

Profe me corrigió mal ...: el hacer(se) de la evaluación en el trabajo docente.

Julián Fanzini

CIFFyH - Universidad Nacional de Córdoba

jufanzini@hotmail.com

Resumen:

En el presente trabajo, en un primer momento, realizaremos un recorrido conceptual a fin de precisar lo que aquí denomino como “una perspectiva procesual y eminentemente relacional para el estudio del trabajo y los/as trabajadores/as”. Los lineamientos teórico/metodológicos aquí planteados nos habilitaran un estudio del trabajo docente como una actividad que se realiza, se produce, y se transforma colectivamente y, por ello, de manera eminentemente relacional, a su vez que nos sugerirán un abordaje analítico de este trabajo entendido como proceso social. Luego, en base a un análisis etnográfico, nos centraremos en una de las actividades que usualmente se considera básica del trabajo docente, como lo es la actividad de “evaluar en el colegio”. A través de la pregunta por el hacer(se) de esta actividad, analizaremos las actividades “más pequeñas” y “sumamente casuales” que a su vez la componen a fin de captar la vida social que se genera o se produce colectiva y relacionamente alrededor de lo que es una actividad propia del trabajo docente en un colegio de nivel medio y de gestión privada de la ciudad de Córdoba.

Palabras claves: colegio de nivel medio, trabajo docente, evaluar, hacer.

I. Introducción.

En febrero de 2015 realicé las primeras visitas a un colegio de nivel medio y de gestión privada de la provincia de Córdoba con la intención de comenzar a compartir algunos momentos y experiencias con las y los docentes de la institución. Hacía tiempo me interpelaba la forma en que se desenvolvía el trabajo en el sector educativo porque, de alguna manera, allí encontraba exaltada una ambigüedad que me hacía cuestionar la noción de trabajo propia de mi sentido común. En más de una ocasión, estudiando los conflictos por “demandas laborales” en distintas ramas de actividad, encontré que las demandas en los conflictos del sector educativo, si

bien muchas veces eran planteadas y visibilizadas como “demandas laborales”¹, también eran planteadas y visibilizadas como demandas “por una educación de calidad”, “por una educación pública, libre y gratuita” o “por el aumento al presupuesto educativo”². El núcleo de la ambigüedad consistía en que estas eran “demandas laborales” y, al mismo tiempo, “demandas por derechos sociales” -entendidas en términos amplios. Eran demandas por aumentos salariales y, al mismo tiempo, demandas por la derogación de una ley de educación. Eran demandas por mejores condiciones de medio ambiente de trabajo -por mejoras edilicias o materiales didácticos, por ejemplo- y, al mismo tiempo, demandas por un cambio en los criterios políticos que definían el presupuesto educativo. La exaltación de esta ambigüedad que encontré en los conflictos por “demandas laborales” en el sector educativo me alertó inicialmente sobre los límites del uso analítico de una noción de *trabajo* entendida como una actividad “escindida” de otras actividades y dimensiones de la vida³.

Más adelante, las distintas situaciones que fui compartiendo en el colegio SP⁴ me fueron guiando por un “presente historizado” del colegio -Petrelli, 2013- a través del cual pude especificar y profundizar algunas de las preguntas en torno a una noción de trabajo que me parecía prefigurada y estática. El SP, a lo largo de sus cien años de historia y como muchos otros colegios de la ciudad, había atravesado por distintos procesos sociales que eran propios de la institución así como también propios de las “situaciones contextuales” suscitadas por el desenvolvimiento político y económico que se había desarrollado a nivel nacional y provincial a lo largo de esos años en el país. El colegio, que en sus inicios se encontraba ubicado en el centro de la ciudad y ofrecía una orientación en letras clásicas, había vivido un proceso de mudanza hacia un barrio de la ciudad a comienzos de los años '70 y había tenido que desestructurar su bachillerato especializado en letras clásicas en el

1 Entre comillas voy a resaltar aquellas nociones y frases propias o de otros/as investigadores/as que me resultan interesantes y que quiero destacar a fin de facilitar la lectura del desarrollo analítico del presente artículo.

2 Estas consignas fueron y son levantadas por docentes en distintas actividades de protesta llevadas adelante tanto durante el período de reformas educativas neoliberales de los '90 como durante el actual período de cambios de las leyes educativas nacionales y de creciente apertura a la negociación colectiva.

3 Es decir, “escindida” de una “demanda por derechos sociales” y, en ello, “escindida” también de las actividades más informales y propias de “la vida íntima”, por ejemplo.

4 Esta es la forma en que denominaré al colegio de aquí en adelante.

marco de las reformas educativas de los años '90. De alguna forma, las características que, en un principio, las y los docentes de la institución utilizaban para definir al colegio como un colegio de prestigio -entre otras cosas por que eran las mismas características de otros colegios de gran prestigio en la ciudad: estar en el centro y ofrecer una especialización en letras clásicas-, con el paso del tiempo, se habían desarticulado y, en ello, luego de los procesos mencionados, las y los docentes habían dado lugar a nuevas formas de caracterizarlo.

Durante mi trabajo de campo, en más de una ocasión, noté que el “cuidado” o el “respeto” que los colegios propiciaban para con las y los docentes resultaban ahora en características a las cuales ellos/as hacían constante referencia cuando catalogaban de una u otra forma a un colegio -esto es, cuando se referían de una forma positiva o negativa sobre él- o cuando justificaban aquello que hacían o querían hacer en tal o cual institución -esto es, si querían comenzar a trabajar o tomar más horas en ella o si, por el contrario, querían dejar de hacerlo completamente. Si bien entendí que para las y los docentes del SP esta preocupación por el “cuidado” o el “respeto” tenía un vínculo tanto con el proceso de mudanza del colegio -que implicó *la inserción del barrio en la escuela*⁵ y con ello la pérdida de su caracterización como *colegio de señoritas de la época dirigido especialmente a familias de apellido*- como con el proceso de reformas neoliberales de los años '90 -que tendió a ubicar socialmente al docente como el responsable de la falla del sistema educativo-⁶, esta preocupación me interpeló especialmente en términos analíticos, por que ella denotaba la importancia del “carácter relacional” que las actividades de las y los docentes tenían en el efectivo desarrollo de su trabajo, a su vez que la “forma total” (en sentido maussiano) en que las y los docentes se veían afectados por y a través de sus actividades.

Por un lado, noté que el “cuidado” o el “respeto” que el colegio tenía para con las y los docentes se definía siempre a partir de lo que ellos/as hacían en tanto actividad de trabajo en la escuela y, en ello, además, se definía siempre “en relación” -es decir, en vínculo con lo que los/as estudiantes, padres/madres o directores/as hacían

5 Con itálicas es la forma en que voy a introducir la palabra de mis interlocutores/as en el campo. La intención es poder diferenciar su palabra de la mía pero, al mismo tiempo, integrarlas en una narración en la que se torna evidente el carácter construido de la misma. Considero que esta construcción no es sustancialmente distinta a aquella otra que cita separadamente fragmentos de entrevistas o que cita ciertos datos cuantitativos como base de su argumentación.

6 Para profundizar en esto, véase Fanzini (2015).

en situaciones concretas frente a esa actividad, por ejemplo. Por otro lado, noté que esta preocupación de las y los docentes por las formas en que se desarrollaban sus relaciones con diversos actores a través de su actividad, definía su humor, sus expectativas y sus intenciones en y más allá de sus actividades en el colegio -es decir, por momentos los afectaba más en términos emocionales y afectivos y no tanto en términos racionales, y lo hacía a tal punto que esto resultaba un factor que ubicaba en el horizonte de sus posibles tomar la decisión de irse del colegio, por ejemplo. Tanto el “carácter relacional” de esta preocupación de las y los docentes por el “cuidado” o el “respeto” como la “forma total” en que ella incidía en ellos/as y sus actividades, fueron elementos que ligué a una problematización más general sobre una noción de trabajo que, en diversos estudios sociológicos así como en el propio sentido común, me resultaba un tanto prefigurada y estática.

En este marco, para la presente investigación, fui dando lugar a una hipótesis más bien “orientativa” que se puede formular del siguiente modo: el trabajo docente es un tipo de trabajo en donde, incluso en las actividades que comúnmente son pensadas como sus actividades básicas -dar clases, evaluar, sancionar, etc-, se ve exaltado tanto el modo en que se imbrican ámbitos sociales que usualmente se piensan separados -como el “ámbito del trabajo” y el “ámbito de la intimidad”- así como la dimensión colectiva y relacional de las actividades que se llevan a cabo -como el hecho de que el acto de enseñar propiamente dicho requiere necesariamente una relación directa con el/la estudiante, por ejemplo- y, por ello, es que en él se encuentra también exaltada la potencialidad de proponer una discusión crítica con lecturas -científicas o del sentido común- basadas en nociones prefiguradas o estáticas del trabajo.

En este sentido, en lo que sigue, realizaremos un recorrido conceptual a fin de precisar lo que aquí denomino como “una perspectiva procesual y eminentemente relacional para el estudio del trabajo y los/as trabajadores/as”. Los lineamientos teórico/metodológicos aquí planteados nos habilitaran un estudio del trabajo docente como una actividad que se realiza, se produce, y se transforma colectivamente y, por ello, de manera eminentemente relacional, a su vez que nos sugerirán un abordaje analítico de este trabajo entendido como proceso social. Luego, en base a un análisis etnográfico, nos centraremos en una de las actividades que usualmente se considera básica del trabajo docente, como lo es la actividad de “evaluar en el colegio”. A través de la pregunta por el hacer(se) de esta actividad, analizaremos las

actividades “más pequeñas” y “sumamente casuales” que a su vez la componen a fin de captar la vida social que se genera o se produce colectiva y relacionadamente alrededor de lo que es una actividad propia del trabajo docente en un colegio de nivel medio y de gestión privada de la ciudad de Córdoba.

II. Una perspectiva procesual y eminentemente relacional para el estudio del trabajo y los/as trabajadores/as.

Sobre la cuestión del trabajo es donde se encuentra una de las herencias más claras de los estudios sociales marxistas. En referencia a este tema, en su seno, se han desarrollado algunas controversias analíticas -estrechamente vinculadas a temas como la definición de las clases sociales, las formas en que se desenvuelve la lucha de clases o, incluso, las transformaciones en el mundo del trabajo en los últimos cuarenta años- que generalmente dieron lugar a conceptualizaciones del trabajo que destacaron su carácter social pero que, en la búsqueda de especificarlas para ponerlas a jugar en una explicación de la configuración de las sociedades modernas, terminaron quedando expresadas en términos dicotómicos: trabajo productivo e improductivo, trabajo manual e intelectual o trabajo material e inmaterial. A modo de una breve caracterización podemos decir que la diferencia entre trabajo productivo e improductivo suele hacer referencia a la fase en la cual el capital contrata la mano de obra⁷ (Rubin, 1987); la diferencia entre trabajo manual e intelectual se vincula a una división social del trabajo que, en el capitalismo, encuentra su máxima expresión en la ciencia moderna, que tiende a colonizar la industria (Sohn Retel, 2001); y la diferencia entre trabajo material e inmaterial se relaciona a una caracterización respecto a si los tipos de bienes o servicios que se producen y se comercializan son eminentemente materiales o simbólicos (De La Garza, 2011). Es interesante notar aquí que, en sus usos para el análisis de casos concretos -como los del trabajo docente, el trabajo en salud o, incluso, el trabajo en industrias-, estas conceptualizaciones del trabajo guardan algunas ambigüedades vinculadas a que ninguno de estos polos dicotómicos es completamente exhaustivo respecto de su par y, por ello, a veces la dicotomización pierde valor analítico pues, por lo general, es poco lo que esta puede aportar para caracterizar detalladamente un tipo de trabajo concreto particular.

⁷ Es decir, el trabajo es productivo o improductivo de acuerdo a si ha sido contratado para la producción de valor o para la comercialización o realización del valor producido.

Pero, a su vez, estas conceptualizaciones todavía tienen algo más en común. Ellas se encuentran íntimamente ligadas a una noción de trabajo circunscrita a la “esfera” o “ámbito de la producción”, y esto resulta especialmente problemático si atendemos a dos debates o desarrollos teóricos recientes que, en distintas formas, han puesto en duda esta noción. Por un lado, es posible encontrar en el marco de las recientes discusiones sobre el “trabajo abstracto” -Antunes, 2010; Bonefeld, 2010; Bühr, 2010; Holloway, 2011; Kicillof y Startosta, 2007, entre otros- algunas propuestas dirigidas a dar cuenta del trabajo como un “hacer” que desborda lo que solemos entender como trabajo en el “ámbito de la producción”. Así, los términos de “trabajo útil” o “hacer concreto” son usados para dar cuenta de la forma total en que nos vemos socialmente involucrados como personas en el trabajo -a través de sentimientos, expectativas, vínculos afectivos, autodeterminación, etc.- y, a través de estos términos, los autores dan lugar analítico a la posibilidad de que cada una de las actividades implicadas puedan desbordar ese carácter homogéneo, delimitado y cuantificado -en relación a su forma, sus actividades o su tiempo, por ejemplo- que es propio del “trabajo abstracto” y que suele dominar el sentido común del término trabajo -Holloway, 2011; López, 2010. Por otro lado, en el marco de la etnografía económica muchos estudios han realizado una lectura crítica de la clásica separación entre el trabajo en el “ámbito de la producción” y trabajo en el “ámbito de la reproducción”. Aquí es posible encontrar algunas propuestas analíticas que, frente a la incorporación al mercado de “nuevos servicios” vinculados a “los cuidados” -crianza de la niños, cuidado de ancianos, etc.-, tornan evidente lo íntimamente ligados que se encuentran esos “ámbitos” en el desarrollo concreto de las actividades implicadas por el trabajo -Zelizer, 2009; Mozère, 2004; Hochschild, 2004. Y, aún más, a partir de estos estudios, otras autoras dan cuenta de una disputa por la definición social de los límites respecto a qué es trabajo, y por lo tanto es visibilizado y remunerado, y qué no lo es, y por lo tanto es invisibilizado y gratuito -Dufy y Weber, 2009.

Considero que estas reelaboraciones en torno a la noción de trabajo abren camino a lo que aquí denomino como “una perspectiva procesual y eminentemente relacional del trabajo”. En tanto consideremos al trabajo como una actividad “no escindida” -Petrelli, 2013-, es decir, como una actividad que involucra a nuestro cuerpo y nuestra persona en su totalidad o en donde se encuentran imbricados distintos tipos de “ámbitos sociales”, el trabajo debe ser abordado relacionalmente. Una

“perspectiva relacional” no sólo implica reconstruir el objeto de investigación atendiendo a que en él intervienen actores diversos y que cada uno sólo puede entenderse considerando las relaciones que establece con los demás -Menéndez, 2002- sino que, sobre todo, encuentra su sustento en dar cuenta que ese objeto se produce socialmente a través del cómo de esas relaciones en una trama social concreta -Quirós, 2011. Así, en sintonía con la noción de “experiencia” elaborada por Thompson (1984), esta perspectiva da lugar a un abordaje teórico/metodológico sobre el trabajo que atiende no solamente a los “datos sobre trabajo” que es posible construir en un campo etnográfico particular sino que, sobre todo, a aquello que el campo etnográfico, “en su efectivo acontecer” (Ibid:39), tiene para decir, debatir y discutir acerca de lo que el trabajo efectivamente es -Viveiros de Castro, 2002. De esta forma, sin dejar de lado los condicionamientos estructurales de la acción, aquí se busca dar lugar a la preocupación por las implicancias “performativas” de la acción en su propio discurrir -Sahlins, 1988. Considero que esta perspectiva, a su vez, encuentra un asidero fértil y, en algún punto necesario, en un abordaje analítico que entienda al trabajo como proceso social. Una “perspectiva procesual” del trabajo implica dar a la dinámica de la trama relacional donde el trabajo se produce -esto es, a las formas en que el trabajo se produce socialmente y a los cambios de esas formas- un lugar analítico simétrico a lo que el trabajo es -esto es, a lo que el trabajo es en tanto realidad ya producida. En este sentido, en sintonía con la propuesta de Elias (1987) y quizás a modo de advertencia analítica, es preciso dar cuenta del carácter no planeado, “no racional pero tampoco caótico” (Ibid:449), del desenvolvimiento efectivo del trabajo en una trama social concreta a fin de evitar caer en nociones prefiguradas y habilitar el camino a una deconstrucción y reconstrucción analítica del trabajo.

En este sentido, quizás a modo de una estrategia teórica/metodológica, considero que aquí cobra relevancia la noción de “proceso de trabajo” presentada por Marx (2014). En una lectura que no circunscribe la actividad de trabajar meramente al “proceso de valorización”, Marx presenta la noción de “proceso de trabajo” para dar cuenta de la actividad del trabajo como una “actividad orientada a un fin”, es decir, como una actividad productora de valores de uso, y, como tal, en principio, como una actividad con un carácter social distinto a la producción de mercancías. Con esto el autor destaca todo lo específico y lo concretamente vivido de la actividad, es decir, todo lo que tiene como “trabajo útil” o “hacer concreto” -como su fin particular, su

modo específico de operar, el carácter especial de sus medios de producción y el valor de uso también especial y específico de su producto, por ejemplo- que, bajo el capitalismo, en tanto es concebido como un “proceso de valorización”, se abstrae y se homogeneiza en la forma de “valor” -esto es, en la forma de “trabajo abstracto”. En este sentido, y a modo de especificar una pregunta en términos operativos, considero que esta noción de “proceso de trabajo” guarda una estrecha relación con un abordaje analítico interesado en el “hacer” de las personas en el trabajo. La pregunta por el “hacer” en el trabajo importa un interés por cómo las personas se ven involucradas en su actividad más allá de los habituales cercos clasificatorios con los que definimos esa actividad -teóricos o del sentido común- y, en este sentido, esta pregunta descansa en un interés analítico por lo concretamente vivido de las actividades -esto es, por aquello que las personas cotidianamente hacen y dicen y por las formas cambiantes en que eso que hacen y dicen también hace realidad (Quirós, 2014). Así, esta estrategia teórica/metodológica, da un lugar analítico destacado al carácter procesual y eminentemente relacional del trabajo, en tanto que la pregunta por el hacer -y por el cómo del hacer- permite captar el “carácter dinámico” del trabajo -esto es, las formas cambiantes de ejercer, entender y sentir las actividades, rutinas o interacciones en la escuela, por ejemplo- y, con ello, captar las formas relacionales de producir o delimitar vivamente lo que el trabajo es.

Esta pregunta por el “hacer” orientará el recorrido que aquí desarrollaremos sobre el trabajo docente. Específicamente, aquí vamos a trabajar sobre una actividad que usualmente se la considera como una actividad clásica de la docencia: evaluar. Pero, siguiendo el hacer de las y los docentes en el colegio, la presentaremos en base a los “micro-procesos” que esta actividad conlleva, es decir, en base a esas “pequeñas actividades” que suelen considerarse de carácter informal y con poca relevancia sobre lo que estrictamente se considera el trabajo docente. Seguir estos “micro-procesos”, a través de los cuales la evaluación efectivamente se produce, nos permitirá dar cuenta de la forma en que la evaluación se constituye en un núcleo a través del cual se entrelazan de diversas formas distintas personas en el colegio y, por ello, nos permitirá entender la actividad de “evaluar en el colegio” de una forma que podría definirse “poco convencional” si pensamos en el trabajo docente de manera “escindida” y en términos normativos. Notaremos que los lazos sumamente cotidianos y de carácter informal que se ven involucrados en esta actividad, dan lugar a una “concepción vivida” de la actividad de evaluar que no la refiere solo

como una “carga del deber” sino que también como una actividad que implica emociones, expectativas y/o acciones auto-determinadas que abren el rango de personas y relaciones que esta actividad pone en juego. Es por ello que, a su vez, notaremos que esta actividad importa un carácter performativo, en tanto que se constituye en una forma de relacionarse en la escuela -que implica consultar con compañeros, corroborar seguimientos, mostrarse evaluando, argumentar sobre las notas puestas, entre otras-, es decir, se constituye en una forma del hacer(se) del trabajo docente y, en última instancia, en una forma de ser docentes en la misma.

Antes de continuar, considero preciso realizar una aclaración metodológica respecto a la elección de las situaciones de campo relatadas a continuación y respecto a la estrategia narrativa que utilicé para reconstruirlas. En este sentido, primero, cabe mencionar que las situaciones relatadas en lo que sigue fueron elegidas entre varias otras a modo de situaciones representativas a partir de las cuales consideré que era posible desarrollar algunos núcleos analíticos elaborados a partir del análisis de todas las situaciones en su conjunto⁸. Segundo, es necesario aclarar que estas situaciones fueron reconstruidas en su totalidad por mí a la hora de realizar los registros de campo de cada día, después de visitar el colegio. Y, finalmente, es preciso mencionar que, cuidando detalladamente de no modificar el contenido sustancial y contextual de cada situación, en el presente texto he decidido alterar la reconstrucción de aquellas situaciones con el fin de preservar a mis interlocutores/as. Tales alteraciones implicaron leves cambios en las secuencias temporales y/o espaciales en que fueron apareciendo los elementos que intervinieron en las situaciones reconstruidas y en modificar ciertas características de los personajes que participaron en cada una de ellas.

III. Evaluar en el colegio: ir a tiempo, tomar prueba y corregir bien.

Después de haber charlado un rato con la persona encargada de la recepción, le pedí que me abriera la puerta para ingresar al pasillo principal del colegio. Ese día, había llegado en plena hora de clases por lo que decidí pasar directamente para la sala de profesores y charlar con las y los docentes que estaban en horas libres, con

8 Es interesante notar cómo a la hora de escribir a modo de ejercicio analítico para un estudio etnográfico se hace evidente la actividad de “estadista cualitativo y artesanal” que esta tarea implica. En torno a la etnografía y el uso de estadísticas oficiales véase Bourgois (2010).

las secretarías o con las directoras, que habitualmente circulaban en esos espacios en esos momentos. Apenas entré, me encontré con Soña, una profesora de matemática que había comenzado a dar clases en el SP hacía ya dos años, y con Ara, una profesora de arte que llevaba algunos años más en el colegio. Soña estaba llenando una planilla y corroborando los datos con otra planilla que tenía en una carpeta llena de papeles. Nos saludamos y me senté en frente de ella en la mesa amplia de la sala de profesores.

Era mediados de agosto y recordé sobre las *mesas de examen* que las y los docentes de distintas materias habían estado dando a fines de julio para estudiantes que se habían llevado materias en años anteriores y que las tenían que rendir antes de fin de año para poder continuar con su cursado en el año siguiente. Entonces, aproveché para preguntarles: “¿estuvieron muy pobladas las mesas de examen?”. *Uh! ... yo tenía 30* me dijo Soña y, ante mi mirada un tanto sorprendida, ella me aclaró *entre 4to, 5to y 6to ... además estaban los que la tenían libre de años anteriores*. Rápidamente, Ara comentó que ella había estado en la mesa de examen de geografía⁹ y que habían tenido a estudiantes de todos los años, *había de 1ro, 2do, 3ro, 4to, me aprendí los programas de todos los años*. En eso, Ara se levantó, me dijo *voy a ver unas notas*, y supuse que iba a buscar una libreta al armario, que contenía las libretas de cada materia de los 18 cursos que hacían a la actividad del colegio secundario -tres comisiones por cada año. Sin embargo, ella se detuvo en el panel de las notificaciones, en frente del *memorándum* que indicaba los comienzos y los cierres de cada trimestre¹⁰, y Soña, a modo de pregunta, dijo *el cierre del trimestre es ahora*. Ara le respondió y Soña comentó *¡en septiembre! ... entonces esta es la nota ... me había equivocado, pensé que el trimestre cerraba después*.

Por mucho tiempo me había intrigado la relación que existía entre la finalización de los trimestres y las notas de las y los estudiantes. En muchas ocasiones había

9 En las mesas de examen, por lo general, participa un/a docente que da clases de la materia que se rinde y, luego, otros/as docentes que no necesariamente dan esa materia. En más de una ocasión noté que las mesas se componían de acuerdo a la formación académica de las y los docente en lugar de a lo que ellos/as específicamente daban en el colegio.

10 Una de las primeras veces que fui al colegio, bien a comienzos de marzo, había visto esa misma nota colgada. Como ninguna otra nota, ésta seguía colgada en el panel y supuse que iba a permanecer allí hasta fin de año. Después de haberla visto permanentemente me pregunté por la importancia de la información que daba o recordaba esta nota, que indicaba las fechas de comienzo y final de los tres trimestres que componían el cronograma escolar.

escuchado a docentes comentar que la cantidad de feriados les hacía difícil ir a tiempo con las notas y, también, en momentos cercanos a los cierres de trimestre, notaba que las y los docentes dedicaban gran parte de su tiempo en la sala de profesores para pasar notas. En aquel momento Soña me explicó lo que yo había delineado sobre el tema durante el transcurso de mi trabajo de campo en el colegio. *Se ponen como mínimo dos notas por trimestre que tienen que ser resultado de evaluaciones escritas y, después también, se pueden poner otras notas distintas ... yo pongo una nota de seguimiento.* Y, al verme intrigado, ella continuó *... antes de que cierre el trimestre, ahora para el 17 de agosto, nos piden que pasemos al menos una nota del trimestre para hacer un informe a los padres, para que vean que vamos haciendo un seguimiento ...* y, como explicándome lo que generó su confusión y con cierto tono de satisfacción, me dijo *yo tengo dos ya.* Me resultó interesante la forma en que estaban pautados los plazos temporales de las evaluaciones a estudiantes y cómo esto constituía toda una actividad para las y los docentes consistente en un “ir a tiempo” con las evaluaciones. A un mes de que cerrara el trimestre ellos/as debían tener al menos una de las dos notas producto de evaluaciones escritas y al terminar el trimestre debían tener la segunda de estas notas junto a alguna otra nota más, como *la de seguimiento.* Pero, aún más, resultaba especialmente interesante cómo este “ir a tiempo” se justificaba, desde el colegio y en palabra de los/as propios/as docentes, en base a argumentos que recurrían a otros actores que intervenían en el colegio: los/as padres/madres. Este “ir a tiempo” era una actividad que, en parte, encontraba su forma con y a través de la relación que el colegio y, en ello, las y los docentes, establecían con los/as padres/madres. Si bien la definición de esta actividad se realizaba de acuerdo a tiempos pautados por el colegio desde hacía años, a su vez, en la dinámica cotidiana del hacer en el colegio, eran tiempos pautados en forma relacional.

En eso, Ara, al escucharnos charlar, comentó *especulan con la actitudinal.* Soña entendió rápidamente a lo que ella estaba haciendo referencia y dijo *sí, a mi me piden si les voy a poner la nota de seguimiento ahora para que le levante las notas del informe, yo les dije que no, yo la pongo al final del trimestre.* Ellas estaban hablando de las y los estudiantes. Ara, afirmando, dijo *sí, a mi también me piden pero les dije: esa nota depende de cómo les fue en las otras dos notas y si les va mal entonces la nota actitudinal va a ser peor.* Soña, riéndose quizás del tono actuado con el que Ara había ejemplificado el diálogo, y como concluyendo algo un

tanto desesperanzador, dijo *especulan con las notas ... y van a primer año ...* . Esta charla, como una charla representativa de muchas otras que se suscitaban diariamente en la sala de profesores, me hizo entender que el “ir a tiempo” con las evaluaciones daba lugar a un “especular con las notas” de los/as estudiantes y, a su vez, este “especular con las notas” justificaba y hacía a un “orden temporal” de las notas que los/as docentes ponían. Las y los estudiantes, en su búsqueda por “levantar las notas” del informe que iban a ver sus padres, participaban de manera implícita en las formas -en la definición de los tiempos y en los formatos de evaluación en esos tiempos- en que las y los docentes ponían las notas a lo largo de un trimestre. La forma relacional en que se pautaban estos tiempos de la evaluación implicaba no sólo a los padres, sino también a los/as estudiantes.

Y no sólo esto, también los/as preceptores/as participaban de este “ir a tiempo” con las evaluaciones. Como me explicó Soña seguidamente, ellos/as eran los encargados de hacer los informes en base a las notas que ponían los/as docentes y, en ello, eran los primeros interlocutores con los padres. Como había visto en muchas ocasiones, los/as preceptores eran quienes, en ciertos momentos del trimestre, les “pedían las notas” a las y los docentes. Eran ellos/as quienes a través de sus “pedidos” hacían a la realización efectiva de este “ir a tiempo” de las y los docentes para, así, poder responder a su tarea de informar a tiempo a los padres a través del informe. En este sentido, a lo largo de este recorrido analítico, entendí que la actividad de evaluar de las y los docentes implicaba, entre otras, una actividad de “ir a tiempo” con las evaluaciones que se definía en relación a los padres, a los/as estudiantes y a los/as preceptores/as. Cada uno de estos actores incidían de diversas maneras en la forma en que se pautaban y se realizaban socialmente los tiempos -y hasta de los distintos formatos en esos tiempos- de la actividad de evaluar propia del trabajo docente y, en ello, ésta se definía en términos relacionales.

Luego del recreo, le pregunté a Ara si podía acompañarla en su clase y ella, muy tranquilamente, me dijo *sí, claro ... pero tenemos prueba, si quieres puedes venir en el módulo siguiente*¹¹. Le dije que eso no era problema y que también me

11 Esta advertencia o aclaración ya la había escuchado en otras ocasiones y me alertaba sobre la forma en que se producía entre las y los docentes esa distinción entre “tomar prueba” y, digamos, una “clase tradicional”. Noté que esta distinción denotaba lo que ellos/as entendían que a mi me interesaba de su trabajo, de manera que “tomar prueba” no era algo muy interesante de ver en

interesaban las pruebas. Juntos caminamos hacia uno de los cuarto años y, cuando llegamos, a diferencia de otras veces en las que había visto “clases tradicionales”, las y los estudiantes continuaron charlando, algunos fuera y otros dentro del aula. Ella, quizás explicándome ese comportamiento y haciendo referencia a que tenían prueba, me dijo *están alterados ... es el único momento en el que están nerviosos, después ya ...* y, en ese momento, se quedó callada esperando silencio. Después de unos minutos todos estaban en sus bancos y el murmullo ya casi se había acabado. Ella saludó al curso y me dijo *sentate en mi banco si quieres ... porque yo los acomodo ahora*. Ella se acercó a los dos primeros bancos que tenía más cerca y los separó dejando un espacio entre banco y banco. Luego, acomodó de igual forma a otros dos bancos que estaban más cercanos a la puerta y dijo que todos debían hacer una fila con sus bancos detrás de los bancos que ella había acomodado. Los/as estudiantes, como conociendo perfectamente la dinámica, acomodaron sus bancos e, incluso, acomodaron de forma similar las filas de bancos que Ara no había acomodado¹². Luego ella dijo *yo les voy a dar la fotocopia y ustedes sacan una hoja o dos, por las dudas. Los elementos que van a usar los dejan afuera ... dejen afuera sólo un lápiz una goma y una regla* y, en eso, un estudiante dijo *¿una regla?* pero no obtuvo respuesta alguna. Cuando terminó de repartir las pruebas le ofrecí sentarse en su silla que tenía el escritorio a disposición y ella me dijo *sí, así puedo anotar en las planillas*. En cuanto se sentó ella se puso a registrar en un cuaderno de tamaño oficio que estaba sobre el escritorio la fecha y la actividad que se estaba desarrollando en el curso. No habían pasado diez minutos de que habíamos llegado al aula y el “tomar prueba”, en forma similar a como se desarrollaba con otros/s docentes a los/as que había acompañado en esta misma actividad, implicaba concebir una explicación respecto al comportamiento “distinto” de los/as estudiantes,

comparación con ir a una clase. Supuse que esta distinción que hacían para conmigo -cuando les preguntaba si podía acompañarlos/as- encontraba su correlato en la relación que ellos/as solían tener con otros observadores de sus clases -directores, inspectores o practicantes de profesorado-, quienes se interesaban en los aspectos que solían aparecer en las propuestas normativizadas de observación y evaluación del trabajo docente -como el “manejo de grupo” y el “manejo de contenido” que aparecía en leyes, reglamentos o libros de pedagogía como aspectos a tener en cuenta necesariamente para evaluar el trabajo docente. Entendí que esas relaciones -desarrolladas por la evaluación y observación al trabajo docente- hacían a una distinción que los/as propios docentes incorporaban respecto a qué era el trabajo docente o, al menos, qué era lo interesante del mismo, y qué no lo era.

12 Eran 6 columnas, separadas por unos 50 cm entre una y otra, con un total de 6 estudiantes por cada una. Es decir, eran alrededor de 36 estudiantes a punto de hacer la prueba.

acomodar los bancos para evitar que los/as estudiantes se copien, dar consignas de comportamiento respecto a qué se puede usar o hacer y qué no y llenar la planilla de un cuaderno en donde se debía precisar en una forma normativizada¹³ la actividad realizada ese día con ese curso. De alguna forma, a través de estas actividades, se presentaban en el “tomar prueba” distintas dimensiones relacionadas a una interpretación propia de la docente, a una dinámica relacional propia entre docentes y estudiantes en situaciones de evaluación y a un plano normativo que establecía las formas oficiales de denominar la actividad que estaba transcurriendo.

En eso entró Ale, la preceptora de cuarto año. Ella había pasado antes, mientras Ara estaba dando las consignas, y con un gesto Ara le había dicho que vuelva después. Ale entró sonriente, nos saludó y le indicó a Ara que el cuaderno estaba sobre la mesa, ella le dijo que ya lo había completado. Luego, Ale preguntó *¿están todos?* y Ara le dijo *no tomé lista, estábamos charlando*. Ale, de buen ánimo, nos comentó *los voy a contar* y, rápidamente, dijo *35, están todos*. En eso un estudiante dijo *falta Ludmila* y Ara abrió el cuaderno que había estado llenando y preguntó *¿quién falta?*. Ale, quien parecía saber eso de antes, le respondió *Ludmila ... estaba de viaje, ¿te acordas?* y Ara, mientras anotaba un punto en un recuadro de una lista del cuaderno, asintió indicando que sí lo recordaba. En todas las clases que asistí, de diferentes cursos, en distintos horarios y se tomara prueba o no, en un momento entraba un/a preceptor/a. Él/ella usualmente era quien traía el cuaderno que debía ser llenado por el/la docente y también era quien estaba atento/a a la asistencia de los/as estudiantes en cada módulo de clase durante el día. Pero en este caso, la corroboración de la asistencia que hacía la preceptora era además un indicador para la docente de lo que le “faltaba” para dar por concluida la actividad de “tomar prueba”, a su vez que de lo que ella tenía que tener en cuenta para planear sus próximas clases. Muchas veces las y los docentes me habían comentado lo incómodo que era tener que tomar prueba en distintos momentos a estudiantes de un mismo curso -que por viajes, consultas médicas o por recién haber entrado al colegio, justificaban su imposibilidad de asistir a la evaluación- porque tenían que elaborar nuevas evaluaciones, ya que los estudiantes “se pasaban las preguntas”, o porque no podían dar un tema nuevo en la clase siguiente si eran varios los/as estudiantes a quienes se les tomaba la evaluación por separado. De alguna forma, la participación de la preceptora daba cuenta de la “asistencia” de los/as estudiantes

13 Existen criterios y palabras normativizadas para referirse a una u otra actividad en clase. Estas se encuentran especificadas en una planilla adjuntada al cuaderno que lleva el título de *Sugerencias*.

durante la evaluación y esto, a su vez, para la docente, daba lugar a una visualización del trabajo que le faltaba así como de las condiciones de las distintas formas de planear las clases siguientes.

Noté que durante el transcurso de la hora, mientras hablaba conmigo, Ara por momentos echaba un vistazo sobre las y los estudiantes. En un momento, una estudiante se agachó para levantar una goma que se le había caído y Ara preguntó *¿que pasa ahí?* La estudiante tuvo que explicar lo sucedido. Ara, mientras hablaba conmigo, estaba muy atenta a posibles formas de copiarse de las y los estudiantes. También a medida que nos íbamos acercando al final de la hora, las y los estudiantes le fueron realizando cada vez más consultas. Algunos/as se pararon para acercarse al escritorio y otros/as preguntaron desde su banco. Ella, a la mayoría, les respondió con preguntas, sin decir exactamente la respuesta, y en una ocasión hizo una aclaración general sobre una misma pregunta que varios estudiantes habían realizado. Desde que había sonado el timbre de medio módulo, algunos estudiantes también habían comenzado a entregar y hacia el final del módulo las entregas se hicieron cada vez más frecuentes. Ara recibía los exámenes, los abrochaba y los dejaba sobre su escritorio. En eso, mirando a una estudiante que estaba por entregar el examen, le dijo *¿por qué guardas esas hojas abajo? ... ¿a verlas?* La estudiante dijo *son hojas en blanco, ¿quieres que te las entregue?* y Ara le respondió que no. Me llamaba la atención que todo esto, por momentos, sucedía en simultáneo y de forma para nada planeada. Entendí que a lo específico del “tomar prueba” lo hacían los/as estudiantes a la par que los/as docentes. En todas las evaluaciones en las que había asistido en el colegio se desarrollaban muchas posibilidades en que las y los estudiantes intervenían efectivamente en el “tomar prueba” de las y los docentes, lo que me hizo entender que esta actividad era tan propia de un los/as estudiantes como de los/as docentes. Además, era una actividad que se desarrollaba en y por la relación que existía en términos estructurales entre ellos/as y, por ello, a su vez, era una actividad que se definía incluso estructuralmente en términos relacionales.

Después del examen, durante el módulo siguiente, Ara y yo nos quedamos en la sala de profesores. Allí nos encontramos nuevamente con Soña y con Luz, una profesora de física que era ex-alumna del colegio y llevaba trabajando ahí hacía ya

unos 20 años. Tanto Ara como Soña estaban corrigiendo durante su “hora libre” en el colegio, a la vez que, por momentos, nos poníamos a charlar entre los/as cuatro. En eso Soña le mencionó a Luz el nombre de una estudiante de tercer año y ella pareció reconocerla al instante. Soña, como contando algo usual, dijo *se sacó un cuatro y me dijo: profe usted me corrigió mal ..., era la primera vez que yo anoté los puntos al lado de cada consigna ... ella me dijo: acá me puso 1,7 y me tiene que redondear a 2*. Ella nos miró como indicando que había algo insólito y, como reproduciendo la respuesta que le dio a la estudiante, en un tono cómico, dijo *yo te redondeo al final ... estamos todos locos ... le dije: si te redondeo punto por punto incluso me paso del diez*. Ara, Luz y yo, mostrando entender, nos reímos y asentimos a lo que dijo Soña y, en eso, Ara vio la evaluación que ella estaba corrigiendo. Ara le preguntó *¿y cuando te queda así? ¿que haces cuando te queda un 8,52?* y Luz, con un tono amable y afirmando, dijo *yo le pongo 8, así te lo digo ... cuando tienen 8,66 u 8,7 les pongo 9*. Noté que esta situación en la sala de profesores, al igual que otras en las que había estado y también al igual que otras sobre las que había escuchado, daba cuenta de dos situaciones por demás interesantes respecto a la actividad de evaluar de las y los docentes.

Por un lado, se hacía evidente cómo los estudiantes participaban de la nota definitiva que se les ponía en una evaluación escrita y cómo esto, a su vez, hacía necesaria una adecuada argumentación de la docente respecto a los criterios para poner una u otra nota. Así como los/as estudiantes “pedían” que se les ponga la nota de seguimiento anticipadamente “para levantar la nota del informe” ahora “pedían” que se los “corrija bien” “para levantar la nota de la evaluación escrita”. En este caso, este “pedir” implicaba poner en cuestión los criterios que se usaban para poner una nota y que, a su vez, definían lo que era “corregir bien” y “corregir mal”. Esta forma en que los/as estudiantes participaban en la corrección hacía necesario para los/as docentes tener bien claro cuáles eran los criterios que habían usado y elaborar una argumentación de por qué esos criterios hacían a un “corregir bien” de una evaluación. Por otro lado, y en completa relación con esto último, es interesante notar cómo la charla de carácter informal entre los/as docentes era necesaria a modo de convalidar esos criterios de corrección o, incluso, las formas específicas de marcar las evaluaciones a la hora de corregir. En algún punto, se hacía necesario saber qué hacía otro/a docente ante una nota dudosa para así tener elementos para tomar una decisión ante una situación similar, para justificarla o, en todo caso, para

así poder legitimar o medir el consenso respecto a su propio accionar a partir de lo que opinaban y hacían los/as otros/as docentes ante una situación particular -como poner una nota. Aún más, en la conversación, Soña hacía evidente cómo ese “pedir que se los/as corrija bien” de los/as estudiantes se vinculaba estrechamente con el “marcar la hoja de una evaluación” de una cierta forma a la hora de corregir. La necesidad de criterios claros y legitimados se hacía más urgente en la medida en que los criterios quedaban más expuestos en la corrección -por ejemplo, al escribir el puntaje al lado de cada consigna en la hoja de la evaluación que luego vería el estudiante. Así, para las y los docentes, el “corregir bien” se hacía de manera realcional. Esta actividad, así como implicaba un vínculo con el “definir y legitimar criterios” con otros/as docentes, también implicaba un vínculo con el “pedir que se los corrija bien” que hacían los estudiantes, lo que, en la actividad específica y minuciosa de corregir un examen, además se traducía en un “marcar la hoja de una evaluación” de una u otra forma.

Para finalizar esta sección, es interesante destacar que el “ir a tiempo”, el “tomar prueba” y el “corregir bien”, que hacen a una parte de lo que es “evaluar en el colegio”, son todas actividades que se definen socialmente a partir de algo así como una “urgencia viva” de las y los docentes por comprender y atender a los vínculos con el hacer de otros/as cuando ellos desarrollan la actividad de “evaluar en el colegio” -otros/as docentes, estudiantes, preceptores/as y padres, por ejemplo. Es por ello que para tornarlas asequibles analíticamente es necesario atender a la forma relacional y en proceso en que la actividad de “evaluar en el colegio” efectivamente se desarrolla, esto es, atender a las formas dinámicas en que las y los docentes son afectados viva y cotidianamente por ella -es decir, a las formas cambiantes en que efectivamente esa actividad es concebida, sentida y ejercida por ellos/as y, en ello, a las formas cambiantes en que participan en la “producción social” de la misma. En la medida en que estas actividades de “ir a tiempo”, “tomar prueba” y “corregir bien” pueden captar esta “urgencia viva”, propia del discurrir cotidiano de la vida social en la escuela, con ellas también podemos captar el carácter vivido de la actividad de evaluar propia del trabajo docente.

IV. Hacer un seguimiento: atender a un/a padre/madre y corroborar impresiones.

Sin embargo, el “evaluar en el colegio” conlleva otras actividades que hacen más bien a un seguimiento personal de las y los docentes para con las y los estudiantes. Como pude ver en muchas ocasiones, en distintos momentos y en forma casual, era constante la referencia a estudiantes de manera individualizada, lo que me hizo entender que había una actividad constante de las y los docentes vinculada a “hacer un seguimiento” más bien personalizado sobre los/as estudiantes que, por momentos, asumía las características de una actividad formal -al “atender a un/a padre/madre”, por ejemplo- pero, usualmente, se desarrollaba de manera completamente casual -al “corroborar impresiones”, por ejemplo.

Había programado una entrevista con Soña para el 18 de agosto a las 9:05. Todos los martes a esa hora ella tenía una hora libre y solíamos charlar de manera distendida sobre distintas temáticas pero, ese día llevaba una guía de preguntas un poco más estructurada sobre algunos temas específicos sobre los que quería hablar. Esta era la segunda vez que pactábamos en hacer la entrevista por que la semana anterior había ido una madre quien pidió hablar con ella en el momento en que nos dispusimos a comenzar la entrevista. Cuando llegué el 18 de agosto al colegio noté que en la recepción estaba Lili, la preceptora de segundo año, hablando con la madre de una estudiante. Después de haber ido sistemáticamente al colegio durante varios meses, noté que era habitual encontrarse con padres y madres en la recepción. Los/as preceptores eran sus primeros interlocutores en el colegio y esto no sólo era por su vínculo a través de los comunicados e informes que realizaban sino también porque eran quienes los/as atendían en un primer momento cuando ellos/as iban al colegio a charlar por la situación de un/a estudiante. Luego de recibirlos/as, generalmente, los/as preceptores/as habilitaban momentos de charlas con los/as docentes de las materias en que los/as estudiantes tenían dificultad en función de las “horas” o “momentos libres” que los/as docentes tenían en el colegio.

Yo me dirigí directamente a la sala de profesores y allí me encontré con Soña. Ella estaba hablando con Lili, la preceptora a quien había visto hacía unos instantes con una madre. En cuanto me vio, Soña se me acercó y, con cierto desánimo, me dijo *vos sabes que hoy también tengo una reunión con una madre ... llamó el miércoles*

para tener una reunión conmigo y me preguntaron cuándo yo iba a estar en el colegio ... por que dijo que en todo caso quería juntarse fuera del colegio y yo dije: no, pará, yo no me voy a juntar fuera del colegio ... entonces le dije que el único día que yo estaba acá y tenía hora libre era el viernes ... igual no me voy a pasar de la hora por que llego tarde a dar clase y eso tampoco corresponde Luego de decirle que no se hiciera problema, que charlábamos otro día, ella me dijo *es la madre de una chica que hoy vi desanimada, con una cara medio mal... así que la madre debe estar medio enojada* Le pregunté si a la chica le iba mal en su materia y ella me respondió *y, tiene malas notas, pero es una chica que vos ves que se esfuerza pero que le cuesta ... no participa mucho también, es medio así, medio tímida.* Noté que Soña me estaba adelantando los temas que ella suponía que seguramente iba a hablar con la madre. De alguna forma ella no sólo tenía identificada a la estudiante sino que también tenía caracterizado su comportamiento y, en este sentido, le resultaba evidente que la madre quería hablar con ella por esas “malas notas” o ese “comportamiento poco participativo pero esforzado” de la estudiante.

Con el tiempo en el colegio había notado que para las y los docentes “atender a un/a padre/madre” era bastante habitual. Incluso, existía una habitación, ubicada al lado de la recepción, que estaba destinada al encuentro con padres y madres. Tanto cuando llegaba como cuando me iba del colegio, allí veía muchas veces a padres y madres de estudiantes charlando con alguna de las directoras, con algún/a preceptor/a o con algún/a docente. Y no sólo esto, sino que en diversas ocasiones había entendido que estas reuniones eran convocadas tanto por los/as docentes como por los/as padres/madres y que se desarrollaban en gran parte para charlar sobre la “situación personal” de los/as estudiantes, es decir, para charlar sobre aquello “personal” que hacía en ellos/as a un rendimiento académico o social inesperado para los/as docentes, los/as preceptores, los/as directores o, incluso, para los/as propios/as padres o madres.

Esto era lo que esperaba charlar Soña y fue lo que efectivamente sucedió aquel 18 de agosto. Cuando ella regresó a la sala de profesores, luego de unos 30 minutos de haber estado hablando con la madre de la estudiante, ella me comentó *la chica está pasando por unos temas personales complicados* y, en eso, dirigiéndose a Viqui, una profesora de historia ex-alumna del colegio y que trabajaba allí desde hacía unos 22 años, le preguntó *¿vos como la ves a Vélez?*. Rápidamente Viqui le dijo *¿qué Vélez? Decime el nombre porque si no ...* y Soña le dijo *Sol Vélez, de 2ºB. Ah ... la*

veo medio floja dijo Viqui y agregó *pero vos ves que es una chica que se esfuerza, se esfuerza pero le cuesta* Soña, interrumpiendo, como develando ese comportamiento, nos dijo *no, es que dice la madre que está pasando por situaciones personales difíciles ... el paso a la pubertad la está llevando mal ... dice que hormonalmente le está afectando mucho ... le pregunte si no pasaba algo en casa y ella me dijo que en la casa estaba todo muy bien ... dice que ahora la manda a un psicólogo y que ella también empezó a ir al psicólogo por que siente que no tiene herramientas para ayudarla ... dice que siente una impotencia* Viqui le dijo *bueno, pero que la madre se preocupe ya es el cincuenta por ciento* y Soña dijo *sí, eso le dije yo, que la acompañe*. Es interesante cómo la lectura que hacía Viqui del comportamiento de la estudiante, que en un principio era la misma que había realizado Soña *-es una chica que vos ves que se esfuerza pero que le cuesta ...-*, ahora en las palabras de la misma Soña se encontraba “mediatizada” por la “situación personal” de la estudiante que la madre le había compartido.

Quizás fueron las notas que había recibido la estudiante en la materia de Soña, o quizás alguna sanción sobre su comportamiento, lo que había hecho entender a la madre que era completamente necesario hablar con Soña para compartirle esta “situación personal” -al punto de querer juntarse con Soña en cualquier momento que ella pudiera dentro o fuera del colegio. Ya sea por uno u otro motivo, entendí que el “evaluar en el colegio” de las y los docentes -poniendo notas de evaluaciones escritas o de seguimiento o, incluso, sancionando comportamientos- encontraba repercusión en un hacer de los/as padres/madres -e incluso de los/as directores/as y/o preceptores/as que también pedían reuniones a los/as padres/madres- que implicaba traer al hacer de las y los docentes la “situación personal” de las y los estudiantes y, en ello, implicaba una participación de los/as padres/madres en la definición de los criterios con que las y los docentes “hacían un seguimiento” de sus estudiantes. Es decir, la actividad de “hacer un seguimiento” implicaba mucho más que poner una simple nota, se trataba más bien de definir y redefinir criterios de seguimiento mediante un “atender a los/as padres/madres” y habilitar así a una lectura comprensiva del comportamiento que posibilitara “hacer un seguimiento” de una cierta forma -lo que implicaba cosas como tener consideraciones para pasarle o no un examen, ponerle una u otra nota de seguimiento o incluso decidir sobre sancionarlo o no- así como incluso dar consejos a los/as padres/madres respecto cómo tratar esas “situaciones personales” -como los que le había dado Soña a la

madre al consultarle si “en la casa estaba todo bien” o al sugerirle que “acompañe” su hija.

Ligada a esta actividad de “atender a los/as padres/madres” en vínculo con el desarrollo de la actividad de “hacer un seguimiento”, aparecía otra actividad que usualmente se desarrollaba en forma completamente casual pero que también era sustancial de la actividad de “hacer un seguimiento”. Hacía unos días, en la sala de profesores, Pau, una profesora de antropología que llevaba unos 10 años trabajando en el colegio, comentó que la había ido a ver la madre de un estudiante para pedirle que le tome la prueba otro día a su hijo y que, por segunda vez, había tenido que pasarle la prueba a ese estudiante. Inmediatamente, en tono comprensivo y para explicar el por qué de su decisión, ella aclaró *es difícil pasar por todas las cosas que pasó la madre ... viste, con la situación de salud del chico* y, en este punto, apareció una vez más el “hacer un seguimiento” de la docente “mediado” por el “atender a un/a padre/madre” que mencionamos arriba. En eso Viqui, refiriéndose al estudiante, le dijo *igual, él hace cada cosa en el curso ...* y, dirigiéndose a mí, Pau me comentó *sí, el chico es medio vándalo en el curso*. Luego Pau siguió: *le pregunté cómo le estaba yendo al chico en el colegio y ella me dijo que la única [materia] que se estaba llevando era antropología, que en todas las demás estaba bien* y, en la forma en que ella miraba a Viqui y a Ara, quienes estaban allí conmigo, noté que Pau estaba como dirigiéndoles una pregunta. Pau, mirando a Viqui, se quedó callada como esperando confirmación y Viqui dijo *sí, en historia está bien pero más o menos ...* y movió la mano de un lado a otro. Apenas Pau miró a Ara, ella asintió con la cabeza y dijo *sí, le va bien ... bah, va aprobando*. En eso, con un tono cómico y como cuestionándose a sí misma, dijo *mirá lo comprensivo de la profesora de antropología ... que es la única materia que se lleva ...*. Con este comentario noté que ella hacía un juego entre “el comprender” y “la antropología” y, aún más, con él ella hacía referencia a lo mal que podía estar pensado la madre sobre ella. De alguna forma, si el estudiante no tenía problemas en ninguna otra materia más que en la suya, entonces quizás era un problema más de la profesora que del estudiante.

Toda esta situación ponía en evidencia una actividad de “corroborar impresiones”. Esto había aparecido en la situación anterior. Soña le había preguntado a Viqui respecto a “cómo veía a Vélez” y Viqui le había confirmado sus impresiones respecto

al comportamiento de la estudiante en el colegio *-se esfuerza, se esfuerza pero le cuesta ...*. Así, al corroborar sus impresiones respecto al comportamiento de la estudiante en el colegio, Soña podía extender la explicación que ella había elaborado en base a lo que le había compartido la madre más allá de lo que le pasaba a la estudiante en su materia. Después de haber corroborado sus impresiones, podía explicar el comportamiento de la estudiante en todas las materias e, incluso, su comportamiento en situaciones fuera del aula. Soña a partir de haber “atendido a la madre” y de haber “corroborado sus impresiones” respecto al comportamiento de la estudiante en el colegio, podía elaborar y darle validez a una explicación con la cual iba a “hacer un seguimiento” de la estudiante. Ahora, en el caso de Pau, la situación era similar pero inversa. Pau corroboró que la situación del estudiante en su materia no era la misma que la situación del estudiante en otras materias, lo que le sacó validez a su explicación mediada por lo que ella conocía de la “situación personal” del estudiante *-es difícil pasar por todas las situaciones que pasó la madre ... viste, con la situación de salud del chico-* y, en ello, ella misma puso en duda su “comprensión” para con el estudiante y, también, para con la madre -lo que se traducía en una preocupación por lo que podía pensar de ella la madre. Es decir, con esto, Pau estaba poniendo en duda sus propios criterios para “hacer un seguimiento” sobre el estudiante y, aunque lo dijo en tono cómico, en algún punto real¹⁴, ella se estaba planteando que tenía que ser más “comprensiva”.

Así, como la actividad de “atender a un/a padre/madre”, a través de un vínculo con el hacer de otros -otros docentes, estudiantes o padres/madres, por ejemplo-, la actividad de “corroborar impresiones” daba lugar a poner en cuestión los criterios con que se “hacía un seguimiento” sobre un/a estudiante y, en ello, también daba lugar a una redefinición de los mismos. Al igual que lo que denotaban las actividades de “ir a tiempo”, “tomar prueba” y “corregir bien” para la actividad de “evaluar en el colegio”, entendí que la actividad de “hacer un seguimiento” se desarrollaba de manera completamente relacional a través de actividades como la de “atender a un/a padre/madre” o la de “corroborar impresiones”. Al igual que las primeras, estas últimas actividades encontraban su forma en el discurrir propio del vínculo entre

14 Denotado por la notable “urgencia” con que ella se dispuso a “corroborar impresiones” con las otras dos docentes que estaban en la sala -al mirarlas esperando una respuesta y, en ello, al no dar lugar para que no se le responda.

docentes, estudiantes, padres/madres y preceptores/as -entre otros actores en el colegio- y, en ello, también se desarrollaban en base a una “urgencia viva” por el vínculo con el hacer de otros/as en el colegio.

V. Algunas reflexiones finales sobre el hacer(se) del trabajo docente.

Antes que todo quisiera dejar en claro a qué hago referencia con el concepto de “urgencia viva” que me pareció tan adecuado para describir “un acontecer” de las actividades del trabajo docente presentadas. Con este concepto quiero dar cuenta de ese dinamismo propio de la vida social en el que se desarrollan, entre otras cosas, conversaciones espontáneas, vínculos no planeados o, incluso, comportamientos inesperados. Con él quiero dar cuenta de esa curiosidad social por el hacer de los/as otros/as y de esa pregunta implícita o diálogo casual que despierta el propio discurrir de nuestras acciones en momentos y espacios habitados socialmente. Ese dinamismo propio de la vida social muchas veces se nos escapa de las manos y acontece, como una “urgencia”, de forma inesperada.

En este caso, considero que atender a esa “urgencia viva” por el vínculo con el hacer de otros/as en el efectivo discurrir del trabajo docente -es decir, lo que en otro plano denominé atender al carácter procesual y eminentemente relacional del trabajo- es lo que aquí puso sobre la mesa actividades que hacen sustancialmente al “evaluar en el colegio” y que suelen encontrar poco asidero en las conceptualizaciones más clásicas respecto a lo que el trabajo docente es. En las formas en que aquí fueron presentadas, estas actividades existen socialmente en tanto y en cuanto son producidas, actualizadas y transformadas de manera colectiva en el propio discurrir de los vínculos sociales que se desarrollan a partir del hacer efectivo que conlleva este trabajo. En este sentido es que podemos decir que este hacer(se) del trabajo docente es un “hacer(se) eminentemente social”.

A modo de cierre, aquí podemos recurrir a algunos de los pasajes analíticos propuestos desde los estudios de la cultura material en referencia al paisaje -Ingold, 1993, 2011- o a la materialidad de los objetos -Julien, Rosselin y Warnier, 2009 o Carenzo, 2014- para dar cuenta que la trama de relaciones en las que el trabajo se realiza lejos está de ser algo así como “un contexto” de la acción individual. Por el contrario, ellas son parte constitutiva de la acción misma así como de la propia

construcción de los sujetos. En este sentido es que aquí podemos dar cuenta de que ese vínculo entre las y los docentes, que en parte se produce en y a través de la actividad de evaluar, en la medida en que implica formas específicas del hacer(se) del trabajo de “evaluar en el colegio” -“ir a tiempo”, “tomar prueba”, “corregir bien” o “atender a un/a padre/madre” y “corroborar impresiones”-, también hace a una forma específica de disponerse en términos de saberes, actitudes, acciones y emociones para las y los docentes -“ser más comprensivo/a”, por ejemplo. Es decir, así como Carenzo (2014) describe el vínculo entre materiales y personas, aquí podemos decir que las y los docentes y su relaciones en el colegio “se procesan en forma simultánea” a través de su hacer y, en ello, se “hacen a ellos/as mismos” en el colegio. Esto es lo que más arriba referí como las implicancias “performativas” de la acción (Sahlins, 1988) y lo que ahora dejo planteado a modo de una hipótesis fundada para un análisis más exhaustivo del hacer(se) del trabajo docente.

VI. Referencias.

- Bhir, A. (2010).** “La dialéctica entre trabajo concreto y trabajo abstracto”. *Herramienta*, N° 44, año XIV, pp. 29-37.
- Bonfeld, W. (2010).** “Abstract labour: against its nature and on its time”. *Capital & Class*, N°34, pp 257-276.
- Bourgois, P. (2010).** *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Carenzo, S. (2014).** “Creatividad (socialmente) dislocada: sociogénesis de un proceso de “innovación” desarrollado en torno al reciclado de residuos”. Ponencia publicada en actas del XI Congreso Argentino de Antropología Social. Rosario: CAAS.
- De la Garza, E. (2011) (coord.)** *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva. Tomo 2*, México D.F.: Plaza y Valdés Editores.
- Dufy, C. y Weber, F. (2010):** *Mas allá de la Gran División: sociología, economía y etnografía*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Elias, N. (1987).** *El proceso de la civilización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fanzini, J. (2015).** “Elementos para reconstruir el proceso de trabajo docente en clave relacional”. Ponencia publicada en actas de las VII Jornadas de Economía Crítica. Río Cuarto: JEC.
- Hochschild, A. (2004).** “Le nouvel or du monde”. *Nouvelles questions féministes*, N°23 (3).
- Holloway, J. (2011).** *Agrietar el capitalismo: el hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Ingold, T. (2011).** *Being alive. Essays on movement, knowledge and description*. Londres: Routledge.
- Ingold, T. (1993).** “The Temporality of the Landscape”. *World Archaeology*, 25:2, pp. 152-174.
- Julien, M.-P., Rosselin, C. y Warnier, J.-P. (2009).** “Chapitre 2: pour une anthropologie du matériel” en Julien, M.-P. et C. Rosselin (ed.) *Le sujet contre les objets... tout contre. Ethnographies de cultures matérielles*, Paris: éditions du CTHS, pp. 85-110.
- Kicillof, A. y Startosta, G. (2007).** “Value form and class struggle”. *Capital & Class*, N° 92.

- López, N. (2010).** "Quino y Marx: trabajo, dignidad y rabia". *Herramienta*, N°44, año XIV, pp 97-104.
- Marx (2014).** *El capital: El proceso de producción de capital*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Menéndez, E. (2002).** *La parte negada de la cultura: Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Mozère, L. (2004).** "Travail informel et projet de vie. Les domestiques philippines à Paris" en Barbe, N. y Latouche, S. (dir.) *Economies choisies?*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp 93-108.
- Petrelli, L. (2013).** *Sobre el trabajo docente. Sujetos, instituciones y experiencia*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Quirós, J. (2014).** "Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología". *Publicar*, N° XVII, año XII, pp. 47-65.
- Quirós, J. (2011).** *El por qué de los que van: Peronistas y piqueteros en le Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Rubin, I. (1987).** Ensayo sobre la teoría marxista del valor. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Sahlins, M. (1988).** *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Sohn Rethel, A. (2001).** *Trabajo intelectual y trabajo manual: Crítica a la epistemología*. Bogotá: El viejo topo.
- Thompson, E. (1984).** "La sociedad inglesa del siglo XVIII: ¿lucha de clases sin clases?" en Thompson, E., *Tradición, revuelta y conciencia de clases*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Viveiros de Castro, E. (2002).** *A inconstancia da Alma Selvagem*. Sao Pablo: Cosac & Naify.
- Zelizer, V. (2009):** *La negociación de la Intimidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.