

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

MAESTRIA EN EVALUACION

***REPRESENTACIONES DOCENTES
EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR
MARIA GRACIELA DI FRANCO***

DIRECTORA

Dra. VILMA PRUZZO DE DI PEGO

LAS REPRESENTACIONES DOCENTES EN LA EVALUACIÓN ESCOLAR

Maria Graciela Di Franco

Introducción

“La historia de la educación desde que se generaliza a toda la población puede ser leída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos, pese a la existencia de un discurso explícito que insiste, una y otra vez, en la educación como única solución a la que la sociedad puede recurrir para conseguir una sociedad más igualitaria” (Jurjo Torres, 1992: 33).

Esta mirada desde las Pedagogías Críticas explica la relación sociedad-educación abandonando la perspectiva ingenua de la escuela meritocrática y concibiendo a la misma inmersa en una sociedad que vive en profundo conflicto de diferencias (etnias, género, razas, clases) y reproduce dicho conflicto y la dominación concomitante. De esta manera la dinámica de la reproducción tiene que entenderse como la inclusión de la reproducción, de las contradicciones, de las tensiones y también de las resistencias, puesto que en nuestra sociedad está presente toda esta complejidad de relaciones. “Las escuelas no están únicamente determinadas por la lógica del trabajo o de la sociedad dominante, no son simplemente instituciones económicas, sino que son también lugares políticos, culturales e ideológicos que existen de forma algo independiente de la economía del mercado capitalista. Por supuesto operan dentro de los límites marcados por la sociedad, pero funcionan en parte para influir y modelar esos límites, ya sean económicos, ideológicos o políticos” (Giroux, 1983: 260).

Esto no implica la desaparición de la lógica reproductivista en el sistema de enseñanza. Sin embargo, desde una mirada dialéctica entre estructura social y mediación humana, se reconoce que esta reproducción nunca es completa, porque está mediatizada por las formas en que se asumen estos procesos de dominación y se decide participar en ellos. Se identifican así lugares potenciales para la intervención en favor del cambio.

Detectar y promover prácticas pedagógicas que contengan elementos de contestación ideológica para revertir los intereses de reproducción de las desigualdades y la dominación hegemónica implica favorecer la transformación, tanto de las relaciones educativas, como del desarrollo de una conciencia reflexiva y crítica. Las escuelas no cambiarán la sociedad pero se pueden convertir en “bolsillos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales, formas que puedan usarse en otras esferas más directamente implicadas en la lucha por una nueva moralidad y una nueva visión de la justicia social” (Giroux, 1983: 293).

Mientras algunos sectores promueven esta mirada crítica, la escuela ingenua mantiene la función reproductora desde prácticas tecnocráticas que concentran poder y generan fracaso escolar. La necesidad de legitimación social de la escuela ha revestido la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en una pretendida “neutralidad”, depositando las causas del fracaso en las dificultades individuales. En este marco, la evaluación legitima la clasificación de los alumnos devolviéndolos al espacio social de procedencia. En otras palabras, la evaluación —motivo de esta tesis— legitima el fracaso.

Los objetivos de esta investigación, centrada en esta escuela analizada son los siguientes:

Objetivo General

Analizar las representaciones docentes que comandan la acción de evaluar.

Objetivos Específicos

1. Identificar las concepciones de los docentes del nivel medio con respecto a la evaluación.
2. Analizar las representaciones sociales expresadas como jerarquías de excelencia en el desarrollo de las prácticas educativas.
3. Indagar en las evaluaciones cómo los docentes interpretan, decodifican y actúan sobre la realidad escolar.
4. Elaborar una propuesta crítica sobre la evaluación que devuelva el poder instituyente a los actores sociales.

Presentación

El **Capítulo I** brinda el marco teórico para el abordaje de las prácticas de evaluar enmarcadas en normas de excelencia que son representaciones socialmente construidas.

El **Capítulo II** presenta la metodología de trabajo que, por la naturaleza del problema a indagar se define, como cualitativa y centrada en casos. La investigación se desarrolla en una escuela secundaria. El “decir” de docentes y directivos se indaga en entrevistas; el “decir” de los alumnos se analiza en las encuestas abiertas; el “hacer” cotidiano en el aula, a partir del registro y análisis del D.A.C.; las prácticas cristalizadas en discurso, en las carpetas escolares y pruebas administradas y, por último, el contexto educativo, en los reglamentos y actas institucionales.

El **Capítulo III** analiza la cultura institucional en las voces de profesores y alumnos con la intención de acceder a la comprensión de las prácticas de evaluar. Para ello se reconstruyen significados, relaciones con el fracaso escolar y el sufrimiento provocado por la evaluación.

El **Capítulo IV** aborda un caso referente a la enseñanza de Inglés. Se busca la comprensión del sentido de la evaluación en términos del sujeto que aprende, de la competencia comunicativa, los textos seleccionados, la documentalización en la carpeta así como la comunicación promovida en la matriz vincular.

El **Capítulo V** explora un caso en relación con las clases de Derecho. A través de la práctica de la enseñanza y los juicios de la profesora acerca de la organización de la tarea, se analiza la emergencia del sujeto, la comprensión de las prácticas evaluativas, el lugar de la copia y la matriz vincular generada y sostenida en la evaluación.

El **Capítulo VI** presenta la síntesis final a partir de la triangulación de la información recogida por distintos métodos y sujetos diferenciados. La tarea analítica previa se reorganiza en una perspectiva reticulada para esclarecer las formas que adoptan en las prácticas evaluativas los mandatos sociales internalizados. A partir de esta síntesis reconstructiva se plantean alternativas críticas para custodiar el aprendizaje

escolar de tal manera que se garantice el derecho a aprender que establece nuestra Constitución.

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

1. El fracaso escolar y la evaluación

La historia de la educación puede ser analizada como la historia del fracaso de los grupos más carenciados, pese a la promesa de inclusión en el sistema educativo. Fracaso que devuelve a los sujetos a su lugar social en su destino de exclusión. Finalmente desde el discurso de mantenimiento del orden establecido se legitiman explicaciones —universos simbólicos (Berger y Luckman, 1984)— y en esta modalidad discursiva serán los propios alumnos, considerados individualmente, los únicos responsables de su destino¹.

De ahí que autores como Sorokin (2003) señalen que la escuela y *El conjunto del sistema escolar en su totalidad, con sus trabajos, pruebas, exámenes, supervisión de los alumnos, así como las notas, la categorización, evaluación, eliminación y promoción, es un cedazo, muy complicado que hace una criba de los futuros "buenos" y "malos" ciudadanos, los capaces y los tontos, los aptos para puestos elevados y los no aptos*” (Sorokin, 2003: 34).

En este marco, las responsabilidades frente al fracaso se ubican fuera del control de las organizaciones existentes de la sociedad y fuera de la escuela. La evaluación, herramienta encargada de la clasificación de los alumnos —los “buenos” y los “malos”—, genera exclusión, diferencias, desigualdad.

Desde una perspectiva política de la evaluación pueden analizarse los mecanismos que transforman las diferencias culturales en desigualdades escolares².

¹ Jurjo Torres (1992) analiza las relaciones entre hegemonía y poder y las dimensiones de las diversas modalidades de discurso: negar los problemas, dejarlos sólo a nivel de responsabilidad individual y, por último, la imposibilidad de actuar de forma diferente, la inevitabilidad, “naturalizando” el problema indagado.

² Los estudios socioeducativos sobre la desigualdad han abordado esta relación entre buenos y malos alumnos, en relación al éxito y al fracaso escolar: Marx, Weber y Durkheim realizan los primeros estudios que se han ocupado de la desigualdad social y la relación con la educación. Luego serán los cuestionamientos en cuatro áreas del saber (biología, psicología, teología y astrología) los que pongan en evidencia el discurso de especialistas cercanos al poder, que invistió a las injusticias educativas con un pensamiento pseudo científico. Entre las décadas de 1940 y 1960 la política educativa se presenta y justifica con un total apoliticismo, escondido en criterios de rigor, objetividad y el control científico. A fines de 1960 la obra “Pygmalion en la escuela” de Rosenthal y Jacobson sienta las bases de estudios

Señala Perrenoud (1996) que estas desigualdades escolares tienen una doble pendiente. Son desigualdades reales en lo que respecta al saber y al saber hacer que se valora en la escuela. Pero no tendrían tanta importancia si la evaluación escolar no las tradujera en normas de excelencia para la supervivencia de los alumnos en el sistema escolar.

El fracaso ya es estudiado a partir de 1992 por el equipo de investigación que integro dentro de la cátedra Didáctica. En la *Biografía del fracaso escolar* (1997)³, el fracaso es entendido desde una perspectiva sociológica insistiéndose en el alto compromiso de la escuela en la reproducción social y en las responsabilidades didácticas de ese fracaso, con impacto en las jóvenes personalidades.

La investigación analiza la implementación didáctica que dio origen al fracaso escolar para demostrar que los docentes no vinculan evaluación a fracaso y, por lo tanto, no la emplean con función educadora.

Para hablar de fracaso es importante analizar el aprendizaje y la enseñanza desde una perspectiva social, ya que el mismo implica un obstáculo en el aprendizaje fabricado por la escuela, aun sin advertirlo. El aprendizaje se concibe como una relación sujeto-mundo, en la que el sujeto se apropia de la realidad para transformarla (Pichón Rivière, 1984), mediada por un “otro” cultural, significante, que facilita u obstaculiza esta construcción y activa la zona de desarrollo potencial del sujeto (Vigostky, 1995; Rivière, 1984). Al respecto dice Vigostky que el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean (Luria, 1984). Este proceso dialéctico requiere inevitablemente de otro: se aprende a aprender con otros, en interacciones que generen “buen aprendizaje”.

que relacionan la desigualdad de los logros escolares con las expectativas de los profesores que, a modo de efecto edípico de predicción, anticipan el “resultado” de la escolarización de los alumnos. Cfr. Kaplan (2008), Talentos, dones e inteligencias.

³ La investigación dirigida por Vilma Pruzzo de Di Pego es un estudio longitudinal de cinco casos de niños de cuarto grado señalados por la escuela como alumnos con problemas de aprendizaje que luego de la intervención psicopedagógica aprendieron a leer y escribir. Veinte años después, se los reencuentra, como profesionales, para indagar sobre sus vivencias de las épocas del fracaso y éxito. Las historias de vida de estos alumnos no son sólo historias personales del fracaso sino del fracaso didáctico institucional de la escuela, responsable de la situación. Se trabajó con los actores sociales involucradas: alumnos, madres, maestras, maestras recuperadoras y se analizaron cuadernos escolares, cuadernos de recuperación, carpetas de planificación y el Método Generativo de la Lengua que sirvió de sostén en la recuperación.

En esta relación del sujeto con su entorno, la tarea docente implica “movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias” (Merieu, 2007: 70).

La enseñanza es entendida como “un ámbito vincular social en el que se gestan y se concretan las tareas de aprendizaje, ámbito en el que se manifiesta un orden social imperante...” (Pruzzo, 1997:60). El docente asume el rol de sostén del aprendizaje, ayudando en la apropiación de esa realidad cultural con el sentido explorador de la evaluación. Esta función sostén brinda apoyatura y continente para que los alumnos puedan apropiarse de contenidos culturales. Incide en la actividad cognoscente de los mismos que se pone en marcha a partir de una necesidad (Piaget, 1973), un deseo (Freud, 1975), motivos impulsores (Bruner, 1968) generándose una doble demanda (Lacan, 1983) que requiere también del deseo docente. Para generar este deseo, la ayuda contingente docente encuentra en la evaluación permanente el modo de identificar el origen del error para revertir el “destino” de frustración que implica el no aprendizaje. De ese modo la evaluación entramada en la enseñanza descifra los obstáculos que llevarían al fracaso.

Otra investigación desarrollada permite indagar la construcción histórica de la evaluación (Di Franco, 2003) a principios de siglo XX en el Territorio Nacional de lo que hoy es la Provincia de La Pampa, en la Escuela Normal de Santa Rosa de Toay, creada en 1909. Las Actas y documentos consultados permiten analizar cómo se montan y afinan las piezas que posibilitan su constitución como prehistoria del campo de la evaluación. En este sentido, la mirada histórica ha permitido abordar el pasado en el contexto de la sistematización de la enseñanza secundaria —iniciada en 1860— en especial la secundaria encargada de la formación de maestros. En el caso estudiado, la Escuela Normal Nacional de Santa Rosa, entregó entre 1909 y 1914 el título de Maestro Rural y luego, a partir de 1915, el título de Maestro Normal Nacional.

La génesis del examen se ubica en el régimen de evaluación y promoción sobre la base de la calificación diaria y la “novedad” de la inclusión de una prueba mensual

escrita y una evaluación oral a fin de año. A partir del registro de los Libros Copiadores del período 1910-1925 se analiza tanto la voz oficial plasmada en los reglamentos, como las discusiones docentes —respecto a los beneficios de las modalidades de evaluar— desarrolladas durante las reuniones realizadas para definir “el concepto” de cada alumno y alumna que se formaba en la escuela.

En este marco, los docentes definen al buen alumno por sus características de voluntad, esfuerzo y cumplimiento, aplicación, moralidad, vocación, contracción al estudio, buena conducta, trabajo, inteligencia, actitudes consideradas “naturales de la docencia”. La deficiencia y la distancia con “lo esperado” se construyen a partir de la conducta de los alumnos, no de los saberes. El desaprovechar el tiempo de estudio, el descuido de tareas y útiles, el aseo, la desatención, el lenguaje soez, la despreocupación, la caligrafía, el carácter, la familia de origen, los antecedentes, el lugar de los estudios primarios, la raza a la que pertenece, son las explicaciones que justifican el mal desempeño. Este es el lugar de la evaluación en la formación de maestros, donde la escuela —en palabras de Bourdieu— “ejerce una de las magistraturas sociales más poderosas de nuestra sociedad que tiene el poder de condenar (usted es idiota o nulo) o de consagrar simbólicamente (usted es inteligente)” (Bourdieu, 1997: 56).

En la actualidad, a través de la investigación *La FODA (Formación Docente Articulada) y la reflexión crítica* (2005)⁴ se ha avanzado en la concepción de la evaluación como custodia del aprendizaje. En esta perspectiva social, la enseñanza es entendida como *acción comunicativa* emprendida por los docentes de las escuelas para asegurar aprendizajes de saberes socialmente priorizados y tendientes al desarrollo moral, social e intelectual de los jóvenes.

Mientras en la investigación *Biografía del fracaso* se analizaron las vivencias de sufrimiento y las huellas del fracaso en los alumnos, así como la implementación didáctica ingenua que no articula evaluación a fracaso, en la nueva investigación, se ha puesto énfasis en los procesos autorreflexivos de los docentes (Schön, 1988; Carr y

⁴ En la investigación dirigida por Pruzzo, V y Co-dirigida por Di Franco M.G. y Nosei, M.C. se entiende la Formación Docente Articulada como una concepción de la Formación del Profesorado que asume la articulación entre formación inicial y desarrollo profesional en escenarios que requieren la conformación de nuevas identidades culturales para roles docentes cada día más complejos. La problemática de esta articulación nos incluye como formadores, capacitadores e investigadores, que no son sino las funciones propias de las universidades. El objetivo se centra en el desarrollo de los procesos reflexivos que se encontrarían en la base de una formación profesionalizante.

Kemmis, 1988; Gimeno Sacristán, 1989; Álvarez Méndez, 2003) y en la mejora de la enseñanza. Esos procesos posibilitan que la mirada retorne sobre la propia acción y sobre “el saber en la acción”. Esto implica un esfuerzo de que el docente comprenda y dilucide sus posiciones para buscar alternativas creativas que conduzcan a mejorar. La autorreflexión permitiría explicitar situaciones de incertidumbre y, además, otorgar nuevos sentidos que guíen la práctica, siempre que se realicen de forma cooperativa y que promuevan la confrontación de perspectivas de análisis. La mirada de los pedagogos críticos es cuidadosa sobre esta autorreflexión pues consideran que existen *restricciones culturales* (Pruzzo, 2005) que obturan la reflexión y por eso la necesidad de lecturas críticas que develen supuestos y contradicciones. Por lo tanto, no se requiere sólo una mirada retrospectiva sobre la acción porque el mismo proceso reflexivo puede estar obturado por “certidumbres habituales”. Es necesario aprender a reflexionar críticamente sobre la acción. Pues sólo así, llegarán a ser más coherentes las interpretaciones y juicios de los educadores y menos dependientes de los prejuicios y dogmatismos de que está saturada la mentalidad irreflexiva (Carr y Kemmis, 1988: 136).

Esa actitud irreflexiva ha centrado la preocupación docente en su desempeño, pero no ha podido problematizar la enseñanza, ni enfocar el real aprendizaje de los alumnos. Por eso, vinculan el “no aprendizaje” con causas diversas (alumnos desatentos, padres despreocupados, pobreza extrema, etc.) pero no con la enseñanza, y, por ende, no pueden volver a repensar sus acciones para mejorarlas. Al analizar prácticas docentes a partir del DAC se han detectado dos severas pérdidas relacionadas con el primer principio de acción de la profesión docente que es el centrarse en el sujeto que aprende. Las pérdidas a las que se hace referencia son: la pérdida del sujeto y la pérdida de la comprensión (Pruzzo, 2004).

Se pierde al sujeto cuando las estrategias didácticas pierden de vista al alumno como sujeto del aprendizaje, desatendiendo sus demandas. Esta pérdida del sujeto se acompaña con un montaje de exculpación ya que el docente enseña, cumple con su obligación y el no aprendizaje no se vincularía con su propia práctica.

La pérdida de la comprensión (Pruzzo, 2004) hace referencia a la acción docente que se desentiende de la enseñanza para la comprensión, el docente ha perdido la intencionalidad de su tarea. Mientras la pérdida del sujeto se centra en la pérdida del rol activo del sujeto que aprende desde su cultura experiencial y sus motivaciones, la

pérdida de la comprensión es la desarticulación entre la cultura crítica (el saber científico) y la cultura académica (el contenido escolar) y, especialmente, con una cultura institucional que favorece la incorporación de abrumadora cantidad de información, imposible de procesar significativamente en los tiempos curriculares asignados.

En esta perspectiva, no se usa la evaluación como herramienta para posibilitar la reconstrucción del error, sino que con ella se certifica el fracaso con la consiguiente clasificación de los estudiantes en un marco legal. En otras palabras, los docentes no están pudiendo establecer vínculos entre evaluación y fracaso escolar. Por ello no asumen responsabilidades al respecto. Sólo una evaluación crítica, reflexiva, educativa es capaz de volver la mirada y hacer visibles procesos que de otro modo permanecerían ocultos: los sujetos, los contenidos, las relaciones de poder (Apple, 1995)

“La evaluación, como custodia del aprendizaje” (Pruzzo, 2008), puede detectar de inmediato las construcciones erróneas, los obstáculos que impiden la apropiación del saber, la desvinculación con los intereses de los alumnos y las distorsiones en la comunicación. Enseñanza y evaluación son dos caras de una misma moneda. El concepto de enseñanza resulta incompleto si no se lo concibe en el marco de una continua custodia del aprendizaje. Sólo después de evaluar si se ha aprendido lo enseñado se pueden tomar decisiones de continuación o transformación de ambientes y sistemas de representación. En este caso, se está ante un proceso de enseñanza relevante, una enseñanza moral y socialmente comprometida. Esto significa una evaluación que se hace cargo de controlar si la enseñanza está incidiendo en el aprendizaje, como forma de garantizar el derecho a aprender de los estudiantes. Derecho que favorece un ejercicio genuino de democratización del saber, garantía de igualdad y de participación ciudadana que reduce la exclusión social.

2. La evaluación: construcción intersubjetiva, política e históricamente situada

Fracaso y evaluación constituyen una delicada urdimbre que se entreteje en el interjuego de relaciones de poder no dilucidadas y que requieren análisis, explicitación,

denuncia, porque la evaluación puede legitimar la clasificación de los alumnos devolviéndolos al espacio social de procedencia. Al entender que la educación es un acto político (Freire, 1997) —en tanto favorece la construcción de subjetividades que puedan comprender el mundo e intervenir en él— se analiza la práctica evaluativa como espacio de poder que condiciona la formación de ciudadanos en una sociedad democrática que puede trabajar para reducir la exclusión social (Apple, 1995).

Evaluar es una tarea moral, que compromete a quien la realiza; es una práctica humana, social, política e históricamente situada que busca consolidar una educación democrática, para lo cual se requiere que, a través de ella, se pueda ejercer justicia escolar entre los sujetos (Dubet, 2006⁵) y para ello la igualdad es la condición de un orden social justo, no su objetivo (Connell, R. 1997).

Ahora bien, esta evaluación es una construcción intersubjetiva sostenida en representaciones, que pertenecen al mundo simbólico —constituidas por aspectos concientes e inconcientes— y que muestran esos significados construidos como los únicos posibles y pensables. Al hablar de evaluación escolar, se remite a una práctica institucionalizada en una escuela, donde esos significados se vehiculizan, se instalan con un grado de concreción que da sentido a lo que está instituido, aceptado, establecido y es, también, el escenario donde se cumplen los mandatos sociales.

En la escuela, en tanto institución social, se desarrollan y reproducen los significados y comportamientos que ella misma genera, y se refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas a la vida social de los grupos con independencia de las voces oficiales (Pérez Gómez, 1998). Las culturas funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. En este sentido, los significados explicitados respecto a la escuela dan cuenta de un mandato paradójico

⁵ Dubet (2006) presenta tres sentidos de justicia que están hoy presentes para pensar la justicia curricular: la igualdad republicana, la igualdad de oportunidades y el principio de la diferencia. Aparentemente excluyentes, estos principios deberían ser combinados por los docentes e investigadores ya que la justicia no puede ser la aplicación unívoca de un solo criterio.

dado que enuncian la utopía (es para todos) y la exclusión (para algunos) (Fernández, 1998). En este marco, la evaluación es una institución en tanto alude a normas sociales, define roles, ordena el sentido y asegura la pertenencia a un nosotros que reduce su ansiedad y miedo⁶.

Esta tesis se propone indagar cómo la evaluación sostiene el paradójico mandato del control o de custodia del aprendizaje y provee información para recuperar el error, resignificar el aprendizaje y poner el énfasis —a partir de la comprensión— en los procesos de inclusión. Para ello, se parte de señalar aspectos prioritarios de la evaluación en el tratamiento de autores e investigadores, dado que control y comprensión se constituyen en dimensiones epistemológicas, políticas y didácticas que enmarcan la evaluación en el aula y constituyen el supuesto de las distintas perspectivas teóricas e investigativas en estas prácticas⁷.

Indagar en el sentido de la evaluación orientada a la comprensión o al control permite llevar adelante una perspectiva política de la evaluación, en tanto habilita analizarla desde relaciones de poder que pueden sostener y defender un orden social o unos intereses de clase que explican esa realidad a partir de las responsabilidades de los individuos y naturalizan el fracaso. Al desocultar este proceso, la evaluación se entrama en la enseñanza y puede controlar los obstáculos que llevarían al fracaso. Este fracaso es entendido como estancamiento en el aprendizaje: el alumno no puede apropiarse de un saber. En palabras de Pichón Rivière (1984) no puede “penetrar” el objeto de conocimiento con el consiguiente deterioro en la comunicación y el fracaso en el aprendizaje de lo real. Se suma a esta situación un diseño de la enseñanza que no detecta la falta de comprensión o de aprendizaje, de manera que lo “viejo” (los conocimientos erróneos o las lagunas de aprendizaje) obstruye lo nuevo. Hay una

⁶ Agrega Fernández (1998) que la comprensión de lo institucional y las instituciones exige un análisis detallado de desciframiento de significados dado que este proceso se verá obstaculizado por fenómenos de ocultamiento y resistencia a conocer así como nuestra propia implicación no controlada en la organización. Requiere esta tarea el uso de analizadores que permiten entender la multisignificación de los hechos. El modo en que las instituciones analizan las dificultades las convierten en problemas y trabajan para su solución dará lugar a una dinámica institucional que reforzará el avance, la superación en una modalidad progresiva, o la esterotipia, la enajenación, el control, en una modalidad regresiva.

⁷ Los autores analizan y clasifican a la evaluación según sus funciones (diagnóstico; selección; jerarquización; comunicación; formación); finalidad (formativa, sumativa), funciones según los destinatarios (alumnos, profesores, tutores, familia, sistema educativo); en relación a la participación de los agentes (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación); respecto a la ubicación de los agentes (interna, externa); respecto a los momentos (inicial, procesual, final); respecto a los enfoques (cuantitativa, cualitativa, cuanti/cualitativa); por su extensión (global, parcial); según el ámbito de acción (institucional, curricular, de programas, ámbito físico, de materiales, enseñanza y aprendizaje, docentes); según las pautas (normativa, criterial); según quién toma las decisiones (convergentes, divergentes).

interrupción de la vinculación del sujeto con el mundo y es importante que el docente recupere la función sostén en el aprendizaje, es decir, que acompañe sus avances, crisis, conflictos y nuevos avances, para lo cual requiere del sentido explorador de la evaluación que le permita entender los obstáculos en el aprendizaje, andamiarlo (Bruner, 1968), brindar ayuda contingente (Coll, 1989) y por lo tanto, entender la evaluación como un proceso inmerso en la enseñanza (Álvarez Méndez, 2000; Camilloni, 2005; Celman, 1998) que a través de medios específicos permite la comprensión de la situación para emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes (Pruzzo, 1997, 2004).

Al cuestionar una implementación didáctica ingenua de la evaluación, el docente decide labores, tareas complementarias, detiene el avance de los contenidos, reinicia el aprendizaje con otros métodos, otras características y otras bibliografías, fundamenta el rol de la evaluación no sólo en la detección de las necesidades de los alumnos, sino en la posibilidad de generar un uso constructivo del error. En otras palabras, a través de la evaluación educadora se puede detectar el estancamiento, analizar su origen, rescatar el error, preparar mediaciones oportunas y mediadores contingentes. En síntesis, se necesita pensar la responsabilidad didáctica de la escuela en el fracaso y su impacto sobre los sujetos para habilitar las posibilidades de cambio. Es fundamental que las responsabilidades no se localicen en los individuos cuando en realidad el fracaso es una fabricación que obliga a indagar cómo opera el poder y quiénes lo ejercen y legitiman. Por lo tanto, es de suma importancia para el desarrollo de esta tesis, indagar desde esta perspectiva política: si la evaluación se encamina al control o a la comprensión.

La evaluación como comprensión

La exigencia ética de toda práctica educativa implica asumir su intencionalidad política. Considera Elliott (1991) que la educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida. Por lo tanto, la educación busca proporcionar acceso a los saberes legitimados de una cultura y la enseñanza debe facilitar su comprensión para un aprendizaje relevante. Esta permite reconstruir o construir sentido a partir de la información presentada (Doyle, 1979; Kemmis, 1988; Eisner, 2002; Santos Guerra, 1993), de allí su importancia psicopedagógica y fundamentalmente política.

En esta investigación se entiende la comprensión como construcción de significados, lo que implica el acto de interpretación y de generación de los mismos. Puede decirse que un alumno aprende un concepto cuando es capaz de atribuir un significado, lo que lo torna significativo. Señala Ausubel (1983) que se produce esta construcción cada vez que se pueden establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos; se alojan en la memoria semántica creando redes de significados que pueden relacionarse y que facilitan tanto su enriquecimiento como transferencia y uso a nuevas situaciones. Cuando se activa esta comprensión se provoca la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimientos de los alumnos —el aprendizaje relevante— (Pérez Gómez, 1998) a través del cual se reestructuran sus ideas previas y pueden así volverse herramientas críticas respecto a la información provista por la escuela y mejorar los modos de interpretación de las culturas experiencial, social y crítica.

Una evaluación para la comprensión tiene por eje la centración en el sujeto que aprende, en una perspectiva gratificante del enseñar y el aprender a partir de su cultura experiencial (Pruzzo, 2005). La misma se estructura teniendo en cuenta el proceso de construcción de la subjetividad en marcos culturales complejos, diversos y situados, activando motivos impulsores que generen deseos de aprender. Partir en la evaluación desde el lugar de la cultura experiencial de los estudiantes implica favorecer la construcción de significados, el desarrollo de las estrategias sociocognitivas y la interacción con los otros.

Una evaluación para la comprensión implica una evaluación integrada a la enseñanza que provee información a profesores y alumnos (Pruzzo, 1997; Camilloni, 2005; Palou de Maté, 1998; Celman, 2005). Esto implica una evaluación entramada en la enseñanza, situada en una realidad particular donde se establecen procesos comunicativos propios del ámbito vincular social de la buena enseñanza.

La evaluación para la comprensión genera, a su vez, el compromiso de un docente arriesgado, dispuesto a decodificar las necesidades de los alumnos (Pruzzo, 1997), identificar el origen de los errores (Apel, 2001; Litwin, 2008) y resignificar el aprendizaje que implica recuperar un sentido didáctico y político de la evaluación (Palou, 2001;

Pruzzo, 2004; Camilloni, 2005; Litwin, 2008). La evaluación, entonces, custodia el aprendizaje (Pruzzo, 2008).

Un aporte a la evaluación para la comprensión desde la psicología cognitiva es sumado por Litwin (1998) en tanto orientación de la comprensión de los alumnos, y lo hace promoviendo tareas que activen el buen pensar y fomenten la reflexión y el pensamiento crítico. La autora entiende la evaluación como parte del proceso didáctico que involucra a los sujetos estudiantes en la toma de conciencia de su construcción de aprendizajes y a los docentes en tanto interpretan las características y modos de su enseñanza⁸. En este sentido, a la evaluación más bien hay que pensarla desde el lugar de la producción de conocimientos y desde la posibilidad de generar diferencias válidas respecto a ese proceso. Perkins (1995, 1997) señalaría que la evaluación así entendida favorece el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento.

Otro aporte a la evaluación para la comprensión lo realiza Bernstein (1988), quien ubica su sentido fundamental en una evaluación integrada en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Propone una evaluación holística o globalizadora cuya percepción exige un cambio en la ideología selectiva dentro del sistema educativo para poner énfasis en lo que es importante de la enseñanza y del desarrollo del currículo. Considera para ello fundamental repensar la formación de los profesores permitiendo reflexiones críticas acerca de la selección y clasificación que instalan los sistemas evaluativos.

En esta misma línea, caracteriza a la evaluación para la comprensión el hecho de poder pensarla como evaluación de proceso o continua (Pruzzo, 1997; Litwin, 1998; Álvarez Méndez, 2000) en la que el profesor se aleja de la función de comprobación o de medida de los aprendizajes. La evaluación continua tiene coherencia pedagógica sólo si se la entiende desde sus fines formativos (M. Scriven, 1967; Allal, 1980; Chadwick, 1990; Camilloni, 2005; Litwin, 2008), realizada por los profesores dentro de las

⁸ Cfr. Litwin, E; Palou, M; Herrera, Marta; Pastor Liliana y Mónica Calvet en “ La evaluación en la buena enseñanza” (1998), investigación llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación , UNCO. En este trabajo se busca desentrañar los fundamentos implícitos del pensamiento práctico del profesor en las prácticas evaluativas, consideradas éstas como inherentes a los procesos de enseñar y de aprender.

prácticas habituales de trabajo y de seguimiento de tareas, en un clima de fluida comunicación y donde es posible promover el aprendizaje relevante.

Esta función formativa es favorecida por una evaluación **recursiva** fundada en la enseñanza de base epistemológica y ética que brinda oportunidades para apropiarse de la estructura semántica y sintáctica del saber, espiralando momentos de mostración, de discriminación y de articulación con la realidad, haciendo contingente las tareas de enseñanza (Pruzzo, 2008).

Con estos argumentos queda claro que perder de vista la comprensión es perder de vista el aprendizaje, lo que lleva a señalar que se produce una falta de andamiaje cuando no se diseñan dispositivos didácticos que se transformen en mediadores, a veces simbólicos, a veces instrumentales, físicos e interactivos, entre el contenido a enseñar y los procesos de apropiación del sujeto (Pruzzo, 2005). De allí la posibilidad de poder utilizar múltiples estrategias didácticas, tanto para incidir en el aprendizaje como para hacer su seguimiento o “custodia”.

Santos Guerra (1996) presenta la evaluación como comprensión para acentuar su sentido democrático, previniendo así acerca de una patología general de la evaluación educativa que restringe la circulación de la información y la circulación del poder. Al preguntarse acerca de la naturaleza de la evaluación, la define como un proceso de diálogo, de comprensión y de mejora que tiene las siguientes características: es independiente y por ello comprometida; cualitativa y no meramente cuantificable; práctica y no meramente especulativa; democrática y no autocrática; procesual y no meramente final; participativa y no mecanicista; colegiada y no individualista; externa aunque de iniciativa interna.

Al presentar la evaluación como diálogo, el autor recupera la discusión compartida de todos los actores involucrados, previendo garantías de libertad de opinión, de anonimatos de los informantes y del uso de la información. Como puede advertirse, el diálogo potencia los criterios de valor de las acciones educativas, los resultados que se alcanzan, todo ello siempre que se expliciten los criterios éticos.

La evaluación, tal como la señala Santos Guerra promueve un diálogo que ayuda en la comprensión y promueve la intervención. Esta mejora permanente asegura la justicia de los cambios posibles, la racionalidad de las prácticas y ayuda a pensar que no todo cambio es de suyo una mejora; en este caso la mejora es lo que se produce después de la comprensión auténtica en la evaluación educativa, tal como lo señala Eisner (1985):

“la evaluación educativa es un proceso que, en parte, nos ayuda a determinar si lo que hacemos en las escuelas contribuye a conseguir fines valiosos o si es antitético con estos fines. Que hay diversidad de versiones de valor es indudablemente verdad. Esto es uno de los factores que hace a la educación más compleja que la medicina. Esto hace de la evaluación educativa una tarea difícil y compleja, sin embargo a fin de cuentas algunos valores han de buscarse, algunos juicios deben ser formulados acerca de lo que se hace y de lo que ocurre. No tenemos otro modo de conocer si estamos educando o deseducando” (Eisner, 1985: 27).

Desde el análisis de las funciones de la evaluación también se puede enriquecer la perspectiva de la evaluación comprensiva, para lo cual se la puede entender como una anatomía de una práctica compleja (Gimeno Sacristán, 1997). Su utilidad más llamativa no es la pedagógica, pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno y de los procesos educativos, sino de la función social que con ella se cumple. Este sentido, esta misión históricamente asignada a la escuela, realizada en un contexto de valores sociales y con instrumentos que no son neutrales, lleva a los profesores a plantearse una doble perspectiva: para qué y cómo evaluar desde un punto de vista pedagógico y qué funciones cumple la evaluación para poder analizar de ese modo, el curriculum oculto que se legitima en la escuela.

Esta actividad valorativa que implica la evaluación es entendida como una evaluación cualitativa y contribuye a la comprensión, pues ayuda a su análisis, caracterizándola como situada, llevada adelante durante todo el proceso, contando con las diferentes concepciones de los sujetos que participan. Es una evaluación compartida que se corresponde, de modo coherente, con un aprendizaje solidario y cooperativo. Insiste en el valor de la interpretación, la cual no puede separar las formas de enseñanza de las formas de evaluación y llega a la valoración y emisión de juicios siguiendo las notas particulares del paradigma cualitativo (Álvarez Méndez, 2000).

Tal como se ha señalado al inicio de este apartado, la evaluación es poder (Santos Guerra, 1993; House 1994; Pokewitz 1994; Angulo Rasco 1994; Celman 1998; Pruzzo 1997); por lo tanto, si la evaluación se direcciona a la comprensión, devolverá poder instituyente a los alumnos. Una concepción democrática de la evaluación permite entender el trabajo realizado y el derecho a participar en la construcción de enseñanza y aprendizaje; conocer la información en torno a ese proceso; identificar representaciones que atraviesan los modos de pensar y actuar y sostener la vigilancia permanente de esas construcciones a partir de la reflexión crítica.

La evaluación democrática se diferencia, a su vez, del modelo de evaluación como medición de productos de aprendizaje para calificar los aprendices porque la entiende como juicio complejo acerca de los desempeños de los alumnos y las estrategias de enseñanza (Gvirtz y Palamidesi, 2002). Los dos modos de evaluar implican dos tipos distintos de ejercicio de poder: autocrático-burocrático el primero, democrática el segundo. Burocrático porque la evaluación es normativa, basada en criterios definidos con anterioridad, se evalúa al alumno y se excluye la evaluación de la enseñanza y del proyecto institucional. En el segundo se distribuye el poder sobre la base de una evaluación democrática. Esta evaluación democrática “toma en cuenta las particularidades específicas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación es un proceso que responde y se adapta a los sucesos y se propone describir y comprender, [...]” y además —proponen los autores— “se amplía lo que entra dentro del foco de la evaluación, incluyendo la evaluación del currículum, del proyecto institucional y del plan o diseño del docente” (Gvirtz y Palamidesi, 2002: 252).

La evaluación como control

La evaluación como sistema de control (Grundy, 1991; Gimeno Sacristán, 1997; Ardoino 2000; Álvarez Méndez, 2000) se convierte en una suma de exámenes que miden el aprendizaje. A diferencia de la concepción anterior, se busca el logro de resultados y el control de las subjetividades. Aquí es importante recordar que el examen fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores y la asignación de notas al trabajo escolar es herencia de la pedagogía del siglo XIX (Díaz Barriga, 1991). Así entendido el examen es un problema signado por las cuestiones

sociales. Sin embargo, por un reduccionismo intencional, sólo se sobredimensiona en el examen el aspecto técnico descuidándose el resto de los problemas.

Este control de la subjetividad es analizado por Foucault (1976) al describir a los “medios del buen encauzamiento” de las instituciones modernas a través del examen —particular combinación de la inspección jerárquica y la sanción normalizadora— que consolida un poder disciplinario.

El poder disciplinario es un poder que tiene como función enderezar conductas.

Es un poder modesto, permanente, que funciona a través de humildes modalidades y procedimientos menores. “El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento específico: el examen” (1976: 175). Estas tres categorías han resultado esclarecedoras en el análisis del corpus empírico.

La *vigilancia jerárquica* pone en juego la mirada del que ejerce el poder y hace visibles a aquellos sobre quienes se aplica la vigilancia, mirada que debe ver sin ser advertida, como “observatorios” que a modo de campamento militar diagraman un poder que actúa por efecto de visibilidad general. En este sentido, la arquitectura permite un control interior (hacer visibles a los que se encuentran dentro) y obrar sobre las conductas de los individuos para conducir hasta ellos los efectos del poder.

Es por ello que el autor considera que toda la escuela constituye un aparato para vigilar. En su interior se combinan tres procedimientos: “la enseñanza propiamente dicha, la adquisición del conocimiento por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica y finalmente una observación recíproca y jerarquizada” (Foucault, 1976: 181).

La vigilancia, entonces, es parte inherente a la enseñanza y mejora su eficacia. El poder, en esta perspectiva, es múltiple, automático y anónimo. El poder no se transfiere como una propiedad sino que funciona como un todo, como una máquina. Es el aparato entero el que produce poder. La disciplina pone en funcionamiento un poder relacional que se sostiene a sí mismo, sin recurrir a la fuerza ni a la violencia.

La *sanción normalizadora*, por su parte, es la encargada de establecer los castigos a partir de la micropenalidad de las acciones de los sujetos.

“En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención,

descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)” (1976:183).

Estos castigos funcionarían como elementos del sistema de gratificación-sanción por el cual las conductas son analizadas desde el bien y el mal, lo que constituirá la base de la justicia escolar y distribuirá a los alumnos en rangos o grados (que ya por sí mismos equivalen a una recompensa o castigo). Esta distribución tiene las funciones de castigar y recompensar, de manera que reparte, clasifica y penaliza según sean buenos, muy buenos, regulares o malos.

Finalmente, el *examen* combina la inspección jerárquica que vigila y la sanción que normaliza. Esta acción califica, clasifica y castiga. Echa luz, oferta la visibilidad a través de la cual se diferencia y sanciona a los individuos, y en su rito “vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad” (Foucault, 1976: 189).

Para el autor se pueden analizar las formas del ejercicio del poder como formas de ejercicio de saber, dándose tres relaciones:

El examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder: habitualmente, el poder es lo que se ve, pero en el poder disciplinario se ejerce haciéndose invisible e impone visibilidad obligatoria a quienes somete. Ser visto permanentemente somete. La técnica del examen permite así poder mantener a los individuos en un mecanismo de objetivación sin tener que emitir signos de su potencia.

El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental. Los procedimientos del examen se unen a un sistema de registro intenso y de acumulación documental, constituyéndose un poder de escritura. Mejora, respecto de la documentación administrativa, los métodos de identificación, de señalización o de descripción. Frente a este aparato de escritura, el examen abre dos posibilidades: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable y la constitución de un sistema comparativo para estimar las desviaciones en una población.

El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un caso. Un caso que se constituye en objeto para conocer. Es el individuo tal como se lo puede describir, medir, juzgar y cuya conducta hay que corregir.

Los exámenes —desvirtuados del valor pedagógico— se convierten en una especie de incentivo, en la “motivación” de la actividad áulica y han pasado a ser los únicos objetivos de la escolarización. Quienes asisten a la escuela odian el examen y descalifican al sistema educativo. La nota es una convención por la cual la escuela certifica un conocimiento pero en manos de los docentes es la medida objetiva y hasta científica de evaluar.

A modo de cierre se puede señalar que el predominio de la evaluación para la comprensión o la evaluación para el control reforzará su rol y sus efectos posibles. Lo más complejo lo constituyen aquellos efectos que refuerzan la situación de exclusión, y consolidan las condiciones de dominación. Este efecto impacta también en la identidad excluida que se construye, porque los alumnos se “apropian” del mensaje que les llega y se sienten como fracasados. La gran maquinaria institucional ha logrado que se vuelvan invisibles las convenciones reificadas (generando sufrimiento en alumnos y docentes) y que finalmente se produzca “la profecía autocumplida” impidiendo revisar o resistir⁹ el mecanismo de estigmatización. Mejores posibilidades a la resistencia se pueden generar desde la evaluación educadora (Pruzzo, 2004), respondiente (Stake, 2006) y cualitativa (Eisner 1998, Santos Guerra, 1996), porque permite comprender para incluir. Sólo así puede comenzar a indagarse lo que Fraser (1997) define como la doble injusticia de la evaluación escolar: la injusticia socioeconómica y la injusticia cultural¹⁰.

Una evaluación políticamente ingenua refuerza esas injusticias. Conviene analizar entonces, en esta investigación, la cultura docente que se desarrolla en el contexto institucional. Es decir, las creencias, valores, representaciones, hábitos y

⁹ Pruzzo (1997) analiza cinco casos con diagnóstico escolar de fracaso y recuperados por un proceso de resistencia generado desde la lucha de las madres que buscaron ayuda en el gabinete psicopedagógico como espacio de poder que enfrentara al poder instituido de la escuela. Las cinco historias de vida dan cuenta de las vivencias del sufrimiento y de las vivencias de éxito completando la escolaridad primaria, secundaria y de estudios superiores. Nosei en *Escolarización alternativa: del sufrimiento al éxito* (2001), analiza el Programa Escolarización Alternativa (con seguimiento a través de investigación acción) que atendió a estudiantes —de entre 15 y 17 años— repitentes y las posibilidades de recuperación desde una perspectiva epistemológica y ética concebida como una situación vincular que fortalece la autoestima y potencia el éxito escolar.

¹⁰ Fraser (1997) señala que la injusticia socioeconómica se encuentra arraigada en la estructura sociopolítica de la sociedad y la injusticia cultural arraigada en los patrones culturales de interpretación y comunicación. Algunas propuestas se han encaminado en el segundo sentido pero los grupos de dominio no se ocupan de la injusticia socioeconómica. Vázquez Mazzini (2007) completa esta mirada intersectando tres planos de análisis en la evaluación escolar: el predominio de conocimiento académico, la ideología de mercado y un proyecto homogeneizador de corte monoculturalista.

normas de los docentes como grupo social (Pérez Gómez, 1998)) que, inevitablemente, activan alguna de las modalidades de las evaluaciones presentadas.

Indagar acerca de cómo la cultura docente significa las prácticas evaluatorias ayudará a comprender que las representaciones sociales e individuales —que comandan la percepción que el docente posea de la evaluación— será lo que determine los criterios de éxito o fracaso escolar.

3. Representación del éxito y fracaso escolar: normas de excelencia

Las representaciones indagadas en esta tesis —siguiendo los argumentos de Perrenoud (1996)— pueden ser analizadas desde la construcción del éxito y del fracaso escolar, aspectos indagados por estudios sociopolíticos y educativos respecto a la desigualdad¹¹. Esta representación del éxito y el fracaso escolar señala la transformación de las diferencias culturales en desigualdades escolares, que son desigualdades reales en lo que respecta al saber y al saber hacer que se valora en la escuela y no tendrían tanta importancia si la evaluación escolar no las tradujera en jerarquías explícitas que ordenan a los niños en una escala que va desde los “buenos” a los “malos” alumnos. Entonces, la razón por la cual esas jerarquías¹² muestran, ocultan, amplían o reducen las desigualdades reales depende, en gran medida, de los procedimientos de fabricación empleados (en la estructura del currículo; del trabajo escolar; de las modalidades de evaluación; del momento en que intervienen a lo largo del año y del análisis de las jerarquías de excelencia formales o informales).

“Todo grupo engendra normas de excelencia. Un elevado grado de dominio de una práctica es fuente de eficacia, prestigio, poder, provecho material y simbólico, distinción: los actores sociales que se entregan a semejantes actividades se empeñan, por tanto, en una competencia, más o menos abierta, para conseguir la excelencia” (Perrenoud, 1996:14).

Señala el autor que la excelencia escolar es primero excelencia social y la entiende como una capacidad estable, interiorizada, resultado de un aprendizaje (largo, difícil y no accesible a todos), que requiere poner en práctica conocimientos, técnicas,

¹¹ Ver Kaplan, C (1992), *Buenos y Malos alumnos*; Kaplan, C. (2008) *Talentos, dones e inteligencias*; Llomovatte, S y C, Kaplan. (2005) *Desigualdad educativa, la naturaleza como pretexto*.

¹² Cfr. Baudelot, C. y F. Leclercg (2008) en “Jerarquías”, Sección Tercera, Capítulo 9, “La educación produce igualdad y desigualdades”, *Los efectos de la educación*, señalan cómo la educación produce igualdades y desigualdades.

oficios, sabiduría, etc.; implica una asimilación progresiva y paciente. La idea de excelencia pone en juego todo tipo de cualidades morales o espirituales, cualificaciones técnicas, gustos y disposiciones, saber teórico y saber hacer, que hacen de la práctica cotidiana un ejemplo a imitar.

Esto significa que existe una práctica ideal —el desempeño esperado, la excelencia— que se presenta como único posible y ordena a los individuos en una clasificación, en una jerarquía, donde los alumnos se ubican en distintos niveles según la cercanía o distancia a la norma de excelencia. Estas jerarquías son intuitivas, comparativas, se constituyen en prefiguración de las jerarquías sociales y son omnipresentes, en tanto los alumnos se comparan permanentemente. (Se comparan mejor cuanto más parecidas sean las tareas y con más frecuencia se oferten a los mismos sujetos). Rápidamente “todos” advierten quiénes son los mejores, quiénes están en un nivel alto o bajo. Los juicios de los alumnos están influidos por los del docente y a partir de ellos interiorizan las normas de excelencia. Y se hace con tanta fuerza que las organizaciones tienen poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como definición legítima de la realidad.

La excelencia —entendida como imagen ideal de una práctica dominada— manifiesta una competencia, resultado de un aprendizaje que forma parte del capital cultural. Ya sea como ideal o como modelo impuesto, es importante advertir que funciona como referencia común a un grupo. De allí el carácter compartido de la norma, a modo de representación social, construyendo sentido en cuanto a prácticas comparables. Por ejemplo, si se crea una práctica nueva (una creación artística) hay un grupo de personas que son los primeros que la emplean y se presentan como únicos maestros de la nueva práctica. Se la presentan a los demás, otros la imitan y compiten con los primeros, los creadores. Así, nuevas prácticas dan lugar a nuevos campos de excelencia y se integran a la herencia común, a la cultura compartida. Y aunque no hayan sido practicadas por todos, se tiene una imagen de ellas por la observación o por oír hablar de ellas. Veamos otro caso: quienes nunca leen ni saben leer tienen, sin embargo, una representación de la lectura. Esa imagen común, esa representación de la práctica de leer y escribir, permite que los sujetos compitan en su maestría efectiva. La escuela certifica esa competencia en evaluaciones y títulos escolares formales, lo que

Bourdieu (1991) denomina el tercer estado del capital cultural,¹³ es decir que es la valoración de un capital cultural lo que está en juego.

Esta práctica exige cualidades y moviliza talentos, que son componentes del capital cultural del sujeto. El capital cultural —con sus dos facetas *habitus* y representación— constituye la memoria del individuo y es resultante de un aprendizaje. En su centro se encuentra el *habitus*¹⁴, sistema de disposiciones estables, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, simbólicas y lingüísticas, sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción.

Estas disposiciones interiores, esta producción histórica y socialmente situada que se aleja de la imprevisible novedad con la reproducción mecánica, tiende a engendrar todas las conductas 'razonables', de 'sentido común' que son posibles, tendiendo a la vez a excluir 'sin violencia, sin arte, sin argumento', todas las 'locuras' ('no es para nosotros'), es decir, todas las conductas condenadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas

El *habitus* se manifiesta en ese sentido práctico:

“Principio generador dotado duraderamente de improvisaciones reguladas, el habitus como sentido práctico realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas consigan reproducirse bajo forma en disposiciones duraderas y ajustadas, que son condiciones de su funcionamiento, el habitus, que se constituye a lo largo de una historia particular imponiendo su lógica particular a la incorporación, y por la que los agentes participan de la historia objetivada en las instituciones, es lo que permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y de este modo, mantenerlas activas, vivas, vigorosas, arrancarlas continuamente del estado de letra muerta, de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de reactivación” (Bourdieu, 1991:99)

¹³ Bourdieu (1991) describe tres estados del capital cultural: el estado incorporado (disposiciones duraderas del organismo); estado objetivado (bienes culturales, libros, instrumentos) y estado institucionalizado (confiere al capital cultural el certificado de garantía de propiedad original).

¹⁴ Pierre Bourdieu utiliza al concepto de *habitus* para superar la oposición entre “objetivismo” (las prácticas sociales como determinadas por la estructura social) y “subjetivismo” (las acciones sociales como agregación de las acciones individuales). Para resolver esta dicotomía, Bourdieu (1991) argumenta que las prácticas sociales pueden advertirse como la relación construida entre dos modos de existencia de lo social que reúne por un lado las estructuras sociales externas (lo social hecho cosas: “campos” de posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas —sistema escolar, por ejemplo—) y por otro lado, las estructuras sociales internalizadas (los *habitus*). Estas dos estructuras no son de naturaleza distinta sino que son dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva, que se deposita o inscribe a la vez en los cuerpos y en las cosas.

Tal como se ha señalado, es resultante de un aprendizaje que se constituye bajo dos modalidades: la educación primera o aprendizaje por familiarización (espontánea, implícita, infiltrada en todas las prácticas sociales en que participa el niño) y el trabajo pedagógico racional (la acción escolar).

El aprendizaje por familiarización reduce los principios, valores y representaciones que tienen un estatuto simbólico específico al estado de práctica pura y se sitúa en el plano inconsciente. Todo el trabajo que se realiza sobre el cuerpo del niño, con el objeto de introducirlo a las formas, movimientos y maneras ‘correctas’, es decir, todo el trabajo de corrección y enderezamiento que se expresa en una variedad de órdenes de conducta (caminar derecho, tomar el lápiz de tal manera, etc.) trae aparejado el aprendizaje de las maneras, de los estilos, donde se expresa la sumisión al orden establecido. Esto condicionará aprendizajes posteriores y será consolidado en un sistema de acciones pedagógicas estructurado (sistema escolar) —propio de una sociedad de clases— destinadas a reproducir el *habitus* que se corresponde con los intereses de las clases dominantes. El trabajo pedagógico escolar va a tener una productividad diferencial de acuerdo con la clase social de origen de los individuos, violencia simbólica mediante. Y aunque el aprendizaje escolar se basa sobre los *habitus* previamente adquiridos y, por tal razón, no se puede adjudicar toda la competencia desarrollada por un individuo únicamente a la acción de la escuela, se puede afirmar que la escuela debería o podría cumplir una función compensatoria. La educación escolar aumenta su necesidad para aquellos individuos que pertenecen a los sectores más desprovistos de capital económico y cultural. El recurso de la escuela se constituye, entonces, en el único camino para apropiarse de los bienes culturales. Este es uno de los aportes fundamentales de Bourdieu ya que permite pensar la cultura no sólo como espacio de reproducción sino también como espacio de resistencia. Es aquí donde, en términos conceptuales, se despliega la potencia de una identidad diferenciada, que integra las experiencias pasadas, orienta percepciones, organiza sentidos, valoraciones y acciones de los agentes en el mundo, produce historia, prácticas individuales y colectivas, hace posible la producción libre de pensamientos dentro de los límites de su acción concreta. Se manifiesta por el sentido práctico, por la aptitud para moverse en una situación sin recurrir a la reflexión consciente, gracias a disposiciones adquiridas; genera conductas razonables, de sentido común. El sujeto pone en acto en su práctica social sus representaciones que le orientan su mirada y guían su acción. Se activa lo que

Bourdieu ha definido como la “gramática generativa” de las prácticas que funciona de forma inconsciente en la mayoría de las veces, pero no como un programa rígido, sino como una acción adaptada a una situación, construida por asimilación y acomodación de varios esquemas. De allí que sea una gramática generativa y no conductas estereotipadas, respuestas hechas. Señala el autor que el *habitus* gobierna la práctica a la vez de forma directa y por la mediación de la representación subyacente a la construcción.

“El individuo está habituado por su capital cultural, lo lleva consigo, incorporado, inscripto en su ser biológico, en su cerebro y sistema nervioso, en el conjunto del cuerpo respecto de cierto número de esquemas de percepción y acción. El capital cultural es una de las variedades de capital, la menos desligable de su propietario. Cada uno detenta un capital cultural al tiempo que es éste capital cultural, el que le proporciona su singularidad, su identidad y todo lo que le permite entrar en relación con el mundo y con los demás” (Perrenoud, 1996:53)

La reflexión hace posible que el sujeto haga consciente parte de su *habitus*, sus representaciones, su capital cultural. La imagen de capital cultural de que dispone, incluye la imagen de sí mismo, de lo que sabe, de lo que puede y también la imagen que los otros le devuelven de su competencia. Cada uno participa de un proceso de valoración o desvaloración; se sentirá juzgado por lo que hace, por lo que es o parece ser, por lo que sabe o parece saber. La desvalorización implica una estigmatización en cuya base siempre hay desigualdades reales; los individuos son tratados en forma diferenciada por su entorno y —con razón o sin ella— lo vivirán como una desigualdad de hecho. Los juicios de excelencia, entonces, constituyen un juego social cuyo núcleo central es la competencia de uno reconocida abiertamente por el otro, y las desigualdades de capital cultural originan desigualdades de aprendizaje escolar. La falta de excelencia se vive como una desviación a la norma ya que los sujetos serían capaces de alcanzarla pero no ponen voluntad, o no se empeñan en hacer el trabajo escolar. Esto es interpretado como un rechazo deliberado a seguir las reglas.

En síntesis, las jerarquías de excelencia implican una desigualdad de competencias. Ésta, puede ser explicada por la desigualdad de la voluntad de aprender y la inmersión diferente en el trabajo escolar. A igualdad de voluntad y trabajo, la desigualdad de competencias adquiridas se vinculará con la desigualdad de aptitudes

para aprender, sean entendidas éstas como dones innatos o como capital cultural, lo que dejará en evidencia una cuestión fundamentalmente ideológica.

Las normas de excelencia se certifican en una evaluación formal que se construye en diálogo con evaluaciones informales desarrolladas como acciones escolares cotidianas llevadas adelante por el docente que busca que una práctica determinada se deje ver (Perrenoud, 1996). Tal como se ha señalado, estas prácticas se valoran mejor cuanto más tiempo se comparte con las mismas personas, ya que su modalidad informal se hace cada vez más consistente. El maestro no deja de valorar en ningún momento lo que hacen sus alumnos, también los alumnos se juzgan entre sí, desde lo escolar y desde lo extraescolar. A través de la evaluación informal, el docente se forma una imagen relativamente estable de cada alumno, quien interioriza los juicios del docente incorporándolos a la imagen de sí mismo. Esta evaluación informal se integra en el flujo de las interacciones cotidianas, no se repara en ella, ni se registra, ni se negocia. A diferencia de ella, la evaluación formal es la que “implica la organización escolar, además es la que fija oficialmente el nivel de excelencia reconocido a cada alumno” (Perrenoud, 1996: 122) y suele ser escrita y normalizada.

Los profesores les dan a esas notas una apariencia de objetividad, basándolas en gran medida en pruebas escritas a las que remitirse, puesto que seguramente deberán justificarlas frente a directivos y padres. Las condiciones prácticas de la evaluación formal no están codificadas pero las normas quedan claras desde el principio para que el rol del docente se mantenga en vigilar sin intervenir (Foucault, 1976).

De Landsheere (1973) y Litwin (1998) completan este argumento señalando que en las prácticas los alumnos y los profesores participan de una combinación intuitiva de la evaluación de referencia normativa (comparación de cada sujeto con el grupo) y de la evaluación de referencia criterial (comparación de cada sujeto con los criterios solicitados). Si bien ambas son artesanales y cada una de ellas neutraliza los excesos de la otra, siempre conducen a los docentes a utilizar uno u otro criterio según considere el trabajo de su alumno.

Los docentes gozan de grados de libertad en el aula al momento de la calificación de las pruebas y dejan en evidencia distintos grados de arbitrariedad en tanto que suben o bajan la nota según consideran la ubicación de sus alumnos en

relación a la excelencia estable. Las relaciones entre la evaluación formal y la evaluación intuitiva son muy sutiles y según la forma de componer la prueba, un docente favorece o perjudica a determinados alumnos.

El verdadero sentido en la evaluación de los docentes es el dominio de las técnicas elementales del trabajo escolar, esto es el dominio de las actividades. El trabajo escolar es entendido como aquella actividad, a la vez impuesta por el maestro y evaluada en virtud de las normas de excelencia. Por lo tanto, esto deja firmemente claro que la escuela es un lugar de trabajo. Dice Perrenoud que “la excelencia escolar definida en abstracto como la apropiación del currículum formal, se identifica, en la práctica, con el ejercicio cualificado del oficio de alumno” (1996: 220). Este oficio se consolida en un trabajo que encadena actividades de rutinas (momentos de evaluación formal, deberes para la casa, ejercicios individuales, tareas más y menos estructuradas, investigaciones, participación en clase y en discusiones, trabajo grupal, etc.) con el compromiso del alumno en esas tareas y el respeto a las reglas; estos aspectos definen el trabajo diario de un buen alumno. Se suma también el respeto a las convenciones y normas de presentación, escritura, confección, corrección; respeto a las reglas de cooperación y de comunicación y compromiso con la tarea.

Para la escuela, “hacer un buen trabajo” consiste en realizar un trabajo que uno no ha elegido y por lo cual puede no sentir interés, que ha sido encomendado por otro, resultando repetitivo, aburrido, fragmentado y supervisado constantemente. Así el trabajo del alumno es siempre visible (Foucault; 1976) y la evaluación informal lo registra todo proveyendo más información del modo de trabajar que de los aprendizajes que construye. Se cumple así el mandato del currículum oculto¹⁵ que constituye el verdadero mandato de la escuela.

A modo de cierre podríamos señalar que la fabricación de juicios de excelencia —a través de la evaluación formal e informal— se integra en el funcionamiento regular del sistema de enseñanza. Queda claro que en la escuela la evaluación es fundamentalmente un control del trabajo escolar a la que se suman criterios académicos que legitiman las desigualdades escolares, cuya base ha sido el resultado de las

¹⁵ Cfr. Jackson 1991, Jurjo Torres 1991, Pérez Gómez, 1998.

desigualdades reales. Ese control se ha ejercido a través de un juicio evaluador sostenido en normas de excelencia que, en este marco, son construidas como representaciones sociales.

4. Las representaciones sociales

Hemos señalado que las normas de excelencia construidas socialmente dirigen las evaluaciones de los docentes, evaluaciones que la escuela certifica (Bourdieu, 1991). Para Perrenoud (1991), esas normas son representaciones sociales (RS)¹⁶ que se presentan como un mundo intersubjetivo, en nuestro caso, un mundo compartido por los docentes.

Las representaciones establecen los sentidos estables y creativos, permanentes y móviles de las normas que reúnen a los sujetos, de ese mundo simbólico donde encontramos orientaciones para comprender e intervenir en el espacio vital, cotidiano.

Las representaciones se ubican en la intersección de lo social y de lo individual y se ha analizado y teorizado acerca de ellas de muy diversas maneras en distintos momentos históricos y políticos. Se busca a través de ellas analizar el conocimiento de sentido común. Distintas disciplinas (Antropología; Historia, Sociología; Psicología¹⁷) han abordado estos estudios.

En este trabajo se analizan las representaciones sociales (RS) desde el análisis de Serge Moscovici (1961)¹⁸ que tiene como antecedente principal la sociología de Durkheim con las representaciones colectivas. Durkheim (1914) considera la sociedad como un organismo vivo, constituido por órganos (hechos sociales), o estructuras sociales que realizan ciertas funciones para la sociedad. Estos hechos sociales deben ser tratados como “cosas”, como objetos, para poder ser estudiados de un modo empírico y

¹⁶ Representaciones sociales (RS) en este trabajo.

¹⁷ Representaciones colectivas, ideología, historia de las mentalidades, sentido común, teorías implícitas son categorías teóricas que entrecruzan sus significados al momento de caracterizar al sentido común, todas ellas diferenciables a las RS. (cfr Castorina, J.; Barreiro, Clemente (2005); Castorina, Barreiro, Toscazo (2005); Carretero, Rosa, González (2006); Robert Farr (2003).)

¹⁸ Otros antecedentes se encuentran en la antropología de Lucien Lévy-Bruhl con sus estudios sobre formas de pensamiento de las sociedades primitivas; la psicología piagetiana (1932) respecto al pensamiento del niño; la concepción de “psicología ingenua” de Heider (1958), como elemento explicativo básico de la conducta social y de las relaciones interpersonales.

no filosófico. Los mismos consisten en modos de obrar, pensar y sentir comunes en un grupo y se constituyen en representaciones colectivas. "Las representaciones colectivas nacen de las acciones entre los hombres [...]. Están hechas con todos los estados mentales de un pueblo, de un grupo social que piensa en común" (Durkheim, 1914: 134). Las representaciones colectivas se imponen a los individuos, son externas, independientes, son colectivas porque son parte de la cultura de la sociedad, y son coercitivas porque los individuos se educan conforme a las normas y reglas de la sociedad por el sólo hecho de nacer en ella. Dicho de otra manera, lo que une a los hombres como condición de toda cooperación social y toma la forma de una común fidelidad a normas y valores compartidos es un cierto tipo de comunión, de conciencia colectiva, que implica una voluntad de estar juntos. Estas representaciones colectivas proveen a la sociedad cohesión y orden y pueden ser visualizadas en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos. A partir de ellas se construyen las representaciones individuales, que no son otra cosa que la forma o expresión individualizada y adaptada de estas representaciones colectivas, a las características de cada individuo.

"Las representaciones colectivas son más estables que las representaciones individuales; pues, mientras que el individuo es sensible hasta a los débiles cambios que se producen en su medio interno o externo, sólo los acontecimientos de gravedad suficiente pueden lograr la tranquilidad mental de la sociedad. Cada vez que estamos en presencia de un tipo de pensamiento o de acción, que se impone de un modo uniforme a las voluntades o a las inteligencias particulares, esta presión ejercida sobre el individuo revela la intervención de la colectividad" (Durkheim, 1914: 130).

Se advierte así que la existencia de las representaciones colectivas no depende de ningún individuo en particular. Su duración es superior a la duración de la vida del individuo, por lo tanto, lo trascienden.

En otras palabras, la obra de Durkheim expone que, en este "organismo de ideas" que es la sociedad, los hombres se encuentran ligados por un conjunto de creencias y sentimientos comunes, lo que se traduce en significaciones sociales: normas, valores, mitos, ideas, tradiciones. Es una producción social de sentido, que se articula formando una identidad colectiva, que emerge de la interacción colectiva, en la cual los actores sociales se apropian del significado normativo que integra los grupos sociales. Allí los sujetos se sienten parte de ese grupo, participan de sus significaciones sociales y actúan en consecuencia.

Años después de Durkheim, el concepto de representación colectiva se convierte en el punto de partida de la investigación sobre las representaciones sociales en la obra de Sergei Moscovici. En 1961, presenta su Tesis Doctoral titulada “La Psychoanalyse, son image et son public” (“El Psicoanálisis, su imagen y su público”) en la que estudia la manera en que la sociedad francesa veía el Psicoanálisis, a través del análisis de la prensa y encuestas a diferentes grupos sociales. Aunque el psicoanálisis era el principio ordenador de la obra, el eje estaba puesto en el entendimiento de la naturaleza del pensamiento social y así introduce la noción de representación social.

Si bien toma de Durkheim la noción de representación, puede advertirse que guarda importantes diferencias conceptuales con lo que él comprende por representaciones sociales. La primera diferencia es que, para Durkheim, las representaciones colectivas, como las religiosas y los mitos, son concebidas como formas de conciencia que la sociedad “impone” a los individuos; por el contrario, para Moscovici las representaciones sociales son “generadas” por los sujetos en sus interrelaciones. La segunda diferencia es que el concepto de representación en Durkheim implica una “reproducción” de la idea social y, en cambio, la noción de representación, en Moscovici, es concebida como una “elaboración” de carácter social sin que sea impuesta externamente como proponía Durkheim (Elejabarrieta, 1991).

Moscovici describe las RS como una modalidad de conocimiento común que surge en las experiencias de interacción e intercambio comunicativo, en las prácticas sociales donde los individuos actúan con otros y ajustan su comportamiento en la vida social y por ello se constituyen en “la realidad misma” para esos sujetos.

Las representaciones pueden versar sobre cualquier aspecto de la realidad. Son compartidas por el grupo, singulares a cada individuo o bajo la combinación de ambas. Son la imagen de la realidad, la apreciación de lo posible, probable, deseable, lo necesario y son el resultado de una construcción activa que pone en juego las posibilidades de los sujetos¹⁹.

¹⁹ Anahí Mastache (1989) indaga sobre representaciones de la formación desde una perspectiva interdisciplinaria, poniendo énfasis en el enfoque psicoanalítico. Se rastrean los significados atribuidos a al concepto de “representación” y luego desarrolla la temática de la fantasmática siguiendo a R. Kaes, concluyendo con las representaciones objetivadas en el Mito de Prometeo y en la representación del maestro apóstol que posibilitan un análisis de las distintas perspectivas de las representaciones sociales.

Al ser casi tangibles, son fáciles de captar, pero complejas de definir, dado que se ubican en una posición “mixta” entre conceptos sociológicos y psicológicos. En esa encrucijada, Moscovici (1961) las concibe como un sistema coherente, como una modalidad de conocimiento que la mayoría de los sujetos empleamos en la vida cotidiana. Gracias a las representaciones, los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, cuyas funciones se organizan partir de la elaboración de comportamientos y comunicaciones entre individuos, como producciones colectivas que al ser compartidas socialmente desbordan la conciencia individual,. Esto muestra que son conjuntos dinámicos, productoras de comportamientos y relaciones con el medio. Como productoras de comportamientos y de acción, expresan una relación con el objeto, primero implican su presencia y luego lo re-presentan en su ausencia. Allí lo reconstruyen, lo reconstituyen. Re-presentar es *sustituir a, estar en lugar de* y también *hacer presente en la mente*; es un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente. Cuando un objeto proveniente de afuera penetra en nuestra atención, se produce un desequilibrio y para reducirlo es necesario que ese contenido extraño se desplace a un contenido corriente y penetre en su interior, haciendo familiar lo insólito e insólito lo familiar. Este proceso es doble ya que la representación separa conceptos y percepciones habitualmente asociados. Es por esto que lo insólito se vuelve familiar, comprensible, *inteligible, concreto y creativo*, dado que a partir de algunos saberes y experiencias puede separarlos, moverlos, combinarlos para integrarlos en otro lugar o conocimiento. Esta elaboración de las RS se sostiene en dos mecanismos: el anclaje y la objetivación. Mediante el anclaje lo no familiar es interpretado desde los marcos disponibles, proveyendo sentido, de tal modo que lo no habitual se encamina a lo conocido (Moscovici, 1984) La objetivación proyecta la representación en el mundo

Todo el trabajo es ejemplificado con obras literarias y mitos. Sonia Morejón (2003), por su parte, analiza las representaciones sobre evaluación de los estudiantes universitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNSJB Las representaciones en torno a la evaluación son graficados como un *continuum* de polos dicotómicos que interjuegan dialécticamente y que en la investigación han sido descriptos como: del error constructivo al error como obstáculo; de la memorización mecánica al aprendizaje; de la naturalización a la practica social.; del producto al acto; del ejercicio de poder a la autonomía; de la mirada del otro a la mirada de sí mismo; de la práctica homogeneizadora a la práctica transformadora. Concluye la autora que estas representaciones presentes en estos dos polos dicotómicos podrían ser impactadas si se trabajaran en las practicas, desde la reflexión crítica, ya que en el discurso los mismos sujetos se desplaza de un polo a otro.

llevando la abstracción a una categoría figurativa, concreta que se puede compartir y comunicar²⁰.

Esta posibilidad de volver familiar, presente a nuestro universo interno, lo que se halla a cierta distancia o ausente, hace que la representación social sea representación de una cosa, *de algo* (su contenido da cuenta de informaciones, valores, opiniones, etc. en nuestro caso la evaluación) y *de alguien* (forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce).

“De ahí proviene la alternación que la caracteriza: a veces representar, a veces representarse. También de ahí nace la tensión en el corazón de cada representación entre el polo pasivo de la impronta del objeto —la figura— y el polo activo de la elección del sujeto —el significado que le da y el cual la inviste. [...]. En lo real, la estructura de cada representación nos aparece desdoblada, tiene dos caras tan poco dissociables como lo son el anverso y el reverso de una hoja de papel, la faz figurativa y la faz simbólica” Moscovici (cita de IEP, 15).

Denise Jodelet (1984), en estrecha cercanía a la propuesta de Moscovici, menciona que, en tanto producto y proceso de elaboración psicológica y social de lo real

“las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo cuando se las comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto.” (1984: 472)

²⁰ La objetivación da cuenta de lo social en la representación. Señala Jodelet que “la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los contenidos relativos al objeto de la representación articulándose con una característica del pensamiento social, la posibilidad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante” (1986: 481). Esta objetivación implica varias fases: la *construcción selectiva*; la *esquemización estructurante* y la *naturalización*. Es decir que son clasificados y seleccionados los elementos del núcleo central de la representación, son descontextualizados del contexto que los produjo, adquiriendo así una mayor autonomía que aumenta las posibilidades de uso de los sujetos. El anclaje, es el segundo proceso donde se da cuenta del enraizamiento de la representación en lo social. Mientras que la objetivación da cuenta de la constitución formal de un conocimiento, el anclaje articula la integración de la novedad, la interpretación de la realidad y la orientación de las conductas. Este anclaje es “proteiforme” (Moscovici) dado que permite comprender cómo se confiere significado al objeto representado —el anclaje como *asignación de sentido*; además cómo se utiliza la representación en la interpretación— el anclaje como *instrumentalización del saber* y cómo opera su integración dentro de un sistema. Esto permite entender al anclaje como *enraizamiento en el sistema de pensamiento*. La representación no se inscribe sobre la nada, siempre encuentra algo anterior latente o manifiesto.

Enfatiza la autora que el campo de la representación designa al saber de sentido común, como una forma de saber práctico que vincula al sujeto con el objeto en procesos de carácter social.

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social” (Jodelet, 1986: 474-475).

La autora recupera las notas de Moscovici. Entonces, frente a este mundo, las RS se constituyen en sistemas de interpretación desde donde nos comunicamos, lo comprendemos y actuamos. Las representaciones circulan en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación; se cristalizan en conductas y en acciones que regulan la relación de las personas con el mundo y con los otros; orientan y organizan las comunicaciones sociales y participan de la difusión y asimilación del conocimiento, el desarrollo individual y colectivo, la definición de identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales.

Según Abric (2001) las representaciones cumplen diferentes funciones que permiten entender y explicar la realidad (función de saber); elaborar una identidad social (función de identidad); conducir las prácticas (función de orientación) y justificar estas acciones y prácticas (función de justificación.).

En este sentido, la RS es informativa y explicativa de la naturaleza de los procesos sociales intra e intergrupos y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Las RS funcionarían como teorías que permitirían describir y explicar la producción de determinados procesos o acontecimientos. Abric (2001) postula como hipótesis que las RS están organizadas en un núcleo central y elementos periféricos de la representación. El núcleo es simple, gráfico, concreto y es coherente con el sistema de valores al que refiere el individuo; los elementos periféricos constituyen su lado más accesible, más vivo y concreto, son dependientes del contexto estableciendo la conexión con la situación concreta. La existencia de este doble sistema hace que las representaciones sean estables y móviles, rígidas y flexibles.

Por lo tanto, las RS constituyen una manera de describir, clasificar y explicar, una forma de conocimiento social, en donde lo social interviene de varias maneras: a través del contexto concreto donde se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicos. Como esta construcción se ubica en la intersección entre lo psicológico y lo social daría cuenta de cómo las personas —en cuanto sujetos sociales— entienden lo que sucede en la vida diaria. Este conocimiento definido como espontáneo, ingenuo, de sentido común, se constituye a partir de nuestras experiencias, de informaciones, de conocimientos, de modelos que recibimos de las tradiciones y de la educación. De allí que se entienda como conocimiento socialmente elaborado y compartido. A partir de él se puede comprender el entorno, explicar los hechos e ideas, *evaluar* y *actuar* en ese contexto y con esas personas. Se trata de un *conocimiento práctico* que provee sentido —en la variedad de acciones de lo social— a actos que terminan resultándonos habituales y participa así de la construcción social de la realidad, poniéndose énfasis más en su carácter productor que reproductor y en la naturaleza más social que individual, de un sujeto en relación con otros sujetos y con el mundo (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984).

En síntesis, las RS son parte de ese entorno simbólico en el que viven las personas cuyo horizonte es ideológico y puede analizarse en este sentido desde la perspectiva de Gramsci (1986) que explica el conocimiento cotidiano considerando su constitución y significado desde las relaciones de poder de clase en la sociedad capitalista²¹.

Puede sumarse a este análisis el aporte del sociólogo Norbert Elias (1993), en la línea de las *representaciones subjetivas* y en la trama de las configuraciones sociales. Aporta al debate los fenómenos de la reproducción y la producción de cultura y en la investigación socioeducativa contribuye al análisis de las mediaciones simbólicas que operan entre la estructura social y la estructura educativa.

²¹ Gramsci (1986) habla de ideologías orgánicas y no orgánicas o queridas. Son orgánicas porque son esas visiones del mundo que constituyen la amalgama que une a los individuos en un grupo social y que permite que los individuos se sitúen en el mundo. Las no orgánicas o queridas, son los discursos que afectan a grupos más minoritarios. Esas corrientes que pueden ser estéticas, filosóficas, que de todos modos cumplen una función, no es que sean inocuas, pero no están conectadas con el proceso histórico más general.

El programa de este sociólogo alemán se centra en poder comprender la constitución de la subjetividad superando el reduccionismo histórico del objetivismo y subjetivismo. Reconoce que no puede sostenerse la distancia individuo y sociedad, como si fueran “cosas distintas” y al respecto señala:

“Al emplear así estas palabras, se suscita fácilmente la impresión de que aquello que denotan, no sólo son objetos distintos, sino que existen absolutamente separados; en realidad, son procesos que, sin duda alguna, pueden distinguirse pero no separarse (Elias, 1993:33).

Para lograr una comprensión profunda de estas conexiones entre la existencia social y la existencia individual de un modo situado, entiende el proceso histórico de formación, como representaciones subjetivas, configuraciones sociales que constituyen un entramado especial atravesado por relaciones de poder. El autor parte del supuesto de que:

“(…) es necesario el estudio sistemático de las configuraciones sociales y de la posición que en ellas ocupa un determinado sujeto para entender el desarrollo de su personalidad. A su vez, la personalidad juega un papel más o menos relevante o limitado, en función de la posición que dicho sujeto ocupa y del mayor o menor grado de oportunidades de poder y de actuación que le ofrece la configuración social de la que forma parte, en el desarrollo de esa configuración. De este modo, trataba de romper con la concepción dominante de forma que individuo y sociedad son dos realidades separadas, de forma que el individuo se refiere a los aspectos personales, cuya existencia es supuestamente exterior a las relaciones que los humanos establecen entre sí, y la sociedad a algo exterior, a una realidad ajena a la vida de los individuos” (Elias, 1994:27).

En el caso que se analiza en esta investigación, los significados construidos por los docentes en relación a la evaluación, se integran a una configuración que, aunque parte de complejas y profundas transformaciones, mantiene ciertas pautas de acción y una organización, también burocrática, que se regula por “normas y patrones de acción” (Eliás, 1998) que integra a los nuevos sujetos y hacen previsible sus actuaciones. Este proceso de elaboración y transformación es dinámico —aunque lento— y recibe el aporte de los sujetos que la integran (profesores y alumnos). Las narraciones de la vida cotidiana de las escuelas y las interacciones sociales que en ella se desarrollan, dan cuenta de este ritmo de transformación relativamente lento, lo que coloca a los sujetos

en situaciones de incertidumbre ante los cambios socioeconómicos y culturales de los que también son parte. (Kaplan, 2008)²².

5. El impacto de la cultura en la construcción de subjetividad

En este apartado se analizan, en particular, las RS como responsables de las formas de actuar, sentir y pensar de los sujetos, es decir, de la formación de la subjetividad que se construye en un contexto cultural que es entendido como texto ambiguo, metafórico que hay que interpretar indefinidamente debido a su carácter flexible, plural, complejo y cambiante (Bruner 1995; Geertz, 1993; Cole, 1999). Ángel Pérez Gómez considera :

“una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.” (1998: 16)

En otras palabras, cultura es una construcción social e histórica que se expresa en significados asignados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, sentimientos y objetos (materiales y simbólicos) que circunscriben las actuaciones individuales y colectivas de una comunidad. Por lo tanto, cada cultura es un texto ambiguo, contingente, sometido a una incesante resemantización (Geertz, 1993).

Se produce allí mediación cultural entre sentimientos, actuaciones y significados de la comunidad social y del desarrollo particular de los individuos, proceso que da lugar a la cultura experiencial, peculiar configuración de significados y comportamientos que los sujetos de forma particular han elaborado en intercambios sociales espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. Es, en definitiva, el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto (Pérez Gómez, 1998).

²² Carina Kaplan (2008), docente e investigadora en el campo socioeducativo que analiza las representaciones sociales de los maestros, en las trayectorias educativa de sus alumnos en *Talentos, Dones e Inteligencias*, Colihue; Kaplan (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*, Miño y Dávila; y Kaplan (1992) *Buenos y malos alumnos*, Aique.

Por lo tanto, para este autor, la cultura experiencial es reflejo incipiente de una cultura local construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente, esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, con errores, contradicciones y prejuicios.

“es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos” (Pérez Gómez, 1998: 199).

Así presentada esta cultura es muy potente dado que ha sido generada en el transcurso de la experiencia de la persona constituyéndose en la base de sus interpretaciones y acciones. Conocer la cultura experiencial implica conocer un proceso evolutivo de construcción de los significados, de los esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación de las personas, proceso complejo generado en la interacción entre la cultura social y la cultura individual.

Sumando a este análisis, el constructivismo cultural (Bruner 1991; Vigostky, 1997; Cole, 1997) prioriza el polo social y cultural en el desarrollo de la subjetividad y busca entender los procesos microsociales y las actividades socioculturales en las que los individuos se forman y participan. Para esta perspectiva

“la mente humana se constituye y se realiza al utilizar la cultura humana. La importancia del desarrollo de las capacidades formales se encuentra siempre mediatizada por la orientación de los contenidos, intereses y actitudes del conocimiento. No existen para el individuo formas independientes de los contenidos y contenidos independientes del contexto cultural. La especie humana se constituye como instancia cultural y los individuos adquieren la dimensión humana cuando asimilan los rudimentos básicos de dicha cultura” (Pérez Gómez, 1998:207-208).

Para este trabajo, el aspecto más definitorio de la mente y la cultura humana es su carácter simbólico. El problema fundamental para explicar el psiquismo individual es comprender la naturaleza de esos procesos simbólicos, los procesos de construcción de significado que aunque deben entenderse como fenómenos individuales —puesto que los significados operativos para cada individuo residen en su mente y cada uno construye su modo peculiar de representar la realidad—, sus orígenes y consecuencias son claramente sociales. Los esquemas de representación y actuación construidos por cada individuo se relacionan con los esquemas de interpretación y acción legitimados en

su comunidad cultural, son representaciones simbólicas individuales, apropiaciones singulares de representaciones simbólicas colectivas. Son “interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto” (Pérez Gómez, 1998: 208). Estas representaciones son siempre polisémicas dado que la correspondencia entre los referentes reales y los significados subjetivos no es mecánica, sino subjetiva y ambigua. Es decir, se construye, pero no es arbitraria dado que en los significados subjetivos hay elementos comunes y compartidos con el resto de la comunidad cultural, permitiendo así la comprensión, la comunicación y la experiencia de cada biografía particular.

Interesa para nuestro análisis que la relación entre referentes y significados, entre significados y significantes requiere de un equilibrio permanente entre continuidad y discontinuidad, connotación y denotación, aspectos comunitarios y aspectos singulares, reproducción y creatividad. En esta discontinuidad entre referentes y significados es donde se encuentra la riqueza de construcción y comunicación así como las posibilidades de distorsión, incomprensión e incomunicación.

Dicho de otra manera, en este proceso ambiguo y complejo, los significados individuales se construyen en la red de significados socialmente válidos para una comunidad. Éstos regulan el intercambio con la naturaleza y las personas; resuelven los problemas que allí se les plantean a través de recursos y estrategias sociales individuales; y, en relación con el lugar que cada individuo ocupa en dicho escenario, proporcionan las actividades y roles que debe cumplir en esa comunidad. Además de las instituciones y normas sociales, las técnicas e instrumentos tecnológicos, condicionan en forma sustantiva no sólo la orientación de los contenidos simbólicos que cada individuo interioriza de manera singular, sino también el nivel de desarrollo que alcanza en su contexto cultural. Se llega a afirmar que en la “zona de desarrollo próximo de cada sujeto”, la cultura y la cognición se crean mutuamente.

Considerar el impacto de la cultura en la construcción de subjetividad ayuda a entender cómo los docentes “ven” el mundo que se presenta. Desde allí los sujetos no sólo interpretan, sino también desde allí se produce la comunicación, se comparte y se comprende la realidad. Son representaciones subjetivas que activan los modos de percibir, entender y actuar de los sujetos. Son significados individuales construidos en

el marco de una red de significados culturales y sociales donde se produce un diálogo de interiorización constituido por los intercambios intersubjetivos y simbólicos en los que los individuos participan y que comandarán su práctica escolar.

Volver al Índice

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

Esta investigación se ha propuesto indagar las representaciones docentes sobre la evaluación escolar, en el marco de las teorías crítico transformadoras. El trabajo se desarrolló en una escuela secundaria de gestión privada²³. La localidad cuenta con una población que supera los 8500 habitantes y la escolarización se lleva adelante en una escuela de nivel inicial, tres escuelas de educación general básica 1° y 2° y una de 3° ciclo. La única escuela secundaria es la escuela sede de la presente investigación que fue creada en 1983 con una matrícula inicial de 63 alumnos.

En los relatos de la Actas Fundacionales se menciona que durante el año 1981 y primeros meses del año 1982 un grupo de vecinos sentía la necesidad de un colegio secundario. Para ello realizaban reuniones informales, con la posibilidad de la creación de una escuela secundaria en el medio. Después de un lapso interrumpido por los vaivenes político-económicos del país, se comenzó a trabajar en el mes de agosto de 1982. Las paredes de la Biblioteca Popular, las del Cine y aquellos que ofrecieron sus casas en pos de un proyecto educativo, pueden confirmar como testigos silenciosos que esos encuentros fueron el marco histórico de la actual escuela.

La necesidad que inspiró esta creación tiene su origen en razones económicas ya que la mayoría de los padres no podían enviar a sus hijos a otros centros por los costos que ello implicaba. Este mandato fundacional remite a la precaria situación del grupo social para aspirar a la educación brindada en escuelas de otras localidades que gozaban de mayor prestigio. Esta precariedad, esta pobreza, marca a fuego el inicio de la tarea escolar.

El relato de las Actas continúan señalando que los vecinos trabajaron arduamente en espectáculos, domas, locros, etc. para recaudar los fondos necesarios. Concretada la posibilidad de la escuela, faltaba dar forma al anhelo de todos: definir la orientación. La modalidad comercial fue el voto aceptado ya que se consideró el nivel socioeconómico de la población y su proyección laboral. Funcionó como Bachiller Comercial hasta la sanción de la Ley Federal (1993) y luego de su implementación adoptó la Modalidad de Economía y Gestión de las Organizaciones.

²³Tal como se ha llevado adelante en esta provincia, es decir, los alumnos no pagan cuotas y el Estado se hace cargo de salarios docentes y gastos de funcionamiento.

Para enfocar el objeto de las representaciones sobre la evaluación - y las preguntas que lo orientaron ¿Cuáles son las representaciones que comandan la práctica de evaluar en los profesores? ¿Se manifiestan en el lenguaje, en las relaciones, en la organización de la tarea? ¿Podrían explicitarse?- se elige una metodología coherente con el modo de plantear el problema y el marco teórico. Por la naturaleza del problema a indagar se trabaja con una metodología cualitativa.

Se adopta en este sentido la investigación cualitativa que entiende que los hechos nunca hablan por sí solos, y un estudio cualitativo hace posible un enfoque naturalista, no manipulativo (Eisner²⁴, 1998). En este sentido en la investigación se entrevista, describe, graba, interpreta y valora los intercambios escolares. La actividad investigativa es relacional y situacional. En el transcurso de la investigación se ha advertido la contribución a la transformación y, a su vez, que quien investiga ha sido transformada en la interacción con los colegas. No se trató de examinar conductas sino de entender la construcción del sentido de la evaluación; es decir, estar con otros emotiva y cognitivamente (Vasilachis, 2007). Esto permitió experimentar el mundo escolar de manera similar a la de los participantes. La empatía acerca y distancia el estudio sistemático y riguroso de la investigación.

Sin embargo, no basta acercarse o alejarse del sujeto conocido, sino que es imprescindible reconocerlo como igual. Por ello, en esta investigación, se retoma lo que Vasilachis (2007) denomina Epistemología del Sujeto Conocido donde la reflexión epistemológica modifica los presupuestos ontológicos acerca de la identidad de los sujetos, genera interacción cognitiva cooperativa, en tanto la presencia del otro no sea oscurecida o negada y reconoce la dimensión esencial –que los hace iguales- y existencial –que los hace únicos y distintos- de la identidad del sujeto conocido²⁵.

²⁴ Eisner describe los rasgos del estudio cualitativo, analizando “cualidades”, porque a ellas refiere toda investigación empírica. “Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia, requiere un tema. Este tema es cualitativo” (Eisner, 1998:44)

²⁵ Vasilachis diferencia La Epistemología del Sujeto Conocido de la que denomina Epistemología del sujeto cognoscente, centrada en el sujeto que conoce ubicado espacial y temporalmente, en sus fundamentos teóricos-epistemológicos y en su instrumental metodológico. Se postula aquí una relación predominante unidireccional entre el que conoce y el que es conocido, que recibe la mirada del observador y el sujeto cognoscente queda como actor primordial. La Epistemología del sujeto Conocido surge del trabajo de la autora en el estudio de la pobreza extrema en la ciudad de Buenos Aires. (Vasilachis, 2007)

El fuerte carácter interpretativo se centra en la comprensión, en el significado de la palabra y de la acción, expresados en un lenguaje compartido, intersubjetivo, construido, que se resiste a la naturalización del mundo social.

“La característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros individuales” (Carr y Kemmis, 1989:99)

En este sentido se producen significados sociales que son utilizados por los docentes como procesos interpretativos de las prácticas de educar y de evaluar en la escuela. Este carácter interpretativo se funda no sobre un mundo objetivo, sino en el contexto de la vida. Por ello, el modo de conocerlo no puede ser sino a través de la comprensión de las estructuras significativas mediante la participación en ellas, a fin de rescatar la mirada de los participantes y comprender el sentido y significado de la acción en un contexto de relaciones intersubjetivas que se generan en la escuela y fuera de ella²⁶.

En este trabajo se busca entender el significado que las prácticas de evaluar tienen para los docentes, cómo orientan las acciones y decisiones respecto a la enseñanza, al aprendizaje, a la selección de los materiales escolares, a la organización de las tareas. Se busca guiar la atención hacia el ámbito de la relación educativa donde se desarrolla la evaluación y se crean teorías implícitas sobre la misma.

Por otra parte, el trabajo con casos²⁷ puede estar constituido por un hecho, un grupo, una relación, una institución, una organización, un proceso social, una situación especial que, al decir de Neiman y Quaranta, es

²⁶ En la Tesis N°5 desarrolla la necesidad de comprensión de sentido de la acción social en contexto desde el mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. (Vasilachis, 1992). Diversos autores han trabajado en la consolidación de la perspectiva interpretativa: Schutz (1974); Cicourel (1982); Bourdieu (1980); Giddens (1983); Touraine (1978); Goffman (1979); Habermas (1989)-

²⁷ Distintos autores hacen referencia a él como: “el análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos...” (Goetz y Le Compte, 1988,69) hace su definición de la siguiente manera: “término paraguas que engloba una familia de métodos de investigación que tienen en común enfocar la indagación sobre un caso o ejemplo”; Wittrock (1989, 113-114) señala que el estudio de caso es “la investigación intensiva de un único objeto de indagación social... Su objetivo no es confirmar los criterios preconcebidos del investigador sino investigar un problema”; Cohen y Manion (1990, 164) enuncian “es observar las características de una unidad individual,... para probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad...” ; Ying se refiere al estudio de casos como un “método de investigación que permite un estudio holístico y significativo de un acontecimiento o fenómeno contemporáneo dentro del contexto real en que se produce...”

construido a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación (2007:218)

La investigación se lleva adelante en la única escuela secundaria de la localidad. Se ha focalizado la comprensión sobre dos materias, Inglés y Derecho, para estudiarlas en un tiempo y espacio particulares, en un escenario concreto, de forma holística y contextual. Se busca captar la complejidad de la cultura escolar y rescatar la presencia, la acción y el significado de los actores en la comprensión y la acción de las prácticas evaluativas. Este estudio tiende a focalizar un número restringido de hechos y situaciones para poder abordarlos en la profundidad que requiere una mirada integrada que permita “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998).

En esta tesis se abordan las representaciones de los profesores respecto a la evaluación escolar, concebidas como ideas, nociones, teorías, imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos, en una práctica que puede favorecer la comprensión y también legitimar una acreditación encaminada a una fuerte exclusión social.

En la indagación de estos sistemas de referencia, se busca construir conocimientos a través del diálogo entre sujetos, de tal modo que la participación de esta investigadora en la escuela pueda ser una posibilidad que debe ser aprovechada, más que un problema que debe ser controlado²⁸. Esta construcción de conocimiento se encamina en un doble movimiento: de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, de manera tal que los distintos tipos de información recolectada y analizada favorezcan la posibilidad de construir nueva teoría.

²⁸ El investigador desempeña distintos roles y es importante distinguirlos de otras funciones del investigador de casos (como profesor, defensor, evaluador, biógrafo) porque se busca reconocer y confirmar significados nuevos.

Este “ida y vuelta” permite llevar adelante procedimientos inductivos y deductivos para entender tanto aspectos subjetivos como objetivos de la vida social, sin considerar que la existencia de un mundo exterior implique una única y definitiva verdad sobre el mismo (Neiman, 2007). Estudiar las representaciones de los profesores en relación a las prácticas de evaluar -en tanto teorías subjetivas y acciones- implica enfocar prácticas ideales, las normas de excelencia que son construidas socialmente y que la escuela no inventa, pero sostiene. En la vida escolar, estas relaciones no son tan claras, ni distinguibles. Yin (1994) recomienda el estudio de casos como método a elegir cuando el fenómeno que se está estudiando no es realmente distinguible desde su contexto. Esta concepción del autor se sostiene en que los casos abordan fenómenos contemporáneos en términos holísticos y significativos y en sus contextos específicos poniendo bajo examen el cómo y por qué suceden. El análisis de casos “tiene la capacidad de ‘captar la complejidad’ del contexto y su relación con los eventos estudiados” (Yin en Neiman, 1994:223)

La indagación situada

En esta investigación cualitativa -que se interesa por las representaciones de los profesores, por sus sentidos, por sus perspectivas subjetivas, por sus acciones- *la recolección de los datos*, se ha realizado de manera tal que permita entender la particularidad y complejidad de la realidad escolar. Se ha evitado la utilización de un único método de recolección de datos, para que la diversidad favorezca la comprensión del problema a indagar, por lo que se han utilizado grabaciones de clases; entrevistas; encuestas semiestructuradas y bases documentales (contenidos básicos; carpetas escolares, evaluaciones, reglamento de evaluación; actas fundacionales; libros de texto, etc.).

La voz de los docentes se ha recuperado en entrevistas realizadas a docentes de todas las áreas curriculares del establecimiento y a su directora. Si bien subyace el supuesto de que las representaciones son construcciones sociales y colectivas, se busca explorar la existencia de significados comunes o diferenciados, según las distintas áreas o disciplinas. Cabe aclarar que los docentes -en su mayoría- tienen entre cinco y quince años de antigüedad, y tienen la mayor parte de su carga horaria en esta institución.

La investigación sigue los aportes de Bourdieu y se han tomado los recaudos necesarios ante los riesgos que implica un abordaje ingenuo de la entrevista. Aunque el interrogatorio científico excluye -en teoría- la intención de ejercer formas de violencia

simbólica capaces de afectar las respuestas, la naturaleza misma de la relación de la encuesta inscribe distorsiones, dado que la entrevista “es una relación social que genera efectos sobre los resultados obtenidos” (1999:528). En el caso de esta investigación, actuó favorablemente la permanencia y el trabajo colaborativo con los colegas, de manera que al momento de realizar las entrevistas ya se habían establecido interacciones no jerárquicas, que favorecieron la proximidad social y la familiaridad, condiciones fundamentales de la comunicación “no violenta”

El análisis de la conversación se centra en la estructura de la interacción contextualizada en el espacio social del cual proviene cada uno y el espacio escolar que otorgó sentido a cada experiencia pedagógica en particular.

La voz de los alumnos se ha recuperado en esta investigación a través de un cuestionario de respuesta abierta donde se indaga sobre qué es la evaluación, qué elementos creen que tiene en cuenta el profesor para evaluar; cuáles deberían ser considerados, para qué le sirve al profesor y al alumno, y cómo la viven. Se encuestaron 157 alumnos, la totalidad de la población escolar.

Las bases documentales analizadas fueron: Carpetas de los alumnos de ambos cursos; códigos, libros de texto utilizados en ambas asignaturas; prescripciones curriculares oficiales, el Reglamento de Evaluación del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia vigente.

Dispositivo de Análisis de clases

Para poder recoger información de las clases y someterlas a escrutinio discursivo crítico, tanto en el caso de las clases de Inglés como Derecho, se procedió a la utilización del Dispositivo de Análisis de Clases, D.A.C (Pruzzo 2001) herramienta analítica para interpretar lo recogido a partir de la contrastación permanente de cuerpos teóricos del saber con la práctica a través de la reflexión.

El DAC es un dispositivo ideado por Pruzzo que

“nace originariamente con el sentido de activar los procesos de reflexión sobre la práctica y de esta manera posibilitar su transformación, habilitando la cultura crítica del profesorado” (Pruzzo, 2002a: 89).

En esta investigación, la utilización del dispositivo involucró los siguientes procesos:

- Grabación y registro de clases de los espacios curriculares de Inglés y Derecho en el desarrollo de una unidad temática.
- Desgrabación de las clases.
- Análisis reconstructivo de las clases para aislar los conceptos desarrollados y la vinculación entre los mismos.
- Síntesis reconstructiva a través de la elaboración de Estructuras Conceptuales de las clases.
- Análisis Retrospectivo: señalamiento en los protocolos de desgrabación de aspectos relevantes a considerar en el análisis (Pruzzo, 2002b)

El DAC permitió replantear la observación interpretativa de las acciones en el aula. Dio la posibilidad de comprender las prácticas evitando que las estructuras de significados subjetivos resulten distorsionadas por condiciones culturales. (Pruzzo, 2005)

La práctica se sometió a un análisis concentrado en la evaluación, en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y se intentó develar los significados y sentidos de la práctica de evaluar a través del tratamiento con el DAC.

El Dispositivo de Análisis de Clases brinda permanencia escrita al desarrollo de la comunicación didáctica, con lo cual la práctica pudo ser minuciosamente analizada y contrastada; otorga rigurosidad al análisis al establecer controles a la subjetividad y no deja lagunas como suele suceder en la toma de notas o el registro. Por otra parte, por la estabilidad brindada facilita los procesos de creación de categorías teóricas pedagógicas de análisis e interpretación de la información. (Pruzzo, 2002b)

Análisis e interpretación de los datos

Tal como se ha mencionado anteriormente el DAC ha sido utilizado como instrumento de recolección de datos y como herramienta analítica interpretativa. Su uso implicó un abordaje particular del discurso que buscó capturar la profundidad y la complejidad de las representaciones de los docentes de las prácticas de evaluar. El DAC permitió que la recolección de datos estuviese transitada por interpretaciones

realizadas durante trabajo de campo y que los procesos de interpretación de información favorecieran el examen cuidadoso, minucioso, intensivo de los datos, para captar la riqueza y complejidad que ofrecían.²⁹

Además del DAC, para la categorización del material colectado, se utilizaron unidades sociodiscursivas que describen la utilización del análisis de contenidos al interior de la investigación a partir de la definición de unidades semánticas construidas a partir de la lectura integral del texto escrito (Pruzzo, 1999, de Souza Minayo, 1997, Mc Kernan, 1999). Estas unidades facilitaron la organización de la información a partir de lecturas transversales que permitieron superar los alcances descriptivos de contenidos manifiestos del mensaje y alcanzar una interpretación más aguda.

El proceso medular de este tipo de análisis es la fragmentación, la separación del material en unidades menores de información, lo que implicó una categorización de todo el corpus empírico recogido durante la estancia en la escuela. La categorización “es la conformación de clases que agrupan casos particulares” (Pruzzo, 1999: 106) Entre las condiciones que menciona la autora para realizar la categorización del material se ha tenido en cuenta la exclusión mutua y la pertinencia. La exclusión mutua implica que cada fragmento discursivo que se incluye en la unidad semántica se ubica sólo en una categoría y la segunda indica la adecuación y conveniencia del material a los procesos evaluativos indagados.

Estas categorías no se definieron a partir de los marcos teóricos referenciales sino que surgieron luego de la lectura de los registros escritos de las entrevistas, del DAC y carpetas escolares, por lo que resultaron categorías de vía inductiva.

Las “unidades socio discursivas” articularon la superficie de los discursos con los factores que determinan sus características: variables psicosociales (experiencias de aprendizaje mediado), contexto y proceso de producción de mensaje. Para ello se consideró –siguiendo a Brockart (1997) desde el interaccionismo socio discursivo- que el discurso, es decir, tanto los signos como los textos en los cuales se organizan, son productos de la interacción social, del uso y dependen de él. El autor afirma que “la acción constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje” (Brockart, 1997 en

²⁹ Este microscópico análisis de los datos sostiene la búsqueda de comprensión de la multirreferencialidad transitada en la investigación (Strauss, 1989; Guba, 1982; Eisner, 1990, Stake, 1998)).

Riestra, 2007) En nuestro caso, la actividad social mediatizada por el lenguaje es la práctica de evaluar en situaciones escolares.

El lenguaje fue entendido en este trabajo como:

“el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esta práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; en la intertextualidad resultante de esta práctica se conservan y reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica que se elaboran, por apropiación e interiorización, las representaciones de las que dispone todo agente humano “ ((Brockart, 1997 en Riestra , 2007)

Las prácticas de evaluar son el resultado de negociaciones y consensos respecto a la manera de actuar, de nominar el mundo escolar que las contiene y las construye. La investigación concentró el análisis de los datos en los intercambios discursivos destinados al aprendizaje, entendido como mandato social, en un contexto situacional concreto, la cultura institucional de la escuela.

Por otra parte, el discurso escolar de los casos (clases de Inglés y Derecho) fue abordado mediante la construcción de ideologemas, entendidos como categorías histórico-sociales (Ciriza, 1992) que operan como red y organizan el discurso. Todo discurso encierra un “discurso contrario”, posee un grado de referencia discursiva incorporando en la trama otras voces. Este discurso dentro de otro discurso se denomina “discurso referido”. A su vez, se explica como “densidad discursiva” a la capacidad de ciertos discursos para manifestar en el nivel simbólico la conflictividad social en un determinado tiempo y lugar. La construcción de los pares antitéticos surgieron del análisis interpretativo de las clases, las carpetas de los alumnos y las entrevistas realizadas a los docentes de estas dos asignaturas en particular. Se buscaba en el tratamiento de cada caso “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998). Uno de ellos, corresponde a las clases de Derecho un año antes de graduarse, y da cuenta de lo específico de la formación secundaria para la orientación en la Organización y Gestión de las Organizaciones. El otro espacio, Inglés, corresponde a la formación general y se ubica en el último año de la formación escolar.

El análisis a partir de los ideologemas permitió en esta investigación no sólo indagar el horizonte ideológico e histórico, sino también caracterizar dichos discursos respecto a los demás conceptos y ver cómo conforman una retícula de acontecimientos sociales y políticos determinados. Estas categorías de análisis -y sus opuestos categoriales o pares antitéticos-

se construyeron para abordar la mirada político pedagógica de las clases de Derecho e Inglés y analizar las representaciones que subyacen acerca de la evaluación, los sujetos escolares, la enseñanza, el saber enseñar, la circulación del conocimiento. “El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará a comprender el caso en su complejidad.” (Stake, 1998:70).

Triangulación

La construcción de validez en la investigación centrada en casos se fundamenta en diferentes instancias de triangulación (Neiman, 2007). Para superar posibles sesgos se triangula, como para que la combinación de metodologías (Denzin, 1994, Elliot, 1988; Taylor y Bogdan, 1984, Hammersley, 1994); se constituya en un plan de acción que ofrezca complementariedad a los niveles de análisis. “La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión” (Stake, 1998:99).

En esta investigación se ha trabajado con triangulación de datos, de las voces de los participantes de esta institución, de fuentes y de metodologías. Esto ha favorecido el análisis y la comprensión crítica, la confianza en lo obtenido y la posibilidad de una mejor comunicación que evite otra pretensión que la de la comprensión hermenéutica y la de la elaboración de nuevos constructos teóricos referidos a la problemática estudiada. En este sentido el DAC se presentó como un procedimiento para el tratamiento crítico de los sucesos áulicos grabados y desgrabados para su análisis y brindó información relevante para la triangulación empleada en los procesos de validación (Pruzzo, 2005)

La triangulación de procedimientos:

“implica el empleo de distintos procedimientos metodológicos para asegurarnos que el método de recogida de información no distorsione la realidad” (Pruzzo, 1999 102)

En esta investigación, para explicitar las representaciones acerca de la evaluación de los profesores se han empleado distintos procedimientos para recoger información: entrevistas con los profesores, encuestas a los alumnos, DAC; todos enfocan la misma compleja realidad en una profusa intersección de métodos.

La triangulación de personas:

“se toma información proveniente de distintos sujetos, para analizar el mismo fenómeno desde distintas perspectivas” (Pruzzo, 1999: 104)

En este caso se analizó la evaluación y el fracaso escolar desde el aporte de los profesores de Lengua, Matemática, Física, Historia, Geografía, Biología, Derecho, Sistema de Información Contable, Inglés, Plástica y Educación Física; el aporte de la Directora y de los 157 alumnos del Establecimiento. De ninguna manera se han buscado discursos únicos ni unanimidad de criterios, sino la contrastación entre las distintas perspectivas, los aspectos de contactos, los silencios y las posibles contradicciones discursivas.

La triangulación de fuentes:

“la elección de la fuente adecuada se transforma en pilar de la validez de las explicaciones” (Pruzzo, 1999:105)

Las fuentes primarias han sido los propios profesores para acercarnos a la interpretación de las representaciones que comandan sus prácticas evaluativas. Pero a la vez, para establecer la coherencia entre el “decir” y el “hacer” se recurrió al registro de las prácticas de interacción entre docentes y alumnos. Se analizaron, además, las carpetas escolares que guardaron celoso registro de lo acaecido en cada clase, en cada trabajo práctico, en cada actividad planificada por los docentes. Y finalmente, también fueron fuentes de relevancia para recabar información, las voces de alumnos y directora y los documentos escolares.

Es esta constante meta-reflexión sobre el objeto de estudio desde diversas ópticas de análisis, procedimientos y fuentes lo que permite dar, por un lado, vigilancia crítica permanente y por el otro, validez a la investigación a través de la triangulación.

CAPÍTULO III:

CULTURA INSTITUCIONAL: UN CAMINO A LA COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUAR

La evaluación es una práctica sostenida en normas de excelencia que traducen representaciones sociales organizadas a partir de la construcción de una realidad común a un conjunto social pero que en cada institución se recrea y reconstruye. Esas representaciones funcionan como tamiz de la percepción del mundo y, a la vez, comandan la acción. Permiten entender el mundo, se constituyen en teorías implícitas, en nuestro caso, sobre la evaluación y, en este sentido, dirigen la acción de los docentes. Esos significados sociales se vehiculizan en las organizaciones escolares: de allí la necesidad de analizar estas prácticas de evaluar en los marcos institucionales en los que adquieren sentidos y significados particulares y que pueden hacer perpetuar la injusticia y la reproducción social.

La escuela, por lo tanto, es una organización social en la cual se desarrollan y reproducen significados y comportamientos, se legitiman unas prácticas que ofrecen ciertos valores, cierto pensamiento y cierta acción. Más aún, la escuela refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución e incide sobre los aprendizajes escolares con independencia de cuál sea el currículum explícito y oficial. Este enfoque de la escuela permite entender la cultura escolar como texto inacabado, ambiguo, metafórico, que requiere constante interpretación y no permite la explicación causal. La misma interpretación de la cultura, el pensarla, cuestionarla o compartirla, favorece una identidad autoconstructiva con elementos simbólicos que forman la red de significados compartidos de naturaleza implícita o carácter tácito (Geertz, 1993; Perez Gómez, 1998).

Las instituciones tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus integrantes como la definición legítima de la realidad. Es “la realidad misma” para ellos y así funcionan como patrones de intercambio al formar una coherente red de significados compartidos que, generalmente, no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos, rituales que forman la piel del contexto

institucional y que se asumen como imprescindibles en la interpretación que hacen los sujetos.

Dichas representaciones, al mismo tiempo, proporcionan las teorías en tanto construcciones subjetivas y se constituyen en una forma de saber práctico, de carácter implícito, tácito.

Estas construcciones subjetivas no son directamente visibles y las categorías que las estructuran son categorías del lenguaje o categorías discursivas (Moscovici, 1961) organizadas, en nuestro caso, en torno a una práctica social que es la evaluación. A diferencia de representaciones sobre nociones sociales, como podría ser “clase”, “cambio”, “estructura social”, etc., en esta investigación se abordan representaciones sobre una práctica que implica interacciones sociales mediadas por el lenguaje y con intencionalidades didácticas específicas, como es la evaluación. Por eso la perspectiva de análisis tiene que enfocar no sólo discursos mediadores sino además interacciones sociales. En este caso, se aborda desde el discurso lo que piensa el docente a partir de lo que dice hacer sobre la evaluación y lo que en realidad hace durante la interacción de evaluar, observada, grabada y transformada luego en texto escrito. Lo que dice hacer se recupera en entrevistas sociales y encuestas llevadas adelante por la investigadora (docente universitaria y formadora de docentes). A través de las entrevistas, asegura Bourdieu, “no se trata únicamente de recoger un ‘discurso natural’ lo menos afectado posible por el efecto de la asimetría cultural; también hay que construirlo científicamente, de tal manera que transmita los elementos necesarios para su propia explicación” (1993: 531)

Por lo tanto, en este Capítulo se analizan las voces institucionales de docentes y alumnos y se recupera la concepción de que esas voces revelan sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje propios. No se representa simplemente “opinión acerca de”, o “actitudes hacia”, sino “teorías o ramas del conocimiento” con derecho propio para el descubrimiento y la organización de la realidad. En este sentido, dan cuenta de representaciones que “constituyen sistemas de valores, ideas y prácticas con la doble función de establecer un orden –que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo– y de posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad al proporcionarles un código para el intercambio social y un código para

nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”. (Farr, 1984: 496).

El análisis de estas voces, a través de entrevistas y encuestas, de la interacción social, y del análisis documental han dado lugar a la categorización del material empírico sobre la evaluación escolar en torno a las siguientes unidades sociodiscursivas:

- Enfoque residual - informativo de la evaluación
- Enfoque comprensivo
- Enfoque de control subjetivo

Los fragmentos de las entrevistas se transcriben tal como fueron recogidos, es decir sin corrección de la sintaxis utilizada por los informantes. Si bien sabemos que el discurso oral tiene ciertas particularidades que no son adecuadas para el texto escrito académico, para el caso de esta investigación se ha preferido mantener el registro original para no perder de vista el contexto de recolección de los datos, descripto anteriormente. En el caso de las encuestas, tampoco se ha corregido la ortografía.

1. Enfoque residual de la evaluación

“La evaluación es la comprobación de lo que nos quedó” Protocolo 1....

Esta unidad sociodiscursiva está centrada en el significado atribuido a la evaluación como un rescate final de información memorizada sobre contenidos desarrollado en clase. En la voz de los docentes entrevistados, el 41 % de ellos ha hecho referencia explícita a la evaluación con un enfoque residual en el que se intenta “ver si aprendieron todo lo que le dimos” (Pr. D 1). En este enfoque, el alumno recibe información que luego debe demostrar que aprendió, poniendo así de manifiesto la concepción bancaria de la enseñanza que describiera Freire (1989).

“Los chicos por ahí se quejan, que en historia tienen que escribir mucho, en general soy un poco obsesiva en eso. O sea, me gusta que se expliquen, que redacten un proceso, no que contesten, así escuetamente las cosas y lo que intento es que sepan todo, esa es la realidad, que repitan todo lo que les di, esa es la realidad, cuanto más puedan abarcar o evaluar de lo que han estudiado mejor, pero... reconozco que no es necesario, que a lo mejor podría evitar tomar algunas cosas que no son centrales, no son qué sé yo, pero uno intenta ver si, aprendieron todo lo que le dimos” (Entrevista)
Protocolo 1D. 2º año

Esta docente está poniendo énfasis en la evaluación de la información que se dio en clase. Lo valorado por el docente resulta ser la posibilidad de “recuperar” la información que debe memorizarse. Expresa su convicción de que el alumno debe desarrollar esa información en forma exhaustiva para rescatar la importancia de los procesos históricos que no deben confundirse con el desarrollo de procesos cognitivos (categorizar información, clasificar, interpretar, comparar, etc.). Tampoco está hablando de la evaluación procesual en la que el docente evalúa durante el proceso para detectar si se está aprendiendo. Considera que al pedir un desarrollo exhaustivo de la información evita la fragmentación del proceso histórico, pero las respuestas escuetas sólo están dando cuenta de la escasa información recuperada por la memoria y la imposibilidad de reconstruir las vinculaciones de los sucesos históricos. El carácter reproductivo que asume la evaluación hace que el proceso fundamental de la misma sea la repetición. Repetir y dar.

Y cuanto más puedan abarcar mejor.

Se observa una concepción de la enseñanza y el aprendizaje como proceso de transmisión – recepción con carácter acumulativo. Esta concepción hace jugar a los contenidos un papel importante en cuanto puedan repetirse; atribuye a los alumnos un papel receptivo y concibe al profesor como responsable de transmitir la información disponible.

La profesora entrevistada diseñó en el transcurso del cuatrimestre dos evaluaciones que se concentran en el manejo de información asentada en la carpeta y las respuestas solicitadas en las pruebas guardan coherencia con lo que allí se registra.

La carpeta registra en este período los siguientes temas: El Estado Nacional Argentino: proceso de organización y transformación hasta la actualidad. La ruptura del estado colonial. Cuadro síntesis de relaciones entre América y España entre los siglos XV, XVI, XVII, XVIII y XIX. Crisis del Estado colonial. Revolución de Mayo. Primer Gobierno Patrio (Sociedad, economía, política).

Los registros de la carpeta se inician con una actividad que solicita buscar en diarios y revistas la palabra “Estado” y explicar cómo está utilizado el término. Por ejemplo, aparecen tres casos en relación con el estado de Arkansas, con el jefe de estado y con el estado norteamericano. A continuación se encuentra copiado un cuadro sobre los sucesos de 1492; luego unos apuntes con las relaciones de monopolio y comercio de España y su impacto en América.

Un segundo cuadro sintetiza La Crisis del Estado Colonial que finaliza el 25 de mayo con el Primer Gobierno Patrio (españoles y criollos). Acompaña a este cuadro un mapa de la República Argentina que lleva por tema Regiones del Virreinato del Río de la Plata y donde se han localizado las provincias del interior, el territorio indígena, el litoral y Potosí.

En la evaluación la profesora solicita explicar la importancia del Estado en la vida de un país, características de las regiones del Virreinato del Río de la Plata, las causas que provocaron la revolución, teniendo en cuenta tanto las internas, como las externas; revolución de mayo de 1810.

Las consignas de la prueba son coherentes con los temas desarrollados, las actividades solicitadas y los mapas elaborados. Las preguntas que se formulan son de nivel fáctico preservando los indicadores ¿cuál?, ¿cómo?, ¿dónde?, siguen el desarrollo y el orden temático del cuadro. En este sentido, señala Litwin (2008) que a la hora de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el problema se centra en encontrar estrategias de valor que permitan distinguir cabalmente los aprendizajes construidos de los simplemente almacenados. En el segundo caso, el almacenamiento de la información está refiriendo a la preservación de contenidos en la memoria pero no necesariamente a la comprensión que implica el uso funcional de esa información. Memorizar hechos, datos o conceptos no es desdeñable ni carece de importancia; por el contrario, para pensar se

utilizan hechos y conceptos que se recuperan a partir de la información almacenada. Pero el riesgo de almacenar recuerdos de sucesos también ha sido asumido en una investigación, de la que la investigadora forma parte, acerca de los aprendizajes escolares sobre los sucesos del 25 de mayo (Nosei 2007; Pruzzo y Nosei, 2008). En este caso se ha alertado sobre la falta de comprensión de los sucesos de mayo que se recuerdan como los de “la libertad del pueblo argentino”, o el origen de la independencia, sin poder vincularlos con la preservación del orden colonial (ya que la Primera Junta asumía el poder en representación del Rey prisionero, pero con explícito reconocimiento a su autoridad). Así como el 83 % de la matrícula evaluada en nuestra investigación no ha comprendido esta situación, tampoco comprende la ruptura del orden colonial que pretendían quienes comenzaron las luchas por la independencia, no sólo en nuestro país, sino también en Latinoamérica. En otras palabras, recordar no implica comprender.

La segunda prueba escrita de Historia es igualmente coherente con las actividades propuestas en la carpeta y vuelve a centrarse en el recuerdo de información.

La nota de este alumno registrada en el boletín es de 10 (diez) puntos.

Los contenidos desarrollados en cuatro meses abarcan la formación del Estado Nacional Argentino, desde el proceso de organización y transformación hasta la actualidad. El currículum prescripto tampoco apoya el desarrollo de procesos comprensivos ya que condensa para este curso la historia de América desde los siglos XV al XXI. Si se considera que el currículum es la relación existente entre contenidos que deben ser apropiados y las unidades de tiempo disponible, queda claro que no hay tiempo para la apropiación comprensiva de los contenidos. Entonces, sólo pueden movilizarse procesos intelectuales básicos como la memorización de vasta cantidad superficial de información, en desmedro de las vinculaciones que estructuren redes de significados históricos.

El discurso docente y la acción llevada adelante, tanto en los registros de carpeta como en el diseño de las pruebas, permiten señalar la continuidad de las concepciones discursivas con las bases documentales de su práctica, en las que predomina la evaluación centrada en el recuerdo, que reproduce la información provista por la docente, en un claro enfoque residual.

Otra de las entrevistas que dan testimonio del enfoque residual que también aparece cristalizado en carpetas de actividades y evaluaciones escritas corresponde a un docente a cargo de varias asignaturas del área contable.

“Yo busco que los alumnos aprueben la práctica y también la teoría porque es aplicación directa de la teoría” (Entrevista D3)

Protocolo 3D. 3° Año

En este caso, la evaluación está centrada en el recuerdo de la teoría para la resolución de ejercicios o tareas que proporcionan las bases cotidianas del aprendizaje memorístico.

“Cuanto más se ejercite la repetición, más fácil será el recuerdo” (Coll, 1992: 50). También se ha advertido que el efecto de la práctica sobre el recuerdo es más efectivo cuando la práctica se realiza de manera dosificada, en pequeñas cuotas, distribuida en el tiempo:

“Ellos tienen ejercicios, o sea yo les explico la teoría, también les explico un ejercicio de aplicación de esa teoría y después ellos mismos son los que van a ir a hacer los ejercicios de la guía que les he preparado. Y en función de esa práctica que hicieron yo los evaluo, no les cambio el estilo; vos le vas cambiando algunas cosas que en unos prácticos se dan y en otros no, pero en todos los casos lo que se evalúa es siempre lo que vieron” (Entrevista D3).

La profesora va dosificando la información que se trabaja en cada clase y esta acción de escuchar, hacer y repetir va dando forma una ejercitación diaria, tal como se advierte en la carpeta y en el propio discurso docente.

La profesora relata:

“...normalmente yo elaboro el propio apunte o lo que ellos tienen para estudiar, después si ellos no quieren, o quieren apuntar alguna bibliografía para leer no hay problema. Entonces yo les doy el tema, normalmente les hablo primero; algunos vos ves que toman apuntes; otros no, se quedan escuchando. Eso es a criterio de cada uno y después sí, les vuelvo a elaborar el tema ya más armadito para que ellos lo apunten, lo copien y después la práctica sobre esa teoría que tienen.” (Entrevista D3)

“Hacemos ejercicios prácticos y en la prueba yo lo evaluo. A veces yo divido la teoría de la práctica, depende de la extensión que tenga y otras veces lo tomo junto” (Entrevista D3)

La tarea áulica está centrada en actividades de exposición del docente en las que el alumno recibe ya organizada la información. *Hablo primero, le vuelvo a elaborar el tema ya más armadito para que ellos lo apunten.* Vemos que, como en el caso anterior, se prioriza la evaluación de información que el docente desarrolla, estructura en apuntes y da a ejercitar en las carpetas.

Los temas trabajados en la carpeta se registran son Sistema de información-sistema contable. Estructura de una empresa. Organización horizontal y vertical. Ciclo contable y ciclo operativo. Cuentas contables. Clasificación Utilización. Estados contables: clases.

En la carpeta aparece la copia de los contenidos de la unidad, luego el desarrollo de la información a través de la respuesta al completamiento de preguntas bajo la modalidad de trabajos prácticos y la prueba escrita de la/s unidad/des.

La prueba escrita solicita a los alumnos acerca de la necesidad de un sistema de información, la información que brindan los estados contables, la importancia de la información en una empresa, como se denominan las distintas etapas de organización de la información, estados de resultados, diferencias entre Plan de Cuentas Y Manual de cuantas y estados contables.

Se advierte marcada coherencia entre los contenidos copiados en la carpeta y la información solicitada en la evaluación. Agrega el docente *“yo no le pongo puntaje a cada pregunta, yo lo que veo es si está integrado o no el tema, el contenido que yo quería...”*

En el cuatrimestre analizado se administran cinco pruebas (tres teóricas y dos prácticas) con los siguientes puntajes: (t) 7, (t) 5, (p) 6, (t) 8+, (p) 9. La nota final fue de 8 (ocho) +. ¿Qué escala implica 8+ ?

En el transcurso de la entrevista puede encontrarse información que explica la “escala” que incluye lo que la profesora valora a través de los signos más (+) y menos (-):

“Hay chicos que logran dar un vuelco en la nota, hay otros que no sabés por qué y ya desde el principio dice a esta materia me la llevo!!!!.. Esa postura es fuerte y no la podés hacer cambiar de idea, porque yo les digo: el cuatrimestre que viene tienen

otras pruebas, otras unidades, otros temas, los podés aprobar. A veces se convencen y a veces no.

Por ejemplo ahora hay chicos que rindieron la prueba y yo estaba en duda, la base estaba. Entonces, bueno, yo les puse el seis, no se los regalé pero quizás al ponerles un cinco o un cinco más a ellos los planchaba y el seis les da fuerzas. Hay chicos que eso les ayuda y hay otros que no.

Claro, no es lo mismo que decir un cuatro y le pongo un seis para incentivarlo, no porque está muy flojo. Y hay varios chicos que tienen ese problema. Por ejemplo está para seis y da para más y bueno seis más. A nosotros no nos permiten poner con centésimos, entonces tampoco soy partidaria de eso seis veinticinco... no, entonces yo le pongo en la nota, suponele que al siete no llega. Supuestamente hay otros que están en mejores condiciones y el siete no corresponde... Entonces les pongo un seis con un signo más o menos, en lugar de poner un cinco o un cinco más le pongo un seis menos quiere decir que llegó justito a aprobar, ¿vos me entendés? Entonces ellos preguntan: ¿y ese más y ese menos Señora, para qué es? Y bueno, le digo en ese más y ese menos va a pesar el tema de que el alumno trabaja en clase, si participa. Ese más y ese menos va a pesar en la nota final”.(Entrevista D3)

Aparece en el testimonio la dificultad que se le presenta al docente en el momento de la acreditación —al tener que colocar una nota de aprobación o desaprobación— donde comienzan a emerger las condiciones subjetivas de valoración docente que anticipan la respuesta correcta buscada en cada consigna. En la acreditación, ámbito de explicitación del poder docente, no sólo vale el recuerdo, sino también las condiciones disciplinarias: trabajar en clase o participar, aunque no se planteen actividades que propicien la participación, sino más bien la recuperación de la información dada.

En otras clases también se ha detectado el enfoque residual de la evaluación.

Protocolo 6D. 2º Año

“... pactamos con los chicos la cantidad de ejercicios que vamos a tener y el puntaje que va a tener cada ejercicio: si estoy evaluando sumas y restas de números enteros y ecuaciones de sumas y restas con números enteros, ellos me tienen que poner la propiedad que están usando. Además me tienen que hacer la comprobación de la ecuación. En realidad, vale más que un ejercicio combinado de suma y resta que es mucho más sencillo. Entonces pactamos: la ecuación la considero más puntaje por que estoy evaluando teórico -qué son las propiedades- y estoy evaluando cómo aplican la propiedad. Si la aplican bien o la aplican mal. Porque algunos por ahí dicen que aplicaron propiedad distributiva, pero en realidad no están aplicándola. Entonces en el escrito - cuando resuelven y ponen que aplicaron la propiedad distributiva y no lo hicieron- le pongo: “ahí no aplicaste propiedad distributiva, porque tal cosa”. Así van

aprendiendo un poco más y al final de año lo logran y aplican la propiedad distributiva” (Entrevista D6)

También se explicita en este testimonio la búsqueda de la recuperación de la información dada.

La carpeta registra para este periodo el tema Trigonometría.

En la carpeta figuran diferentes contenidos que se necesitan para la resolución de triángulos rectángulos, que es el objeto de la evaluación. Comienza con un ejemplo introductorio del Teorema de Pitágoras, una definición y una serie de situaciones anunciadas como “ejercitación”. Continúa con las razones trigonométricas (ejemplo introductorio que permite enunciar las seis razones trigonométricas y una abundante ejercitación) para llegar a la resolución de triángulos rectángulos (se enuncia en qué consiste la resolución y se da una ejercitación con diferentes ejemplos en los que, en función de los datos, se desarrollan las respuestas). Siempre son ejemplos particulares, pero no llegan a explicitarse como ejemplos generalizados ni como regularidades.

La prueba registra: medir la sombra de la proyección de una torre de 62 cm de altura cuando el sol se encuentra a 20° sobre el horizonte, el ángulo de depresión de un bote que se encuentra a 150 m de la base del faro de 120 m sobre el nivel del mar, calcular área y perímetro de un triángulo rectángulo.

En la evaluación del tema Trigonometría, resolución de triángulos rectángulos, las consignas del examen reproducen consignas de ejercicios desarrollados en la carpeta. La respuesta se puede elaborar a partir del recuerdo algorítmico de unos pasos, a los modos en que habían sido ejercitados en la carpeta. En las consignas en que figura un enunciado como situación problemática, figuran palabras clave que permiten invocar el ejercicio de referencia de la carpeta (por ejemplo, ángulo de depresión). No se necesitan, no aparecen ni se demandan procedimientos heurísticos que caracterizan las resoluciones de las situaciones problemáticas.

En el eje temático siguiente, la carpeta registra por escrito: funciones lineales y ejercitación organizada de forma similar a la anterior y acompañada del gráfico cartesiano correspondiente. La evaluación es coherente con la ejercitación de la carpeta.

En la evaluación de funciones lineales se pide explícitamente que se escriban las ecuaciones de rectas paralelas y perpendiculares, con consignas idénticas a las de la carpeta, en que sólo se modifican los valores numéricos particulares, la resolución se realiza reiterando lo hecho en la carpeta; no hay, ni se necesita ningún tipo de procedimiento alternativo. Un elemento que llama la atención es que el alumno acompaña la ecuación en la prueba con el gráfico cartesiano correspondiente, que no se solicita en la consigna pero en la carpeta siempre se realizaba así. El profesor lo corrige – como aceptando que era parte de la consigna- como si siempre debiera ir el gráfico. El gráfico es incorrecto porque el alumno no detecta que lo graficado no corresponde a una recta perpendicular como se ha pedido. El profesor sólo señala “mal representado”.

Esta evaluación reproductiva, centrada en el recuerdo de la información (triángulos rectángulos y funciones lineales) tal como ha sido administrada, provee información al docente y en las pruebas registra una nota que da forma a la acreditación de la materia, acreditación que puede legitimar el fracaso y perpetuar las profundas injusticias generadas por la exclusión de los cuerpos de saber legitimados por una sociedad.

El 41 % de los docentes entrevistados dan testimonio del enfoque residual informativo de la evaluación que, a la vez, expone una concepción donde se conduce al alumno a la memorización, al archivo de conocimientos; en ellos se “deposita” el saber. Hay una concepción de enseñanza de trasvasamiento, donación y una concepción receptiva del aprendizaje.

La voz de los alumnos

Hasta acá hemos considerado el análisis de las representaciones discursivas y de las prácticas docentes en relación con el registro de las carpetas y de las evaluaciones escritas de profesoras cuya práctica evaluatoria se ha caracterizado en esta tesis como prácticas centradas en el recuerdo, porque reproducen la información provista por los docentes.

Estas prácticas han logrado construir similar sentido en un 44 % de los alumnos en quienes aparece también el énfasis puesto en datos y hechos. En este sentido, las

respuestas de los alumnos acerca de qué es la evaluación, remiten a la idea de que la evaluación rescata temas, contenidos “dados” o “explicados” en clase.

Se transcriben ejemplos de estas respuestas:

“...las principales cosas que hemos visto del tema” (Pr. 3);

“ el tema desarrollado” (Pr. 6);

“lo que nos ha explicado sobre un tema” (Pr. 15);

“ los contenidos dados en el aula” (Pr. 20);

“ el contenido de la unidad” (Pr. 22);

“ nos hacen preguntas sobre un tema” (Pr. 23);

“lo que explicó más algún ejemplo” (Pr. 26);

“ el tema que se está tratando en la materia” (Pr. 29);

“ los temas que dan” (Pr 41);

“ las cosas que dio en clase y algunas cosas de los libros” (Pr. 57);

“el tema enseñado” (Pr. 58);

“ temas principales del tema que nos dio” (Pr 75);

“ el conocimiento de los temas” (Pr 92);

“ el contenido de los textos” (Pr. 94);

“ tendrá en cuenta lo que nos ha enseñado” (Pr. 98);

“ lo que se ve en las clases” (Pr. 106, 117, 123);

“Es una forma de probar al alumno para saber lo que sabe, lo que ha aprendido, estudiado de todo el tema” (Pr. 24.);

“ es una forma de saber cuánto sabe el estudiante, cuánto tiempo le dedicó al estudio y cómo se lo dedicó” (Pr. 81);

“ el profesor verifica si entendimos el tema” (Pr 110);

“es la comprobación de si hemos asimilado o no lo que se enseñó en clase” (Pr 114);

“entendió los conceptos dados” (Pr. 116, 138);

“de cuánto estudió el alumno” (Pr. 119);

“si entendió un tema” (Pr. 131,156);

“ grado de comprensión y razonamiento que el alumno tubo sobre un tema” (Pr. 140);

“cuánto se ha aprendido (Pr. 146); tener conocimiento de qué le quedó”(Pr. 124).

Los temas, en las respuestas de los alumnos, hacen referencia a la información general que se provee desde la enseñanza. La tarea del alumno es hacer suyo un

conocimiento que está allí fuera y del que debe apropiarse. Para ello se le requiere ponerse en contacto con esos contenidos y poder reproducirlos con fidelidad. Esos contenidos están en las carpetas que los alumnos han copiado. La acción del alumno radica en lograr que esa información luego se recuerde. Estas nociones son principales para el docente, pero no para alumnos, que se vuelven sujetos receptivos de expresiones discursivas en las que el sujeto agente es otro: lo que se nos dio, se nos ha enseñado, lo que se nos explicó, lo que está en los libros.

La información se dosifica, con una práctica distribuida en el tiempo que intenta favorecer el almacenamiento. El examen mide el grado de adecuación de la información memorizada (que podría incluir datos, hechos y conceptos), evaluado desde la capacidad de reproducción del alumno. Las respuestas pueden dar cuenta sólo de si son correctas (es decir si recuperan en forma adecuada la información) o incorrectas (si se recuerda parcialmente o no se recuerda el dato solicitado), más que de los procesos de comprensión involucrados. La enseñanza radica en la transmisión de saberes. El docente da y el alumno repite.

En estos casos los temas evaluados han activado procesos cognitivos centrados en la memoria y en la repetición de información del mismo modo que ha sido ofrecido en el discurso de docentes, carpetas y libros. Esto es lo que Freire ha definido como educación bancaria, a la cual cuestiona epistemológica y políticamente porque entiende que “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997: 47).

1.2. Enfoque comprensivo de la evaluación

Esta unidad incluye testimonios en los que se prioriza la construcción de significados y sentidos más que el recuerdo de información y que se encuentra en la respuesta de una sola profesora. En esta construcción de significados se involucran operaciones cognitivas diversas: análisis, inferencias, comparación, categorización, síntesis. En esta perspectiva se pone énfasis en un enfoque procesual de la evaluación que acompaña las situaciones de enseñanza para propiciar reconstrucciones sucesivas a partir del aprendizaje relevante. En este enfoque no deja de aparecer el sentido diagnóstico de la evaluación inicial que permite la adecuación de la enseñanza a las posibilidades de cada

alumno, pero que a la vez propicia una custodia individualizada y grupal del aprendizaje. En síntesis, es una concepción educadora de la evaluación.

Protocolo 8D. 2º año.

“En lengua he trabajado este cuatrimestre fundamentalmente comprensión lectora. Las situaciones de aprendizaje han sido: situaciones de observación, comparación y análisis de distintos materiales de lectura, textos literarios y no literarios, resolución de juegos lingüísticos (para ejercitar la observación, la detección de información explícita e implícita). Les proporcioné materiales de trabajo para ejercitar gradualmente diferentes estrategias lectoras: detección de temas, ideas centrales, ideas por párrafos, detalles, información presente y ausente en el texto, inferencias por conocimientos previos, hasta trabajar relaciones más complejas como las de causa y consecuencia. Las situaciones de evaluación se centraron en la comprensión, además evalué los módulos donde tuvieron que revisar y rehacer en algunos casos. Esto les cuesta mucho porque no tienen el hábito de volver sobre lo hecho” (Entrevista D8)

En la voz de esta profesora puede analizarse la integración de conceptos y de procesos propios de su disciplina. La evaluación tiene función educadora en cuanto le permite identificar los errores y brinda ayuda contingente para su reestructuración.

En el análisis de la carpeta se encuentra una evaluación diagnóstica, trabajos de comprensión lectora y un trabajo práctico de comprensión integrador del cuatrimestre.

Diagnóstico de comprensión lectora

1. Lee atentamente el siguiente texto:

Los especialistas del comportamiento humano sostienen que los adolescentes, a medida que van madurando, llegan a establecer tres tipos de amistad.

Entre los 12 y 15 años, buscan amigos con la finalidad de compartir sus actividades, con los cuales congeniar y divertirse.

El tipo de amistad cambia cuando tienen entre 15 y 17 años de edad. En esta etapa, los jóvenes buscan amigos con opiniones parecidas a las suyas acerca de temas, como por ejemplo, el modo de vestir. A esta edad es frecuente que forman pandillas, es decir, grupos, tomando como modelo a uno de los que se transforma en cabecilla.

Por último, entre los 17 y 19 años, los adolescentes se sienten más seguros de sí mismos y escogen a sus amigos, por lo que éstos tienen de singular, de personal.

2. Responde a las siguientes preguntas con la información que te proporciona el texto: a) ¿por qué los adolescentes se comportan de manera diferente cuando eligen amigos?; b) quiénes distinguen tres tipos de amistad durante la adolescencia?; c) ¿qué significa la palabra “congeniar” en el texto?; d) ¿qué tienen de parecido y en qué se diferencian estas tres etapas?; e) ¿qué quiere decir “cabecilla” en el texto?; f) ¿qué amigos buscan los chicos de 15 y 17 años?; g) ¿qué significa “escogen” en el texto?; h) ¿qué título le pondrías a este texto?; i) ¿qué opinas de lo que dice el texto?

En la evaluación diagnóstica la profesora trabaja la comprensión lectora de un texto a través de preguntas que le permiten indagar acerca de diferentes procesos cognitivos desarrollados por los alumnos: inferencias léxicas, niveles de conceptualización, elaboración de juicios valorativos. Escoge para ello una temática cercana a la cultura experiencial de los estudiantes y promueve inferencias a partir de datos explícitos e implícitos. Puede advertirse que el diagnóstico comienza con un cuestionamiento de inferencia causal para pasar luego a una búsqueda de referente en una construcción verbal. En ambos casos, si bien el proceso es inferencial, las respuestas en el texto son explícitas. Las cuatro preguntas siguientes, en cambio, se mueven en el área de las inferencias implícitas (inferencia léxica en los casos “c” y “e” e inferencia macroestructural en “d” y “f”). Finalmente, el interés se desplaza de la comprensión hacia la producción y el involucramiento personal en las dos últimas consignas en que se trabajan inferencias elaborativas.

De la lectura de las carpetas de los alumnos puede advertirse que las actividades propuestas a partir de diferentes textos activan los procesos cognitivos que habilitan la comprensión lectora, y en este proceso incorporan nociones gramaticales.

Las actividades en la carpeta son evaluadas y con señalamientos explícitos sobre lo que se debe reconstruir. La evaluación solicitada por la profesora es coherente con lo enseñado.

En esta evaluación no se está pidiendo recuerdo de información textual: se ha trabajado para aprender conceptos (paratextos, cotexto, coherencia, cohesión, etc.) favoreciendo la progresiva “descontextualización” (Vigostky, 1995; Luria, 1984): es decir, partir del concepto ubicado en un contexto particular, para variar los contextos y favorecer su construcción como abstracción (la descontextualización). De esta manera se posibilita la transferencia o generalización de los conceptos para ser usados en nuevos contextos. En este sentido, se logra el aprendizaje significativo (Ausubel, 1973) que implica la articulación de los saberes previos con los nuevos saberes a aprender (de ahí la importancia de la evaluación diagnóstica), favorecer la memoria comprensiva (no se desatiende la memorización) y el uso funcional de lo aprendido (empleo en nuevos contextos y para resolver situaciones problemáticas). De esta manera se incorpora la evaluación al mismo proceso de enseñanza para el aprendizaje relevante. A la vez, se promueve el rol activo del alumno que pasa de reproductor a productor de textos. Se rescata, en este caso, la

democratización de las relaciones sociales en el aula, que con sentido cooperativo implican a estudiantes entre sí y a docentes y alumnos tanto en las prácticas de aprendizaje como en las de evaluación y autoevaluación. Estas relaciones pasan a ser reticuladas con potenciación del compromiso moral, el respeto, la cooperación y la participación. En síntesis, una evaluación educadora entramada en una enseñanza de base epistemológica y ética.

Este tipo de enfoque de la evaluación sólo ha sido expresado por una docente en el testimonio descripto y desde el aporte discursivo de la entrevista y el análisis de carpetas de actividades y evaluaciones escolares.

El enfoque comprensivo de la evaluación en la voz de los alumnos

En la voz de los alumnos, el énfasis en el enfoque comprensivo de la evaluación (rescatando la construcción de conceptos u operaciones) aparece escasamente referenciado en el 5% de las respuestas.

“Nuestra forma de relacionar” (Pr. 17, 133),

“la habilidad para diferenciar y razonar” (Pr. 33),

“la producción de contenido” (Pr. 71),

“si sabes relacionar, explicar” (Pr. 108),

“si está la idea del concepto que se pide”. (Pr. 118),

“si estudió de memoria o relacionó” (Pr 89)

“la forma en que interpretó y asimiló el tema” (Pr. 111),

“los conceptos dados” (Pr. 132)

“la forma de relacionar los temas” (Pr 133).

“La interpretación” (Pr 141)

“si ejemplifica o no si razona o no, si emplea el vocabulario adecuado según la materia, etc”. (Pr. 135)

En las respuestas de los alumnos sigue apareciendo la mención de temas, en términos similares a la evaluación centrada en el recuerdo de la información. En este sentido podría entenderse más bien como un continuo, como un complemento. Se rescatan la explicitación de operaciones intelectuales como relacionar, interpretar, diferenciar, ejemplificar. Los procesos son operaciones intelectuales que pueden ser

activados según el proceder metodológico del docente que trabaja desde una perspectiva epistemológica y ética (Pruzzo, 1999). Se recuerda que una enseñanza de base epistemológica es la que se adecua a las pautas de producción del saber que se enseña. Por ejemplo, se supone que el lingüista construyó los conceptos de texto y paratexto a partir de análisis de textos, por lo que será más adecuado enseñarlas desde los textos en lugar que enseñarlas desde definiciones que son los resultados de la investigación lingüística.

Como se señalaba con anterioridad, si la evaluación custodia este modo de aprender puede proveer mayor relevancia en cuanto dota de sentido a la tarea y no supone una repetición ciega en términos de lo que quedó, sino en términos cognitivos que implica relacionar, diferenciar, asimilar, interpretar, ejemplificar. La evaluación que consolida el aprendizaje de la trama sintáctica del saber permite la relación con los conocimientos anteriores, enfoca la comprensión y un aprendizaje más potente. No es tan fácil de olvidar dado que puede perderse el “rótulo lingüístico” pero ser reconstruido desde la comprensión de significados.

Este abordaje permite trabajar con una evaluación educadora que busca la comprensión de las categorías conceptuales de una asignatura y brinda oportunidades de trabajar los procesos que ayudan a la activación de la metacognición.

1. 3. Evaluación centrada en el control subjetivo

La orientación comprensiva de la evaluación puede ser obturada cuando se orienta específicamente al control del comportamiento. En esta unidad se incluyen los testimonios que priorizan el disciplinamiento de la conducta más que el aprendizaje comprensivo y ético. La evaluación teñida de control subjetivo se vuelve verdadero aparato de observación, registro y encauzamiento de las conductas (Foucault, 1976). Aquí la evaluación no está centrada en los procesos de recuperación de la información, ni de la comprensión sino que se busca ajustar el funcionamiento de los sujetos al control social.

El 51 % de los docentes entrevistados señalan la importancia que estos argumentos en la evaluación escolar.

La escuela ha sido siempre un centro generador de actitudes en la dinámica de la interacción institucional y no siempre desde una enseñanza sistemática y conciente. Como contenido de la enseñanza, la responsabilidad, la participación no constituyen una asignatura en sí misma, sino que los Contenidos Básicos Comunes de los distintos espacios curriculares los recomiendan como contenidos actitudinales de cada disciplina. En este caso, las representaciones docentes enfocan la evaluación como práctica de control disciplinario a través de la cual se califica al alumno por sus comportamientos de ajuste a las normas aunque el examen se elabore atendiendo a contenidos conceptuales. Cuando ese “ajuste” no se logra, no detectan la incongruencia resultante de que el alumno se “lleva” una materia porque no puede rendir “comportamiento” sino información o conceptos de la disciplina que tal vez han sido significativamente aprendidos. No se está señalando que no deben enseñarse los contenidos actitudinales porque la participación y la responsabilidad deben ser aprendidas en su ejercicio activo que pone a los sujetos en la posibilidad de tomar decisiones en un marco de responsabilidad moral. Se explicitan las relaciones de poder y se permite su distribución democrática. Lo grave es no propiciar su construcción y contaminar la nota sobre el aprendizaje de un cuerpo de saber con la valoración del ajuste a normas subjetivas.

Protocolo 5 D. 3º año.

Consultada la profesora respecto a la evaluación, menciona en la entrevista:

“Evaluó el interés o sea si realmente me traen lo que les pido y voy mirando para ponerle una nota, si ellos responden, buscan, traen material, revistas o eso, si hicieron láminas, voy tomando todos esos detalles. Luego, después que terminamos y que revisamos todo, que ellos lo discutieron conmigo, vieron las dudas, suelo hacer incluso a veces, evaluaciones de a dos, para que discutan; les dicto preguntas y ellos discuten y después me entregan las hoja. Hago evaluaciones individuales, las tradicionales digamos, y grupales y después sí, siempre termino un tema con un escrito hecho por mí, o sea cuatro o cinco preguntas del tema pero antes vimos todo eso. Con un grupo, me da muchísimo resultado, con otro no, pero yo ya lo he hablado con mis compañeros docentes, hay alumnos que son apáticos, es como que no les interesa nada, y las evaluaciones dan resultado bajo o no cumplen o no traen” (Entrevista 5D)

Al reconstruir el sistema de enseñanza, se advierte que la concepción de aprendizaje que subyace es básicamente reproductora.

Dice la docente:

“Normalmente yo hago una introducción al tema preguntándoles algunos ejemplos o sea tratándolos de motivar, después les dicto un cuestionario de preguntas, ellos las solucionan en grupos, traen láminas, buscan, investigan, bueno y después hacemos la corrección de esos prácticos y bueno, y yo les ayudo si les faltó algún tema”. (Entrevista 5D)

En este caso, la información no es suministrada por el docente, sino que se va buscando en grageas a partir de cuestionarios que segmentan el saber. Ese cuestionario es completado con la información que encuentran, sin trabajar necesariamente con un texto de base, sino más bien con lo que encuentren disponible en la biblioteca, en revistas o con el libro que tengan. Es fundamental reconocer que el acceso a la información y la adquisición de los temas es tarea de los grupos que deben buscar la información biológica (por ejemplo qué es la célula; cómo se clasifican; qué tamaño y formas tiene; cuáles son los componentes celulares; cómo se realiza la nutrición celular, reproducción, etc.). El interés, la dedicación de los alumnos y la búsqueda de material (no la comprensión) pasan a ser la evaluación de “proceso”, diaria, y la que va dando los “detalles” previos a la evaluación escrita, que repite la propuesta del cuestionario.

“ ... Preguntas en las cuales tienen que responder ellos, si vemos digestivo, poner qué es la digestión, lo que les quedó a ellos de todo el proceso digestivo, o sea qué es para ellos la digestión, normalmente siempre encaro, siempre empiezo así las prueba. Suelo darles textos incorrectos para que ellos indiquen si es falso- verdadero, y justifiquen por qué; que me respondan por qué es verdadero y por qué es falso... Normalmente doy cinco preguntas y le coloco dos puntos a cada una. Si están excelentes les doy los dos y si no, trato de ir bajando...” (Entrevista 5D)

Las diferencias en las respuestas de los alumnos son leídas por la profesora como que hay un grupo de alumnos que son *apáticos*, que no les interesa nada, y (en consecuencia) las evaluaciones dan resultado bajo. No aparece la idea de que no han aprendido y por lo tanto tampoco surge el interrogante si estarán comprendiendo la anatomía y fisiología del aparato digestivo a través de la copia de respuestas encontradas en los libros. En este sentido, la evaluación nunca puede aportar información para brindar apoyo contingente a los alumnos en la reconstrucción de nociones de biología.

Protocolo D7. 1º, 2 y 3º año.

En este caso el docente señala que *“Pongo las notas conceptuales, una nota por comportamiento, por trabajo, etc. Los alumno muy buenos son los que alcanzan los contenidos y se dedican.”* Entrevista D7)

Según la entrevista, para este docente la evaluación le provee información para determinar si los alumnos alcanzaron los parámetros señalados para aprobar la materia o parte de ella. La dedicación a la que alude el profesor pone foco en la perseverancia en la actividad, en la manera de trabajar, la preocupación, la rapidez y la conducta. Quien no se dedique será observado, penalizado, sancionado como mal alumno.

Protocolo D9. 1º año

La profesora explica en la entrevista

“Mi evaluación es continua, ya que es procesual, les califico los prácticos en forma individual y grupal teniendo en cuenta: la responsabilidad, si realiza los trabajos con dedicación, o por el simple hecho de cumplir, más allá de su habilidad” Entrevista D9)

La profesora enuncia una evaluación continua y procesual en relación con la responsabilidad y desliza la diferencia entre quien se dedica y quien simplemente cumple. Diría Foucault que estos sujetos deben “sentir” la falta cometida –no dedicarse–. Se castiga la inobservancia de dedicación, lo que no se ajusta a la regla, las desviaciones.

Agrega la profesora:

“La evaluación me sirve para constatar conocimientos, habilidades y actitudes considerando el proceso y no sólo los resultados”.(Entrevista D9)

Y en este sentido

*“tengo en cuenta muchas cosas para calificar de muy bueno, por ejemplo:
-actitud que toma frente a la clase (responsable, solidario, respetuoso)
- cumple con los trabajos indicados
- asistencia a la materia” (Entrevista D9)*

Como se advierte no hay preocupación por ocultar el peso de la subjetividad que será el eje para acreditar el desempeño de sus alumnos. Actitud, cumplimiento y asistencia se constituyen en los criterios explicitados por la profesora. Tal como señalan Apple y King (1985) la construcción de saberes es reemplazada por las características de los sujetos (ordenados, prolijos, obedientes) y su ajuste a las normas subyacentes. La comprensión y la construcción estética son reemplazadas por la persistencia, por la

perseverancia, aunque finalmente serán los conceptos y procesos propios de Plástica los que el alumno deberá recuperar en el período de diciembre y marzo, a fin de realizar la acreditación final del espacio curricular.

Protocolo D10. 3° año

El profesor señala que para evaluar

“... tengo en cuenta las evaluaciones escritas, el proceso de aprendizaje diario (trabajo en clase), la responsabilidad y las actitudes en general” (Entrevista D10)

En las palabras del profesor se advierte la importancia del seguimiento diario al trabajo escolar, esta vigilancia es parte inherente al control y se confunde con la enseñanza. Esta evaluación que se tiñe de control subjetivo, anticipa, contamina y finalmente define la nota que acredita los aprendizajes de los alumnos.

El peso en el control podría advertirnos acerca de que la acción evaluadora constante de los docentes no se ejerce directamente sobre los aprendizajes sino sobre las características del trabajo y las actitudes de los alumnos: presentar trabajos, participar en las lecciones o producciones grupales, aportar, dedicarse, mostrar interés en las actividades planeadas.

En términos de Foucault (1976) el conocimiento desarrollado mediante el ejercicio del poder se denomina poder-saber y son las instituciones disciplinadoras quienes se encargan de ejercerlo. Ellas distribuyen a los individuos en el espacio, logran el control de la actividad en el empleo del tiempo, tienen como función principal enderezar conductas y el éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación con el procedimiento específico: el examen. Estas características aparecen en el discurso de los docentes que valoran en el examen el interés manifiesto, el cumplimiento de la tarea, la dedicación, la responsabilidad, la actitud que toman frente a la clase, la asistencia, el trabajo diario. Su comprobación o inexistencia se sanciona con la baja nota o la desaprobación. En los casos analizados los docentes evalúan con preguntas sobre el contenido de sus disciplinas pero califican desde la inspección jerárquica que vigila y la sanción que normaliza. Esta acción califica, clasifica y castiga a los sujetos que quedan excluidos de los cuerpos de saber.

En la voz de los alumnos

Al recuperar la voz de los alumnos un importante número –51 %– ha señalado a la preocupación, dedicación, comportamiento, prolijidad, participación como ejes de la evaluación de los profesores. La comprensión o la información aparecen en un segundo lugar en sus opiniones.

Señalan que los elementos que los profesores tienen en cuenta al evaluar son:

“la preocupación por estudiar y el conocimiento que tengamos del tema (Pr. 18),

“creo que tiene en cuenta en algunos casos, según el profesor, si el curso es ordenado o no para trabajar, según esto evalúa lo más fácil o lo más difícil. En otros casos evalúa lo que creen los profesores que el alumno debería entender más” (Pr. 27),

“ si el alumno estudió, prestó atención en clase, si capta bien lo que la maestra le emite, si tiene un gran sentido de interpretación o no, etc” (Pr. 32),

“la forma en que el profesor nos enseña, si tenemos todos los trabajos completos, si nos preocupamos, si presentan las tareas pedidas, si somos responsables en cuanto a los deberes” (Pr. 44)

“carpetas, trabajos prácticos, lecciones orales, comportamiento” (Pr. 49),

“carpeta completa, nuestra forma de ser, el examen oral, si entendemos fácilmente los temas o si nos cuesta entenderlos” (Pr. 50),

“el tema dado, el nivel de los alumnos” (Pr. 74),

“comportamiento de la persona que se encuentra en el curso” (Pr. 79),

“ si estudiaste, que no te copies, que no hables” (Pr. 85),

“el desarrollo, si responde bien, la prolijidad, la forma de expresarse, si utiliza términos correctos, participan o no en clase” (Pr. 113),

“el comportamiento en clase, los trabajos que hacemos a diario” (Pr. 126),

“la prolijidad, el contenido de la evaluación, también en casos orales la forma de expresarse y si lo que está diciendo es correcto, la forma de presentarse” (Pr. 137),

“contenido y prolijidad” (Pr. 140),

“específicamente y en general la interpretación de los temas dados, luego entran a jugar otros factores como la prolijidad, el desenvolvimiento del tema, etc.” (Pr. 141)

“contenido, prolijidad, si utiliza vocabulario correcto según la materia que se evalúa, interpretación” (Pr. 147),

“léxico, críticas, ortografía, contenido y prolijidad” (Pr. 152),

“primero preguntas claves o concisas sobre el tema desarrollado, luego conceptos de razonamiento, esto se da en algunas materias, no todas usan los mismos elementos, una de las materias creería que no tiene en cuenta ningún elemento, siendo que toma casi siempre orales poniendo la nota según la cara del chico” (Pr. 157).

Un argumento más que consolida el énfasis puesto en la relación entre el control sobre la subjetividad y la información queda en evidencia ante la pregunta que se les formula a los alumnos acerca de cuáles elementos agregarían ellos como alumnos. Esta indagación busca identificar otros elementos que no sean sólo los que consideran de sus profesores, identificar carencias o vacancias en el tratamiento de la evaluación que los alumnos adviertan en los criterios de sus docentes.

Qué debería evaluarse, según los alumnos:

Un 27% explicita que no haría ningún cambio y dejaría los mismos elementos y criterios de evaluación que emplean los profesores:

“los mismos que se tiene ahora” (Pr. 141),

“ningún otro” (Pr. 145),

“me parece que los elementos están bien” (Pr. 20),

“hasta ahora estoy conforme” (Pr. 18),

“ninguno ya que lo tienen todo” (Pr. 76)

El 14% devuelve la mirada al énfasis en el recuerdo de la información:

“Lo que nos han explicado” (Pr. 15),

“ las cosas que hablan en clase” (Pr. 61),

“si entiende y si habla o aporta datos en clase” (Pr. 91),

“si relaciona con otros temas” (Pr. 92),

“ el uso de nuestras propias palabras y de qué manera desarrollamos los textos al responder” (Pr. 93),

“todo lo que explicamos, aunque no lo preguntes y si es una evaluación que sea práctica, deberían tener en cuenta no sólo el resultado sino cómo llegamos a él” (Pr. 100),

“interpretación y contenido” (Pr. 150)

En el 44 % de las respuestas refuerza la actitud subjetiva del docente, lo que deja en evidencia que los alumnos han internalizando las normas que un poder anónimo y permanente sostiene.

“debería tenerse en cuenta si el alumno se está esforzando o no” (Pr. 6);

“los elementos que deberían tenerse en cuenta es la responsabilidad de cada chico y el esfuerzo que hace, porque hay algunos profesores que toman evaluaciones y listo, no miran los otros puntos,...” (Pr. 17);

“si el alumno tiene capacidad de estudio” (Pr. 22);

“ la conducta de las demás materias sumando la de ella y la conducta en los recreos (Pr. 30);

“la preocupación que tiene el alumno por la materia” (Pr. 33);

“para mí tendría que tener en cuenta el comportamiento y la participación” (Pr. 39); traer las tareas hechas (Pr. 46);

“la intención, preocupación y trabajo, el esfuerzo del alumno que tiene menos recursos económicos que otros” (Pr. ³⁰47);

“el comportamiento, el entusiasmo por la materia” (Pr. 52),

“ compañerismo” (Pr. 64),

“la redacción” (Pr. 68),

“el nivel del alumno” (Pr. 74),

“la actitud” (Pr. 111),

“ la prolijidad y la ortografía” (Pr. 112).

Un alto porcentaje de alumnos ha interiorizado la voz del adulto y se hace cargo de que su falta de aprendizaje no depende de las condiciones escolares sino de su propia responsabilidad. Se ha cerrado el circuito para que los sujetos individuales se hagan cargo del fracaso escolar exculpando a la escuela y sus docentes. El examen, que convierte las diferencias sociales en diferencias individuales, resulta el procedimiento central en la constitución de individuos como objeto y efecto de poder, objeto y efecto de saber. De este modo, se garantizan las grandes funciones de distribución y de clasificación de saberes y sujetos, desde la naturalización de las relaciones de poder. Los alumnos explicitan la necesidad de que la motivación, el interés, el esfuerzo personal, la capacidad y la responsabilidad establezcan límites en la aprobación. Este podría ser un

³⁰ Las respuestas escritas de los alumnos se transcriben textuales.

muy buen ejemplo de cómo todos los actores sociales comparten una representación hegemónica de la evaluación.

En este sentido, las clasificaciones escolares no son sino la prefiguración de las jerarquías vigentes en la sociedad global, en virtud de modelos de excelencia que reciben una valoración suficiente como para ocupar un espacio en el currículum (Perrenoud, 1998). Estas valoraciones son omnipresentes y aunque no se efectuase una evaluación formal, existirían comparaciones informales promovidas desde lo social-familiar, por ejemplo. *"Yo creo que los profesores no tienen en cuenta un elemento importantísimo a la hora de corregir las evaluaciones que es la ortografía. Porque es una vergüenza y falta de respeto corregir una prueba y aprobarlo al alumno cuando esa evaluación está para aplazarlo"* (Pr. 140) y otro testimonio que asegura que "[señalar qué elementos deberían evaluarse en la sugerencia de los alumnos] *eso no es algo que me corresponda pensar a mí"* (Pr. 5).

Finalmente, en las respuestas de los alumnos en relación a cuáles deberían ser los elementos que el docente tendría que tener en cuenta al evaluar, el 13 % no agrega elementos pero hace señalamientos que muestran discontinuidad entre la enseñanza y la situación de evaluación y que, en consecuencia, se vive como injusta. Pero, además, resulta relevante el pedido de que el docente indague si los alumnos han entendido y aún más, que "explique mejor". El recuerdo de información no asegura la comprensión y esta cuestión no es tomada en cuenta por la mayoría de los docentes.

"se debería tener en cuenta si el alumno estudio de memoria o relacionando y en el caso de que halla estudiado de memoria no debe desaprobalo si no le tiene que explicar como para que el tema le quede claro, porque es injusto que si el alumno estudió y no tuvo la suerte de entender al profesor, le ponga una nota vaja" (Pr. 116)

"Los elementos que deberían tener en cuenta es cuanto al desarrollado el tema, no como haveces que evaluan por ejemplo la primera pregunta vale 2 puntos y la segunda 3 puntos. A veces me pasa que yo me preparo muy bien para una evaluación y pongo en ella lo mejor de mí. Y aveces me pongo muy mal cuando me bochan solo por el puntaje" (Pr. 67)

"Lo único que me gustaría aportar para decir algo sobre los elementos de evaluación es que me gustaría que las evaluaciones sean con preguntas que se entiendan (no todas son iguales) " (Pr. 70)

"creo que la participación en clase, porque si el docente observa que casi nadie participa es por algo, o no entienden o no estudian. eso se debe tener en cuenta antes de realizar la prueba, así les enseña a explicar mejor a sus alumnos, para estar preparados para la futura evaluación" (Pr. 73)

"explicar todo lo que sea necesario para que los alumnos estén seguros en una evaluación" (Pr. 106)

"antes de efectuar una evaluación el profesor debía plantearse si toda la clase por igual entendió"(Pr.117)

"me parece que en muchos casos las evaluaciones nos muestran como estamos con respecto a lo que hemos estudiado. Pero también es cierto que muchas veces las evaluaciones no sirven porque al tema lo podemos saber en el momento de la evaluación y olvidarlo inmediatamente después" (Pr. 143)

" a veces y en alguna materia el profesor sea mucho más humano (con respecto a que cuando desaprueba a la mayoría tome recuperatorio y cuando le pedimos que nos vuelva a tomar que tenga en cuenta alas personas que trabajan y a las que no!" (Pr 156)

Aunque son pocos, algunos alumnos han establecido relaciones pedagógicas precisas: los docentes deben ser "más humanos", lo que implica vincularlos a la responsabilidad moral en el aprendizaje. Existen aprendizajes prioritarios que se debe garantizar, pero para ello el docente debería preguntarse por qué se estanca el aprendizaje, por qué se olvidan contenidos, por qué la memoria de información no implica comprensión, aunque toda comprensión involucra información. Sin embargo, estas preguntas podrían formularse si se entendiera la evaluación como un proceso de recogida de información que posibilita comprender la situación de aprendizaje de cada alumno.

2. La relación entre evaluación y fracaso

“Los chicos fracasan por la falta de apoyo de los padres y el desinterés, falta de voluntad y responsabilidad del alumno”

Para dar continuidad a esta preocupación por el acercamiento a las representaciones de los profesores respecto a la evaluación, se ha consultado a los profesores entrevistados respecto a las causas a las que atribuye el fracaso escolar. Este análisis se encamina a explicitar qué o quién/quienes aparecen como responsables del fracaso escolar en las representaciones docentes. Los testimonios discursivos se han ordenado en dos unidades sociodiscursivas: el enfoque de implicación en el fracaso y el enfoque de exclusión de responsabilidades.

2.1. El enfoque de implicación en el fracaso escolar.

Esta unidad sociodiscursiva involucra todos los testimonios en los que el docente se identifica entre los responsables del fracaso escolar. Aparecen aquí numerosos argumentos sobre las causales extrínsecas e intrínsecas del fracaso y entre éstas las vinculados a las formas de enseñar, a la falta de preparación, a la ausencia de autocrítica, entre otras. Pero sólo el 20 % de los docentes hacen esta mirada. La mayoría, en cambio, no se involucra en la construcción de fracaso escolar.

“Atribuyo el fracaso a múltiples razones, de índole externa e internas. En cuanto a esta últimas creo que la más significativa es la falta de impacto real de nuestros métodos de enseñanza, la clase se homogeiniza, enseñamos para todos igual, con una única oferta en cuanto al paquete de contenidos y al método que utilizamos. Creo que los alumnos fracasan y lo que es peor nosotros fracasamos porque nos demanda esfuerzo, formación y actitudes nuevas, flexibilizar las estrategias de enseñanza, adecuar nuestro lenguaje, saber diagnosticar adecuadamente los problemas de cada alumno para evaluar acertadamente el proceso que hacen individualmente. Personalmente trato de iniciar este camino pero se me hace sumamente difícil, creo que es necesario trabajar juntos y creo que es necesario hacer de la docencia un área de investigación, y esto por el momento aparece como una meta bastante lejana.” (Entrevista D 8)

“... siempre los primeros años de secundario han sido de un gran desgranamiento, tal vez mucha responsabilidad es nuestra, antes, porque, bueno, todo aquel chico que no se adaptaba rápidamente al sistema quedaba marginado, no había ningún tipo de política desde la institución para retenerlos, esa era la realidad, el chico que andaba mal, que no rendía, que empezaba a quedarse generalmente quedaba afuera, se quedaba..., y sobrevivían los que mejor se adaptaban o los que, bueno, lograban por sí mismos superar la situación. Tiene que ver seguramente con una metodología distinta de enseñanza, con una exigencia distinta, con otro tipo, no sé, de compromiso desde los docentes, por ahí que esto de que uno viene, da la clase y se va, no hay una continuidad en cuanto al seguimiento de los chicos, y dar en varias escuelas a la vez, supongo que tiene que ver con eso, con que no había una estrategia planificada desde el nivel medio para retener estos chicos con dificultades, sobrevivían los que mejor se adaptaban. También puede ser el tema de la forma de enseñanza, de la forma de evaluación, lo que veo por ahí, me parece que va por ese lado...” (Entrevista D1)

Esta percepción explicaría que los docentes han podido vincular el fracaso con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación desplegando una mirada autocrítica sobre la evaluación que debería transformarse.

2.2. Enfoque de exclusión de responsabilidades.

El docente no se percibe como parte responsable del fracaso escolar y deposita las causas sobre factores externos a las prácticas de educar. Aparecen con fuerza:

*Factores individuales. Los motivos del fracaso escolar se asignan a las predisposiciones individuales: nivel intelectual descendido, falta de interés, experiencia, dedicación, esfuerzo. La responsabilidad del fracaso es del alumno.

*Causas institucionales o del sistema. La política educativa vigente, el sistema educativo desarticulado, la falta de funcionalidad de la escuela inducen el fracaso. La responsabilidad es de la institución y del sistema.

*Motivos económicos. La necesidad de colaborar con el sustento familiar, la falta de trabajo permanente de los adultos y la pobreza extrema inducen el fracaso.

* Causas familiares. La educación de los padres (cuidado, interés, apoyo, seguimiento y control de los hijos); el estado emocional y afectivo de los grupos vinculares; el nivel económico y cultural de la familia motorizan el fracaso.

“Son muchos los factores que influyen en este fracaso, por ejemplo: el económico que implica la falta de apoyo por parte de los padres y el desinterés, falta de voluntad y responsabilidad del alumno” (Entrevista D9)

“Falta de salida laboral y falta de interés” (Entrevista D7)

“Mirá, yo pienso, lo que veo, falta de interés en los chicos porque dicen qué van a hacer después... o que estudien y después qué hacen con el título, si van a terminar como muchos de sus familiares acá, me dicen barriendo la calle. Eso es el principal desinterés que no ven un futuro por más que tengan una educación mejor que la de sus familiares, yo doy clase acá nada más, viste, es lo que veo en mis alumnos. Acá es una sociedad bastante pobre y bueno, y ellos ven eso, que a pesar de que estudien ven, que un hermano termino la secundaria y está sin trabajo, no pueden seguir la universidad muchos y bueno, y que no han mejorado nada que están en la municipalidad barriendo las calles y para mí ese es el principal desinterés que tienen.” (Entrevista D5)

“Entre las causas del fracaso escolar de los alumnos puedo citar, teniendo en cuenta lo que he observado en ellos, la falta de interés pero no sólo durante las clases, sino hacia la escuela en sí, ya que para algunos no es considerado como un medio con perspectivas de futuro, idea influenciada por los factores socioeconómicos que los rodea. Además en el aula, confunden aprender con retener memorísticamente los conceptos, les cuesta razonar y hasta a veces no quieren hacerlo y el razonamiento es el que hace posible el verdadero aprendizaje, ayuda a una aprehensión de los conceptos” (Entrevista D10)

“Si tuviera que señalar por qué fracasan los alumnos en la escuela, a mí lo que me preocupa en primer lugar es el desinterés, el desgano que tienen los alumnos. Y como ellos ven que los profesores tenemos la obligación de hacer todo por ellos. Eso es lo que a mí me preocupa” (Entrevista D11)

La mayoría de los docentes centra la responsabilidad del fracaso en causas externas a las prácticas pedagógicas. Algunos identifican varias causas (sociales, económicas, políticas) pero, en especial, la atención recae en el alumno que aprende: su falta de interés, de dedicación, sus problemas económicos, su capacidad, como si todo ello constituyera determinante fatal. El aprendizaje así descrito depende de las características del sujeto y éstas son resultado de su familia, la que da cuenta del medio social al que pertenece. En este sentido, tanto la calidad y actividades docentes como las acciones de la escuela no aparecen condicionando el aprendizaje. El fracaso tiene por causa a un alumno que no estudia, no se preocupa, no atiende, no muestra interés. El discurso hegemónico hace responsable al alumno, mientras invisibiliza la responsabilidad docente. Y ese discurso confirmatorio circula y se legitima en la institución escolar.

Al respecto señala de la Mesa de Gestión:

“Yo no soy de ir a instalarme en el recreo del mate, porque es lindo tener un propio momento que es la intimidad de los profes. El comentario siempre sale y por ahí tengo que ir por algo y está el comentario ¿qué está pasando con fulano? ¿Y con sultana? A ustedes les estudia?; o en tal curso pasa tal cosa y a mí no me pasa, etc. De esa manera va circulando la información, no nos juntamos puntualmente para decir “esta semana pasó tal cosa” pero si nos damos cuenta como a medida que pasa el tiempo se han ido generando esos espacios casi sin querer, arrastrados por las circunstancias” (Entrevista D11)

O el caso de la profesora que señala

“El diálogo con los profesores es permanentemente. En las charlas informales de los recreos del mate surge: ¿qué tipo de evaluación diste, qué pasa que mi materia está aporlada y el resto de las asignaturas no?” (Entrevista D8)

Otra profesora menciona:

“Permanentemente pregunto, a algunos colegas, por ejemplo, en un tercero que yo tengo problemas, lo noto apático, el otro día con un colega le pregunté si él también tenía esos datos, miramos notas a algo así, y sí comparamos si el problema es mío o es general, eso es lo que trato de charlar” (Entrevista D5)

Un ejemplo más:

“La sala de profesores es donde más se comenta: mirá, les tomé una prueba y tuve unas respuestas bastante bajas; o aprobaron seis de veinte; y también lo comento con C. que es el profesor que dará este espacio el año que viene” (Entrevista D3)

Circula en estos espacios un modo de interpretar la realidad escolar desde representaciones compartidas, que son siempre sociales y fundamentales en la vida escolar cotidiana dado que orientan la manera de designar, definir y actuar conjuntamente.

Estos comentarios respecto al desempeño de los alumnos hacen referencia a que los docentes no analizan el proceso de enseñar como parte del proceso de evaluar, ni tampoco se analizan como actores principales en la construcción de éxito o fracaso de los alumnos. No aprender, no saber, no estudiar es siempre una responsabilidad del alumno; si no lo hace, fracasa y los docentes no tienen nada por hacer.

3. Representaciones sobre los buenos y malos alumnos

“Entre el perfectito y el que zafa”

Se ha indagado en los profesores los modos de visibilizar a sus alumnos y se ha solicitado que caractericen a los alumnos buenos, muy buenos y regulares y han usado para la clasificación categoría comportamentales y cognitivas.

Protocolo D 6

“ Yo creo que es alumno de diez, aquel que logra aplicar bien las cosas, o sea interpretar primero y, bueno, con el transcurrir del tiempo aplicar, hay muchos alumnos que realmente al final del año te das cuenta que todo lo que aprendieron, lo aplican y lo aplican bastante bien, porque yo suelo hacer al final del año, dar ejercicios mal hechos y preguntarle dónde está la falla, ¿por qué este ejercicio está mal hecho?, ellos me tienen que decir, qué es lo que apliqué mal Por ejemplo apliqué la propiedad distributiva en una suma debajo de una raíz, cosa que no se puedan hacer, pero que el resultado da, busco números que justamente aplicando la propiedad mal igual del ejercicio, y bueno, y ahí te das cuenta que hay muchos alumnos que llegan con muy buena nota, a lo mejor algunos no llegan con tan buena nota pero razonando son, o sea cuando vos le das ese tipo de ejercicio te das cuenta que a lo mejor procesaron bien. Procesaron bien, en realidad por ahí yo creo que la nota no tiene nada que ver con el alumno diez, me parece que hay alumnos que son de siete, pero que son alumnos de diez en aplicar lo que aprendieron.” (Entrevista D6)

Creo que alumno malo es el que realmente, no lográs motivarlo con nada porque hay algunos que no lográs motivarlos con nada. Entonces ya cuando no lo lográs motivar, y llevaste la mitad del cuatrimestre tratándolo de motivar es como que bajás los brazos

y el otro cuatrimestre ya no lo motivá más, o sea no te preocupa si él se motiva o no, y yo creo que ahí estas demostrándole que estás diciéndole a él, sos un alumno digamos malo, pero, este, creo que este así debe ser, no sé ya, uno se cansa”(Entrevista D6)

Si para el buen alumno se establecen indicadores cognitivos, al mal alumno se lo caracteriza desde aspectos comportamentales: su falta de interés. No se hipotetiza siquiera si ese alumno entiende algo y si sus aprendizajes previos permiten anclar los nuevos contenidos.

Protocolo D 3

“Un muy buen alumno no es solamente al que le fue de diez en las pruebas para mí, es al que le fue, o sea miró los contenidos que vos le diste, no me interesa si lo hizo con diez o con nueve o con ocho, me interesa que lo haya asimilado, y que vos ves que te trabaja en clase, que te responde, que participa ya sea pasando al pizarrón o llamándote a vos, o trayéndotelo al escritorio para que se lo corrijas, que cuando los compañeros solicitan ayuda o ven que vos estás con alguien y otro está llamando y ellos lo pueden ayudar, lo ayudan.

Los regulares normalmente generan mala nota en el escrito pero viene acompañado, tengo un caso justo en segundo, mirá qué justo, de ese que no es mal alumno, no estudia directamente, es vago, él reconoce que no le gusta estudiar, pero es un chico cuando vos lo vas a evaluar que en una prueba suele llegar al seis, sin haber estudiado porque algo captó en la clase, algo escuchó en esa clase, me entendés, entonces él sabe de su facilidad y que si estudia aprueba o que si escucha aprueba, pero, bueno, en la clase no te hace nada, por ahí está molestando a otro compañero que sí tiene interés, vos le decís ponete a trabajar y te dice “sí, ya voy, ya lo voy a hacer”, pero no lo hace. O sea tiene esa actitud, me entendés, y bueno esa me parece que por más que llegue al seis en su contexto, no cumple la función de un alumno que a veces lo aprueba pero también puede ser por suerte nomás” (Entrevista D3)

Protocolo D5

“Es difícil. El alumno muy bueno es el alumno que siempre se preocupa por todos los temas, traen, investigan, me preguntan, o me vienen y me dicen “miramos tal documental y nos acordamos de lo que usted nos dijo”, o sea que asocian, o por ejemplo vienen y me dicen “usted nos explicó tal cosa y a mi hermanito le pasó eso”, o sea que me doy cuenta que están pensando o están interesados en el tema, o por ejemplo..., o cuando se cortan o algo, yo siempre trato de asociarles todo así, ellos me dicen, por ejemplo yo les suelo decir que el azúcar es uno de los mejores coagulantes, y es el más antiguo, entonces ellos vienen y dicen “ me corté y me puse azúcar y paró”, o sea que están asociando lo que yo les doy. Y regulares serian aquellos que ahí, que cumplen, cumplen porque les interesa una nota, nada más.” (Entrevista D5)

Protocolo D7

“Los muy buenos son los que alcanzan los contenidos y se dedican. Buenos, son los que alcanzan los contenidos, pero no se dedican. Regulares, son los que no alcanzan los contenidos y no se dedican”(Entrevista D7)

En ambas caracterizaciones saberes y actitud constituyen un par binómico de sensible diferenciación entre los profesores. Binomio que se mantiene equilibrado, con preponderancia en el manejo de conceptos y procedimientos, en el caso de los muy buenos alumnos, y de fuerte definición actitudinal, en aquellos que no se acercan a las normas de excelencia. La distancia de estos últimos en relación a lo esperado los ubica en un lugar poco expectable de las jerarquías de excelencia, que es intuitiva, comparativa y que se constituye en prefiguración de las jerarquías sociales

4. La evaluación y el sufrimiento de la persona

“Es horrible, la pansa te chiya hasta no poder”.

Una de las significaciones construidas con mayor fuerza, según dan cuenta las voces de los alumnos, es que para la mayoría de ellos la evaluación es significada como vivencia de sufrimiento, como amenaza.

Para el 7% del total de los alumnos, la evaluación es
“tomada con soda” (Pr. 32),
“como un trabajo más” (Pr. 40),
“como cualquier otro día” (Pr. 78),
“como si nada” (Pr. 41),
“bien” (Prs. 8, 46, 73, 54, 79, 93,112).

No obstante, el 93 % restante hace explícita mención a que la evaluación le genera miedo, angustia, temor, inseguridad o nerviosismo intenso.

“La evaluación la vivo muy nerviosa y habeces con dolor de estomago”. Pr. 149;
“Cuando no estudio aveses nerviosos otras veses no pero cuando estudio merrio de los que no estudian o no le salen las cosas” Pr.3.;
“La vivimos como algo terrorífico. ayy! Nos Bochan” Pr. 47
“Es horrible la pansa te chiya hasta no poder, es la peor forma por eso nadie prefiere” Pr. 60
“Yo siento frio y calor, tengo miedo. Y cuando me dan vuelta la pregunta se me nubla la mente y no me acuerdo de nada. Y al terminar siento una relajación, y miedo de salir

mal. Porque siempre pienso, si me saco un 3 me voy a marzo y es tan horrible estar en marzo, soy capaz de ponerme a llorar” Pr. 67

“Vivo todo el tiempo intrigado y con nervios que me comen todo” Pr. 101

“En cambio en los orales no me sale nada, porque me pongo muy nerviosa, comienzo a temblar y me pongo re colorada y me olvido de todo paso un calor” Pr. 107.

“Casi siempre tengo algún tipo de dolor” Pr. 136

“Me consumen los nervios” Pr. 153

“Yo me pongo muy nerviosa y hay veces que me olvido e igual que cuando no entiendo algo no me animo a preguntarle o decirle lo que no entiendo por temor” Pr. 39

“los mismos nervios nos confunden o nos hacen olvidar, lo que estudiamos” Pr 65,

“Con mucho miedo a desaprobarme a perder un año, al esfuerzo de los padres para mandarnos al cole y uno desaprueba, es feo”. Pr. 96

“A veces con inseguridad, nervios, temor a la nota porque aveces escribimos como dos hojas y nos sacamos mala nota por eso aveces tenemos bronca tanto a los profesores y a las pruebas porque muchos profesores no nos saben explicar bien y si les preguntas varias veces se enojan” Pr. 98.

“La evaluación me pone nerviosa como a todos. Cienpre me siento segura de que lo que estoy haciendo esta bien pero despues resulta que estan mal (y me pasa en 3 materias) 2 las da el mismo profesor y en la otra, la profesora falta tanto q ´cuando regresa quiere enseñarnos todo a los apurones sin detenerse a explicar y siempre consigo la misma nota un “1” Pr. 117

El yo social del sujeto, que evoluciona de la heteronomía a la autonomía, en cuanto a la capacidad de hacer propio el acto de aprender, manifiesta una regresión a lo psicosomático y queda muy claro el impacto en el cuerpo que produce la ansiedad frente a la amenaza que implica la evaluación.

Esta tensión puede ser entendida como una reacción corporal automática (de Board, 1977), explicada ya desde el hombre primitivo que reaccionaba ante el peligro que enfrentaban en la cacería de animales con modificaciones fisiológicas de su cuerpo sea para atacar o para huir (arterias cerradas, músculos tensos, aumento del ritmo cardíaco, sangre a brazos y piernas, vaciado de los intestinos, mayor adrenalina).

La evaluación misma es una institución totalmente ligada con el tema del poder. El sujeto se experimenta indefenso frente a un poder vivido como arbitrario. Es el miedo y la ansiedad que produce lo predecible: que le vaya mal. ¿Dónde radica el miedo? A quedar excluido del nosotros que implica la escuela, a ser desafiliado. Éste sería el núcleo de la paradoja escolar (Fernández, 1998): promesa y negación, ser incluido y ser excluido, ser capaz y ser incapaz. Lucía Garay (2001) analiza el problema de la marginalización y lo considera especial en estas épocas en las que el sujeto es excluido del trabajo y de los lugares de ocio (clubes). A este sujeto le quedan muy pocos espacios para pertenecer y uno de ellos es, evidentemente, la escuela que le otorga una identidad social (“nosotros los estudiantes”). En ese contexto, la amenaza es mucho mayor que en otras épocas en las que el que “no servía para estudiar servía para trabajar”. Frente al entorno vincular social que no reconoce sus necesidades, la actitud del alumno es no abordar el obstáculo epistemofílico, y termina con exclusiones, huidas, manifestando vivencias de inseguridad (Nosei, 2001).

Es importante destacar que el sufrimiento se produce al no poder apropiarse del acto que en el caso de los sujetos pedagógicos es el acto de enseñar y de aprender. Por lo que el docente también sufre:

“tengo miedo de estar evaluándolos incorrectamente o ser injusta” (Entrevista D5);

“¿evaluación científica o humana?” (Entrevista D8)

Tal vez eso esté relacionado con la profunda fractura vincular. Aquí no se advierte el rol de la evaluación democrática, recursiva, educadora que devuelve poder y genera las condiciones de aprendizaje. Tampoco es vista la enseñanza como ámbito vincular social, porque seguramente el docente se experimenta a sí mismo como sujeto de la demanda y no puede atender a las necesidades del sujeto alumno. Por lo tanto, el docente no sólo lo deja solo en el proceso sino que lo hostiliza, o sea lo hace sentir culpable por su situación (incapaz de aprender, incapaz de comprender) y lo responsabiliza del fracaso.

La frustración resultante de un contenido inadecuado a las potencialidades y necesidades de los sujetos puede ser una fuente importante de inadaptación, de depresión y de aumento de la fatiga. Se instala la ansiedad, el miedo a la pérdida de la estima de los otros. Se ponen en funcionamiento sistemas defensivos que buscan alivio

pero ocultan la situación, dado que no pueden luchar contra el sufrimiento, asegura Dejours (1965). La voluntad decae, crece el esfuerzo y la fatiga. No se recupera el deseo y el sufrimiento aumenta.

A modo de cierre

Se ha planteado en este capítulo que la cultura institucional debe ser analizada porque es allí donde se crean y recrean significados construidos socialmente y que vehiculizan un mandato social. La escuela refuerza la vigencia de valores, creencias, representaciones que le permiten a los sujetos entender el mundo y se constituyen en preparación para la acción y la comprensión. Esos significados construidos socialmente deben explicitarse para no perpetuar la injusticia y la reproducción social.

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

En este capítulo se ha analizado el decir y el hacer de los actores respecto de la *evaluación* y puede señalarse que la mayoría de los profesores y alumnos priorizan el disciplinamiento de la conducta más que el aprendizaje comprensivo y ético. La dedicación, la participación, el interés, el aporte de materiales tiñe a la evaluación de control subjetivo, al privilegiar el ajuste comportamental sobre la comprensión.

Un importante grupo de profesores y alumnos —que no alcanza la media total—, entiende la evaluación como rescate de información. Este poder residual busca recuperar lo que se ha memorizado, consolidando el carácter reproductivo y acumulativo de la evaluación, en el que los procesos fundamentales son la transmisión y la repetición.

Sólo un grupo minoritario de profesores y alumnos prioriza la construcción de significados y sentidos más que el recuerdo de información con reconstrucciones sucesivas a partir del aprendizaje relevante, y adecua la enseñanza a las posibilidades de cada alumno. Esta comprensión activa los procesos cognitivos, la apropiación del saber y su generalización; devuelve un rol activo al alumno y favorece la democratización de las

relaciones sociales en el aula, con un sentido cooperativo (evaluación y autoevaluación) que favorece una evaluación educadora entramada en una enseñanza de base epistemológica y ética.

Respecto a la segunda unidad indagada, *la relación entre evaluación y fracaso*, la mayoría de los profesores centra las responsabilidades del fracaso en causas externas a las prácticas pedagógicas: sociales, culturales, familiares, institucionales y, fundamentalmente, son los alumnos (con su desidia, falta de interés, de participación) los responsables inevitables del fracaso. Solo un par de profesores asume la implicación docente en este proceso y la potencialidad tanto de la enseñanza como el develamiento de una evaluación didáctica ingenua que no puede asociar evaluación a poder, como espacios de posibilidad para fracturar el mandato de la reproducción social.

En relación a las *representaciones sobre los buenos y malos alumnos* los profesores distinguen categorías comportamentales y cognitivas para caracterizar a los regulares, buenos y muy buenos alumnos. Puede advertirse que mientras que se enuncian indicadores cognitivos para los buenos alumnos, son los aspectos comportamentales los que definen a los malos, sin asociar estas conductas a procesos de no apropiación del saber. Este par, saber y actitud, inclina su equilibrio hacia los saberes, en el caso de los buenos alumnos, y hacia las actitudes, entre los no tan buenos, aquellos que se alejan de lo esperable, de las normas de excelencia.

La última unidad analizada da cuenta de *la evaluación y el sufrimiento de la persona* dado que constituye para la mayoría de los alumnos consultados una vivencia de sufrimiento, de amenaza, de inseguridad. Esta angustia en el caso de los alumnos pone en evidencia a la evaluación como institución ligada al poder, con una potestad tal, que puede excluir al alumno del “nosotros” escolar. También hay marcas de sufrimiento en el docente que no puede apropiarse del acto de enseñar. Esta fractura vincular pierde de vista la evaluación democrática, recursiva, educadora, que devuelve poder y genera las condiciones de aprendizaje, y concibe la enseñanza como ámbito vincular social, que puede atender las necesidades del alumno, activar sus zonas de desarrollo y ayudar en la comprensión.

Las unidades se han identificado para ayudar a explicitar la ocultación de lo político en la evaluación e indagar cómo opera sobre el sujeto. Si se desoculta lo político

podrá pensarse como tarea democrática y cogestiva, elucidar las representaciones y generar prácticas evaluativas que se transformen en prácticas educadoras. Este proceso de análisis y lucha contra la resistencia exige un permanente trabajo en equipo como reaseguro del “beneficio de inventario” que requieren las naturalizaciones de la cultura escolar. La naturalización promueve la omisión de la tarea específica y la omisión de la distribución de poder, y sería fundamental poder transformar la influencia de sumisión a la autoridad y conformismo en un proceso de innovación que apunte a la negociación y lleve al compromiso, al intercambio y la reciprocidad. La expectativa es que esta elucidación pueda desencadenar en movimiento instituyente de los actores sociales involucrados.

"La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes; la violencia que se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el miedo" (Foucault, 1976: 171).

CAPÍTULO IV

EL INGLÉS QUE SE ENSEÑA EN CLASE

El primer caso indagado en esta tesis es el espacio curricular de Inglés del último año de la escolaridad. La grabación y análisis del DAC permitió analizar el desarrollo de una unidad completa desde su presentación a la evaluación. En este período se registraron las clases, que fueron grabadas, se realizó la entrevista a la docente y se recogieron fuentes documentales como carpetas de los alumnos, evaluaciones escritas y textos empleados.

Analizar las clases implica analizar las relaciones de poder que en ella circulan, lo cual, en términos de Foucault (1999) podría permitir analizar su influencia en la conformación de la subjetividad de las personas.

“El poder no es una institución ni una estructura, o cierta fuerza con la que están investidas determinadas personas; es el nombre dado a una compleja relación estratégica en una sociedad dada”. (...) En realidad el poder significa relaciones, una red más o menos organizada, jerarquizada, coordinada” (Foucault, 1999: 182)

El poder es relación de fuerzas, acciones sobre otras acciones a fin de interferir con ellas y se halla presente en la sociedad, en todo fenómeno social. No es un bien que se posee. El poder circula a través de prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana, transita transversalmente, se ejerce y se impone; pero no por la violencia, sino por formas de hacer que la gente se comporte *por sí misma* de modo distinto de cómo lo hubiesen hecho de otra manera, sea por la producción del saber, de la verdad, como por la organización de los discursos. Se crea un discurso que lo presenta como un hecho “natural” y procura bloquear las posibilidades de aparición de otros discursos que tengan capacidad cuestionadora. Al decir de Paulo Freire (2008), el poder debe alojarse en la cabeza del dominado y llevarlo a considerar como natural lo que desde el nacimiento se le está imponiendo.

El poder produce, y produce determinada realidad. Esta concepción de poder de Foucault propone dejar de describir el poder en términos negativos (exclusión, censura, ocultamiento, rechazo) y recupera positivamente la idea de poder como productor. El poder “produce” realidad: produce objetos de conocimientos, produce ritos de verdad.

Es fundamental aquí la mediación del lenguaje en la producción de realidad. En palabras de Austin (2002), se podría hablar de performatividad, es decir la capacidad que tienen los enunciados de “hacer” la realidad. En los enunciados performativos quien enuncia produce un efecto sobre la realidad y señala la forma en que será percibida e interpretada por el receptor, dando lugar a las representaciones “de lo real”.

Las relaciones de poder se imponen como dominantes al instalar una cierta realidad. Es por ello que, como asegura Perrenoud (1990), las organizaciones tienen poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como definición legítima de la misma.

En el caso de la escuela, se considera que los alumnos tienen éxito o fracasan porque se los evalúa en función de exigencias, cuyos resultados acercan o alejan a los sujetos del desempeño esperado en una jerarquía que distingue y cualifica (Perrenoud, 1990, 2008). Las normas de excelencia señalan un elevado grado de dominio de una práctica y sin ellas no habría evaluación. En este sentido, la investigación educativa no ha ignorado el peso de las normas en la determinación del éxito o fracaso y ha analizado la desigualdad en relación con los programas y resultados del aprendizaje, pero no se ha detenido lo suficiente en los modos de evaluación y en las formas de excelencia definidas por la escuela. Al preguntarse de qué está hecha la excelencia escolar, parecería que el contenido de las normas debiera ser deducido de los contenidos de la enseñanza, pero se advierte que su fabricación excede el dominio de saberes y habilidades e involucra también cuestiones no enseñadas. En otras palabras, esta acción no es homogénea y reina en ella bastante imprecisión acerca del contenido exacto de las formas y normas de excelencia, pues puede reconocerse que cada profesor adopta su propia definición de excelencia y se apropia, a su manera, de las establecidas por la institución. Esta imprecisión les permite a los docentes navegar entre “expectativas perfectamente contradictorias: por un lado, la inclusión plena para borrar las desigualdades y, por otro, la exclusión sobre la base del mérito” (Perrenoud, 2008: 39).

Una mirada política acerca de la evaluación permitirá advertir las relaciones de poder que ella regula desde las representaciones conformadas. Excluidos, desclasados, desligados, se interrumpirá el lazo social que integra y articula. Ahora no se los expulsa, ya que aprueban. Una nueva forma de exclusión: se los excluye del saber.

Para el caso de las clases de Inglés que se abordan en este capítulo, interesa analizar qué se enseña y qué se evalúa y en particular qué es lo que valoran las normas de excelencia puestas en juego. Aquí es importante señalar que la profesora —tal como

ella menciona en la entrevista— concibe la evaluación como un proceso continuo, como medio indispensable para seguir a los alumnos en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Para poder analizar a qué remite esta continuidad, a qué tareas se refiere, se requiere poner foco sobre el currículum real, aquello realizado en el aula y que da cuenta de la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo escolar.

La primera representación a esclarecer será desentrañar las características que para la docente tienen los sujetos a quienes se dirige la enseñanza y los saberes que ellos necesitarán al finalizar la escuela, en esa localidad y en este contexto de pobreza. Su discurso enuncia cómo ve la realidad, cómo la va interpretando a la vez que crea realidad.

En los segmentos de clases desgrabadas que se transcriben a continuación se va desentrañando el modo en que la docente interpreta la realidad del contexto social en la que está incluido el alumnado y hacia el que la escuela deriva sus graduados, concepción que marcará la orientación de su enseñanza.

Al analizar cómo manejar una computadora, se da el siguiente diálogo:

Segmento N° 1

D: Cómo manejar una PC. Entonces, fíjense que éste es todo un tema conectado con computación...

A: Sí, vamos a salir analistas de sistemas

D: No, analista de sistemas no van a salir, pero van a ver que las palabras le van a resultar muy fáciles. Entonces, éstas son todas las actividades que vamos a hacer con esto.....

Fragmento de la clase de Inglés del 16 de agosto

La docente está señalando que se va a trabajar en situaciones que pueden ser similares a las que los alumnos encuentren al terminar la escuela secundaria, pero además predice que sus alumnos no van a ser analistas de sistemas. Acá hace una predicción y en ella está señalando una norma de excelencia. *No van a ser analistas de sistemas*, pero van a poder manejar *palabras*, éste es el sentido social que está dando a su práctica. Está enseñando con este texto en inglés de tecnologías y computación sólo para que algunos términos les “queden”. La norma de excelencia señala que sólo exigirá esas *palabras*.

Este lugar social es una representación construida históricamente y significada en la institución; de allí la importancia de advertir el carácter histórico y social de su producción anclada en la creación de la escuela en un marco social de pobreza estructural.

El término “mandato social”, dice Lidia Fernández (1998), alude a un imperativo que define el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y la distribución del poder político. Este lugar “*parece marcar antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que puede aspirar*” (Fernández, 1998: 82). Lo oculto de este mandato se vehiculiza a través de las normas generales de funcionamiento, dado que concepciones sobre formación, escuela, enseñanza, evaluación, aprendizaje lo envuelven encubriéndolo por un lado y legitimándolo por otro.

Desde este análisis puede verse con más claridad el contexto de selección de los tópicos a trabajar con los contenidos de la lengua inglesa. El contexto que les espera a los alumnos en términos de mundo de trabajo será acorde con el lugar social del que provienen y al que, probablemente, la escuela los devolverá.

En el transcurso de las clases, el mundo laboral que los espera desde las representaciones vuelve a justificarse desde varias intervenciones de la profesora.

En la clase en la que se aborda el texto Máquina de fax:

Segmento N° 2

D: “Después de esto todos vamos a aprender a mandar fax, cuándo vamos a tener una máquina de fax... no sé.

Si trabajan en una oficina y les dicen: mándeme este fax... ¡Ah!.. me voy a acordar de esa lectura de la profesora, ok. A ver, entonces...”

Fragmento de la clase de Inglés del 16 de agosto

Las tareas de la clase enfatizan la repetición verbal de rutinas para manejar las máquinas: computadora, el fax, café. La profesora está ocupada en que los alumnos descifren estas rutinas. En este análisis puede advertirse el “sentido” de los textos. Dos

argumentos resultan esclarecedores en fragmentos ya mencionados: la ubicación laboral —*analistas de sistemas no serán* sino ejecutores de tareas de oficina— y el lugar del saber en relación a esa expectativa social —las *palabras* le van a resultar más fáciles—. La profesora no está viendo la enseñanza del inglés como habilitante para la “sociedad del conocimiento”. No está enseñando conceptos de la estructura semántica de su disciplina, sino “palabras”, que incluso en algunos casos, no las tiene que enseñar porque provienen de la cultura experiencial y del mundo cotidiano de los alumnos, así como otras transparentes (*computer, coffee*).

Una pista más que permite analizar esta representación del mundo laboral que espera a sus alumnos al terminar el secundario la ofrece un ejemplo de esa tarea como es el trabajo de recepcionista. El texto que hace referencia a esta tarea es un diálogo con características de trivialidad. La artificialidad desde donde está presentado genera una aparente comprensión de los roles que desempeñan en una conversación telefónica la recepcionista y la persona que llama pidiendo información, pero no habilitan otras posibilidades comunicativas ni la discusión del lugar social de ninguno de ellos.

Segmento N° 3

D: Sí. Hoy vamos a hacer una conversación de repaso. Entonces, vamos a ir, fíjense, vimos cómo mandar un fax, tuvimos distintos equipamientos de oficina y ahora tenemos... en una oficina también hay telephone conversations, ¿Si? Vamos a ir a la telephone conversation.

Fragmento de la clase Inglés del 21 de agosto

The caller (llamador) y *the receptionist* (la recepcionista) son los protagonistas del siguiente diálogo que los alumnos van leyendo de una traducción anteriormente realizada:

Segmento N° 4

A1: Hola ¿lo puedo ayudar?

A2: Si, por favor me gustaría hablar con el señor Brand del departamento de marketing de la línea 923.

A1: ¿Quién habla?, por favor.

A2: Soy Jayson Wallys, del departamento Wallys.

Entonces, soy Jayson Wallys the Wallys...

A1: *El interno está ocupado, señor Wallys... ¿le gustaría esperar?*
 A2: *Mm., no realmente*
 A1: *¿Quiere dejar un mensaje?*
 A2: *Si, por favor, dígame al señor Brand, que me llame cuando le sea posible.*

 A1: *¿Puede darme su número telefónico?*
 A2: *Por supuesto, es 3259845 interno 131*
 A1: *¿Me puede deletrear su nombre completo?, por favor*
 A2: *Es j-a-s-o-n W-a-l-l-y-s*
 A1: *Gracias, señor Wallys y le daré el mensaje al señor Brand.*
 A2: *Por favor, asegúrese de que lo reciba, es urgente.*
 A1: *Por supuesto, señor. Adios.*
 A2: *Adios, gracias... Un momento, por favor, ¿quién está hablando?*
 A1: *Mi nombre es Chándal*
 D: *Chandal, ok*
 A2: *¿Puede deletrearlo?, por favor*
 A1: *Si, es S-h-a-n-d...*
 D: *C-h... C-h-a-n... d-a-l.*
 A2: *Gracias. Adios.*
 Fragmento de la clase de Inglés del 23 de agosto

El diálogo es ficticio, breve, confirmatorio de un rol posible para el futuro de los alumnos. La organización de la institución y la validación de las representaciones de carácter histórico, social e individual van a devolver a los alumnos a un lugar social que es el lugar de donde provienen. Es importante aquí, esclarecer que la profesora no es consciente de este proceso de posicionamiento del sujeto, sino que está actuando desde un *habitus* (Bourdieu, 1991), desde una percepción liderada por un instituido, que la ha llevado a ella también a naturalizar estos lugares y esta selección social. Es por ello que los replica sin cuestionar y no le causa contradicción lo planteado al momento de ser entrevistada acerca de su idea de “buen alumno”.

Dice en la entrevista que “...el buen alumno es el que tiene chispa, o sea, un alumno que vos le presentás cualquier situación fuera de lo que le has estado dando y él tiene la capacidad de pensarlo utilizando los elementos que vos le diste...” (Entrevista D12)

La docente no da oportunidades para que los alumnos desarrollen la capacidad de transferir conocimientos a situaciones distintas y es probable que perciba que ninguno de esos estudiantes sea un buen alumno.

Es evidente la distancia entre esta formulación y lo que sucede en el aula, lo que hace interesante entender cómo la escuela vive en la intimidad de su funcionamiento la contradicción entre reproducción y superación de condiciones sociales.

Este interés por focalizar la enseñanza de inglés en la significatividad que tendrá en el futuro de este grupo particular de alumnos, se explicita en los tópicos seleccionados.

Al analizar la desgrabación de la primera clase, la profesora recuerda la lectura Currículum Vitae, a partir de la cual los alumnos hicieron sus propios CV en español.

Segmento N° 5

D: ¿quién me puede dar en castellano una idea, un concepto de lo que nosotros aprendimos sobre curriculum vitae?, ¿qué cosas considerábamos nosotros cuando pensábamos en llenar un curriculum vitae? Por ejemplo, Daiana...

A: I think some things... cosas así como, por ejemplo, datos personales

D: Muy bien, datos personales...

A: y después los estudios, las habilidades...

D: Muy bien, los estudios, las habilidades que teníamos...

A: y si teníamos experiencia en algo

D: Si teníamos algo de experiencia laboral. Entonces, después de eso ¿qué hicimos?, un trabajo práctico donde cada uno hizo su curriculum vitae. Bien, después, supuestamente, siguiendo a un curriculum vitae, si nosotros lo presentábamos en algún lugar íbamos a tener ¿qué?...

D: A job interview, una entrevista de trabajo.

Fragmento de la clase de Inglés del 9 de agosto

Un texto informativo del que los alumnos sólo rescatan algunas “palabras”. El recuerdo de la lectura permite a los alumnos ver qué aspectos consideraba valioso el autor a la hora de hacer el CV de cada uno. Ante la pregunta de la profesora acerca de qué contenía un CV surgen diferentes respuestas. Mientras que un alumno aporta “*datos personales*”, otro menciona “*habilidades*” a lo que se suma la profesora que rescata esta última expresión acompañándola de “*algo de experiencia laboral*”.

En la misma clase, de modo análogo a la lectura anterior, recuerda la lectura A job interview (entrevista laboral).

Segmento N° 6

D: A job interview, una entrevista de trabajo. ¿Qué cosas o recomendaciones nos daba el autor del texto que leímos para tener en cuenta si íbamos a una entrevista de trabajo?

A: La presencia...

A: Tiene que estar bien organizado...

A: Llegar temprano...

D: Ok, a ver Carolina, una cosa...

A: Tiene que estar bien organizado...

D: ¿Qué tiene que estar bien org....

A: El curriculum

D: Ah, eso volviendo a lo del curriculum, ok, pero si vamos a ir a lo de la entrevista de trabajo, ¿sí?, ¿Se acuerdan cuáles eran las cosas?

A: No llegar tarde...

A: La presencia...

D: Yanina...

A: La forma de vestirse

D: La forma de vestirse...

A: La hora de llegar a entrada...

D: La puntualidad, muy bien, que había que ser puntual. ¿Por qué habíamos, nosotros, o porque pensábamos nosotros que era importante llegar puntual o ser puntual para una entrevista de trabajo?

A1: Para ver el entusiasmo, las ganas...

(varias alumnas responden a la vez)

A: Para dar una buena primera impresión

D: Para dar una buena primera impresión, very good. Además en la forma de vestir, ¿qué hacía él?, una definición entre ¿qué?...

A: Entre formal y no forma

D: No...

A: Entre hombres y mujeres

D: Entre hombres y mujeres, muy bien, y como este... además, general, ¿que decía?, que teníamos que estar presentables, arreglados y también ese día que, por ejemplo, cuando hablábamos, cuando él nos decía del diálogo que teníamos durante la conversación...

A: No hay que parecer muy ansioso

A: Breve y preciso

D: No hay que parecer muy ansioso. ¿Y qué más...?

(varios alumnos contestan a la vez)

A: Hacer que repita la pregunta

D: Muy bien, hacer que repita la pregunta para poder res...

A: Responder correctamente

Fragmento de la clase de Inglés del 9 de agosto

En la interpretación de un texto sólo se ha recuperado en inglés el título de la lectura y con dificultad marcada algunas “recomendaciones” para la entrevista.

A su vez, en ningún momento se dialogó sobre cómo llevar adelante una entrevista, qué características podría tener ese encuentro, cómo presentar los aspectos positivos de cada uno, qué aspectos de la biografía personal podrían resultar más favorecidos en relación al tipo de trabajo, etc, por eso la actividad resulta descontextualizada a tal punto que resulta impersonal.

Es interesante ver cuáles son de este modo los aspectos que se rescatan o priorizan a la hora de recuperar el contenido del texto, lo que se supone es medular. Refiere así a la *“puntualidad”* como indicador del entusiasmo; la *“presencia”* para dar una buena impresión. Otro dato que surge es que en el diálogo de la entrevista de trabajo, el entrevistado no se debería mostrar *“muy ansioso”* y ante cualquier duda, *“hacer que el entrevistador repita la pregunta para poder responder “correctamente”*.

Esto estaría dando cuenta de una gran ingenuidad en el tratamiento del tema. En estas entrevistas “modelo” que podrían imaginarse de la lectura del texto quedan fuera toda clase de problematizaciones, imprevistos, análisis de casos con las que se pone en contacto un entrevistado, situaciones de simulación, etc. Quedan fuera el contexto de realidad y las relaciones de poder que allí circulan.

No se recupera la cultura experiencial de los estudiantes, los vínculos que pudieran tener con la cultura social, el mundo en que ellos se desarrollan, ni tampoco situaciones a futuro que éstos pudieran vivir. Lo único que muestra el texto es la *“obviedad”* o lo que podría entenderse como recomendaciones desde el sentido común.

Este tratamiento desprovisto de cuestionamientos divergentes, de búsquedas de problematizaciones por parte de los alumnos, de planteos que lleven a analizar los modos de acreditación para lo laboral, el uso del discurso propio de estas situaciones, las relaciones de poder, tiñe la clase de una *“neutralidad ideológica”* y de una *“objetividad conceptual”*. Neutralidad en cuanto al corrimiento de las valoraciones subjetivas, desconociendo la existencia de relaciones asimétricas y las estructuras de poder, justamente en el mundo del trabajo. Objetividad en el sentido de una percepción refleja o transparente ya que la realidad que se presenta no es otra cosa que la realidad misma. Pero, especialmente, se evidencia la pérdida de contenidos de inglés como segunda lengua.

Esta aparente neutralidad en el tratamiento de los contenidos y de los textos que se hacen en esta práctica educativa analizada marca el sentido profundo de la distribución de saberes y confirma lo que Popkewitz (1994) señala respecto a que el mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del

sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y la objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. La posibilidad de escolarización accesible para todos muestra un proceso objetivo de evaluación, una organización formal de los contenidos y de la escolarización (obligatoria) en la que todos tienen iguales derechos y obligaciones.

“Bien, entonces, si yo presenté mi CV, fui a una job interview y me toman, es probable que yo trabaje in an office” (Fragmento de la clase de Inglés del 9 de agosto).

Las palabras de la profesora dan clara cuenta de lo afirmado por el autor mencionado. Existiría una linealidad, encadenamiento lógico o pasos que deben seguirse para la obtención de un trabajo. Esta secuencia no da lugar a pensar el proceso en contexto real —atravesado por conflictos sociales derivados del desempleo, la injusticia, las relaciones de poder—, con las dificultades que conlleva la selección de un trabajo, las inevitables diferencias respecto a la capacitación del resto de los postulantes, las valoraciones que el empleador haga de los mismos, las necesidades que el cargo requiera, las competencias que ese trabajo genere, etc. Al desconocer las relaciones de poder, los estudiantes pueden pensar que se preparan para una entrevista siguiendo estas sugerencias y consiguen el trabajo. Como si la selección dependiera sólo del aspirante al trabajo. Esta ingenuidad desconoce que la selección no es cuestión de mérito personal sino de unas reglas de poder que habilitan hasta los más complicados procesos de corrupción. La dependencia del texto ni siquiera le permite explicitar que se trata de otros lugares y otras culturas. Pero lo más importante es que se está privando al alumno del uso del inglés para su aprendizaje.

De todas estas aparentes neutralidades o planteos que pretenden objetividad surge inevitablemente el cuestionamiento: ¿por qué los textos utilizados presentan este esfuerzo de ingenuidad, objetividad, neutralidad, despojo de cuestiones de poder?

Los textos son auténticos mensajes para analizar y tomar en cuenta, dado que participan en la sistematización de los conocimientos de la sociedad (Siderac, 2007). Es más, contribuyen en la selección de lo que se considera valioso, legítimo, que amerita ser enseñado, establecido desde cánones de verdad en tanto son el conocimiento.

Según Apple (1989: 301) “Los textos no son simplemente sistemas de distribución de conocimientos; son, al mismo tiempo, los resultados de actividades, batallas y compromisos políticos y culturales. Son concebidos, diseñados y firmados por personas reales con intereses reales”.

Para poder alcanzar, entonces, comprensiones más complejas, debemos preguntarnos: ¿qué enseñamos?, ¿para qué enseñamos? y ¿en relación con quién y con qué proyecto?

La docente pretende enseñar lengua inglesa, en especial para que sus alumnos puedan traducir textos. Esta finalidad y las tareas seleccionadas permiten ver que los temas, los textos escogidos y el modo de abordarlos presentan coherencia con la representación que la docente tiene de los estudiantes de este colegio. Al graduarse estos alumnos trabajarán en oficinas, serán telefonistas, secretarias y tendrán entrevistas de trabajo acordes con esos roles. Un destino anticipado ha organizado la selección de los contenidos de la enseñanza.

1. La pérdida del sujeto y de la comprensión

La exigencia ética de toda práctica educativa implica asumir la intencionalidad política de la misma. Considera Elliott (1988) que la educación es un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida. Por lo tanto, la educación debe proporcionar acceso al conocimiento y la enseñanza debe facilitar la comprensión de lo que ha de ser aprendido. La comprensión permite reconstruir o construir sentido a partir de la información presentada (Kemmis, 1988; Doyle, 1979; Eisner, 1999; Santos Guerra, 1993), de allí su importancia psicopedagógica y fundamentalmente política.

La comprensión como construcción de significados implica el acto de interpretación y de generación de significados. Puede decirse que un alumno aprende un concepto cuando es capaz de atribuirle un significado, proceso que se pretende lo más significativo posible. Señalan Ausubel y Novak (1983) que se construyen significados cada vez que se pueden establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias con los contenidos ya poseídos. Estos significados se alojan en la memoria semántica creando

redes que pueden relacionarse y que facilitan tanto su enriquecimiento como transferencia y uso a nuevas situaciones. Cuando esta comprensión provoca la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimientos de los alumnos y sostiene no sólo una estructura semántico-académica sino que también puede potenciar una estructura semántico-experiencial, desestabilizando la potencia explicativa de las situaciones concretas, permite intervenir en los diferentes dominios de la realidad (Pérez Gómez, 1998).

Cuando el sujeto y la comprensión de esos sujetos se pierden como finalidad de la enseñanza y de la evaluación, se ha perdido la educación como acto político (Freire, 1997) que favorece la construcción de subjetividades que puedan comprender el mundo e intervenir en él.

Si la representación de la evaluación que comanda la acción docente se orienta a la construcción de significados se potenciará la comprensión relevante de la buena enseñanza. De lo contrario, se perderá al sujeto como sujeto del aprendizaje, abortando la idea de la enseñanza como proceso de comunicación, y se perderá la comprensión como intencionalidad potente para promover aprendizajes, los que resultarán pobres y superficiales limitando la ciudadanía escolar y política de los alumnos.

A continuación se transcriben segmentos de las clases para analizar las interacciones planteadas por la docente para la comprensión de textos.

La docente comienza la clase de inglés del día 14 de agosto con la escritura de una oración en inglés que fue luego traducida al español.

The agrarian and industrial data show a relevant change in our economy

(Los datos agrícolas e industriales indican un importante cambio en nuestra economía)

Luego anuncia que el contenido que se desarrollará en esa clase será “bloque significativo” que es el tema que continúa a “palabras conceptuales y estructurales”.

Segmento N° 1

D: ¿Se acuerdan que nosotros habíamos visto el primer tema teórico?... el reconocimiento de palabras conceptuales y estructurales, y en ese mapita que habíamos hecho... chicas la cortan... en ese mapita que nosotros habíamos hecho ... de cómo íbamos a guiarnos a lo largo del año, en este segundo cuatrimestre, veíamos que lo próximo que nos quedaba por hacer era lo de bloques significativos, vamos a ver qué son los bloques significativos y retomamos... ¿se acuerdan?... esta oración que vimos cuando aprendimos cuáles eran las palabras conceptuales y estructurales.

Fragmento de la clase del 14 de agosto

Puede advertirse que la docente selecciona una oración disponible en su carpeta y que nada tiene que ver con los textos leídos y los tópicos desarrollados (currículum vitae, entrevista laboral y equipamiento de oficina). Además no desencadena en ningún momento de la clase discusión alguna respecto a las características de los “datos” mencionados ni a qué tipo de “cambio” se hace referencia. Al ser un enunciado lógico redactado en presente y no existir en él ningún sujeto animado que realice la acción, la afirmación parece teñirse de una suerte de “objetividad” discursiva incuestionable que no da lugar a apreciación alguna.

Segmento N° 2

D: Los datos agrícolas e industriales indican un importante cambio en nuestra economía, vamos a reconocer en esta oración cuáles son los verbos y cuáles son los sustantivos. A ver, el primer verbo... ¿cuál es?

A: Datos... Ah.. no...

A: Indican

D: Verbo... bien, indican.

A: Ahh.. no, eso es predicado.

A: Los datos agrícolas

D: Después... Wait... sustantivos ¿qué tenemos?

A: Datos

A: Los datos agrícolas

D: Datos

A: E industriales

D: No

A: No, industriales, no. Datos, cambio...

D: Cambio.

A: Economía

D: Y Economía.

A: ¿Qué son esos?

A: Sustantivos

D: Son sustantivos y verbos..

Fragmento de la clase de 14 de agosto

Inmediatamente después de la copia la profesora solicita que se reconozcan verbos y sustantivos de la oración. No explica, sin embargo, la categoría de bloque significativo³¹ en ningún momento. Trabaja los núcleos como sustantivos y verbos separándolos de la entidad mayor que sería, en este caso, la oración, analizándolos de manera fragmentada, lo que lleva a que se alejen de lo semántico para concentrarse en la estructura.

Se evidencia la confusión cuando la profesora solicita el primer verbo de la oración y los alumnos contestan en simultáneo “datos” y otros “indican”. Se confunde además verbo con predicado. La profesora desconoce esa confusión y sigue con los sustantivos que algunos alumnos señalan bien: datos. La docente parece no escuchar las respuestas que evalúa inadecuadas y, por ejemplo, ignora al alumno que menciona “datos agrícolas”. Luego, ante la respuesta “datos industriales” señala “No”, sin explicar por qué resulta errónea. Buscando el núcleo del bloque, la profesora acepta como correcto: “cambio” y “economía”.

La clase continúa, ahora, con el reconocimiento de bloques nominales y verbales.

Segmento N° 3

D: Son sustantivos y verbos, como nosotros vamos a ver que hay dos tipos de bloques... hay uno que se llama...

A: Nominal

D: Bloque nominal.

A: Estás nominado.

D: Y bloque verbal (la docente los escribe en el pizarrón), vamos a decir que en un bloque nominal... shh.. En un bloque nominal la palabra más importante es un sustantivo y en un bloque verbal la palabra más importante es un...

A (todos): Verbo

D: Verbo. Entonces... ¿cuántos bloques va haber en esta oración?

A1: Tres

A: Dos

D: ¿Cuántos va haber?

A: Cuatro

A: Uno

D: Cuatro, va haber tres nominales y uno...

A : Verbal

D: Verbal. Entonces vamos a ver cuáles serían los bloques... serían los datos agrícolas e industriales... indican un importante cambio en nuestra economía. Esto es el núcleo, la N es de núcleo, ¿sí?, núcleo quiere decir palabra más importante. Cambio: núcleo, indican: núcleo, datos: núcleo.

Fragmento de la clase de 14 de agosto

³¹ Esta tensión nos permitirá delimitar grupos de palabras que contengan una sola idea básica o núcleo con sus eventuales acompañantes, grupos a los que llamaremos BLOQUES SIGNIFICATIVOS (Perino, I y A. Ponticelli “Introducción a la lectura en inglés. Técnica de traducción” 1994:7).

En este episodio la profesora busca reconocer sustantivos y verbos pero no indaga qué entienden por ellos los alumnos. La mayor dificultad se presenta ante la pregunta de la docente de cuántos bloques pueden reconocer en la oración que están trabajando, se ofrecen como respuestas “tres” y “dos”. La profesora evalúa como incorrectas esas respuestas, no obstante no pregunta por qué ofrecieron esas respuestas y menos aún explica por qué son incorrectas. Reitera la pregunta “¿cuántos va haber?”. Nuevamente aparece el azar en las voces de los alumnos “uno”, “cuatro”. Sin preguntar por qué, la profesora vuelve a ignorar que los alumnos no han comprendido y enuncia la respuesta correcta: “Son cuatro los bloques, tres nominales y uno que,,,”, a modo de pregunta dirigida, deja contestar a los alumnos: “verbal”.

La docente pierde de vista al sujeto que aprende. Pruzzo (2004) ha denominado “pérdida del sujeto” a las estrategias didácticas que pierden de vista al alumno como sujeto del aprendizaje. Como en este caso, el docente parece no atender las demandas de sus estudiantes (pidiendo explicaciones sobre conceptos, consignas, preguntas, tareas, etc.) y puede llegar a ignorar las respuestas “no deseadas”. No trata de descifrar silencios, respuestas erróneas, distanciamiento de la situación, aislamiento. Hay, por lo tanto, una interrupción en la comunicación, pues el emisor sigue con su mensaje aun habiendo perdido la sintonía con todos o algunos de los sujetos del aprendizaje.

La docente sigue estrategias de interrogación ante las que los estudiantes no responden y, frente a los silencios, la profesora se contesta a sí misma y continúa su clase con una pseudo conversación dialogada. Los alumnos en su mundo, el docente en el suyo. En otros segmentos puede verse que dos o tres estudiantes siguen el hilo de la conversación. Ellos se convierten, en la mirada de la profesora, en un todo homogéneo que los incluye a los demás sin preguntarse la causa del silencio ni la relación entre silencio y comprensión. Esta pérdida del sujeto se acompaña con un montaje de exculpación ya que la docente enseña, cumple con su obligación y el no-aprendizaje no se vincularía con su propia práctica. La docente “hace como que” enseña, y “hace como que” no advierte —¿o no puede advertir?— el no-aprendizaje de los alumnos. Por eso Pruzzo habla de un “montaje” en el sentido de representación de un papel, una ficción, de un “como si...” enseñara. Se ha perdido al alumno como sujeto de necesidades y como sujeto de la propia acción de aprender.

Esta pérdida del sujeto se advierte en todas las clases. No será la única vez en que la docente sostenga esta ficción, e ignore las respuestas incorrectas de los alumnos. Un ejemplo más de esta ausencia de evaluación que no le permite ver la interrupción en el aprendizaje de los alumnos puede advertirse en el mismo segmento donde la docente explica primero que “la palabra más importante en un bloque nominal es un sustantivo” y, sin aclarar la confusión generada en la cantidad de bloques en la oración que sirve de ejemplo, concluye el reconocimiento señalando que “núcleo quiere decir palabra más importante.” El hecho de no haber explicado lo que tienen en común bloque nominal y verbal —que es el planteo de una idea o núcleo— lleva a los alumnos a indagar nuevamente acerca de las diferencias entre bloque nominal y verbal que no ha quedado clara y continúan confundiendo núcleos con bloques.

Se presenta también una confusión importante respecto a la delimitación de los bloques ya que no se retoma la función de las palabras estructurales como señalamiento de los inicios de los bloques. Hubiera sido de mayor funcionalidad en este momento de la clase remarcar la idea de que los bloques están generalmente delimitados por palabras estructurales y acompañar la explicación de un listado de las mismas al que los estudiantes pudiesen recurrir siempre que estuvieran trabajando el proceso de traducción.

La clase continúa con la docente dictando la definición de bloque nominal y bloque verbal por separado, siempre fundamentando que su comprensión permite la traducción por partes, esto les ayuda a ordenar la traducción, tal como señala el segmento:

Segmento N° 4

D: Entonces, copiemos esto que tenemos acá y yo les voy a dictar un poquito la teoría de lo que es cada uno y cómo hacer para reconocerlos.

A: Si yo quiero marcar el estado verbal ¿lo ponemos así?

D: Sí. Y además lo que quiero que veamos es: ¿para qué les parece que a ustedes... que a nosotros nos sirve dividir una oración en bloques?, ¿cuál sería el sentido de hacerlo?

A: Para explicarla.

A: Para entenderla mejor.

D: Para entenderlo, y que cuando nosotros tengamos que traducir vayamos traduciéndolo por bloques, justamente, ¿sí? para no mezclar información. Nosotros sabemos que primero vamos a traducir esto, después... suponganse que esta oración fuese en inglés, ahora la vamos a ver en inglés... después traducimos esto, no mezclamos información, vamos traduciendo por parte... nos ayuda a ordenar nuestra traducción, ¿sí? para eso sirven los bloques, la separación en bloques.

A: ¿Qué diferencia hay entre bloque nominal y el verbal?

D: A ver, miren, Verónica, la pregunta que me hizo, ¿quién la puede contestar?

A: Yo
D: *¿Qué diferencia hay entre el bloque nominal y el bloque verbal?*
A: *Que uno es de verbos y el otro es de... sustantivos.*
D: *A ver, el bloque nominal... ¿qué es?*
A: *La palabra más importante.*
D: *La palabra más importante es un...*
A: *Núcleo.*
A: *Sustantivo.*
D: *Sustantivo.*
A: *¿Un núcleo?*
D: *Y en el verbal un..*
A: *Predicado.*
A: *Un verbo.*
D: *Bien. Ahora yo les voy a preguntar una... este... ahora les voy a dar las dos definiciones.*
A: *Pato, ¿qué es un núcleo?*
D: *Copien eso, núcleo... ahí todo, núcleo quiere decir palabra más importante. Ok, copiemos esto y les dicto una pequeña definición de lo que es bloque nominal y lo que es bloque verbal.*
D: *Bueno, A, bloque nominal.*
A: *¿Copiamos todo?*
Fragmento de la clase de 14 de agosto

Se mantiene la confusión que se traduce en incomprensión. Ya han pasado dos clases de la presentación del tema bloques y los alumnos no los han comprendido y en consecuencia confunden los tipos de bloques, y núcleos de cada uno. Luego del dictado de ambas definiciones un alumno pregunta *¿Qué diferencia hay entre bloque nominal y el verbal?* La profesora no contesta y pide que lo hagan los alumnos. En las respuestas se reitera la confusión entre “sustantivo” y “núcleo”, “verbo” y “predicado”, sólo reitera la misma definición. En el mismo momento desoye a otro alumno que remite a un concepto anterior y fundamental para la comprensión de tipos de bloques: pregunta “¿qué es un núcleo?”, la docente asegura la incomprensión con “la palabra más importante”.

La profesora ha perdido al sujeto que aprende y también pierde su comprensión.

Pruzzo (2004) define la *pérdida de la comprensión* como la acción docente que se desentiende de la enseñanza para la comprensión: ha perdido la intencionalidad de su tarea. En este caso, la profesora presenta contenidos fragmentados, sin vinculaciones, con escaso énfasis en la comprensión de conceptos y procedimientos. Se diferencia de la pérdida del sujeto porque mientras ésta se centra en la pérdida del rol activo del sujeto que aprende desde su cultura experiencial y sus motivaciones, en la pérdida de la comprensión se produce una desarticulación entre la cultura crítica (el saber científico) y la cultura académica (el contenido escolar) y especialmente con una cultura

institucional que favorece la incorporación de abrumadora cantidad de información, imposible de procesar significativamente con los tiempos curriculares asignados. Toda información puede resultar activadora de la autonomía del sujeto si se logra integrar al sistema de pensamiento del sujeto, y posibilita la interpretación que confiere sentido y significación a los contenidos. De lo contrario, resultan datos que se reservan en la memoria a corto plazo (hasta el examen) y se pierden rápidamente porque no han resultado significativos para el estudiante. Perder de vista la comprensión es perder de vista el aprendizaje. Pero en este ámbito puede advertirse también la falta de andamiaje del aprendizaje a través de ayudas didácticas que se transformen en mediadores, a veces simbólicos, a veces instrumentales, físicos e interactivos, entre el contenido a enseñar y los procesos de apropiación del sujeto (Pruzzo, 2004).

La docente dicta, para que los alumnos dejen registro en sus carpetas, los conceptos de bloques nominal y verbal.

Segmento N° 5

D: Sí, ahora les voy a dictar un poquito la teoría.

A: ¿Por qué ponemos A?

D: Bueno, porque pueden poner A y B acá.

Su núcleo..., A, bloque nominal... voy a dictar un poquito de teoría bloque nominal para que les quede después a ustedes cómo hacer para dividir, su núcleo es un sustantivo...

A: No, espere porque todavía estoy ahí.

A: uhh.. no, me quedé.

D: Chicos, ¿cuántos años tienen?, Come on.

Su núcleo es un sustantivo y generalmente...

A: Pero... eso, ¿de qué es?

D: Es de bloque nominal. Su núcleo es un sustantivo... lengua inglesa, ok... y generalmente está encabezado...

A: ¿Por qué no dicta en inglés?

D: By a preposition...

A: ¿Qué?

D: Ahh.., ¿no quieren en inglés?

A: Sí, sí, sí...

A: Es una pavada... por una preposición.

A: Encabezado... ¿qué?

D: Por una preposición... artículo y/o, y/o... ¿saben qué quiere decir eso?

A: Sí

A: ¿Artículo?

D: Artículo y/o adjetivo determinante.

A: Dicte en inglés.

D: B..., B, ahora bloque verbal.

A: Espere, espere.

D: Su núcleo...

A: Espere

A: ¿Qué?
D: Su núcleo...
A: ¿Qué es eso?, profesora.
D: ¿Qué es el núcleo?
AN y D: La palabra más importante
A: La palabra clave
A: Séptimo grado
A: Ahhh..
A: ¿Quién sos?
A: Pero ¿qué es? ¿Bloque verbal?...
D: ¿Qué es? Bloque verbal, bloque verbal.
A10: Le saltó el ego de adentro
D: Su núcleo es un verbo... shh..., Luciano... y puede estar... encabezado... por una preposición. Puede quiere decir que estamos en potencial, puede ser que sí o que no, bien. Y ahora como conclusión final, y ya nos vamos a la práctica, ponemos que la delimitación de bloques significativos...
A: ¿Ponemos eso
A: ¿Qué ponemos?
D: La delimitación de bloques significativos...
A7: ¿Dónde?
A: Punto aparte, nene.
A7: Pero diga, porque...
D: Es la conclusión, Enzo, ya pasó lo del verbal.
La delimitación de bloques significativos...
A: ¿La qué?
D: Ahhhy... Dios mío...
A: La delimitación de bloques significativos.
A: La delimitacion.
A: Sexto grado, chicos
D: Garantiza, con Z...
A: Bloques, ¿qué?
A: Significativos
D: Que al traducir no se mezclen los conceptos de cada bloque.
A: De vuelta
D: Shh.. que al traducir no se mezclen los conceptos de cada bloque.
A: Señora, las chicas se quedaron colgadas, yo también... ¿traducir?
D: Garantiza... que al traducir no se mezclen los conceptos de cada bloque...
Fragmento de la clase de 14 de agosto

En el segmento se mantienen los ejemplos de la incomprensión, evidenciado ahora en la reiteración, la falta de sentido de la tarea solicitada. La docente pretende dictar dos definiciones y los alumnos manifiestan “*espere porque todavía estoy ahí*”, “*Uhh.. no!!Me quedé*” y la profesora entiende esa demora como actitudes infantiles, no evalúa la interrupción en el aprendizaje.

“*Dicte en inglés que es una pavada*”; “*qué es un núcleo?*”; “*Espere*”; “*¿qué es eso?*”, “*¿ponemos?*”; “*¿qué ponemos?*”; “*de vuelta*”; “*las chicas se quedaron colgadas y yo también*” son formas de manifestar que la enseñanza está resultando irrelevante en tanto

no puede provocar la apropiación de contenidos a partir de la reestructuración significativa de saberes previos articulados con contenidos curriculares, no resultan comprensibles y en consecuencia no serán transferidos a nuevas situaciones.

En el análisis del alumno como sujeto del aprendizaje no se debe perder de vista que este sujeto que aprende es un sujeto cognoscente, con necesidades y que resuelve desde la acción (Pruzzo, 1997), que se apropia de la realidad para transformarla (Pichon Rivière, 1984) y en esta propuesta hay una interacción del sujeto con el mundo, gracias a otro sujeto que le ofrece ese sector de la realidad (en este caso la enseñanza de la lengua inglesa). El sujeto se relaciona con el mundo a modo de unidad integrada, es decir sujeto de conocimiento capaz de sentir (la necesidad), hacer (actividad) y pensar (acción interiorizada). En el episodio analizado se advierte una fuerte disociación entre hacer, pensar y sentir lo que produce la enajenación del sujeto. Al no comprender, la acción se separa del deseo, de la motivación que es la fuerza que, a lo largo de todo el proceso, empuja a la acción. Y ya no es la misma actividad cognoscente la que realimenta la motivación. El deseo de saber, de desentrañar la realidad o, como lo llamará Freud (1975), la pulsión a investigar dispone las energías síquicas hacia la acción. En este caso, los alumnos se mantienen porque tienen una obligación y no porque se despierta ese interés. La actividad se traduce en un hacer que pierde el sentido de la tarea, lo que impide el aprendizaje.

La docente no acepta la manifestación explícita para retomar el tema, ofertar nuevos ejemplos, revisar la construcción de conceptos y procesos. La toma de decisión de “interrupción” no es posible porque no ve la pérdida de comprensión, ni atiende el pedido explícito de los alumnos.

En paralelo a la incompreensión, la profesora propone copiar lo escrito en el pizarrón. No es la primera vez en esta clase que la profesora propone copiar a sus alumnos lo que dicta a modo de definición, lo que está registrado en el pizarrón, tramos de lecturas, preguntas referidas a la comprensión del texto. Todo se copia y se documenta en la carpeta. Quedan constancias en todas las clases que seguir la lectura es traducir y copiar es aprender.

A modo de cierre:

La pérdida de la evaluación implica la pérdida del sujeto y de la comprensión.

En esta investigación puede verse que la evaluación no ofrece información a la práctica docente. La profesora no puede problematizar su intervención. Se relega la acción reflexiva y por ello no advierte que no se produce aprendizaje, pues se pierden el sujeto y su comprensión.

2. ¿Competencia comunicativa o memorización de palabras?

La enseñanza de la lengua extranjera como comunicación es entendida como proceso de interpretación de textos orales y escritos para resolver problemas y tareas comunicativas posibilitando la interacción lingüística en situaciones de comunicación oral y escrita.

Este proceso favorece el desarrollo de estrategias de pensamiento que posibilitan la adquisición de competencias comunicativas, de tal modo que amplían, diversifican, facilitan la comunicación y la relación interpersonal.

La enseñanza del inglés para la comunicación puede ser leída desde la postura de Habermas (1989), quien afirma que la acción comunicativa del lenguaje tiene que ver con un comprender inserto en la actividad intersubjetiva de los agentes lingüísticos. Para ello, considera que los sujetos sólo se convierten en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco pues "...sólo su competencia comunicativa, es decir, su capacidad de lenguaje (y de acción) es la que los convierte en sujetos" (Habermas 1986:72).

La propuesta de trabajo para la segunda parte del año según consta en las carpetas se orienta a lograr la traducción de textos en Inglés a través de cuatro etapas:

1° Etapa. Estudio semántico (tiene que ver con el significado de las palabras). Palabras conceptuales y estructurales. Bloques significativos: nominal y verbal.

2° Etapa: 1. Estudio morfológico: a. Derivación (prefijos y sufijos) y b. Composición (palabras compuestas) y 2. Estudio sintáctico (función gramatical de las palabras)

3° Etapa. Manejo del diccionario

4° Etapa. Organización conceptual del texto: Conectores y referentes

Para trabajar este objetivo, la profesora recuerda lecturas anteriores relacionadas con el *currículum vitae* que debería presentarse al momento de buscar trabajo y con la *entrevista laboral*.

Luego de recordar esta planificación para el segundo cuatrimestre, la profesora ubica el tema de enseñanza de la primera clase analizada en relación al reconocimiento de palabras conceptuales y estructurales: las palabras conceptuales son las que expresan ideas o conceptos del mensaje, las palabras estructurales no encierran un concepto en sí mismas sino que funcionan como nexos entre las palabras conceptuales para dar coherencia al mismo (Perino, I y A. Ponticelli 1994)

Segmento Nº 1

D: *¿qué eran las palabras conceptuales? ...*

A: *Señalan un significado*

D: *Muy bien, que daban una idea encerrada en un significado, era en lo que en el mensaje a nosotros nos daba los conceptos. Bien, ¿y las estructurales?*

A: *No expresaban nada, no expresaban nada*

D: *Servían para expre... para darle estructura a estas otras ideas. Por ejemplo, un ejemplo de idea conceptual. Carolina, ¿te acordás?*

D: *De palabra conceptual...*

A: *un..*

D: *Cualquiera de todos los que hemos estado viendo, había varios, cuál puede ser? Por ejemplo, Jésica...*

A: *Sustantivo*

D: *Sustantivo, ¿qué otro?*

A: *Adjetivos*

D: *Verbos*

A: *Adverbios*

D: *Ok, ¿y de estructurales?*

A: *Pronombres*

A: *Artículos*

D: *Adjetivos determinantes.*

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Del ejemplo se desprende que se promueve así una memoria episódica asociada al recuerdo de una palabra. Esta activación de la memoria mecánica no recupera los conceptos para reformularlos y tampoco permite que éstos se entrelacen aumentando en amplitud y profundidad en su tratamiento. Sin embargo, este “recuerdo” no puede ser interpretado como recurrencia didáctica, sino que sólo alude a la memoria de tipos de palabras pero no a su reconocimiento. La docente usa la primera persona del plural

involucrando a los alumnos en situaciones de aprendizaje que resultan comprensibles para ella, pero para los alumnos son sólo un dato explícito que, en las próximas clases, se confirma que no reconocen.

Es en este momento de la clase que la profesora propone la lectura Equipamiento de Oficina. El texto señala que en la época en que vivimos el tiempo es muy valioso y se necesita en la oficina de ayudantes como la computadora, el fax, internet, email, que si no estuvieran, harían más difíciles y más lentas las tareas. En la oficina se organiza la familia de la tecnología formada por computadora y teléfono, de cuya unión han nacido los hijos: el email e internet.

Es importante destacar la ingenuidad conceptual con que se presenta esta lectura. Tal como ha sucedido con lecturas anteriores (CV, entrevista laboral) reduce las posibilidades de cuestionamiento porque presenta una visión del saber como universal y ahistórico, en un lenguaje técnico, propio de una racionalidad instrumental (Habermas 1989, Grundy 1991). Dos recursos ubican a los lectores respecto a la producción del discurso: la metáfora *el tiempo es oro* y la personificación de la *familia de la tecnología*.

Los alumnos recuperan el sentido literal. El uso de estas metáforas —que a diferencia de las literarias— son denominadas *literales* por la frecuencia y cotidianidad de su uso pasan, a menudo, inadvertidas, aun cuando sea posible dirigir deliberadamente la atención hacia ellas. El uso extendido de las metáforas en el lenguaje común, de uso diario, reflejan la visión del mundo y de la realidad de los miembros del grupo que las usan (George Lakoff y Mark Jonson, 1986).

La identificación de las metáforas literales más comunes del lenguaje cotidiano permite, pues, entender el significado de conceptos, por lo general abstractos. En este caso, para hablar del tiempo se usa una fuente directa, concreta y rica de información sobre el significado real que las personas le otorgan. El tiempo es un recurso limitado, escaso y, por tanto, valioso, de allí que se vincula al dinero: algo que *es valioso*, que se puede *malgastar, invertir, o gastar*. Si bien esta relación puede parecer obvia, no es natural ni universal. Es inimaginable una sociedad no industrializada en la que el tiempo, el trabajo y el dinero no estén tan vinculados. En otro contexto cultural, el

significado del tiempo probablemente sería otro. De allí que Lakoff y Johnson (1986) señalan que no sólo son lingüísticas —no sólo son una manera de hablar—, sino que también son conceptuales, expresan una forma de vivir y asumir la realidad.

Mundo de los negocios y lentitud constituyen una antinomia que traduce la concepción de tiempo y estructura la actividad laboral cotidiana en búsqueda de optimizar los recursos para ese mundo productivo. En esta presentación —aceptada “sin benéfico de inventario” (Gramsci, 1986) lo que está puesto en juego por la metáfora es un esquema ideatorio y comportamental, en tanto orienta la acción en un sentido y no en otro.

Para revertir esa lentitud, que promueve la valoración *el tiempo es oro*, la lectura presenta a las “eficientes” máquinas para que las tareas sean menos difíciles y lentas. Computadoras, teléfonos, fax, internet, son presentadas como máquinas “ayudantes”. Constituyen todas juntas la “familia de la tecnología”.

Con la misma pretendida objetividad que la descrita anteriormente respecto al CV y a la entrevista se presenta el equipamiento que puede encontrarse en “oficinas en cualquier lugar del mundo” a partir de describir todo el equipamiento de trabajo como a “una familia” donde se “han casado la computadora y el teléfono de cuya unión ha nacido dos hijos, internet y email”.

Una vez más la subestimación en la comprensión que puede tener el interlocutor, lleva a que se usen comparaciones, metáforas o analogías que resultan infantiles, despojadas de carga ideológica. El uso de estas metáforas no constituye una adecuación didáctica sino una trivialización del saber presentado, lo cual lo aleja de la presentación académica. Lo trivial muestra de modo superficial y banal saberes que separan al alumno del ámbito del saber oficial o cultura oficial y funcionan, tal como lo señala Jurjo Torres (2003), como operaciones de distorsión de la realidad, reduciendo la capacidad de comprensión e intervención de los estudiantes. En este caso se niega el aprendizaje de la lengua así como el saber académico que porta la enseñanza de otra cultura.

Las dificultades de quien no conozca o maneje una lengua que no es la propia no debería tener que ver con la imposibilidad de análisis de las realidades sociales, las posibilidades de abstracción, el uso de pensamiento propio de sujetos de determinada franja etárea (en este caso adolescentes en el último año de la escolaridad). La familia tecnológica que se conforma y el modo de describirla se condice con un discurso

convencional, de lo que se podría denominar una “familia tipo”, tan frecuente en los libros de texto de inglés.

Los alumnos intentan leer en voz alta el texto y la profesora va corrigiendo la pronunciación y dando la traducción al castellano, tal como puede verse en el siguiente segmento:

Segmento N° 2

“How much do we know about this quiet helpers?, ¿porqué les parece que les dice “quiet helpers”?, ¿qué quiere decir la palabra “help (1)”?”

An: Ayuda

D: Ayudar, como verbo, muy bien. “Helper”¿qué será?

A: Utilidad (2)

D: Ayudante, muy bien. ¿y“quiet”?, ¿qué quiere decir el adjetivo“quiet”?

A: Salir (3)

D: No... tranquilo, ¿por qué llamará a éstas máquinas “quiet helpers”?

A: Porque no hablan

D: No hablan, ok, Are they humans?, ¿son humanos?, ¿se mueven?, ¿hacen ruido?...

A: No...

D: No, That´s why they are quiet helpers (4). Entonces, dice ahora “Lets interview them”, lo que van a hacer ahora es a partir, en el párrafo que sigue, introducir a estos quiet helpers, ok.(5)

Fragmento de la clase del 9 de agosto

La profesora va buscando la traducción al castellano, pregunta “*qué quiere decir quiet helpers? ¿qué quiere decir la palabra help?...*” El alumno que responde señala un sustantivo (ayuda) (1) y sin ninguna explicación la docente da la respuesta correcta: *Ayudar*. “*¿Y que querrá decir helpers?*” Luego desconoce la respuesta del alumno (2) y la da ella como en el caso anterior. Ante la pregunta acerca del significado de “quiet” y la respuesta “salir” (3) tampoco indaga el error y da ella la respuesta correcta. Y reitera esta acción al cerrar el fragmento con “no hacen ruido, no se mueven, por eso son ayudantes tranquilos”.

Lo que resulta sorprendente aquí es que la profesora en ningún momento recurre o hace referencia a las palabras conceptuales o estructurales siendo que los alumnos venían trabajando con ellas y eran supuestamente lo primero que debían distinguir para la comprensión de un párrafo. Tampoco son explicadas las nuevas estructuras gramaticales que aparecen: el sustantivo (ayuda) deriva en un verbo (ayudar) lo que limita la generalización.

Esta parte del texto en la cual los alumnos no le habían podido dar significado a las palabras tiene una importante dificultad por el uso del pronombre objetivo de tercera persona plural -“Let’s interview them”-. La explicación en este contexto y la analogía en su uso con la lengua castellana hubieran dado lugar a la transferencia en situaciones posteriores similares, sin embargo la profesora no hace siquiera una traducción literal para que puedan comprender. En lugar de decir “entrevistémoslos” les explica que en el párrafo siguiente se va a introducir a estos “ayudantes” de oficina, y continúa con la preocupación de quién va a seguir leyendo.

Segmento N° 3

D: Any volunteers for reading?, ¿alguien quiere leer?

I choose?, ¿yo elijo?

A: No...

A: Ella quiere leer

D: No, no diga usted. Si usted quiere dígase usted mismo. Jessica, Don't you want to read?, Come on...

A: Yo leo un cachito...

D: Yo te ayudo, a ver...

A: Yo, yo, yo, un cachito

D: Bueno, empieza Nicolás entonces. "To begin with..."

A: "To begin with the master off then all, the computers also known as the..."

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Este otro aspecto —la lectura en voz alta de un texto que están viendo por primera vez— también es un elemento que obstruye y dificulta la comprensión en este momento de la clase. Los alumnos no conocen ni la pronunciación ni el significado de muchas de las palabras del texto, por lo tanto no pueden atribuir sentido a la tarea.

La profesora señala a Nicolás como “voluntario” para continuar con la lectura. Ubicado en el segundo párrafo, lee con dificultad que la computadora es la más importante de las máquinas. En su preocupación por leer correctamente y atender a las correcciones fonéticas de la docente, los alumnos pierden el hilo semántico del párrafo.

Segmento N° 4

D- Good. You go on Nico

A- ¿Hasta dónde?

D- Bueno, hasta dónde...a ver. ¡ Vamos!

A- Then, the telephone...

A- No... te salteaste una parte!

D- We don't need...

Fragmento de la clase del 9 de agosto

La lectura en voz alta es una de las cuatro habilidades del idioma para la enseñanza de una lengua extranjera, no obstante, de acuerdo a lo manifestado por la docente, su expectativa estaba centrada en la traducción lo cual requiere una interpretación comprensiva de los textos. Al intentar hacer ambas operaciones al mismo tiempo (lectura en voz alta y traducción) se dificulta la comprensión para traducir y tampoco pueden hacer lectura oral adecuada.

Termina así la docente de traducir todo el texto mientras los alumnos intentan seguir la lectura balbuceante de sus compañeros y la corrección de la profesora sin que se recurra a la técnica de traducción centrada en el reconocimiento de palabras conceptuales o estructurales. No se desarrolla la competencia comunicativa pero tampoco la posibilidad de traducción autónoma. A continuación, la docente explica que van a contestar preguntas referidas al texto pero que van a trabajar en grupos porque quedan sólo diez minutos de clase y quiere que la actividad esté finalizada antes de que toque el timbre.

Distribuye entonces dos preguntas por grupo para resolver y copiar en cada carpeta.

Segmento Nº 5

D: *Yo voy a copiar varias, lo que vamos a hacer es... a ver, , one, two, three, four, five, six, bueno a ver, estos dos grupos, this two groups are going to answer, questions one and two, ¿yes? one and two.*

A: *Bueno*

D: *You two, three and four, five and six, seven and eight, ¿ok?*

A: *Espere un ratito*

D: *Bueno, yo voy copiando esto, mientras... las voy copiando acá*

D: *Ahí esta, ahí esta. Así podemos cumplir con el texto.*

D: *Acordémonos que, como lo que estamos tratando de hacer ahora es una traducción de significados, la respuesta ¿en qué me la van a dar?*

A: *En castellano*

D: *En castellano, ok.*

D: *Chicos, vamos copiando*

D: *Siigo copiando la cinco acá, ¿sí? así no tengo que borrar.*

A: *¿Allá es mast o most?*

D: *¿Dónde?*

A: *Viene de master, en la uno, la one.*

D: *Most.*

A: *¿Copiamos todas?*

D: *Si las quieren copiar, sí, porque después vamos a escuchar lo que cada uno de los grupos exponga porque ahí está de alguna forma todo el texto.*

Fragmento de la clase del 9 de agosto

El pizarrón tiene registradas todas las máquinas posibles de encontrar en estas oficinas, más la traducción que hizo la profesora del primer párrafo de la lectura Equipamiento de Oficina. Ahora se suman las ocho preguntas que constituyen un cuestionario de comprensión lectora.

La tarea indicada se fragmenta en los distintos grupos. Las preguntas, a su vez, son preguntas cuyas respuestas se hallan literales en el texto, no demandan más que la lectura explícita del texto, por ejemplo: “*Did you understand what a shredder is?* (¿entendieron lo que es una trituradora de papel?)” o “*Is it illegal to photocopy books?* (¿Es ilegal fotocopiar libros?)”.

Estas actividades así como el texto utilizado se encuentran lejos de una pedagogía de la pregunta como la que sugería Paulo Freire (1986). Las consignas se presentan cerradas y reproducen la asimetría comunicativa que caracteriza a las clases donde no se desafía a los estudiantes a plantear preguntas por su cuenta sino que están específicamente definidas y acotadas. Este lugar establecido para las preguntas contribuye a sostener la creencia de que el libro de texto es el único con autoridad para formularlas: “*cumplamos con el texto*”, dice la profesora. Las funciones principales son instructivas (para suscitar el recuerdo de lo que se ha leído) y no evaluativas. Es claro el límite que impone el texto a los alumnos, manteniendo un rol pasivo al tener que sujetarse a las propuestas presentadas y reduciendo su iniciativa y participación en su diseño.

Los alumnos intentan contestar las preguntas formuladas y surgen dificultades y dudas que no son explicadas desde las construcciones gramaticales sino simplemente traducidas:

Segmento N° 6

D: *Acordémonos que, como lo que estamos tratando de hacer ahora es una traducción de significados, la respuesta ¿en qué me la van a dar?*

An: *En castellano*

D: *En castellano, ok.*

A: *Más fácil*

(la profesora sigue copiando)

A: *¿Qué es agree?*

D: *I'm sorry*

A: *¿Qué es do you agree?*

D: *Si estás de acuerdo*

Fragmento de la clase del 9 de agosto

No hay explicación respecto a cómo funciona esta construcción verbal (do you agree) que por su diferencia con la lengua castellana causa dificultad. Es una sola palabra que en español requiere de una frase verbal “estar de acuerdo”. Instantes después vuelve a repetirse dos veces la misma pregunta por otros grupos.

Segmento N° 7

A: *Ponemos directamente que es una máquina de...*

D: *Claro, me explican, me dan la definición de What is a shredder?*

A: *¿Qué dice la tres?*

D: *A three, si están de acuerdo con la anterior...*

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Un momento más tarde vuelve a repetirse la situación:

Segmento N° 8

A: *¿Qué dice la seis?, ¿qué dice la seis?*

(un alumno da una respuesta equivocada)

D: *No, ¿si ustedes están de acuerdo y por qué? Tres minutos...*

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Es evidente que los alumnos no conocen el significado y funcionamiento de este verbo y que frente a la traducción no van a poder transferirlo a una nueva situación.

Con este nivel de dificultades los alumnos completan las respuestas con escasa actividad personal y grupal. Finalmente, la docente solicita a los alumnos que para la clase siguiente señalen en el texto ocho palabras conceptuales y cinco estructurales. Es sorprendente que se pida esta actividad cuando el texto ya ha sido completamente traducido sin que se identificara ninguna palabra siguiendo estas categorías, sobre todo si se tiene en cuenta que para poder llevar adelante el proceso de traducción esto es lo primero que se debe realizar; es decir, reconocer el tipo de palabra tiene por objeto facilitar la traducción, pero no tiene demasiado sentido el proceso inverso.

Las interferencias en la comunicación

Mientras los alumnos están haciendo esta actividad hay una gran preocupación de la docente por el uso del tiempo. El eje pareciera estar puesto en la culminación de la actividad y no en la comprensión. Son muy recurrentes las expresiones al respecto:

Al iniciar la clase:

Segmento N° 9

D: Comencemos nuestra clase, es cortito, hoy tenemos nada más cuarenta minutos, así que vamos a tratar de empezar recordando un poquito qué hemos estado haciendo, así de paso entramos en tema para que ya tengan idea de dónde andamos.

En el transcurso de la resolución de las preguntas

Segmento N° 10

D- It's a quarter past eight, tenemos diez minutitos así que...

D- Let's hurry up! (apurémonos)

A- ¿Las respondemos?

D- Yes, yes, yes!

D- Ahí está, ahí está así podemos cumplir con el texto.

D- Tres minutitos...

D- Ok, let's see, ya se nos va el tiempo, vamos a ver si podemos contestarlas rapidito. Number one, please!

D- Ya es la hora...

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Segmento 11

D: Shredder. Ok, bueno, ahora entonces, que hemos leído el texto vamos a hacer lo siguiente... nos quedan unos minutitos

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Segmento 12

D: Lo hacemos bien rapidito así podemos terminar con esto, ¿sí?

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Segmento N° 13

A: ¿Qué dice la seis?, ¿qué dice la seis?

D: No, ¿si ustedes están de acuerdo y por qué?. Tres minutos...

A: En castellano o en inglés

D: In spanish. Ahora...

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Segmento 14

D: Ok, let's see, ya se nos va el tiempo, vamos a ver si podemos contestarlas rapidito. Number one... please, everybody listen.

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Segmento N° 15

D: Y para terminar this group, "Do you agree that `photocopiers are sometimes missused?"

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Este uso del tiempo y su formulación en diminutivos puede advertirse como producto de la valoración subjetiva del hablante. La acción comunicativa de la clase se ve afectada por su uso. Al analizar los momentos de la clase en que son usadas estas expresiones se advierte con claridad que el tiempo es subjetivo. Recuperando a Hargreaves (1996), se puede señalar que hay una diferencia en las sensaciones respecto del tiempo entre profesores y estudiantes, y más aún, que los profesores tienen más fuerza para hacer que predominen sus perspectivas concretas sobre el tiempo, por eso es que los condicionantes de su práctica profesional tienen tanta incidencia en el aula y en la propia vida institucional. Desde la perspectiva de este autor, lo que se puede advertir en esta investigación es una predominancia del tiempo subjetivo y micropolítico sobre el tiempo técnico-racional, objetivo. Es decir que son los factores referidos a las percepciones de los sujetos y a determinadas relaciones de poder los que tienen mayor incidencia en las determinaciones temporales, y no cuestiones "objetivas" como las que remiten a cronogramas y horarios establecidos formalmente por la organización.

En la clase siguiente la docente solicita la entrega de prácticos y anuncia evaluación para la semana siguiente.

Segmento N° 16

D: Me van entregando, si quieren, los trabajitos... los trabajos prácticos.

Y hoy vamos a tratar de redondear el tema de bloque significativo. Vamos a ver, shh..

A : Profesora... venga.

D: Ahí voy

(Un alumno, Jeremías, bosteza)

D: Vos... mirá, Jeremías, yo esto lo tomo la semana que viene...

A: ¿Lo va a tomar la semana que viene?

D: Vos sos grande, Jeremías, vos hacés lo que quieras.

A: *Yo soy grande, vieron.*

D: *Vos sos grande pero... yo te voy a dejar tener las cosas (refiriéndose a la carpeta en el momento de la prueba)... si vos hacés las cosas de inglés*

A: *Bueno, yo después estudio bien inglés.*

D: *Bueno, vamos a hacer lo siguiente: primero corrijamos la tarea, después vamos a ver... a ver un poquito más de práctica de bloques significativos y palabras conceptuales en otro contexto de esto de lo de oficinas... please... y por último vamos a acordar una fecha de escrito.*

Fragmento de la clase del 21 de agosto

La docente solicita los “trabajitos” —el uso de los diminutivos se mantiene en el particular modo que tiene la profesora de disminuir el peso de las tareas áulicas—. En este caso se solicita a los alumnos que traduzcan al castellano el primer párrafo de la lectura Equipamiento de Oficina respetando los bloques significativos. Este párrafo había sido leído y traducido por la profesora con anterioridad y se habían marcado en forma grupal los bloques. A los alumnos se les pide ahora escribirlo en castellano.

Al advertir que el párrafo asignado para la traducción no había sido efectuado por la mayoría de los alumnos la docente decide hacer corrección en la pizarra. Escribe, entonces, la primera oración:

Segmento N° 17

“Wherever you go nowadays in the bussiness world, you will find a number of machines without which office activity would be very difficult and slow, and time is money.”

Fragmento de la clase del 9 de agosto

El párrafo ya había sido separado en bloques y los alumnos tenían que traducirlo al castellano. Los estudiantes manifiestan que no lo hicieron porque no entendían. La profesora comienza a resolverlo ella a partir de palabras sueltas o pequeñas contribuciones fragmentadas de los alumnos. Va tomando una palabra muy sencilla o transparente que ellos dicen y agrega el resto de la frase. No parece advertir, de este modo, que los alumnos no comprenden el proceso de traducción y que no pudieron elaborar el párrafo en castellano, que es donde está centrada su expectativa respecto a la producción.

Segmento N° 18

D- *Bueno, vamos a ir haciéndolo de a poco. Silvana, ¿pudiste hacer el principio? ¿Qué dice?*

A - *¿Wherever you go es donde quiera que vayas?*

D- *¡Muy bien! Donde quiera que vayas hoy día. Qué más?*

A- *¿En los comercios del mundo?*

D- *Mm... en el mundo de los negocios.*

Fragmento de la clase del 16 de agosto

En este punto es interesante notar que una vez más los alumnos cometen un error producto de la ausencia de explicación, lo que ya se advertía en el análisis anterior. El “word order” de palabras en inglés es de gran importancia para hablantes de español ya que no existe una analogía directa con la lengua materna en el posicionamiento de sustantivos y adjetivos. Si en la clase anterior se hubiese explicado con los casos que habían surgido, en este ejemplo los estudiantes habrían podido reconocer que “mundo” funciona como núcleo y tiene una carga semántica mayor dado que negocios lo estaba modificando. Es decir que aunque aquí se trate de dos sustantivos, la ubicación de ambos —uno modificando al otro— les habría dado una pista importante en la traducción y no se habría cometido este error propio de la comparación con la lengua castellana. Cuando esto ocurre la profesora ensaya una explicación que está más asida al sentido común que a la gramática:

Segmento N° 19

D- *Acuérdense que tenemos dos palabritas, que la palabra anterior modifica al sustantivo que está posterior, decimos, vamos a traducir así: de atrás para adelante.*

Fragmento de la clase del 16 de agosto

Esta indicación “de atrás para adelante” (soporte mecánico) no se comprende y hay recurrencia en el mismo error inmediatamente después:

Segmento N° 20

D- *Muy bien, encontrarás...*

A- *One number, un número*

D - *Un número...*

A - *Of machines, de máquinas, without which office... la cual las oficinas...*

D- *Ah, ah... no, nuevamente lo mismo de hoy, en la cual las actividades de oficina...*

Fragmento de la clase del 16 de agosto

Otra instancia que es recurrente durante la clase es la ausencia de explicación de estructuras gramaticales que aparecen en los textos que se traducen. Frente a un tiempo

verbal que es nuevo para los alumnos, por ejemplo, la docente sólo traduce la frase sin explicar cómo funciona ese tiempo verbal, cómo se forma la estructura, qué auxiliares se utilizan.

Segmento N° 21

A- *You will find...*

D- *Muy bien, encontrarás...*

Fragmento de la clase del 16 de agosto

O el caso de la estructura “let’s+verbo en infinitivo” para hacer una sugerencia:

Segmento N° 22

A- *Por ello, ¿Cuánto sabemos de estos ayudantes quietos? Vamos a introducirlos en el tema.*

D- *Ok, em...em...por ello o ¿Cómo podríamos decir? Pero luego, entonces ¿Cuánto conocemos de estos ayudantes quietos? ...(...) Introduzcámoslos. (...) Entonces ahí queda bien.*

Fragmento de la clase del 16 de agosto

En el mismo ejemplo tampoco se completa la explicación del pronombre “them” ya que, si bien se enuncia como pronombre objetivo, no es aprovechada esta situación para dar a los alumnos el listado de todos los pronombres de este tipo y ejemplos similares.

Segmento N° 23

D- *...esta palabrita them que es el pronombre, ¿si? que vendría a ser “a ellos”, es un pronombre objetivo.*

Fragmento de la clase del 16 de agosto

En estos casos, y en otros similares que ya se han mencionado, el eje se pone en el significado puntual de la palabra o frase, en lo semántico, descuidándose el aspecto sintáctico. No se explican tiempos verbales, pronombres, estructuras, lo cual trae aparejado que en cada situación nueva de traducción los estudiantes sientan que no tienen ningún tipo de conocimiento previo y que su desconocimiento es total. Pero, lo más significativo resulta la pérdida de la comunicación y el centramiento en las “palabritas”.

Al trabajar oralmente y con el texto escrito en el pizarrón, la profesora da por supuesto que los alumnos están realizando el proceso de traducción conjuntamente con ella. Además, no está llevando a cabo la traducción del modo en que ella lo había

planteado. No se comienza con el reconocimiento de bloques significativos, identificación de los núcleos y ubicación de los bloques como nominales o verbales. El párrafo se va traduciendo palabra por palabra que es el modo en que se da el proceso cuando el lector maneja y sabe la lengua. Al conocer el significado de todas las palabras no necesita recurrir al proceso de reconocimiento y traducción sino que simplemente lee y comprende la oración. Este es el caso de la docente pero no de los alumnos, quienes al enfrentarse luego a un nuevo texto no podrán abordarlo porque no hay aprendizaje. Podría hipotetizarse, entonces, que éste es el motivo por el cual los alumnos no cumplimentan la tarea cuando la tienen que hacer solos de un día para el otro pero sí tratan de seguir a la docente en el trabajo en clase.

Este supuesto acerca de que los alumnos conocen y manejan la gramática castellana con que la docente avanza y el silencio por parte de los alumnos respecto a su desconocimiento forman una suerte de acuerdo tácito que no ha permitido que se explicita con la importancia que tendría en este proceso de traducción, la reflexión lingüística, la posibilidad de comprender el funcionamiento de las estructuras de la lengua materna y sus analogías o diferencias con la lengua extranjera que se está aprendiendo.

Esto no permite un aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 1998) y restringe el conocimiento generativo (Resnik, 1999) que permitiría ampliar las redes conceptuales con nuevas relaciones, lo que implica una cuestión duradera que requiere la comprensión profunda del contenido y la motivación del alumno lo que estimula el desarrollo del pensamiento de nivel superior y pensamiento crítico. Se entiende por pensamiento de nivel superior “la generación de conclusiones basadas en la evidencia”, tanto encontrar patrones como dar opiniones basadas en esos patrones” (Resnik, 1999:58). La información obtenida por memorización, creencias, autoridad o emoción no darían cuenta de este nivel de pensamiento. Cuando la enseñanza se encamina a la formación del pensamiento crítico, los sujetos tienen la posibilidad del conocimiento y el control sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje, proceso que los autores han definido como metacognición. En las clases analizadas para esta investigación no se advierte el desarrollo de estas habilidades, más bien el tiempo de clase termina sin que se genere reflexión alguna acerca de los contenidos de la enseñanza. Una vez más la traducción fue prácticamente realizada por la docente y los alumnos sólo copiaron del pizarrón y la escucharon realizando mínimos aportes.

Los errores no son fácilmente identificables y, a partir del modo en que se organiza la comunicación y las tareas, quedan opacados en el desarrollo de la clase

aunque identificar el error y distinguir su naturaleza son fundamentales para entender la función educativa de la educación (Alvarez Méndez, 2000).

Al respecto afirma Litwin que “en el campo de la didáctica contemporánea el análisis del error juega, al igual que ayer, un lugar destacado. Pero no se trata solamente de su detección o su corrección sino, sustantivamente, de entender su origen, naturaleza y relevancia con el objeto de construir propuestas de enseñanza que contemplen, comprendan, atiendan e intenten favorecer mejores comprensiones. Por una parte, algunas propuestas de enseñanza pueden inducir a error. Por otra, es la naturaleza del contenido o su complejidad lo que puede ocasionarlo. Y, finalmente, los errores pueden deberse a experiencias de los estudiantes o dificultades propias en el proceso de cognición. Dada esta complejidad, nos interesan la naturaleza o el origen del error. Consideramos que este reconocimiento podrá ayudar a los docentes a diseñar nuevas propuestas y, a la par, a mejorar los procesos cognitivos de los estudiantes” (2008:170)

A modo de cierre:

La representación sobre la evaluación no ha permitido advertir que más que competencia comunicativa se están memorizando palabras. La evaluación no ofrece información y la profesora no puede evaluar que no han entendido la gramática inglesa, -se desvinculan del proceso de análisis de bloques, palabras conceptuales y estructurales, identificación de núcleos y de todo el proceso de traducción que es el objetivo de enseñanza. Al no evaluar no advierte que no hay explicaciones suficientes para la comprensión y la generalización de la información que circula y la traducción se hace siguiendo proceso de modo inverso al que especifica la profesora. Ha quedado escindida la gramática castellana de la inglesa así como se ha separado la gramática de la traducción.

3. Evaluación para Comprender-Evaluación para Documentalizar

La evaluación entramada en la enseñanza es un proceso que provee información a fin de comprender el proceso de aprendizaje para implementar estrategias de intervención que eviten el fracaso. Tal como se ha señalado antes en esta tesis, la evaluación así entendida custodia al aprendizaje para sostener una enseñanza relevante.

La evaluación para la comprensión obtiene información de distintas fuentes, variadas, ricas, multirreferenciadas para comprender el proceso de apropiación. Sin

embargo, puede que se pierda de vista la mirada política y ética de la evaluación y se busque “documentalizar” lo que sucede en el transcurso de la clase aunque no provea información a la docente para timonear la enseñanza. En este caso, la carpeta, la prueba, la copia literal, la transcripción serán garantes de la actividad, pero no del aprendizaje.

En este campo documental se ubica la prueba escrita que reúne los requisitos de la necesidad institucional y la necesidad social. Tal como mencionan las colegas de la institución, *“La evaluación me sirve mucho, es importante la nota escrita, porque es de lo que yo me puedo aferrar. Si viene un papá a reclamar, si institucionalmente tengo que dar una explicación, bueno acá está, esto es lo que contestó, esto es lo que aprendió, es lo que sabe.”*

Diría Foucault “gracias a este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible [...] y, por otra parte, la constitución de un sistema comparativo” (1976: 195)

Esta evaluación hace entrar a cada individualidad en un campo documental (Foucault, 1976). El acto de conocer se registra, se documenta, constituyéndose en “el poder de la escritura” como una pieza esencial en el engranaje de la práctica educativa.

Esta acumulación de información permite comparar al individuo y al grupo y al individuo respecto del grupo: la constitución de individuo como objeto descriptible, analizable y la construcción de un sistema comparativo que ubica a cada uno respecto a la norma. Estas distancias de cada sujeto y la “práctica ideal” son analizadas por Perrenoud (1996) en términos de jerarquías de excelencia. “A fuerza de juzgar a un alumno acerca de determinados aspectos de su trabajo y de su conducta en clase, el maestro, con independencia de una evaluación más formal, se formará una imagen relativamente estable de su carácter y competencias; al mismo tiempo, el alumno interiorizará, al menos en parte, los juicios del maestro, incorporándolos a la imagen de sí mismo” (1996: 121).

La documentalización a través de la copia

Uno de los aspectos fundamentales en esta evaluación informal lo constituye la carpeta y la copia sistemática en la carpeta que se erigen en la antesala de la evaluación formal acreditada en la prueba escrita.

La copia es requerida por la profesora en distintos momentos de la clase. Los ejemplos ofrecidos pertenecen sólo a una clase para advertir la importancia que le otorga la profesora a la documentalización.

Copia de preguntas de un práctico grupal después de la lectura Equipamiento de oficina

Segmento N°1

A3: *Se dice el mes primero...*

A2: *ah...*

D: *¿Puedo copiar acá en un costado?, ¿esto lo dejo?*

A4: *Bórrelo, bórrelo*

D: *Lo hacemos bien rapidito así podemos terminar con esto, ¿sí?*

D: *Yo voy a copiar varias, lo que vamos a hacer es... a ver, one, two, three, four, five, six, bueno a ver,, estos dos grupos, this two groups are going to answer, questions one and two, ¿yes? one and two.*

A2: *Bueno...*

D: *You two, three and four, five and six, seven and eight, ¿ok?*

A2: *Espere un ratito*

D: *Bueno, yo voy copiando esto, mientras... las voy copiando acá*

A5:(*una alumna pregunta algo*)

D: *No, no, no*

A2: *No, seguí el número*

D: *Ahí esta, ahí esta. Así podemos cumplir con el texto (la profesora sigue escribiendo)*

D: *Acordémonos, que como lo que estamos tratando de hacer ahora es una traducción de significados, la respuesta ¿en qué me la van a dar?*

An: *En castellano*

D: *En castellano, ok.*

A1: *Más fácil*

(*la profesora sigue copiando*)

A2: *¿Qué es agree?*

(*...*)

A5: *¿Copiamos todas?*

D: *Si las quieren copiar, sí, porque después vamos a escuchar lo que cada uno de los grupos exponga porque ahí está de alguna forma todo el texto...*

Fragmento de la clase del 9 de agosto

La profesora solicita la copia del análisis de la oración de “los datos agrícolas...” donde ha identificado bloques nominal y verbal, así como sus núcleos, luego dicta las definiciones de bloque nominal y verbal

Segmento N° 2

Entonces, copiemos esto que tenemos acá y yo les voy a dictar un poquito la teoría de lo que es cada uno y cómo hacer para reconocerlos.

XA5: *Si yo quiero marcar el estado verbal ¿lo ponemos así?*

Fragmento de la clase del 14 de agosto

Segmento N° 3

D: Copien eso, núcleo... ahí todo, núcleo quiere decir palabra más importante. Ok, copiemos esto y les dicto una pequeña definición de lo que es bloque nominal y lo que es bloque verbal.

(Alumnos hablando mientras copian)

(Los alumnos terminan de copiar)

D: Entonces terminamos con esta teoría y ya lo aplicamos directamente en el texto.

Fragmento de la clase del 14 de agosto

Copia separación de bloques en conjunto en el pizarrón

Segmento N° 4

D: Lo van a copiar... ¿eh?

: Después del nominal termina

D: Claro, después que hay un núcleo tiene que empezar otro, puede ser otro nominal o puede ser un verbal.

A: ¿Copiamos eso?

D: Cópienlo, así después, en casa van a hacer sobre otro párrafo ustedes, ¿eh?

A: Si lo tenemos acá

D: Bueno, como quieran, si lo entienden ahí, lo hacen ahí.

A: Ahh.. es re difícil.

D: Es difícil, pero...

A: No entiendo nada

A: Es una pavada.

D: Si vamos siguiendo esto como yo digo, vamos mirando primero los sustantivos y los verbos, y después ir viendo las preposiciones... otra cosita que me olvidé de decirles, que en el nominal, por ejemplo acá, puede empezar con un pronombre, ¿ven? "You will find", si empieza con you, he, she o it esto va a ser parte del verbal, ¿sí? Si quieren agréguenlo en la parte donde decía, hoy, verbal... que puede ser con una preposición o un he.. pronombre personal, pongan.

Enzo, what are you doing?

A: Acá tengo todo

A: No, que estás haciendo, dic

D: Bueno, pero ¿podés copiar eso?, por favor, porque yo ahora les voy a dar la tarea para que hagan, y si no lo va a poder hacer en limpio.

Fragmento de la clase del 14 de agosto

Copia de un texto con separación de bloques como tarea

Segmento N° 5

D: Bueno, shh.., en realidad, entonces, ahora el que no lo hizo lo va a ir haciendo porque era, supuestamente, sobre este segundo texto que tenían que hacer en casa. Shh.., please.

(La alumna copia el texto en el pizarrón)

A: Lo puso mal...

D: Bueno, no se rían.

(Siguen esperando que termine de copiar)

D: O sea que hicieron la mitad de la tarea.

A: *ah., no... señora.*

D: *Bueno, primero escribí todo el texto y después separalo, ¿te parece?*

A: *Bueno*

A : *Ahí no va separado*

D: *Sí, pero para que primero...*

Shh., paren chicos, un cachito, ¿la cortan?

Cecilia... primero va a copiar todo el texto y después lo va a ir separando.

Fragmento de la clase del 21 de agosto

La copia ocupa el lugar de la producción en todas las clases analizadas. Los únicos momentos en que los estudiantes se ven involucrados en la actividad de escritura es para el dictado en castellano de alguna explicación teórica o para la copia de un texto en inglés. No hay instancia de producción propia.

La copia ocupa un lugar central en la organización de la vida cotidiana del aula, tal como se ha observado en el transcurso de las clases analizadas en esta investigación. En el pizarrón se va agendando cada momento y actividad del día. Allí se anota la fecha, el título del tema, los párrafos seleccionados de las lecturas, los bloques seleccionados, las preguntas a resolver y las respuestas correctas. De allí que la profesora señala “Para que quede hecho en el pizarrón”. El registro en el pizarrón se traslada con copia literal a la carpeta de cada alumno. Es por ello que la carpeta presenta muy buena organización, las definiciones (copiadas o dictadas por la profesora) y respuestas correctas, pero muy alejado este registro de lo que sucede en el aula con abundantes ejemplos de incompreensión, errores, dudas, confusión conceptual generalizada.

Este proceso de copia no requiere que el sujeto se involucre en él, tiene más bien que ver con una actividad mecánica, no conflictiva, alejada de la comprensión reflexiva. Una enseñanza para la comprensión debe favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento, proceso que incorpora el nivel de comprensión epistemológico, esto es, cómo se formulan las explicaciones y las justificaciones en el marco de las disciplinas. Una enseñanza para la comprensión, también, tiende a la resolución de problemas, considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas atendiendo a las rupturas necesarias, favorece la construcción de ideas potentes y se organiza alrededor de temas productivos centrales de la disciplina, de fácil acceso para docentes y estudiantes, y ricos en ramificaciones y derivaciones (Perkins, 1995: 74).

Hay en la docente una fuerte preocupación por la copia y por completar las actividades. Podría hipotetizarse que esto tiene que ver con cumplimentar ciertos

aspectos que legitimen de algún modo su actividad y su práctica docente, pero no vinculada al aprendizaje.

Durante estas clases, se espera que el alumno esté presente, escuche al profesor y, en realidad, es convocado a realizar una tarea muy elemental y sencilla. Doyle (1986) explica que las tareas académicas pueden dividirse en dos tipos, las familiares, y las nuevas: las primeras involucran ejercicios rutinizados y recurrentes, mientras que las segundas, requieren del alumno operaciones que no han sido usadas previamente por el docente, es decir que pueden ser desconocidas por el alumno. Los sucesos de las clases que se han registrado en esta investigación muestran que las tareas son rutinarias y memorísticas—que apuntan a desarrollar la capacidad de recordar la información tal como fue presentada—, de respuestas únicas y lineales al texto. Si bien estas tareas pueden ser actividades iniciales para luego desarrollar tareas de orden superior (Elliot, 1990) son de escaso desarrollo cognitivo cuando el aprendizaje sólo se limita a ellas.

La documentalización: la prueba final

El día de la evaluación los alumnos entran al salón de clase desordenados. Hacen un intento para que no les tomen la evaluación, pero la profesora busca reducir la ansiedad mencionando que no van a tener problemas si estudiaron porque, además, las consignas ya las conocen.

La evaluación es escrita e individual. Los alumnos tienen sus carpetas disponibles para consultar. La profesora distribuye una fotocopia a cada uno de ellos.

Luego lee y explica las cuatro consignas para que nadie tenga dudas acerca de qué hacer.

1. Lee el texto “A Job Interview”
2. Encuentra 5 (cinco) palabras conceptuales y 3 (tres) estructurales y especifica el tipo de palabra.
3. Divide el texto en bloques significativos. Marca el núcleo y determina el tipo de bloque.
4. Traduce el diálogo al castellano respetando los bloques significativos.

- *A Job Interview*
- *Come and sit down, Mr. Alvarez. Would you like something to drink?*
- *Yes, please. I 'd like a black coffee and a glass of orange juice.*
- *How much experience have you got as a Sales Manager?*
- *Not much, but I learn very quickly.*
- *Why are you interested in working with us?*
- *I think this company pays good salaries and the working hours are short.*
- *How much do you expect as a salary?*
- *I'd like an initial salary of \$ 5.000*
- *Thank you for coming. Don't call us. We ll call you.*

Aunque el trabajo es individual, en varias ocasiones la profesora recuerda que deben hacer la prueba en silencio. Si bien reitera “trabajen solos” ayuda a todos los que se acercan con preguntas.

Las notas obtenidas: sólo dos desaprobados, 33 aprobados.

Como puede advertirse, la evaluación guarda coherencia con el objetivo preespecificado por la profesora “traducir un texto” y que determina el diseño de la experiencia de aprendizaje. En este sentido la organización de la evaluación y de las actividades de la clase son tan similares que podrían ocultar las dificultades de los alumnos y el reemplazo del aprendizaje por tareas mecánicas y reiteradas.

Habermas (1971) define a estas acciones como “estratégicas” porque la elección de las habilidades para aplicarlas a una situación está determinada por el fin que se pretende alcanzar, pero no se evalúa lo que “sucede” en las clases: incomprensión, lectura asistida dificultosa, confusión, pérdida del sujeto. La lectura y traducción está en relación con una participación acotada de muy pocos alumnos más que con una lectura significativa. Desde los argumentos de este autor estaríamos en condiciones de señalar el predominio de un interés cognitivo técnico que es esencialmente un interés por el control: la evaluación no busca tanto la comprensión sino que se ajusta a lo ideado, lo prefijado.

En este sentido señala Ardoino (2000:29) “[...] el control (o verificación) se relaciona principalmente con la constatación; constituye una comparación que busca conformidad, es decir, la identidad, o en su defecto, la medida del alejamiento entre aquello que es, los resultados, los fenómenos observados, y aquello que debería ser

(norma, plantilla, modelo), más dispuesto a la pregunta de la coherencia y de la compatibilidad, dentro de un mismo conjunto, siempre supuesto homogéneo. Aún cuando se presenta de manera desordenada y cuyo desarrollo esperado procede de una lógica hipotético-deductiva.”

La clase de evaluación difiere del resto de las clases, más por la dramatización de la situación que por el contenido y las tareas solicitadas (Perrenoud, 2008). A los alumnos se les pide que realicen “solos”, en un tiempo y espacio limitados, lo que durante este tiempo hicieron en gran grupo respondiendo a la docente o en pequeños grupos sostenidos por la profesora. Al respecto señala Perrenoud que “La evaluación formal continua mide la capacidad de repetir solo, en un tiempo limitado, lo que antes se ha hecho de manera menos estricta y con ayuda” (1996:246). Se cumple así la evaluación certificadora (Camilloni, 2004)

Para recuperar el sentido educativo de la evaluación se debería separar la idea tan arraigada de que error que se comete equivale a punto que se baja, y que una serie de errores, lagunas o despistes son datos que informan puntualmente de que no se está yendo por buen camino en el aprendizaje. Como menciona Álvarez Méndez “si se logra ver el error como fuente de información, actuaremos, tomaremos decisiones adecuadas y distintas de las de sancionar/calificar/tasar. Esto, repito, no educa; discrimina. Y lo hace desde el doble valor académico y social” (2000: 159).

A modo de cierre

Una práctica evaluativa que busque “documentalizar” con la copia, invierte la visibilidad de la incomprensión en la clase y lo que se muestra es una carpeta completa, que pareciera dar cuenta de un aprendizaje construido por los alumnos. Allí el cuidado está puesto en la copia de definiciones textuales, de preguntas de trabajos prácticos y de sus respuestas. Esta copia consolida un campo documental garante del aprendizaje. Construye – a manera foucaultiana- una red de escritura y de acumulación documental que deja un saber ordenado, muy distante de lo que sucede en el aula respecto a la comprensión de los alumnos, al uso de la lengua inglesa, de su posibilidad de identificar bloques, señalar tipos de palabras y traducir. La prueba final cristaliza la documentalización.

4. Matriz Vincular Comunicativa-Matriz Vincular Estratégica

La escuela está situada, inmersa en un contexto sociocultural. A diferencia de lo que sucede en otros contextos, la comunicación en el aula está determinada por un flujo particular de las conversaciones: en ella, tienen lugar múltiples interacciones, sostenidas a través del eje directivo del docente que debería orientarlas hacia la producción de aprendizajes, hacia la apropiación de un saber. Este formato particular de la comunicación dentro del aula consecuentemente incide en los procesos de aprendizaje —en tanto construcción de significados—, de enseñanza —en tanto ámbito vincular social— y de la evaluación —en tanto custodia del aprendizaje—. El análisis de las relaciones comunicativas entre profesor y alumno y sus implicaciones pedagógicas, didácticas, políticas se entienden sobre la base de que el saber y la comprensión se edifican a través del lenguaje dialógico y polifónico.

La importancia del discurso en el aula y de las interacciones que se generan radica en su carácter mediador en el proceso pedagógico. En palabras de Doyle (citado por Pérez Gómez, 1998), el aprendizaje en el aula tiene lugar en un espacio ecológico cargado de influjos simultáneos de las interacciones de individuos en un grupo social, particular tanto en su contexto, como en sus funciones. La comprensión de este flujo de intercambios es necesaria para analizar la construcción de significados en el espacio escolar. A tal efecto, el autor entiende la existencia de dos subsistemas relacionados e independientes y, a su vez, de relativa autonomía en este espacio: la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación, ambos cumpliendo concreta función social de carácter intencional y evaluador.

Al respecto plantea que el discurso pedagógico posee roles socioculturales e ideológicos, pues en él transitan valores “invisibles”, atinentes a la reproducción de un modelo dominante de control y poder simbólicos.

Es importante analizar este discurso y los modos de participación a través de las distintas interacciones que se producen y sostienen en la clase y advertir en él cómo las representaciones docentes devienen en acciones estructuradas y estructurantes. No será suficiente que el docente disponga de una propuesta de tarea respecto a la construcción del saber, del uso de unas estrategias particulares, si su discurso obstruye el proceso que pretende iniciar y continuar. Por lo tanto, las interacciones constituyen una dimensión importante en el análisis político de la evaluación escolar. Verónica Edwards las define

como "...el sentido que se objetiva en el conjunto de modos de dirigirse alumnos y maestros unos a otros, e incluye tanto el discurso explícito como el implícito" (1985:4).

En la interacción entre profesores y alumnos se pone en juego una determinada lógica de la enseñanza-evaluación y de la participación formal de los alumnos, que constituyen el contenido implícito transmitido a lo largo de la tarea. A través de su participación, los alumnos objetivan su comprensión, el sentido de la tarea, su propio lugar y su lugar social, las representaciones que de cada uno y de sus aportes tiene la profesora y el grupo.

Al analizar las interacciones de las distintas clases de inglés se pueden advertir estilos de interacción que se sostienen en las distintas clases analizadas y que permiten señalar el predominio de la comunicación honesta, transparente o el predominio estratégico, que se encuentra cargado de manipulación, muchas veces además encubierta. Para ello, es central en este análisis la categoría de "Acción comunicativa", que refiere a la interacción de por lo menos dos actores capaces de desarrollar lenguaje y acción, estableciendo una relación interpersonal. En este contexto, los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto central es "interpretación", refiriéndose principalmente a la negociación de definiciones de la situación. El lenguaje ocupa en este esquema un lugar fundamental. (Habermas, 1989)

Interacción radial y diádica

El modo de interacción que predomina en las clases analizadas para esta tesis da cuenta del lugar que ocupa la evaluación en la representación de la profesora.

Segmento N° 1

D: Conclusiones, ok. Ahora nosotros esto no lo vimos en el aire, ¿no cierto? lo vimos en contextos donde, supuestamente, o situaciones que ustedes iban a encontrar al salir de la escuela secundaria o eventualmente de una universidad o un terciario, ¿sí? Entonces, ¿cuál fue el primer tema que nosotros vimos o la primera situación en que lo vimos a esto?

A: Currículum

D: ¿Es lo de...?

A: Currículum

D: Currículum...

A: Vitae

D: Vitae.

Ok, luego ¿qué fue lo próximo que vimos a curriculum vitae?

A: la entrevista

D: In English... A job...

A: Interview

D: Interview.
Fragmento de la clase del 9 de agosto

La interacción que se evidencia en estos extractos muestra un estilo de intervención mediante el cual la profesora direcciona la pregunta con dos modalidades: en ocasiones, las dirige al grupo y se ha denominado *interacción radial* porque se suman voces de distintos alumnos que, aún a modo simbólico, no monopoliza la interacción en una díada profesor –alumno.

Este modelo de interacción predomina cuando la profesora recupera el recuerdo de temas de clases anteriores y el dato explícito del texto. Pero sólo solicita palabras sueltas o a veces pequeñas frases. Este es un modo de participación que concentra el uso de la lengua inglesa en la profesora; mientras las respuestas por parte de los alumnos son en español.

En otras ocasiones, esta interacción se produce con un solo alumno. Se constituye así una interacción diádica:

Segmento N° 2

D: *¿Qué estabas pensando?, ¿podés, por favor, sacar tu material?*

Bien, entonces quedamos... nos decía que donde vayas hoy en día en el mundo de los negocios... ¿cómo Silvana?... o Pamela...

A: *You will find, encontrarás.*

D: *Muy bien, encontrarás...*

A: *One number, un número.*

D: *Un número...*

A: *Of machine... de máquina, without which office... en la cuál las oficinas.*

D: *Ah.. ha.., no, nuevamente lo mismo de hoy, en la cuál las actividades de oficina... fíjense que éstas son office activity, vieron que nosotros marcamos como núcleo activity, ¿no cierto?. Entonces, ¿qué es? En la cual act... las actividades de oficina, ¿cómo terminaría?, Daiana.*

Fragmento de la clase 16 de agosto

En este modo de interacción la profesora pregunta a algún alumno en particular, preferentemente son llamados por su nombre. Se solicita su participación, frente a las molestias y charlas cuando pide la tarea. Esta interacción sólo permite a los sujetos construir conocimientos comportamentales: pedir y seguir pistas, dar la respuesta correcta, adivinar lo que se pretende de él, simular que se sabe, etc. aunque no desarrollen las competencias comunicativas. Estas mismas estrategias muestran lo difícil que parece ser apropiarse de los contenidos de la lengua inglesa trabajados bajo

esta forma. Este modo de interacción aparece al momento de iniciar una nueva lectura. En el extracto particular de análisis, la información de la que hacen uso los alumnos proviene de su cultura experiencial, son conceptos usados en la vida cotidiana: computadora, teléfono, internet, mail, chat. La profesora toma esos conceptos de la lectura en inglés y va construyendo un cuadro en el pizarrón, por ejemplo, con todo el equipamiento de oficina. Es interesante advertir la baja exposición a la lengua inglesa por parte de los alumnos. Al momento de la presentación de esta lectura del extracto, la profesora había recuperado a modo de recuerdo dos lecturas anteriores, las tareas y temas previstos para desarrollar el resto del año, y todo se ha realizado en castellano.

Interacción Consecutiva

Otro modo de interacción frecuente en las clases analizadas tiene que ver con las preguntas que formula sobre los textos presentados en los que se dirige consecutivamente a uno y a otro alumno mientras el resto se supone que escucha.

Segmento Nº 1

D: Muy bien. Bueno, empezamos a leer...

Laura, ¿querés empezar a leer?, please

¿no?, yes, please...

Laura: No, no

D: Come on, yo te ayudo, a ver... Laura, please...

Alejandra... a ver, vamos, yo te ayudo. Follow...

Alejandra: Follow the letter...

D: Instructions.

Alejandra: And -----you -----fax sender

D: Ok, entonces, quiere decir, siga las instrucciones y usted será un experto en mandar fax.

Entonces, ahora ¿qué nos va a dar? una serie de... ¿qué son instrucciones?

A: Questions

D: No

A: Pasos a seguir.

D: Pasos a seguir para poder mandar un fax. A ver, Ezequiel, first... leamos ¿qué es lo primero que hacemos?

D: Bueno, Después, ¿cómo sigue?, Mariela...

Make sure ...

Mariela: No, señora, yo no.

D: Come on, please.

A: Tú puedes...

D: Karina...

Karina: Ahh.. ¿Cómo se decía esto?

D: Make sure...

A: *Make sure you correct all the mistakes.*
D: *Bueno, acá, también, ¿qué les dice? Que... se aseguren de que corrigieran todos los errores, no pueden mandar un fax que tenga errores, entonces, antes de mandarlo ¿qué van a tener que tener en cuenta?*
A: *Los errores.*
D: *Los errores, porque generalmente no mandamos un fax a un amigo, que sé yo, casi siempre es por alguna... algún tipo de negocios, ¿sí? Tiene que estar...*
A: *Correctamente*
D: *Correctamente. A ver, seguí un poquito más, Carina.*
A: *Then introduce the fax in the correct slot...*
D: *In the correcting slot, muy bien, ¿qué dice?... insertá la página...*
A: *En el correspondiente...*
A: *Dónde corresponde...*
D: *Slot*
A: *En el correspondiente... lugar.*
A: *¿Qué dice ahí?*
D: *No te olvides de ponerlo boca para abajo.*
A: *A ver, Carolina, ¿cómo sigue?. After that...*
A: *After that clean up...*
D: *Dial...*
A: *Dial number do you sending the fax..*
D: *Muy bien, entonces, levantan el tubo del teléfono y... ¿qué hacen?, marcan...*
A: *El number.*
A: *El número de teléfono.*
D: *El teléfono donde quieren mandar el fax. When... Pamela...*
Pamela: *(no se escucha la voz de la alumna que lee) -----the fax tone*
D: *Muy Bien, eso es lo que nos dijo Jessica, que cuando se comun... se hace la comunicación le pedimos a la otra persona que nos dé tono de fax, pero nos dijo Jessica, también, que hay algunos que, en realidad, directamente ya son nada más que número de fax, no el número común de teléfono, bien. Y finally... ¿cómo dice? eh... Verónica.*
Verónica: *Ayy.. no...*
D: *When you hear....*
A: *When you hear the fax tone press the send key...*
D: *Ok, finally, when you here the fax tone, seguro que hace como un "vip", ¿algo así?*
Fragmento de la clase 16 de agosto

Existe tensión ante una tarea que no pueden realizar los alumnos. La lectura es vacilante con alto nivel de frustración y sin poder apropiarse del mensaje. No pueden interpretar el texto y la docente lo traduce y sigue adelante. La docente parece no percibir esta tensión grupal y la negación a leer de los alumnos, sólo logra que penosamente se lea una frase que ella debe traducir. En este extenso extracto puede advertirse un modo de intercambio frecuente al momento de llevar adelante una lectura y su traducción en inglés.

Se ha denominado interacción consecutiva porque va dando la palabra a uno y otro alumno. Comienza Laura con lectura casi vacilante, y ayudada por la profesora que lee y traduce las primeras palabras. La profesora las repite, traduce y completa la oración y

así sucesivamente, en una situación de frustración personal dentro de la inactividad del grupo.

Interacción confirmatoria

Este modo de interacción se inicia con una pregunta convergente de la profesora, se producen varias respuestas y ella recupera sólo la correcta. La variedad de respuestas implica que varias sean incorrectas o dudosas. La profesora sólo recupera la correcta, no esclarece por qué las otras respuestas son incorrectas, no recupera el error, sólo toma la correcta y continúa la tarea. Su intervención es elusiva respecto al resto de las respuestas. Por eso se ha denominado *interacción confirmatoria*, porque selecciona la respuesta y confirma que es la correcta.

Segmento N° 1

D: A ver, el bloque nominal... ¿qué es?

A: La palabra más importante.

D: La palabra más importante es un...

A: Núcleo

A: Sustantivo

D: Sustantivo

A: ¿Un núcleo?

D: Y en el verbal un...

A: Predicado

A: Un verbo

D: Bien. Ahora yo les voy a preguntar una... este... ahora les voy a dar las dos definiciones.

Fragmento de la clase 14 de agosto

En este extracto la profesora pregunta, refuerza la respuesta correcta y pierde de vista —no puede evaluar— las diferencias entre tipos de palabras y función gramatical. Al no decodificar el error no retoma el ejemplo para diferenciar sustantivo y núcleo, predicado y núcleo.

Esta interacción confirmatoria resulta una trama de seguimiento del texto, donde la profesora no advierte no sólo que los alumnos la siguen con dificultad en esta ficción que no se basa en la evaluación de la comprensión de los alumnos, sino que no hay construcción de conocimientos significativos.

La profesora organiza la transmisión del conocimiento a través de las pistas que va dando a los alumnos, así como de las que éstos le dan a la profesora a través de las preguntas que hace, en las respuestas que ella misma da a las preguntas, cuando toma o

no en cuenta las respuestas de los alumnos. En las observaciones realizadas, las clases guardan formas que aparentan buena circulación de la información, interacciones sostenidas en la decodificación y uso de la lengua inglesa. Se sostiene un montaje de la clase. Montaje porque al poner foco en el análisis puede advertirse que se mantiene una ficción sostenida en el modo de interacción entre profesores y alumnos. Respecto a las preguntas es importante advertir que son una parte importante del discurso de la clase y es fundamental reconocer cuál es su sentido y, sobre todo, el efecto que genera esto sobre el alumno: no favorecen el pensamiento independiente, ni alientan la confianza en sí mismo para el uso de la lengua. Las preguntas buscan el juicio superficial y recurren a la memoria.

La expresión que la docente utiliza es un acto de habla indirecto, tiene una cierta forma pero su intencionalidad es otra. No es funcionalmente una pregunta, sino más bien, en buena parte de las clases la pregunta ya es una respuesta, ya es una declaración, ya es una advertencia, ya es una situación resuelta.

Es frecuente que la profesora use preguntas convergentes, por ejemplo:

Segmento N° 1

D: OK, en esta segunda etapa nosotras empezamos... nosotros, sorry, con algo de expediente, que es lo que empezamos, que es lo que les dije que íbamos a tratar de hacer para cuando finalizáramos el año, íbamos a tratar de...?

AN: traducir un texto

Fragmento de clase del 9 de agosto.

Segmento N° 2

D: Muy bien, el reconocimiento de palabras conceptuales y... ?

AN: Estructurales

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Segmento N° 3

A1: No expresaban nada, no expresaban nada

D: Muy bien, no expresaban una idea sino que...

A2: Eran simulativos .

Fragmento de la clase 9 de agosto

Las preguntas convergentes son aquellas de las que se espera una única respuesta posible. Son preguntas que suelen obtener respuestas concretas: tipos de palabras, nombres, personas, objetos, lugares, tiempos, hechos concretos. Estas preguntas son necesarias y focalizan datos puntuales y hechos predecibles que son

indispensables en algunas ocasiones, pero empobrecen la comunicación cuando son el único modo de interacción.

La profesora recorre la clase haciendo preguntas que llevan a respuestas que ya tiene en mente, buscando hacer compartido al aprendizaje, y muestra cómo coordina las respuestas individuales que pueden responderse con un sí o un no o frases muy breves. En estos casos no requiere que el alumno reflexione, relacione o categorice para encontrar una respuesta porque se basan en el recuerdo de información presentada previamente, de allí que se recurre, sobre todo, a la memoria.

En estas preguntas el texto siempre es el protagonista, en lugar de serlo el lector y su interacción con el texto. La pregunta convergente está orientada a modelar el carácter del individuo en función de los otros, en lugar de hacerlo de manera crítica y personal. Por lo tanto, la profesora limita la comunicación en la clase porque los alumnos reducen sus intervenciones a sostener formas correctas de respuesta que se ajustan al marco del maestro.

Además, las respuestas correctas parecen darse más por repetición o por procesos cognitivos inferiores, y los alumnos no pueden alcanzar en consecuencia los objetivos en término de comprensión y generalización. Una respuesta aprendida de memoria no ayuda en sí misma al desarrollo del razonamiento ni a la capacidad de resolución de problemas.

La docente formula además preguntas anticipatorias:

Segmento N° 1.

D: Muy bien, hacer que repita la pregunta para poder res...

A2: Responder correctamente

D: Responder correctamente.

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Segmento N° 2

D: Ok, entonces, ¿cómo la llama a la computer?, tres nombres le dá... Pc, computer or...

An: Terminal

D: Terminal. Pero además ¿cómo la califica? como la me...

A4: Mejor

Fragmento de la clase del 9 de agosto

Estas son preguntas donde la profesora da pistas de las respuestas esperadas, de manera que anticipan la respuesta de forma explícita (Pruzzo., 2002). En las clases analizadas se recurre a completar palabras, casi de manera automática. Recupera de

manera literal la información, recurriendo al protoconcepto y no a conceptos: interesan los nombres, los datos, pero no las características que permiten la categorización, la conceptualización. Al no activar las operaciones cognitivas que permitan la formación de conceptos, no admite la posibilidad de expresar y revisar las dificultades de aprendizaje de los alumnos, no favorece la comprensión, las actividades de reflexión ni la metacognición.

Se puede señalar también que con este tipo de preguntas no hay oportunidad de desarrollar habilidades sociales ni de practicar el valor que hace falta en la argumentación. La comunicación que se produce en el aula deja poco espacio al juego entre la comprensión y la necesidad de una argumentación, por lo que los alumnos responden a la autoridad del texto y de la docente. Se menoscaba la propia estimación del alumno al tratarlo como un objeto y no como un compañero de investigación.

Se ha partido de la idea de que el discurso pedagógico posee roles socioculturales e ideológicos, pues en él transitan valores “invisibles”, atinentes a la reproducción de un modelo dominante de control y poder simbólicos. Esto puede advertirse en los roles que instituyen las distintas formas de interacción así como las preguntas formuladas por la profesora, cuál es su sentido y sobre todo el efecto que genera esto sobre el alumno: mayor dependencia o mayor confianza en cada uno, así como mayor comprensión o mayor empleo de memoria. Cuando se dialoga para indagar lo que desconocen u ocultan los alumnos o sólo cuando el alumno sabe la respuesta (Litwin, 2000) se sostienen aspectos ficcionales. En las clases puede notarse que, cuando la docente pregunta más de una vez, los alumnos responden sin detenerse a pensar dando cuenta del residuo cognitivo, lo que ha quedado de la información disponible. La pregunta podría convertirse en una herramienta esclarecedora para favorecer el proceso de pensar —en un clima favorable y buscando la comprensión— ya que las verdaderas preguntas son un espacio privilegiado para la construcción de conocimiento. Esas preguntas favorecen la curiosidad, la emisión de hipótesis, la búsqueda de nuevos puntos de vista, la activación de la zona de desarrollo próximo y devuelven a la evaluación una perspectiva moral en tanto implica favorecer la construcción de conocimiento acerca de los aprendizajes en lugar de calificar anticipadamente, descalificar y desmerecer los saberes de los alumnos.

Se produce así, entre el sujeto y el saber una relación de exterioridad (Edwards, 1985), dado que el sujeto debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático o inaccesible. Es así que en esos momentos el sujeto demanda pistas

que le permitan el acceso a la respuesta correcta, proceso que se “toma por” la apropiación del contenido explícito de la lección, produciéndose una simulación de la apropiación del contenido que deja al sujeto en posición de exterioridad y la relación se vuelve mecánica, exterior, exitosa y “estratégica”, en palabras de Habermas.

Es fundamental este análisis dado que la profesora cree que en la clase hay acción comunicativa (Habermas, 1996), que los alumnos pueden comunicarse en inglés y que los contenidos son relevantes. Sin embargo, se ha podido constatar que las interacciones, los diálogos, las preguntas y respuestas sostienen una ficción, donde no hay acción comunicativa. Aquí ha podido más bien analizarse la comunicación deformada, tal como lo estudia Habermas (1989), donde se identifica el empleo estratégico de la lengua como un recurso ideológico, cuando menos con el oculto empleo estratégico de la lengua. Sirviéndose de la teoría del arte lingüístico, el autor muestra que la lengua puede emplearse estratégicamente de manera aparentemente comunicativa. Se hacen afirmaciones de verdad, relaciones, sentimientos, pero esa variedad de afirmaciones a las que se espera que responda el oyente como afirmaciones válidas, tienen como fin manipularlo. Esto no significa que la docente tenga malas intenciones. El hecho de presentar la lengua inglesa como una verdad la moviliza a creer que el alumno la entiende, incluso en la idea de que los alumnos quieren aprender esos conceptos y que están lo bastante maduros como para hacerlo. La profesora, al actuar así, está privando a los alumnos de dar una respuesta racional a ese modo de conocer. Obliga con ese modo de intervención a dar una respuesta basada en un tipo de pretensión de validez que le otorga la autoridad del maestro. La autoridad sustituye a la razón como base de respuesta del alumno, con lo que se siembra un hábito, que quizás dure por mucho tiempo y que implica la sumisión a la autoridad. Cuando se pone por finalidad hacerles aceptar o creer algo en vez de conseguir que se formen juicios racionales sobre las pretensiones cognoscitivas, se estaría ante una “deformación ideológica de la comunicación”.

En la representación de la evaluación, la profesora tiene la idea tácita de que el alumno aceptará las pretensiones de verdades puestas por ella y la relación deja de ser la de co-investigadores entre el docente y el alumno, como debería ser en la conversación. En

esta interacción la profesora tiene firmemente en sus manos las riendas de la acción, del plan, de la exposición y las preguntas que hace sobre la materia, y no deja espacio al alumno para preguntar, dudar y buscar más información.

Inclusive utiliza este modo de intervención para mantener el control.

En el transcurso de la corrección de una tarea, reprende a un alumno que bosteza haciendo uso de lo que Barreiro (1995) denomina “ironía amenazante”: *“Mira J. que yo lo tomo la semana que viene, vos sos grande, hacé lo que quieras”*. La evaluación aparece como amenaza y castigo.

La ironía es una figura del pensamiento en donde el significado literal es reemplazado por otro existiendo una contradicción entre lo que se dice y lo que se supone que se quiere dar a entender (Kerbrat-Orecchioni, 1993). Díaz Migoyo (1980) sostiene que toda ironía debe poseer una triple condición constitutiva: “que su tenor literal sea semánticamente verosímil, pragmáticamente contradictorio y deseable en el contexto de la enunciación”. La ironía funciona exclusivamente por un procedimiento semántico de inversión, ya de sentido o de situación presentada.

La ironía busca poner límites a los comportamientos que la profesora advierte como indeseables, en este caso que J. no tenga la carpeta. *“Yo te voy a dejar tener las cosas (refiriéndose a la carpeta en el momento de la prueba) si vos haces las cosas de inglés”*. Tener la carpeta es condición para que le vaya bien y tal vez podría leerse que quien tenga la carpeta, aprueba.

J. cierra el diálogo diciendo *“Yo después estudio bien inglés”*. Esta mención hace referencia a lo que Elliot (1990) denomina fenómeno de posposición del aprendizaje que indica cómo los alumnos posponen la labor de aprender a los momentos cercanos a la evaluación, desplazamiento que implica aprender según cómo vayan a ser evaluados y para responder a lo que se les exige. Esto muestra la separación entre las tareas de enseñar y evaluar (Gimeno, 1997; Pruzzo, 1997). En este sentido existen tareas y tiempos para enseñar y tiempos y tareas para evaluar. La evaluación se desvincula del aprendizaje perdiendo su valor en el diálogo crítico entre la profesora y los alumnos.

En otros segmentos de la clase, se pueden señalar qué elementos adelantan el juicio evaluatorio favorable hacia C. (una de las alumnas de la clase).

Segmento N° 1

Bien, ¿qué otra cosa hicieron o no hicieron? Que el resto no lo hicieron, vamos a decir... ¿hicieron algo más sobre esto?

: No

A3: Yo sí hice

D: ¿Sí?, ¿Qué hiciste vos?, C. , ¿estuviste practicando?

A3: Sí, separé todos los sustantivos y los adjetivos y..

Fragmento de la clase del 21 de agosto

C. —a diferencia de lo que sucede con J.— es la referente de la docente en las clases: responde las preguntas que la profesora formula, trae la tarea y es la dueña de la carpeta que la profesora ofreció para analizar en el transcurso de esta investigación “porque está completa”, señaló.

Como se puede advertir, la práctica de la enseñanza, en especial la de la evaluación, es una práctica contextualizada y entrecruzada por múltiples sentidos. Dice al respecto Ardoino “la evaluación es explícitamente multirreferencial e intersubjetiva, en la medida en que pasa obligatoriamente por testimonios y representaciones” (2000: 23). Recuperar los sentidos que se entrecruzan, favorece un abordaje de perspectiva social —en la que puede incluirse la escuela— y política —al entender el proyecto hacia donde se encamina la acción pedagógica—.

A modo de síntesis, puede advertirse que la profesora lidera la organización de la tarea; maneja el tráfico social de la clase; queda en su intervención el uso de la lengua inglesa y cuando los alumnos responden lo hacen en español y con conceptos provistos mayoritariamente por su cultura experiencial o palabras transparentes. En los momentos de recuerdo la interacción es más fluida y compartida por varios alumnos, la información que circula es sólo de palabras y se recupera el sentido explícito del texto. Las lecturas y traducciones que hacen solos resultan dificultosas por lo que la profesora anticipa, lee y traduce ella misma todo el material. En los momentos de mayor trabajo gramatical —separación de bloques e identificación de tipos de palabras— reina la confusión, la adivinación y el control se preserva desde la recuperación de la respuesta

correcta entre varias que hablan de incomprensión y errores conceptuales. El grupo no ha funcionado como grupo operativo de aprendizaje, no se ha promovido la comunicación, siendo ésta el riel del aprendizaje (Pichón Rivière, 1984). Ninguno de estos procesos será requerido en la traducción, porque se organizan como momentos separados en la clase, en la tarea y también en la prueba escrita que finalizó la enseñanza de este tema.

5. Representaciones en el discurso de la docente: buenos y malos alumnos.

La escuela como lugar de trabajo

La voz de la profesora ha sido recuperada en encuentros cara a cara donde se ha focalizado en la enseñanza, la evaluación, las pruebas y el fracaso escolar.

El sentido de la entrevista radica en conocer el significado y sentido que la docente otorga a las prácticas evaluativas, a lo que Kemmis invita a preguntar: “¿puede comprenderse la práctica sin hacer referencia a las autocomprensiones de los que la ejercen?” (Kemmis, 1988: 11).

Se parte de pensar la práctica, en este caso la evaluación, como algo construido y no como una mera actividad, *sino “que el significado y la importancia de la práctica educativa es social, histórica y políticamente construida y que no puede entenderse más que interpretativa y críticamente. Desde este punto de vista, la práctica no es simplemente “hacer”. No es una especie de acción técnica, instrumental; tiene significados e importancias que no pueden entenderse solamente por la observación de nuestras acciones. Pero su significado e importancia no es solamente algo subjetivo (en tanto propio a cada sujeto); es también algo interpretativamente comprendido por otros y enmarcado por la historia y la tradición, lo mismo que por la ideología”* (Kemmis, 1988: 16).

Al analizar la voz de la docente se busca comprender los significados construidos acerca de la evaluación, dado que estas representaciones dan cuenta del modo en que los sujetos aprenden un objeto social específico. En este sentido, implica una organización significativa de elementos, una construcción mental del objeto, concebido como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria en sí misma de su inserción en el terreno social, de fundamental importancia dado que desde estas acciones se administra la justicia en el aula.

Las representaciones acerca de la formación, el sentido de la escuela y la escolaridad para esta institución y estos alumnos, funcionan como marco de referencia en función del cual, profesora y alumnos comprenden las situaciones, perciben los

fenómenos y dirigen sus acciones. Funcionan así como organizadores tanto del pensamiento, como de la acción de los sujetos en el aula, y condicionan sus relaciones con otros individuos —colegas, alumnos, directivos, padres—, las tareas, los procesos, los modos de enseñar y, en especial, de evaluar.

Se busca entender cómo docentes y alumnos aprehenden los acontecimientos de la vida ordinaria, los datos del entorno social y escolar, las informaciones que circulan en él, para dar forma, para *consagrar* o *condenar* a los sujetos en el contexto escolar, recuperando las palabras de P. Bourdieu (1999).

Orienta la búsqueda la pregunta de cuáles son estas representaciones, qué ideas promueven a ese conocimiento espontáneo, ingenuo, organizado a partir de las experiencias personales, pero también de las informaciones, saberes y modelos de pensamiento que, por un lado, se reciben y transmiten por medio de la tradición, la educación y la comunicación social; y por otro, dan forma a un conocimiento práctico que da sentido a acontecimientos y actos que se hacen comunes, forjan las pruebas de una realidad “consensuada” (porque se comparte) y contribuyen a la construcción social de la realidad que los alumnos hacen en su estancia en la escuela.

La entrevista se inicia con el relato de la profesora acerca de su desempeño en escuelas de Tercer Ciclo y Polimodal

“Trabajo de mañana, me dedico al estado digamos, tengo Polimodal y en EGB, en total tengo veintiuna horas, a la mañana y después a la tarde yo trabajo en forma privada. En los cursos de la mañana tengo aproximadamente unos doscientos cincuenta alumnos en 8 cursos.”(Entrevista D12)

Esta carga horaria le demanda tener varios cursos, según la carga horaria de cada espacio curricular. Ella concentra esta carga en dos escuelas.

“Porque Inglés es una materia que tenés tres horas por semana, bueno, en EGB en séptimo, tenés dos horas nada más, o sea que tenés que tener muchos cursos para tener muchas horas. Yo tengo ocho cursos para tener veintiuna horas y en otras materias, viste por ahí tenés la mitad, que sé yo depende de las posibilidades”. (Entrevista D12)

El relato se encamina hacia el fracaso escolar a fin de buscar posibles causas,

“... con EGB, estoy muy desilusionada por un lado, porque creo que más que llevar a que los alumnos se queden en séptimo lleva al fracaso, a más fracaso todavía porque, yo trabajo en una EGB, no acá en este lugar, en otro lado, donde me dicen, vos

aprobalos, no importa cómo, entonces yo te juro, estuve a punto de irme viste, estuve re mal porque me fueron a criticar, porque había puesto tantos dos, tres o cuatro o lo que fuera y o sea porque, o sea cada vez el facilismo, cada es lo más fácil, entonces qué pasa, ellos van a pasar, si ellos van a pasar la EGB, van a pasar al Polimodal y luego se van a golpear contra la pared, porque no van a saber ni donde están, porque como que se tiende cada vez más al facilismo, entendés, y desde dirección o desde arriba o desde más arriba no sé de dónde nos dicen bajen el nivel, porque la prioridad hoy es retener, no importa cómo, entonces realmente es como que yo no sé, me siento re mal con esto de EGB, y no sé si va a llevar a lo que supuestamente apunta el cambio, que es a mejorar la educación” (Entrevista D12)

Estas primeras palabras ubican su malestar, la situación escolar resulta generadora de angustias, de un profundo rechazo escolar (Cordie, 1998). En este caso, se presenta como factor desencadenante de la fobia escolar de la docente dado que se han puesto en tela de juicio sus competencias, sus cualidades, su saber, su imagen, al poner notas no esperadas por la institución. Lo imperativo de la demanda del otro de “retener y enseñar” es vivido como un factor desestabilizador. Las formas de evitación del espacio de frustración es el ausentismo, licencia por enfermedad, depresión y, en este caso concreto, la docente dice que ha estado a punto de irse.

La extensión de la obligatoriedad escolar configura para muchos docentes una situación dilemática por la presencia de dos términos considerados antagónicos: retención escolar y calidad educativa. Las explicaciones de la cultura suelen mostrarlos como irreconciliables, lo que hace más complejo el proceso de inclusión social y de inclusión al saber qué necesitan los jóvenes que participan de la escolarización de una sociedad que busque democratizar genuinamente.

¿Qué está pensando la profesora que es retener? ¿Retener es conservar, guardar, sujetar algo por la fuerza?, ¿es obligar al alumno a permanecer a pesar de sus deseos y posibilidades? Y posibilidad ¿es una construcción propia o producto de su interacción social? Al dar respuestas a estas preguntas, Nosei (2001) señala que los argumentos se distinguen si se piensa la retención como sinónimo de conservar, y en ese caso la acción se anuda con la idea de mantener en un lugar algo en su estado de origen sin cambio alguno. En esta línea de pensamiento la conservación es heterodeterminada por la decisión y el poder de otro. Por el contrario, si la retención es concebida como posibilidad de transformación, la acción emprendida recupera a un sujeto activo que

siente que puede “formar parte de”, en este caso la inclusión se advierte como posibilidad.

La desilusión de la docente la ubica cuestionando *la aprobación no importa cómo*. Esta aprobación masiva la lleva a cuestionar el mandato fundacional de la escuela, mandato que es paradójico (Fernández, 1998) y de allí que siente que su tarea está desvalorizada y deslegitimada. Para retener hay que bajar el nivel, por lo tanto, la desilusión reúne la caída del mandato de excelencia, de calidad y la caída de la excelencia personal: si todos pasan ¿cuál es la función docente? Evidentemente retener está lejos de ser un espacio de posibilidad personal e institucional. La des-ilusión, la pérdida de ilusión lo experimenta cuando *debe* interrumpir su explicación histórica acerca de para quién es la escuela y qué funciones cumple.

Y casi sin que la docente tenga que ver con lo que sucede, completa:

“...Eso a qué se debequé sé yo, cuestiones políticas no sé realmente, yo creo que ahora están apuntando más al tema social, lo que importa es sociabilizar más que enseñar digamos, aunque enseñar también supone sociabilizar¿no?, pero creo que los contenidos cada vez se desvalorizan más porque, qué se yo, de repente, de..., yo realmente este año estoy haciendo cosas que nunca hice para evaluar, como decirte bueno, llévense chicos a su casa un trabajo práctico, lo realizan y vienen y no lo traen, entendés, entonces vos decís, ya qué puedo hacer, yo ya más de lo que hago, es decir, les doy dos o tres días para que lo realicen en su casa lo traigan hecho y ni siquiera se esfuerzan por hacer eso, entonces decís, realmente ya no sé qué herramientas, menos de lo que estoy exigiendo no puedo exigir, porque me veo, me siento yo mal, me siento que no estoy haciendo las cosas bien.” (Entrevista D12)

Las cuestiones políticas son decisiones de otros, decisiones en las que ella prefiere no participar, distinguiendo las decisiones del aula de las “políticas”. Se pierde el sentido de poder docente para la comprensión de los procesos de exclusión y la potencia para intervenir en la inclusión escolar y social de los sujetos. Ese no es problema de la docente. Además, confronta dos funciones de la escuela: la de socializar y la de instruir (Pérez Gómez, 1998) porque al desvalorizarse los contenidos sólo queda “incluir a los alumnos al grupo social”. Apuntar al tema social pareciera significar estar en la escuela, aprobando.

Ya no sólo queda “afuera” de lo político, también se ubica por “fuera” de la enseñanza, dado que el esfuerzo la profesora lo ha puesto en la evaluación. *Estoy haciendo lo que nunca había hecho para evaluar, pero los alumnos no se esfuerzan. Y menos no puedo*

exigir. No ha cambiado su modo de enseñar, de articular con la cultura experiencial de los alumnos, de anclar la enseñanza en la cultura social, de generar competencia para el dominio del inglés, etc; sino que ha cambiado la evaluación ajustándola a lo que los alumnos “necesitan”. Las representaciones comandan su acción, evalúa para verificar, para documentar, evalúa para “retener”.

A partir de estos argumentos, se hace necesario preguntar cómo enseña un tema en su materia:

“Bueno, Inglés es una materia muy particular, que sé yo, tiene un conocimiento previo, porque siempre tiene un conocimiento previo pero son mínimos y más por ejemplo en los lugares que yo enseño, acá por ejemplo, Inglés extra nadie tiene, acceso a tecnología y todo eso menos”. (Entrevista D12)

Es interesante señalar que en realidad está buscando informaciones previas y no conocimientos previos tal como señala Giordan *“Cuando un individuo aprende no llena jamás un vacío sino que sustituye poco a poco representaciones intuitivas que expresan la visión que los alumnos e, incluso los adultos, tienen del mundo que los rodea. Estas representaciones son traducciones particulares de la realidad que no resultan de un análisis riguroso: son imágenes que se apoyan en analogías artificiales en la que los términos no se definen de forma unívoca y que son difícilmente comunicables y modificables”* (Giordan, 1987: 105).

Las informaciones previas que son buscadas para la clase de Inglés se relacionan más bien con conceptos que los alumnos aportan de su cultura vital (muebles de oficina, manejo de pc). No se logra advertir la importancia fundamental de la lengua materna, que sería el conocimiento previo que la enseñanza de una segunda lengua podría recuperar. En este caso, la profesora habla de saberes provistos fuera de la escuela y que son mínimos porque los alumnos no tienen *inglés extra*.

“extra es instituto privado, acceso a tecnología muy pocos, más que nada acá en el colegio son los que tienen ese contacto, si tienen acá en el colegio, la tele, viste bueno, o sea siempre tratas así o lo relacionás con su idioma, qué se yo, decís estás enseñando rutinas, entonces empezás diciendo, a ver qué hacen, me quieren contar qué hace uno desde que se levantan hasta que se acuesta, entonces bueno de repente lo decimos en castellano, uso quizás la lengua madre ahí...” (Entrevista D12)

Sigue escindida la lengua materna de la enseñanza, le resulta útil para el relato de la rutina que hace en español –pero no lo recupera como categoría, esto es recuperar tipos de palabras y funciones gramaticales, por ejemplo, en español para comparar o contrastar con la segunda lengua. Reemplaza en la comunicación inglés por español,

pero no puede establecer vinculaciones. En tanto son dos lenguas construidas culturalmente, ambas buscan generar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y economiza procesos cognitivos en los sujetos, lo que podría favorecer la comprensión, las relaciones y la transferencia en la adquisición de la lengua extranjera. Tal como se ha evidenciado en las clases, la profesora presupone el conocimiento de la lengua materna sobre la que no consulta, ni define, ni pide ejemplos. Tampoco recurre al castellano para las explicaciones que ayudarían en la comprensión de la identificación de tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos) y el reconocimiento de bloques significativos, ejes fundamentales en el discurso docente para la traducción.

Inmediatamente ingresa al tema de la evaluación:

“...presento el tema y después evalúo de distintas formas, muchas veces, bueno, la evaluación de todos los días, hiciste la tarea, hiciste esto, trabajaste, por qué no estás haciendo esto o por qué no trajiste las fotocopias bueno, y además, trabajos prácticos, por ahí que sé yo grupales, muchas veces yo les hago hacer, va si vas a segundo año ves que tienen pegados en el pizarrón aprendimos rutinas entonces cada uno se eligió un famoso que se yo un cantante viste, cada uno elegía el que quería, y entonces realizan trabajos sobre eso, eso por un lado, y por el otro por ejemplo lo que tome recién, una prueba escrita individual, bueno y eso sería todo el proceso digamos. La presentación con ideas previas, después la práctica en clase con distintos medios y después la prueba”. (Entrevista D12)

La profesora señala distintas formas de evaluación y su explicación encierra el sentido que le otorga: hacer la tarea, trabajar, traer las fotocopias, hacer los trabajos prácticos. Esta evaluación de todos los días pone foco en el control de las acciones de los sujetos, pasando a ser este control el verdadero sentido de la evaluación.

Las representaciones desde las que evalúa comandan su práctica permitiéndole distinguir entre tareas diarias presentadas-sin presentar, cumplimiento-incumplimiento, presencia-ausencia, materiales comprados-no comprados, trabajos prácticos realizados o sin realizar.

Se invierten estas relaciones porque el examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio de poder y el poder se ejerce haciéndose invisible e impone a aquellos sobre los que se ejerce un principio de visibilidad obligatorio.

La evaluación de todos los días....

¿Hiciste esto?, ¿por qué no estás haciendo esto?

El ajuste a las actividades que la profesora solicita —que están lejos de generar aprendizaje, y que se realizan fuera de la escuela— son puestas en foco permanentemente. A partir de ellas los alumnos son “vistos” y, además, vistos constantemente.

“Su iluminación garantiza el dominio del poder que se ejerce sobre ellos. El hecho de ser visto sin cesar, de poder ser visto constantemente, es lo que mantiene en su sometimiento al individuo disciplinado.” (Foucault, 1976: 192). Esta mirada, esta vigilancia de las acciones esperadas mantiene controlados a los sujetos, sin que el poder emita los signos de su potencia e imponga sus marcas explícitamente, pero los mantiene en un mecanismo de objetivación.

Por el otro lado, además de la evaluación de todos los días, la profesora cierra el tema con una prueba escrita individual. Evaluación informal y evaluación formal (Perrenoud, 1996), interactuando en la vida escolar de los alumnos y definiendo su condición de alumno, su supervivencia en el sistema escolar y social.

Queda claro el modo de construcción de la valoración de la docente y guarda coherencia con la enseñanza en las clases analizadas. El control de la profesora está concentrado en que copien lo que ha quedado registrado en el pizarrón y se ignora el proceso de apropiación de significado de los alumnos: no hay indagación de ideas previas respecto a la lengua inglesa y algunas consultas rápidas acerca de información proveniente de la cultura experiencial de los sujetos (máquinas de oficina, fax, computadoras) y recuerdos de datos explícitos de lecturas anteriores (currículum vitae, entrevistas de trabajo), todo en español. Pero no recupera la lengua materna en los aspectos gramaticales (reconocimiento de tipos de palabras). El modo de enseñanza seleccionado da cuenta de una fuerte racionalidad técnica que está más cerca del cumplimiento que de la comprensión. Su respuesta en relación a qué acciones lleva delante respecto de los errores de los alumnos se enmarca también en esta perspectiva técnica.

“...A los errores los señalo, los corrijo, no hago que me los devuelvan, quizás lo tendría que hacer pero realmente yo con trescientos alumnos que tengo en total no me da la cabeza. Generalmente les digo miren a ver si tienen dudas, porque muchos vienen y me preguntan y yo les digo ahí va otra respuestas, etc.” (Entrevista D12)

La profesora enuncia un tratamiento del error prácticamente centrado en la voluntad del alumno que se acerque a preguntar, pero tanto en su discurso como en la

práctica desconoce la importancia del uso constructivo del error en el proceso de aprendizaje y en la interacción grupal como modo necesario en el trabajo intelectual (Apel, 2001). Corregir quiere decir identificar el error y retrabajarlo una y otra vez en sucesivas aproximaciones. Para ello es necesario ver el aprendizaje como un proceso activo del alumno y no como un “llenar de cabezas”. La construcción de conocimientos está permanentemente expuesta a error y es fundamental que el alumno lo reconozca para reestructurar sus ideas y sea capaz de autocorregirse con ayuda del docente y de sus compañeros. Aquí aparece la distinción entre corregir y calificar, la corrección implica una marca, un señalamiento, y la calificación una nota. En la mayoría de los episodios de clase analizados la profesora reemplaza el señalamiento del error por una acción confirmatoria que sólo selecciona la respuesta correcta de alguno de sus alumnos eludiendo las otras respuestas, sin preguntarse por qué se producen y sin ofrecer nuevas explicaciones o ejemplos.

Avanza la docente ante la pregunta de para qué le sirve la evaluación y refiere “*a mí como docente durante todo el año me sirve para conocer a mis alumnos, para saber si lo que yo he dado sirvió de algo, si lo he dado bien o si estoy haciendo cualquier cosa*”. (Entrevista D12)

Es frecuente que la evaluación sea explicada en términos de medida que busca el control del ambiente educativo; en términos de comprensión en la construcción de significados o de comprensión crítica analizando las relaciones de poder que la atraviesan.

La enumeración sostenida en la respuesta de la docente distingue como niveles semánticos: evaluar para *conocer a sus alumnos, si lo dado sirve y si lo enseña bien. El primer sentido es conocer a los alumnos, los demás implican la mirada sobre la propia docente.*

Permite *conocer a los alumnos.*

No está hablando de conocer el aprendizaje, y sus propias clases no reflejan que ella advierta que sus alumnos no aprendan, y no logran la construcción de conceptos, sea de bloques significativos, sea de tipo de palabras, sea de traducir. Por lo tanto lo que “conoce”, en realidad, tiene que ver con este cumplimiento de comportamientos o de ajuste de comportamiento a las pautas que ella solicita.

Y continúa la docente

“Y, también yo creo que les sirve a ellos. O sea yo creo que a ellos la nota les importa mucho, la nota no sé si la evaluación continua, sí, pero ellos se preocupan mucho, y qué me va a poner, y qué va a poner de nota de concepto, pero viste que yo trabajé, pero viste que, qué se yo, ellos se preocupan mucho por eso, yo creo que de alguna forma los incentiva, qué sé yo si ellos ven que vos estás todo el tiempo, a ver bueno cómo hiciste esto, a ver cómo hiciste el ejercicio, y entréguenme este trabajo práctico y ellos se dan cuenta que vos los estás siguiendo, en el proceso digamos, yo creo que eso les sirve a ellos para bueno, decir este, esta profesora está interesada en mí, qué sé yo, de alguna forma...” (Entrevista D12)

La representación es extensiva, *a ellos también les importa mucho la nota.*

No tanto la nota en términos de comprensión de saberes, más bien la *nota de concepto.*

Esto lleva a que los alumnos se pregunten *¿qué me va a poner?* Es legítimo interrogarse acerca de cuál es el sentido de la pregunta si los alumnos tienen una prueba escrita que indica una nota, sea dos, seis o diez. Deja de manifiesto cierta arbitrariedad en la acción de la profesora, lo que genera incertidumbre por parte de los alumnos respecto a su desempeño, a su cercanía-lejanía al dominio esperado por el profesor.

Conocer a los alumnos se traduce en una nota de concepto.

¿Cómo se construye esa nota de concepto?

Convirtiendo a cada individuo en un caso.

Esta crónica del alumno, esta consignación por escrito de sus relatos, funciona como procedimiento de objetivación y de control, documenta sus diferencias individuales haciendo de él un caso. A cada sujeto se lo puede describir, comparar, juzgar, señalando aquellas conductas a corregir o modificar, incluir o excluir.

Inclusión escolar y social. Se advierte así que a medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más individualizados (por vigilancias, observaciones, comparaciones) buscando la desviación. Aquí el poder ha producido realidad, ha producido ámbitos de objetos evaluados y rituales de verdad definiendo lo pensable: buenos y malos alumnos.

Buscando identificar el proceso ideatorio de la representación, la docente entrevistada relata quiénes son los buenos alumnos.

“un muy buen alumno, no sé... no sé, el aplicadito, chupa media ese no, no es el buen alumno solamente, que sé yo buen alumno es el alumno que tiene chispa o sea un alumno que vos le presentás cualquier situación fuera de lo que le has estado dando y él tiene la capacidad de pensarla utilizando los elementos que vos le diste. Y bueno obviamente el que se preocupa, el que ves, no es que está todo perfectito siempre todo prolijito pero viene, te hace una pregunta, por qué nos diste esto o cómo resolvimos esto. Yo, en general, en este colegio más con los más grandes, no tengo ningún problema, pero ningún tipo de problema, hoy por ejemplo les hice hacer un práctico, carpetas abiertas, yo sé que ellos en su casa estudiaron ¿entendés?, o al menos se preocuparon por hacerlo, que sé yo. En estos últimos años casi nadie se lleva la materia a diciembre, por ejemplo, nunca. Con los mayores es otra relación, como que ellos ya bueno, ya nos han conocido, tantos años que es como que te respetan, ellos saben que si vos esperás que ellos estudien o que cumplan, yo sé que siempre todos hacen la tarea, o sea yo no paso banco por banco en 2° y 3° y pregunto a ver si tienen o no la tarea porque sé que la hacen.” (Entrevista D12)

Aplicadito. Chupa medias. No solamente.

Tiene Chispa

Es importante advertir que para la profesora los buenos alumnos, alumnos con una imagen global positiva, tienen capacidad para resolver situaciones nuevas con los elementos dados en clase.

En términos didácticos el buen alumno estaría dando señales de construcción de aprendizajes significativos (Ausubel, 1983), relevantes (Pérez Gómez, 1998), que provoca la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento del sujeto en contacto con los diferentes dominios de la realidad.

Tiene chispa puede entenderse como que usa el saber, comprende y transfiere a nuevos contextos y problemas el saber construido. La memoria comprensiva le permite entender, establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias, es decir ser capaz de atribuir un significado. Significados que son almacenados en una red. A medida que contribuye a ampliar esa red, se aumenta la capacidad del alumno para establecer nuevas y ricas relaciones, por lo tanto, este aprendizaje significativo tiene un elevado valor funcional, es útil en cuanto puede ser utilizado para generar nuevos significados. En este contexto, se entiende *piensa cualquier situación utilizando los elementos dados. Chispa*. La memoria semántica académica se imbrinca con la memoria semántica experiencial (Pérez Gómez, 1998) y le permite interpretar y resolver problemas enriqueciendo los esquemas autónomos de pensamiento.

Este discurso se interrumpe al analizar lo sucedido en las clases indagadas: en el tratamiento de las lecturas no ha solicitado nada que se aleje del argumento explícito del texto, protegiendo la autoridad textual con la repetición explícita de sus argumentos.

Y obviamente se preocupa, viene y te hace una pregunta, se preocupan, estudian en su casa, responden a la expectativa docente, cumplen, hacen la tarea. Además de aplicaditos y chupa medias.

Aquí aparece en la voz de la profesora otra dimensión: la relación con la tarea y lo que implica cumplir y responder a las expectativas del docente. Nótese el peso que la profesora le asigna al cumplimiento de la tarea. Ahora bien, en el análisis de las clases la tarea es parte de una ficción, se hace como si se presentara la tarea. La mayoría de las veces los alumnos no la completan, o lo hacen mal o queda incompleta.

No obstante que no se presenta, en los últimos años de la educación polimodal los alumnos no se llevan la materia porque la profesora advierte que los alumnos en su casa estudian o al menos se preocupan por hacerlo.

Con los alumnos mayores es otra la relación, *como que ellos ya nos han conocido, tantos años que es como que ya te respetan, ellos saben que si vos esperás que ellos estudien o que cumplan.* La importancia está puesta en el vínculo y hasta aparece engarzada a una cuestión ética. Desde esa concepción la profesora “sabe” que hacen la tarea y no necesita pasar banco por banco para preguntar si tienen la tarea o no, porque “sabe” que la tendrán, aunque en realidad no las traen hechas porque no las entienden.

Los alumnos más grandes son aquellos con los que lleva más tiempo trabajando, los que mejor han aprendido el oficio de alumnos, los que más tiempo llevan en la institución. La permanencia en la institución garantiza que se cumplen las tareas y cumplir las tareas es casi aprender en el caso de esta profesora. Es importante recordar que la profesora le ha dado clase en años anteriores. Esto le da un conocimiento de los alumnos que hace que la mayoría de los alumnos del último año no adeude la asignatura. Es probable que la fuerte socialización institucional haya consolidado lo que la escuela espera de cada uno de los alumnos.

Este argumento de la tarea crece al describir a los alumnos no tan buenos.

En la descripción de alumnos regulares refiere a:

“No sé, a mí por ejemplo me pone mal que un alumno que, como que te toma el pelo, no sé si te toma el pelo pero siempre trata de zafar, viste y sé, que sé yo, tiene que hacer

algún trabajo, y se mete en un grupo que lo hizo, o nunca traía la tarea hecha, o que en una prueba se copie, por ejemplo eso me siento muy mal, eso es lo, pero que me pueden hacer, qué sé yo, prefiero, que sincero me diga mirá no pude estudiar por tal cosa, pero no este a que trate digamos de copiarse”. (Entrevista D12)

Ser alumno “regular” en la voz de la profesora no tiene tanto que ver con los aprendizajes. Más bien con las actividades, con el modo de trabajo, con el compromiso activo en su tarea y lo vive como una agresión personal, es lo peor que le pueden hacer. Evidentemente la profesora no vincula el no-aprendizaje con la enseñanza. Lo ve vinculado a una tarea y a un estudio que tiene que hacer un alumno. Lo deja bajo la responsabilidad del alumno.

Aquí queda más claro cuáles son los saberes más valorados por la profesora.

El verdadero sentido de la evaluación es el dominio de las técnicas elementales del trabajo escolar (Perrenoud, 1996). Este trabajo es entendido como las actividades propuestas/impuestas por la profesora y evaluadas en virtud de las normas de excelencia que señalan prácticas ideales de lo que los alumnos deberían alcanzar.

La escuela es un lugar de trabajo.

En el mandato social se inscribe la idea de que el niño “normal” tiene deseos de aprender lo que tiene que aprender (por su propio bien). Un alumno que no anda bien —falta de excelencia— puede manifestar falta de competencia (no puede) y falta de voluntad. Estas últimas son las que generan el mayor malestar dado que el docente las entiende como evitables con la condición de poner buena voluntad. Por eso, se hacen reprobables. Lo que ha sucedido es que el alumno se desvía de la norma, de lo esperado por la profesora.

Interviene la docente activando respuestas represivas que generan más rechazo, silencio e inacción, todos mecanismos defensivos frente a un aprendizaje no construido. En la mayoría de los casos, la profesora pierde de vista el ofrecimiento de respuestas educativas que le permitan abandonar la relación de poder, no logra entonces ayudar al alumno a construir aprendizaje sino más bien lo devuelve a la misma situación de fracaso de la que le pretendía ayudar a salir.

Por lo tanto, se advierte en las palabras de la profesora una doble caracterización, ante la falta de trabajo de los alumnos, hay desviación de la norma e incompetencia para alcanzar esa imagen ideal. Conductas desviadas y dificultades escolares se complementan mutuamente.

La excelencia escolar se identifica en la práctica con el oficio de alumno, que se advierte en el trabajo escolar entendido como un conjunto de rutinas. Ser un buen alumno en el trabajo diario será no sólo manejar el curriculum, quizás más, que se comprometa con la tarea y respete las reglas. Hacer un buen trabajo será, en palabras de Perrenoud (1990), realizar tareas que el alumno no ha elegido y por la cual no tiene por qué sentir mayor interés, es hacer lo solicitado (aunque sea repetitivo y aburrido), comprometerse en tareas fragmentadas, razonar, pensar, bajo la mirada de otros. Esta será la información recogida en la evaluación informal que se integra en el flujo de las interacciones cotidianas, en la que no se repara y que no está codificada, registrada ni negociada.

Cuando se trabaja durante largos períodos de tiempo con las mismas personas, estas evaluaciones informales se hacen más consistentes. En esta intimidad, el docente no deja de valorar en ningún momento lo que hacen los alumnos.

De allí que respetar las normas de presentación, el modo de hacerlas y el compromiso con la tarea, constituyen los criterios de valoración y de excelencia.

Así puede leerse *“trata de zafar”*, *“no trae la tarea hecha”*, *“se incluye en un grupo que ha hizo”*, la falta de competencia será tenida como desviación. Se confirma el argumento de Jackson (1991) dado que a los profesores les molesta más el quiebre de las expectativas institucionales en lo referente a lo conductual que a lo académico, razón por la cual las primeras serán el centro de elogios o castigos.

Esta idea reaparece en la entrevista cuando la docente hace referencia a la presión institucional que recibe con frecuencia respecto a qué valorar en los informes de los alumnos. Si bien remite a las “exigencias” de otra de las instituciones donde se desempeña como docente, reaparece el lugar que le otorga al cumplimiento del trabajo escolar:

“Bueno por eso, yo voy al EGB y me dijeron sí o sí, vos a un chico me dice, no le podés poner un dos porque se haya sacado en el escrito, pero si un chico que por ejemplo, que los tengo, nunca jamás abren la carpeta, nunca jamás traen la tarea, nunca jamás traen una fotocopia y se sacan un dos en la prueba, ¿yo qué le voy a poner, un cinco?”

Abrir la carpeta, traer la tarea, traer las fotocopias: nunca jamás.

Las palabras de la profesora reiteran en la doble negación de “nunca jamás” que se violó lo pedido, se rehúsa a presentar lo solicitado, no se compromete con la tarea. Recuérdese del análisis de las clases el peso que la profesora le atribuye a la copia y a la

necesidad de “documentalizar” los distintos momentos de la clase. A tal punto que en más de una ocasión pareciera que aprender es copiar. Se copian las lecturas o parte de ellas, se copian las definiciones que dicta la profesora, se copian las preguntas que buscan la interpretación y la comprensión lectora.

Aquí pareciera no mostrarse distancia considerable entre la evaluación intuitiva y la formal. El juicio de la evaluación formal confirma lo que el docente ya sabe.

Así puede entenderse mejor: los alumnos faltan, se retrasan, no tienen las tareas a tiempo; muestran falta de atención, falta de celo respecto a la actividad. Además se copian. Cada una de estas acciones activan micropenalidades respecto a lo esperado.

Estas marcas visibilizan a J. y a M. que no hacen sus actividades y no copian en sus carpetas lo pedido.

Frente a las dificultades de incompreensión de las actividades, los alumnos se dispersan. La profesora sigue con quienes la siguen y algunos abandonan la posibilidad de completar la actividad. La necesidad de tenerla completa es justificada por la profesora dado que la prueba se desarrollará con carpeta abierta.

Llega el momento de la prueba, el escrito, el examen, que constituye la evaluación formal, entendida como “la que implica a la organización escolar” y “que fija oficialmente el nivel de excelencia reconocido a cada alumno” (Perrenoud, 1996: 122) En estas clases de inglés resultó escrita y normalizada, en su forma, respondiendo a cierta periodicidad dado que la docente toma una prueba después de cada tema enseñado, de hecho la analizada es el Test N° 4. Y es difundida con antelación a punto tal de convertirse en el verdadero objetivo de la enseñanza. Esta evaluación formal indicará el nivel del alumno y las acciones respecto a la promoción o repetición del curso.

La docente distingue diferentes juicios evaluatorios:

“Cuando tomo trabajos prácticos, qué sé yo, ya sea trabajo individual o grupal les pongo (good) viste bueno, (very good) muy bueno, (excellent) excelente, cuando tomo escrito lo hago con notas, números”. (Entrevista D12)

La respuesta de la profesora permite notar la distinción que realiza: se centra en la cualidad o en el número que registra el estado final de la cuestión.

Y ante la pregunta ¿cómo se construye ese número? ¿Cómo lo obtenés? la profesora comenta:

“No le pongo un punto a cada pregunta, en general siempre lo hago sacando porcentaje entonces, por ejemplo, digo bueno, a ver en porcentaje este ejercicio qué sé yo, el más importante, bueno vale veinte puntos para mí, después, este tiene igual importancia no, no vale diez puntos, después sumo todo, y bueno hago la regla de tres simple digamos.” (Entrevista D12)

Porcentaje, puntos, regla de tres. Se busca la neutralidad del profesor en una actividad esencialmente valorativa pero que así queda presentada como discurso objetivo, que se esfuerza por borrar toda huella de un enunciador individual. La prueba, el escrito, provee de “cientificidad” al acto de evaluar.

Objetividad, distancia, emborronamiento del docente, evaluación del alumno.

¿Qué se solicita en la prueba de este período escolar? Palabras conceptuales, estructurales, bloques significativos, núcleos y traducción al castellano. Evidentemente no ha podido registrar que sus alumnos no entienden, no leen sin una acción sostenida por la profesora y sus producciones son breves, inducidas, convergentes y en castellano.

La prueba es coherente con lo que pretendió enseñar, lógica seguida en la racionalidad técnica. La profesora planifica unos objetivos. Esos objetivos tienen que ver con traducir, la separación de bloques y reconocimiento de palabras. Estos conceptos y procesos se solicitan en la prueba. Dicho en otras palabras, hay una imagen previa, un diseño anterior, que es confirmado, corroborado y sostenido en la evaluación. Esa prueba no da prueba, no da evidencia, no da señales, no invita a pensar lo que ha pasado en las clases, en ese altísimo nivel de confusión e incomprensión. Por lo tanto, la evaluación quedó separada de la enseñanza, hecho que resulta coherente si se considera que ésta es la nota particular de la racionalidad técnica. Se busca coherencia con los objetivos y adecuación al ideal de esta profesora de la excelencia escolar

¿Cómo se avanza de la prueba corregida a las notas?

Una vez que la profesora ha recogido las pruebas, las corrige según la mayor o menor importancia de cada ítem presentado. ¿Cómo pasa de esas informaciones a una calificación? ¿Qué pasa con las preguntas? ¿Qué hace respecto a las pruebas escritas?

De Landsheere señala que “las prácticas observables participan de una combinación intuitiva de la evaluación de referencia normativa y de la evaluación de referencia criterial, ambas muy artesanales, cada una de las cuales, neutraliza en parte posibles excesos de la otra” (1974: 132).

Señala Litwin (2008) que los docentes consideran pertinente evaluar teniendo en cuenta el progreso de cada alumno y por eso dos exámenes iguales obtienen calificaciones distintas, porque se reconocen esfuerzos diferentes. El criterio fue el esfuerzo o logro de los estudiantes.

Otros docentes prefieren hacerlo según lo que el grupo responda. El mejor trabajo obtiene la mejor nota y desde esa construcción comparativa se evalúa al resto del grupo.

La misma autora menciona que el halo que rodea muchas conductas de los estudiantes —la letra caligráfica, la prolijidad, la presentación personal y de los trabajos— suele influir en las calificaciones que se otorgan. Esto implica que dos alumnos que muestren el mismo producto no recibirán similar calificación si uno de ellos presenta las conductas descriptas y el otro no, aún cuando el docente no haya explicado que las contemplaría en la calificación, en tanto él no cree necesario hacerlo. La nota que se agrega o se suprime aumenta o baja la calificación y esto se debe a la apreciación que construimos del alumno con anterioridad (Litwin, 2008: 167).

Y si bien se advierte en el ejemplo que las relaciones entre evaluación formal e intuitiva son bastante sutiles, pareciera ser la búsqueda confirmatoria de las suposiciones, como puede observarse en el caso de C., principal referente en el aprendizaje del inglés.

Segmento N° 1

D: Bueno, empieza, entonces, receptionist. Escuchen porque después van a tener que hacer todo un trabajo sobre esto. C. ...

An: Siempre ella

Fragmento de la clase del 23 de agosto

Es la alumna que responde mayormente las preguntas que hace la docente durante las clases y obtuvo 10 en la prueba. 10 es su nota de cuatrimestre y 10 es su promedio general del año—.

Jeremías, alumno que mayor cantidad de menciones tiene respecto a sus distracciones y su comportamiento en clase, obtiene 5 en la evaluación. Debe rendir la materia en diciembre. Es nuevo en la escuela, no tiene una historia en común, ingresó en el transcurso del último año de escolaridad.

Sólo tres de 35 alumnos, se llevan la materia.

Tal como lo había “anticipado” en su entrevista: *en los últimos años casi nadie se lleva la materia, ya te conocen, te respetan.*

La evaluación ha funcionado como predicción, su carácter performativo ha consagrado como buenos alumnos a quienes cumplen con su oficio, equilibrando evaluación informal y formal, en el contexto de trabajo que requiere la escuela.

CAPÍTULO V

LAS CLASES DE DERECHO Y EL DERECHO EN CLASE

El segundo caso analizado para esta investigación se centra en las clases de Derecho, espacio que integra la arquitectura curricular en la misma institución en la que se han analizado las clases de Inglés. En las clases analizadas para esta investigación, se desarrolla la Unidad sobre “Contratos”, tal como se ha señalado. Los materiales que ofrece la profesora para obtener información son los libros de texto y el Código Civil, referencias textuales del Código, aunque más breves, con sus respectivas notas.

La docente ha presentado en la unidad anterior que hay vínculos jurídicos por los cuales las personas se obligan a prestar o no un servicio -denominado obligación- convirtiéndose en acreedor a quien puede exigir el cumplimiento de la obligación y deudor a quien debe prestar el servicio o entregar lo acordado. Estas son obligaciones de dar, de hacer o no hacer según refieran a entregar una cosa, a la prestación o no prestación de un servicio respectivamente. Las fuentes de las obligaciones son la ley, los contratos, cuasi-contratos, delitos y cuasi-delitos.

Cuando el cumplimiento de estas obligaciones no dependa de condición alguna se denominan puras o simples; en cambio, cuando su cumplimiento depende de alguna condición, plazo o cargo se denominan modales. Estas modalidades son propias de todos los actos jurídicos y no sólo de las obligaciones. Las obligaciones se extinguen por pago, pago por consignación, novación, compensación, transacción, remisión de deuda, imposibilidad de pago y prescripción. Es necesario conocer las obligaciones para llevar adelante un contrato, motivo de esta unidad.

Los contenidos sugeridos para este espacio curricular en relación a esta temática son los siguientes: Derechos y Obligaciones que surgen de los convenios; fuentes de las obligaciones; acuerdos: contratos, convenciones, pactos; contratos de uso más frecuente.

Respecto a estos contenidos, el desarrollo de las clases y las carpetas “el eje” alrededor del cual giran, es la relación jurídica y las obligaciones y derechos que la

misma genera; la principal fuente de las obligaciones es el contrato y ello se manifiesta en todos los actos de la vida cotidiana, transformándose en una necesidad” tal como lo define en el prólogo Apolinar García (1998: 6), autor del libro de texto que utilizan los alumnos en la escuela.

El tratamiento de la docente sobre las obligaciones y los contratos no se basa en el ejercicio de la ciudadanía responsable por parte de los sujetos, sino como un “tema” de la asignatura. El eje más bien está puesto en contraer obligaciones más que en adquirir derechos. El desarrollo de las clases está centrado en obligaciones y contratos, se concentra en lo punitivo. De este modo, se pierde el marco del derecho, lo que implica la pérdida de la reflexión sobre la práctica ciudadana.

Para el desarrollo de esa ciudadanía es fundamental que los alumnos construyan este saber, porque serán estos niveles de comprensión los que favorezcan la inclusión y la igualdad entre los sujetos para acceder a la cultura. Por ello los fundamentos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) vinculan el saber con la inclusión social. El análisis señala que la sociedad argentina es todavía profundamente desigual. La desocupación, la pobreza y la exclusión social atraviesa a niños y jóvenes. Esta situación deja en evidencia una sociedad donde se expresa de manera desgarradora la enorme deuda que se tiene con ellos y con su futuro. “La educación, pese a los esfuerzos de muchos, no es ajena a esta injusticia. Frente a este panorama, ¿qué pueden ofrecer las escuelas? En primer lugar, mayores oportunidades de aprender aquellos saberes necesarios para integrarse plenamente en la sociedad. Saberes que deben estar al alcance de todos los niños y las niñas del país, de manera tal que nos permita a todos los argentinos compartir el "mundo", y reafirmar, desde el Estado, el derecho y la oportunidad de todos a acceder a nuestra cultura” (NAP; 2004)

Consultada la profesora acerca de cómo enseña un tema, señala:

“Yo, a principio de año, les doy la visión general de lo que vamos a estudiar y después les dicto el programa, cuando les voy dictando el programa, de a poquito les voy contando qué vemos en cada tema “. (Entrevista D2)

En otro tramo de la entrevista:

“...vamos trabajando cada tema, todo el tiempo, en el aula haciéndoles preguntas, viendo si han entendido el tema al hacer la carpeta, haciéndole yo cuestionamientos, trayéndole algún caso, a ver si lo pueden resolver y entre todos si terminan resolviéndolo...”(Entrevista D2)

Es decir que al reconstruir el sistema de enseñanza-evaluación se puede advertir que la prescripción del programa se convierte en el verdadero organizador del desarrollo de las clases que es dictado y escrito en la carpeta a inicio del año. La lógica general de la enseñanza es de presentación muy breve del tema por parte de la profesora; luego la “investigación” del mismo por parte de los alumnos en libros de texto o en el Código Civil. Los alumnos transcriben literalmente en su carpeta cada uno de los conceptos mencionados en el programa desde el libro o el código y así queda registro escrito de cada tema. Se evidencia una “domesticación jurídica” en estas clases de Derecho, dado que la profesora considera que el derecho es la norma y quien sabe la norma sabe el derecho. En el transcurso de las clases analizadas la profesora va preguntando por los contenidos copiados o presentando ejemplos y los alumnos responden desde sus notas en las carpetas. La profesora evalúa esas “intervenciones” con notas tomando la enseñanza y la evaluación el mismo espacio, forma y función.

El discurso oficial: texto y contexto

El interés de analizar las clases de Derecho radica en la consideración del discurso escolar como un espacio de prácticas educativas donde pueden comprenderse la forma en que diferentes procesos y sujetos se relacionan entre sí en función de una cadena de significados que se expresan, intercambian, negocian y construyen en la dinámica del aula. El discurso escolar establece las condiciones por las que se interpretan los acontecimientos y se define lo que ha de considerarse normal, razonable, legítimo. La voluntad de verdad se apoya en una base institucional, está reforzada por una serie de prácticas y por la forma que tiene el saber de ponerse en acción en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido, y tiende a ejercer sobre los otros discursos un poder de coacción (Foucault, 1999). Es necesario “producir” verdad que legitime el derecho y autorice el poder.

Se toma al discurso tal como lo define Alejandra Ciriza (1992), como una producción lingüística en cuyo transcurso se dan tres momentos fundamentales, producción, circulación o distribución y consumo o uso; considerándolos bienes simbólicos, no acabados y en proceso de producción. Esto permite analizar el discurso, “las clases de derecho”, no como un producto que lleva al olvido de la raigambre social, sino vinculado con la realidad social misma.

En esta investigación tomaremos el texto fundamentalmente desde sus condiciones de producción dando cuenta de la dimensión histórica-social en la que se inserta y que remite a sujetos situados. En otras palabras, toma el discurso escolar en el contexto socio-político en que se desarrolla.

El contexto de discurso es la realidad social, entendida ésta no como armoniosa, sino conflictiva, desigual, injusta, contradictoria. Y si bien la relación entre texto y dimensión histórico-social no es de determinación, sino de relativa autonomía, estas contradicciones serán refractadas en el texto.

La investigación se encamina aquí a conceptualizar las condiciones históricas e ideológicas en la que se inscribe el Código Civil, referente de autoridad en las clases analizadas.

1. ¿Legalidad o impunidad en las clases de Derecho?

El Derecho ha cumplido en distintos momentos y desde la antigüedad griega una función muy importante en la vida de las personas. A través de él se han definido los modos de organizarse en sociedad y los acuerdos alcanzados. Las voces predominantes, los poderes sostenidos y las normas establecidas plasmados en textos jurídicos han regulado y regulan las relaciones entre personas y sociedades. Este derecho debería ofrecerle a los estudiantes la posibilidad de su uso funcional para que estos textos jurídicos sean comprendidos, puedan ser analizados y favorezcan una “justicia jurídica”, en tanto puedan ser utilizados por los alumnos-ciudadanos del mundo.

En ese apartado se analiza cómo se presenta el Derecho a los alumnos de este curso y con estos temas. El ideologema busca esclarecer cómo se entiende el derecho: si como un ejercicio de legalidad –donde la ley es garante de los derechos ciudadanos- o como un ejercicio de impunidad donde la ley puede birlarse sin sanción. (Kordon, D y L. Idelman, 1987),

La clase comienza —tal como se señalaba en el inicio del caso— identificando las obligaciones como para “llevar a cabo un contrato”. En este sentido, el desarrollo del tema de la clase coincide con la Sección Tercera del Código Civil destinada al tratamiento de las obligaciones que nacen de los contratos, por ejemplo obligaciones del vendedor o el comprador en la venta de un inmueble.

Y la docente agrega:

Segmento N° 1

P: *Lo que importa ahora es saber lo siguiente: tenemos obligaciones, entonces, de dar, de hacer y de no hacer. ¿Y la fuente de las obligaciones?, es decir ¿de dónde nacen?*

A (coro) ... *la Ley, los contratos, cuasicontratos, los delitos y cuasidelitos. ¿Sí? ¿De acuerdo?*
Fragmento Clase 21 de Octubre

Si bien la profesora señala todas las fuentes de las obligaciones, se soslayan en este tratamiento las obligaciones originadas en las restantes fuentes (la ley, los delitos y cuasi-delitos) que son temas importantes en la vida diaria y que servirían para atraer la atención de los alumnos, por presentarse más cercanos a su cultura experiencial.

Distinguir la fuente de la obligación, a su vez, origina consecuencias, ya que dependiendo de cuál sea la fuente difiere el contenido y extensión de la obligación, aspectos respecto de los cuales no hay referencia alguna en la clase.

La clase continúa señalando que hay contratos unilaterales y bilaterales:

Segmento N° 2

P: *Claro, un contrato. Ahora, hay contratos ¿????*

A: *SILENCIO*

P: *.....que son bilaterales, y otros contratos que son unilaterales, ¿Esto está en contraposición si decimos que puede haber partes? Por que ahora estoy diciendo unilateral, bilateral ¿cómo es la cosa?*

¿En una compraventa, cómo sería unilateral o bilateral?

A (Todos): *Bilateral.*

P: *¿Y en qué se basan ustedes para decir que es bilateral?*

A: *Porque hay partes...*

A: *Porque son dos...*

A: *Porque hay un vendedor y un comprador...*

P: *Porque hay dos partes contrapuestas ¿sí? Bien, tenemos entonces un contrato de compraventa, una parte se llama comprador y otra parte se llama vendedor. Y tiene que haber un objeto lícito, ¿qué quiere decir esto?*

A *SILENCIO*

P: *¿Qué quiere decir que un objeto sea lícito?*

A1: *Que sea legal, que sea posible, que no se contradiga...*

P: *¿Qué quiere decir eso? ¿Y si, por ejemplo, yo vendo tu casa?*

A1: *Pero no..... puede...*

A2: *Pero no puede ...*

P: *Yo, yo... puedo venderla?*

A2: *...No, no ...no tiene los papeles...*

P: *Chicos... ¿Yo soy la dueña de la casa de ella?*

A(todos): *No*

P: *¿Puedo venderla?*

A (todos): *No*

P: *No debo, pero les puedo asegurar que si en el código está escrito es porque hay muchos pícaros que venden cosas de las cuales no son dueños y ¿cómo se yo cuando soy d-u-e-ñ-o?*

A (todos): *Cuando escrituro...*

Fragmento Clase 21 de Octubre

Continúa en Segmento N° 3

En este segmento pueden advertirse las primeras dificultades de los alumnos respecto a la identificación de las características fundamentales de un contrato, que en el artículo 1137 del Código Civil se enumeran: pluralidad de personas, acuerdo de voluntades o consentimiento y objeto jurídico. Así también está escrito en las carpetas. La alumna repite “objeto lícito” sin poder explicar qué significa.

Para entender esta última característica la profesora propone vender una casa que no es suya y los alumnos —desconociendo, tal vez, la norma jurídica pero habilitados desde su cultura experiencial— señalan *pero no..... puede...*, o *... no, no ...no tiene los papeles*, para contrargumentar de manera precaria el ejemplo de la docente.

Al definir el “objeto” de los contratos, el artículo N° 1167 del Código Civil remite al artículo 953 del mismo cuerpo legal, que dice, simplificado, que el objeto de los actos jurídicos —todo contrato es un acto jurídico— deben ser cosas que estén en el comercio, que no sean hechos imposibles, ilícitos, contrarios a las buenas costumbres, prohibidos por las leyes, o que se opongan a la libertad de las acciones, de la conciencia, o que perjudiquen los derechos de un tercero.

Un contrato tiene un objeto ilícito cuando la prestación, lo que debe hacerse o entregarse, es ilícita (por ejemplo la venta de un riñón), la cosa vendida no está en el comercio y no es lícito venderla.

Además de escasa la información que emite la profesora que señala *No debo, pero les puedo asegurar que si en el código está escrito es porque hay muchos pícaros...* es errónea. En el Código Civil se regula el comportamiento de la cosa ajena no porque haya pícaros sino porque es una posibilidad, tal como se señala en el artículo 1177: “Las cosas ajenas pueden ser objetos de los contratos. Si el que promete entregar cosas ajenas no hubiese garantizado el éxito de la promesa, sólo estará obligado a emplear los medios necesarios para que la prestación se realice. Si él tuviere la culpa de que la cosa ajena no se entregue, debe satisfacer las pérdidas e intereses. Debe también satisfacerlas, cuando hubiese garantizado la promesa, y ésta no tuviere efecto.”

Continúa la clase y la profesora interroga a los alumnos acerca de la propiedad de un bien inmueble:

Segmento Nº 3

P: *Claro, porque sobre el bien inmueble se tiene la escritura. La escritura es el papel especial, escrito, hecho ante un profesional especial, en un especial protocolo, en donde queda como si fuera la propia casa. Es decir, tener la escritura, es tener la casa. Por eso es muy importante no perder la escritura, porque si estoy perdiendo la escritura ¿qué estoy perdiendo?*

A(T): *La casa.*

P: *¿El que la encuentra qué puede hacer?*

A(T): *Puede decir que es de él...*

P: *¡¡¡¡¡No!!!!,... la puede vender...*

A: *¿Aunque no sea de él?*

...Y aunque está todo a mi nombre ¿igual me quitan la casa?

P: *No, no.. a ver... acá no es cuestión de quitar o no quitar.*

Vas a ver cómo es la mala fe...

A(4) *¿Qué, hay un registro en donde está el nombre del dueño?*

P: *Vamos a ver... Pasa lo siguiente: una escritura representa la casa, pero no queda ahí solamente. Eso se lleva al registro de la propiedad inmueble, en donde queda registrado y dice el nombre de quién es, qué parte proporcional tenés, etc, etc.*

Ahora supongan Uds. que esa propiedad...es decir, el título no la casa, el título —que representa la propiedad— se pierde y lo encuentro yo. Acá me encontré con la escritura... Mirá qué bárbaro...yo tengo la propiedad

A: *Sí, pero no puede vender porque no es suya, no está a su nombre...*

P *Pero yo tengo la propiedad...*

A: *No lo puede vender, lo tiene que devolver...*

P: *Mi obligación, de ser honesto, es devolverlo.*

A: *Lo que pasa entonces es que lo puedes vender...*

A: *...ahí una fuente sería el delito...*

P: *Según como se aplique, es un delito o no.*

Fragmento Clase 21 de Octubre Continúa en Segmento Nº 4

Se mantiene la confusión porque perder la escritura de una casa no representa ningún riesgo concreto. Simplemente se hace un trámite administrativo y se obtiene una “segunda copia” del título de propiedad. No hay modo de que quien lo encuentre pueda vender una casa sin que el dueño se entere. En primer lugar, el hipotético comprador de buena fe no podría ni siquiera entrar a la casa en cuestión para conocerla, porque el dueño está adentro, y es muy poco frecuente que alguien compre una casa sin verla. En segundo lugar, habría que falsificar una serie de documentación para hacerse pasar por el dueño real del inmueble para poder otorgar la escritura, dado que para transmitir o adquirir un derecho real se requiere que el contrato sea seguido de la tradición (entrega de la cosa) y la inscripción registral

Se advierte además una pérdida de repertorio léxico que no ayuda a la comprensión, tal como sucede con este señalamiento de que la escritura es un “papel especial” con lo cual simplifica el sentido legal y su importancia y, por otro lado, distorsiona la realidad tratando de agravar peligros que son casi inexistentes. Es cierto que suelen aparecer organizaciones que se dedican a este tipo de delitos (con inexorable participación de profesionales como abogados y escribanos). Pero lo más grave es que la profesora no informa que el sistema jurídico prevé una solución para tales casos. La docente deja flotando la idea de que a la persona que perdió la escritura, el que la encontró le vendió la casa y lo perjudicó definitivamente. En realidad, el propietario real puede iniciar un juicio y recuperar la cosa de quien la tuviere, porque el sistema legal le da ese derecho. El artículo N° 1051 del Código Civil así lo establece: *"Todos los derechos reales a personales transmitidos a terceros sobre un inmueble por una persona que ha llegado a ser propietario en virtud del acto anulado, quedan sin ningún valor y pueden ser reclamados directamente del poseedor actual, salvo los derechos de los terceros adquirentes de buena fe a título oneroso, sea el acto nulo o anulable."*

A modo de confirmación de los argumentos que sostiene la profesora, completa el análisis con un caso en que han vendido varias veces la casa.

Segmento N° 4

P: El tema es que hay, y se ha descubierto acá, señores que han encontrado el título (seguro que alguien ha dicho total para qué sirve) y han vendido una casa (y más de una vez) sin que el señor que está viviendo en la casa ¡¡¡¡(y no es un cuento!!!!, esto es lo malo del asunto, ¡¡¡¡no es ningún cuento!!!! Nunca le dieron a los nuevos propietarios la posesión de la casa.

A: *O sea que el dueño de la casa perdió...*
P: *Le vendieron la casa, el dueño no se enteró.*
Fragmento Clase 21 de Octubre

En el relato la profesora reitera “¡no es cuento!” para presentar de manera verosímil el ejemplo. Intenta explicar una acción ilegal como es vender en reiteradas ocasiones una propiedad, y asegura que los nuevos dueños nunca lograron la propiedad de la casa. No explica la profesora que el momento de comprar un inmueble o bien registrable es necesario corroborar los datos registrables a fin de garantizar una correcta operación.

La clase continúa con el análisis de quién puede ser propietario pero, esta vez, de un bien mueble:

Segmento N° 5

P: *En cambio, el tema es totalmente diferente cuando se trata de un bien mueble ¿por qué...?*

A: *SILENCIO*

P: *¿Qué pasa con el bien mueble?*

A: *SILENCIO*

P: *¿Quién es el dueño?*

A: *SILENCIO*

P: *Yo, por ejemplo, tomo este reloj (de una alumna) y digo que es mío.*

¿Cómo demuestra ella que este reloj es suyo?

Es mi palabra contra la de ella.

A: *Ve si tiene la boleta...*

P: *No, no... en este momento es mío.*

¿Qué es lo que vale cuando la cosa es mueble?.

A: *SILENCIO.*

P: *La posesión del bien.*

Por eso cuando te roban, si no tenés, por ejemplo, la boleta o algún tipo de comprobante, la factura del comercio, vos no tenés cómo justificar. Decís y sí, un relojito, con los números..., con las rayitas... Y si todos lo relojes tiene números y rayitas, tiene para ponerlo en hora, una cadenita... Por eso ¿cuál es el tuyo? Tiene que haber algún elemento que lo identifique...

Hay formas de identificación, como por ejemplo los números de registro. Pocos de ustedes seguramente saben que detrás tiene un número, pero cada uno de esos relojes tiene un numerito atrás. Ese numerito puede hacer que esto que es un bien mueble se transforme en un bien identificado, con lo cual no vamos a encontrar dos con el mismo número. Va a haber un montón, todos iguales, exactamente iguales pero ninguno va a tener el mismo número, por lo tanto, éste supongamos que tiene el número 8, es el ocho. Punto, no hay otro, puede haber 18, 38, todos los que ustedes quieran, pero el 8 es este solo. ¿De acuerdo? La cosa mueble es del que la posee, las cosas inmuebles se tienen que tener en posesión.

Por eso robar cosas muebles es mucho más fácil que la cosa inmueble ¿de acuerdo?...

Fragmento Clase 21 de Octubre

Reiterados son los silencios de los alumnos. La profesora pregunta de quién es la propiedad de un bien mueble. Ante la ausencia de respuestas, la docente ofrece un ejemplo que apunta al robo de un reloj. Nuevamente, el robo es la estrategia de enseñanza y ejemplificación a la que recurre la profesora. Es decir que hasta acá se han propuesto dos ejemplos en relación a cómo se logra el dominio de bienes muebles e inmuebles y, en ambos, la profesora ha recurrido al ejemplo del robo, del cuento, para terminar con esta frase de *robar cosas muebles es mucho más fácil que la cosa inmueble*.

Los robos, cuentos, pícaros dejan un manto muy sospechoso de que todo está armado para violar la ley, profesionales y vivillos que saben cómo birlar la ley. En lugar de ofrecer conocimiento y comprensión sobre el ordenamiento jurídico, la profesora da a entender que este código es tan endeble que puede ser violado permanentemente. La concepción de ley y de derecho de los ciudadanos se muestra frágil y muy lejana al garante acuerdo de las voluntades entre individuos en sociedad.

En este ideologema se pone énfasis en el modo en que la profesora acerca a los alumnos al derecho, como ejercicio de legalidad por lo que los estudiantes en tanto ciudadanos gozan de derechos, o como ejercicio de impunidad donde la ley existe, pero no se sanciona si no se cumple, esfumando los límites entre lo legal y lo ilegal.

Más bien pareciera que la representación que lidera la acción de la docente está atravesada por la concepción de alumno que ha internalizado. Este sujeto en el que está pensando esta profesora está formándose para que no cuestione más ni para ejercer sus derechos en términos legales y tal vez alentarle a la picardía. Las vinculaciones con el delito parecieran habilitar a lo que no corresponde, a lo ilegal, sin siquiera encontrar en la voz de la profesora un contrargumento, un límite, una mención de lo ilegal. Más bien han predominado en sus ejemplos los pícaros, los cuentos y la mala fe que han pasado a ser el argumento central de la clase. En el discurso docente no se señalan límites, no se marca lo que corresponde o no corresponde y tampoco lo que es legal (en tanto ley) o no.

A modo de cierre

El Derecho puede habilitar a los estudiantes en el ejercicio de los derechos que favorece la ciudadanía o la impunidad que transgrede la ley sin sanción.

- Se considera a los contratos como las fuentes de las obligaciones (sin tratar a las restantes fuentes como son la ley, delitos y cuasidelitos). Se evita distinguir las fuentes que modifica las consecuencias en su tratamiento.

- Se ejemplifica la apropiación de bienes e inmuebles que se hace desde el robo, el cuento, la transgresión, los pícaros. Hay silencio docente respecto a lo legal.

La desvalorización del alumno se advierte, al menos, en dos sentidos: respecto a la escasa y errónea información que le ofrece y al modo en no se ofrecen límites de lo que debe hacerse, luego, la acción del deber queda amparada en la ética de cada persona.

2. Ciudadanía crítica - Banalización del saber.

Frente a la desigualdad y exclusión social, es fundamental que las escuelas puedan ofrecer mayores oportunidades de aprender aquellos saberes necesarios para integrarse plenamente en la sociedad, a partir de una educación igualitaria. La escuela, por ende, debería activar el ejercicio de una ciudadanía que se entienda como una construcción democrática autónoma.

Esta ciudadanía ha sido teorizada por varios autores —Gramsci, 1986; Habermas, 1989; Oraisón, 2006 — y en sus análisis críticos señalan que esa construcción democrática debería verificarse al menos en tres dimensiones: la pertenencia a una comunidad política, un “nosotros” que provea sentido a proyectos individuales tendientes a una vida mejor; la garantía de igualdad de posibilidades para acceder a derechos y bienes que permitan una vida digna y emancipada y la posibilidad de contribuir a la vida pública a través de la participación.

Especialmente Habermas señala que los derechos que garantizan la autonomía de los sujetos pueden ser formulados cuando los propios sujetos participan. En esta línea de pensamiento se encuentran los aportes de Giroux (1999), Mc Laren (1995), articulando la educación con los procesos de construcción de ciudadanía. Para ello es imprescindible pensar que la escuela no configura un espacio neutro, sino que es una institución que asume una praxis política en un ámbito privilegiado de deliberación pública y construcción de ciudadanía para trabajar por transformaciones sociales que

tienen a los sujetos como partícipes activos y no meros espectadores. Este ámbito privilegiado de formación pone el eje en la comprensión de las situaciones para intervenir en el mundo.

En este ideograma se busca indagar en las clases analizadas si se trabaja hacia una ciudadanía crítica o hacia la banalización del saber. En el primer caso el aprendizaje de derecho ofrecería una fuente para abreviar en la adquisición de derechos cuyo ejercicio podría aportar a la construcción de la ciudadanía crítica. La evaluación podría ofrecerle a la profesora la posibilidad de acompañar la construcción de esos derechos en la comprensión de los saberes prioritarios de su espacio curricular que habilitaría a estos estudiantes a analizar derechos en casos jurídicos o en la misma realidad social. La reflexión permitiría el uso funcional del concepto y se proyectaría hacia la realidad social y en la realidad personal de cada sujeto. Diría Pruzzo (1995) que la participación, eje de la ciudadanía, se aprende en su ejercicio activo, lo que pone a los sujetos en la posibilidad de tomar decisiones y por lo tanto permite la distribución de poder. El opuesto binómico en este análisis – la banalización del saber- sería un saber presentado con tal ingenuidad, descontextualizado de los saberes previos de los alumnos, que no puede transferirse a su cultura vital y local.

Un ejemplo para analizar este ideograma lo constituye la clase donde la profesora le pide a una alumna que explique -en contexto de evaluación- el contrato de mandato que consta copiado en la carpeta:

“El contrato de mandato: tiene lugar cuando una parte da a otra el poder, que éste acepta, para representarla, al efecto de ejecutar en su nombre y de su cuenta, un acto jurídico, o una serie de actos de esta naturaleza. El que da el poder se llama mandante y el que ejecuta el mandato mandatario”.

Carpeta de Derecho B, página 76

Segmento N° 1

P: *Ahora, cambiemos de contrato, explicame contrato de mandato ¿qué es un mandato?*

A: *(NO RESPONDE)*

P: *¿Qué es un mandato?*

A: *(NO RESPONDE)*

P: *Yo, la profesora de D. faculto a N. para que se retire del colegio y consiga en la universidad unos folletos, ¿qué estoy haciendo yo?*

- A: *Me está autorizando a salir.*
- P: *Sí, pero además de autorizarte a salir ¿qué más?*
- A: *ir ...*
- P: *Tenés que ir - por estas facultades y por que yo digo que soy la profesora de derecho-, a la Facultad de Ciencias a retirar ese folleto.*
- A: *...es cuando una persona manda a otra...*
En este contrato quien da el mandato ...el mandante.
- P: *¿El nombre del contrato cuál es?*
- A: *Mandato.*
- P: *¿Quiénes son las partes que lo integran?*
¿El que da el mandato quién es?
- A: *El mandante.*
- P: *¿Y el que recibe el mandato?*
- A: *Mandatario.*
- P: *Ahora, vos vas hasta la Universidad y cuando llegás te encontrás que llegaste tarde, que es de noche y está cerrada. En el centro de estudiantes no hay nadie, no está la secretaría, no hay nadie, entonces ¿qué vas ha hacer? Nada Venías al día siguiente acá y ¿cumpliste con el mandato?*
- A: *Y no ...*
- P: *¿Qué tiene que hacer el mandatario, siempre?*
- A: *(NO RESPONDE)*
- P: *Acordate lo que te dije, tenés que pensar, el libro esta vuelta no te va a ayudar, tenés que razonar...*
- A: *(NO RESPONDE)*
- P: *A ver, ¿qué te mandé a buscar? ¿qué hacés?*
- A: *No cumplió el mandato.*
- P: *Exacto. ¿Que haces? Volvés y después venís, o me llamás por teléfono y me decís “Mire, señora, por más que yo busco y pregunto, acá no hay nada...” Es decir ¿cuál es tu responsabilidad? Conseguir la cosa, objeto del mandato —que es el folleto en este caso— y tenés que hacer todo lo posible por conseguirlo y estar siempre en contacto con el que te dio el mandato porque vos tenés la posibilidad de recibir un aporte complementario. A lo mejor yo te digo “Andá hasta la biblioteca y ubicá algún libro —por ejemplo— sobre el tema sobre el que se basa el folleto”. Es decir, te amplió las facultades. Yo no te había dado la información de la biblioteca, ahora te lo estoy diciendo.*

Fragments de la clase 29 de Octubre

(Sigue en el Segmento N° 2)

Se inicia el pseudo-diálogo con el silencio de los alumnos frente a la pregunta de qué es un contrato de mandato. Como ha sucedido en variadas oportunidades, la profesora improvisa un ejemplo según el que faculta a una alumna para que se retire del colegio y consiga folletos en la universidad. La alumna no alcanza a advertir en el ejemplo que cuando se le pregunta “¿qué estoy haciendo?” la profesora busca que explique “una parte da el poder a otra” y la alumna sólo puede decir: “*me está autorizando a salir*”. “*Sí, y ¿qué más?*” insiste la profesora, y la alumna vuelve a decir: “*ir*”, y no puede responder “*acepto ir, para representarla al efecto de ejecutar en su nombre y de su cuenta, un acto jurídico*”.

No se entendió el concepto de mandato. Queda más claro que uno manda y otro es mandado, pero ante la pregunta acerca de las funciones del mandatario —lo que implica entender la noción de “representación en nombre de”—, la alumna no puede resolver las dificultades que la profesora plantea respecto a las facultades otorgadas y a las posibles ampliaciones al mandato.

Nótese la diferencia entre la exposición del tema basado en la carpeta, tomado del libro de texto y del artículo 1869 del Código Civil, y el interrogatorio de la profesora. Se da por supuesto que el alumno entiende los conceptos implicados: poder otorgado, ejecutar en nombre de otro, acto jurídico. El ejemplo banaliza el análisis, evitando la comprensión.

Encamina la profesora un inductivismo fragmentado, inacabado, porque presenta ejemplos que contienen datos particulares y presupone que los alumnos pueden generar conclusiones, construir conceptos y llegar a la abstracción que implica la norma, la ley. Se queda sólo en partes, palabras y fragmentos que no les permiten construir significados. En este caso más que un análisis particular la profesora se está centrando en respuestas a partir de una palabra y no le da más elementos para entender. En ese inductivismo también está perdiendo la posibilidad de integrar el saber.

El interrogatorio, forzando un diálogo ficcional, consigue monosílabos, palabras sueltas, y la profesora no puede evaluar esta situación como huella de incompreensión y sigue adelante con la clase.

Los ejemplos usados en las clases no son relevantes para los estudiantes, y tampoco son explotados por la docente como para potenciar los enlaces con el contexto, entre conceptos. No se generan vínculos ni al interior del ejemplo porque no se vinculan las partes y tampoco en la relación del ejemplo con la teoría (aquí por ejemplo se pierde el acto jurídico) y por esta banalización pierde los ejes del contrato. Las categorías involucradas no se construyen, ni tampoco la abstracción generada en la identificación de similitudes y diferencias en relación a otros contratos (adhesión, compraventa). No se puede construir esta abstracción, los alumnos no han podido contraponer al resto de los contratos.

No hay enlaces, ni ramificaciones con los contextos político, social, económico, lo que obtura las posibilidades de la curiosidad epistemológica, tal como lo propone Freire (2008).

El tratamiento del tema continúa:

Segmento N° 2

P: Suponte que te mando a Buenos Aires con un poder para que compres 30 computadoras y te doy una cantidad de dinero ¿qué pasa?

A: ¿Cómo que pasa?

P: ¿Cómo?

A: ¿Cómo que pasa?

P: Claro. Explicame qué vas a hacer y cómo lo vas a hacer.

A: Y usted me mandó y voy...

P: Aha, vos vas. Ahora resulta... Cuando llegás al negocio te dicen Ud. quiere treinta computadoras y te dan un precio mucho más barato; o bien te dicen por igual valor puedo ofrecerle treinta y cinco computadoras. Es decir que te bajan el precio por la cantidad que comprás. ¿Qué pasa?

A: No, porque usted me dio el mandato de buscar treinta computadoras.

P: Exacto, ¿entonces?

A: No sé

P: ¿Qué tenés que hacer?

A: Traigo las treinta.

P: Pero y si vos en tu afán de decir que salen más baratas y te traes las treinta y cinco ¿qué pasa?

A: Estaría robando...

P: No cumplís con el mandato. Pero ahí había que hacer algo distinto... que es evaluar la buena y mala fe.... Pero si vos pensás que los estás favoreciendo porque por igual dinero traes cinco computadoras más..., entonces vos decís, bueno, conviene. Ahora bien, cuando vos me traes las 35 yo te digo te pedí 30 porque no hay capacidad para más. Entonces ¿qué tiene que hacer el mandatario?

A:...

P: ... quedártelas y pagar la parte proporcional. ¿Entendés? El cumplimiento tiene que ser preciso, a menos ¿qué podrías haber hecho vos antes de decidir comprar las 35? ¿Qué podría haber hecho? Estas en Buenos Aires, tenés la posibilidad de traer más computadoras ¿qué podrías haber hecho? Inmediatamente me llamas por teléfono o me pasas un fax o un email. La comunicación es imprescindible. Podría haber dicho “Señora, consigo 35 máquinas por el mismo precio” y yo te digo, por la misma vía que vos me preguntaste: “Trae las treinta y trae la diferencia en dinero; o te puedo decir : hacele una contraoferta trae 30 y ve si puedes comprar algunos otros elementos para complementar las máquinas: parlantes, módem, etc.. y otros elementos para complementar su uso.”

Pero, ¿qué hiciste vos como mandataria?

A: Cumplí con lo que Ud. me dijo.

P: ¿Qué hiciste? ¿Qué te pedí que hicieras por si acaso? ¿Y qué te faltó?

A: Consultar...

P: Consultar. Nunca un mandatario puede resolver más allá de las facultades que se han otorgado a menos que se consulte. Y te digan sí. Por eso le estoy nombrando el email para que quede escrito. A veces las palabras se las lleva el viento, o entendiste mal.

Al mandato hay que ceñirse a lo que han pedido de lo contrario, si está la posibilidad de consultar al mandante. ¿De acuerdo?

¿Qué clase de obligación es ésta? ¿De hacer? ¿De no hacer?

A: *De hacer*

P: *¿y por qué te digo de no hacer?*

A: *Claro, porque hay cosas que no va a hacer...*

P: *Es decir, ¿podés cambiar la finalidad del mandato? Aunque te sobre dinero, ¿podrías haber comprado también una pantalla de T.V, sin haberme consultado?*

A: *No*

P: *No, Está dentro del mandato. No. Entonces no lo podes hacer. Y si lo hubieras hecho ¿qué sos vos?*

A: *SIN RESPUESTAS*

P: *¿Responsable de qué?*

A: *¿Cómo responsable de qué?*

P: *Yo te mande a comprar una cosa y vos me traes otra sin haberme consultado. Que tenés que hacer con respecto a lo que yo no te mandé hacer?*

A: *No lo puedo gastar*

P: *Pero vos te entusiasmate y como la plata no es mía, me la gasto.*

A: *Es como robar.*

P: *No, no es robar... bueno... sólo si es mala fe... te podés ir a Uruguay con esa plata y volver..... El tema no es ése. El tema es que como mandataria vos tenés que cumplir con el mandato, y cuando te excedes del mandato tenés que hacerte responsable de la parte que vos te excediste*

Ahora vamos a hacer lo contrario. Te mando a comprar treinta máquinas pero la plata no te alcanza ¿qué haces?

A: *Vuelvo a consultar*

P: *Claro, me decís “Mire, señora, por este precio sólo puedo llevar doce máquinas”. Entonces ¿qué te digo?, anda a consultar a dos lugares más: andá a fulano y andá a mengano. ¿Y qué volvés a hacer inmediatamente?*

A: *La llamo.*

A: *Claro, me decís en tal lugar consigo quince (en lugar de doce) pero el teclado es de menor calidad.*

P: *Bien y si yo te digo decidí vos, confío en tu responsabilidad. No te digo ni blanco, ni negro*

A: *SIN RESPUESTAS*

P: *¿Vos tenés que usar?*

A: *SIN RESPUESTA*

P: *... el sentido común tratando de obtener la mejor opción.*

El mandante cuando elige a su mandatario lo hace porque sabe que le va hacer todo aquello que sea mejor para el negocio encomendado.

¿De acuerdo? ¿No es tan difícil esto, verdad?

(Continúa en el Segmento N° 3)

Es importante señalar que la profesora manifiesta la importancia de los ejemplos, tal como señala en la entrevista:

“Yo siempre pienso que con ejemplos es más fácil, que incluso los chicos lo captan más rápido, que te da la posibilidad de hacer láminas o representar, por ejemplo cuando hablamos de contratos sociales yo lo llevo a la faz práctica y hago que representen por ejemplo una sociedad anónima, algo que esté funcionando como el

Centro de Compras C. y van miran y al día siguiente uno es el gerente, otros los empleados, ven qué derechos están presentes” (Entrevista D 2)

En el transcurso de las clases analizadas se ha podido advertir que el uso de estos ejemplos “para que capten más rápido” son más frecuentes al momento de los interrogatorios evaluativos, buscando que los alumnos puedan “aplicar” lo leído y copiado.

En el nuevo ejemplo la docente vuelve a mostrar un interrogatorio que dificulta la construcción de conceptualizaciones, y sólo permite respuestas de palabras sueltas, poniendo en riesgo la comprensión de la estructura semántica de la disciplina. Vuelve a trabajar, como en el caso anterior en elementos específicos, fragmentados, con respuestas breves. La actividad del alumno se remite a frases inconexas.

No es la primera vez que la profesora utiliza ejemplos: la venta de casa ajena, acciones de mala praxis, choque con el auto, rotura de un vidrio, caída del avión en una casa. Trabajar con ejemplos —tal como sucede en el tratamiento de contrato de comodato— permite advertir que los alumnos no alcanzan a comprender el sentido de la acción jurídica que se analiza. Convendría distinguir en este caso la potencialidad que podría ofrecer la enseñanza basada en casos (Pruzzo, 1999) en lugar de presentar ejemplos descontextualizados y de análisis fragmentados. El inductivismo fragmentado, desvinculado de los saberes previos, no permite la abstracción.

La enseñanza basada en casos busca resolver problemas del mundo real, lo que ofrece una complejidad simultánea que hace interactuar aspectos, abordajes, miradas, perspectivas tal como se advierten en las interacciones de la vida real. Andamia el descubrimiento de los alumnos una guía sostenida del profesor que selecciona situaciones problemáticas para que los estudiantes indaguen en el problema de la manera más amplia y significativa posible con el objeto de llegar a un análisis que favorezca la comprensión. Que se presente como situación problemática significa que es una situación compleja e inacabada por lo tanto problematizadora, a diferencia del ejemplo de una acción ficticia que no puede involucrar el interés adolescente ni guía la construcción de conceptos.

Al predominar los ejemplos, descontextualizados y alejados de la construcción de conceptos, no hay comprensión. Luria (1984) señalaría que la comprensión de la abstracción —la categoría conceptual— implicaría las posibilidades de evocarla, y al

evocarla producir el acto voluntario por el cual estoy dirigiendo una acción. En este proceso de construcción de conceptos señala que el elemento fundamental del lenguaje es la palabra, que designa e individualiza las características de las cosas, reúne los objetos en sistemas categoriales, es decir, codifica nuestra experiencia.

A la función directa de la palabra en la designación de objetos, acción o cualidad debe sumarse otra función, esencial para la comprensión de la realidad y en la elaboración de la información que es el significado categorial o conceptual —denominado así por L. Vigotski— Destaca, entonces, la capacidad de la palabra para representar objetos, para provocar vinculaciones, y fundamentalmente para analizar objetos, abstraer y generalizar sus características. En este sentido la palabra introduce al objeto, acción, cualidad en un sistema de complejos enlaces y relaciones. Luria denomina significado categorial a esta función abstrayente, analizadora y generalizadora de la palabra que es una de sus funciones más importantes porque la convierte en un instrumento de abstracción y generalización que es la operación más importante de la conciencia. El autor también señala que la palabra no es sólo un *instrumento del pensamiento* sino medio de comunicación. Además la palabra lleva adelante un trabajo automático que no es advertido por el sujeto, transmitiéndole la experiencia acumulada en la historia de la sociedad. Esto permite afirmar que la palabra, que tiene una referencia objetual y un significado, es el sistema de códigos que garantiza el paso del conocimiento humano de lo sensorial a lo racional, lo que permite designar las cosas y operar con ellas en un plano nuevo.

Si la construcción de conceptos implica estos dos componentes: referencia objetual (designa el objeto) y significado (separa rasgos, generaliza e incluye en categorías/clase), en las clases analizadas pueden advertirse las dificultades de los alumnos para construir conceptos y redes conceptuales, base de la generalización y medio de comunicación

La docente no pudo advertir que los alumnos la siguen muy condicionados por los ejemplos particulares que presenta, y no construyen las categorías.

La profesora cierra el tema de contratos de mandato, comprando papas:

Segmento N° 3

P: *Cuando mamá les manda a comprar papas, ¿hay mandato o no?*

A: *Sí.*

P: *Claro que sí Los mandaron a comprar papas y ustedes se vienen con una caja de frutillas ¿qué hace mamá?*

A: *Manda a devolverlas y trae lo que yo pedí...*

P: *Pero en el camino te comiste tres o cuatro ...¿qué hacemos? No te lo querrán cambiar, verdad? Y no te lo va a querer cambiar.... Ojo con los mandatos...y lo hacían mucho mejor cuando eran chicos, El mandato del almacén se lleva a cabo desde muy chiquitos. La mamá les ponía el papelito y las monedas en la mano bien apretada. ¿Se acuerdan cuando eran chiquitos? Salían corriendo, se hacían atender y volvían rapidísimo.*

Ahora que son grandes se encuentran con amigos, la mamá está esperando y ustedes bla, bla, bla... salen a las 11 y vuelven a la 13.30, diciendo estaba cerrado. ¿Qué quieren que les diga!? ¿Está bien? ¿Está mal?

A: *Está mal por parte del mandatario.*

P: *No cumplió, llegó tarde y no trajo lo que tenía que traer. ¡¡¡En mi casa, el final de la columna vertebral quedaría al rojo vivo!!! ¿Qué quieren que les diga!? ¿Está bien? ¿Está mal?*

A: *Esta mal por parte del mandatario. No cumplió, llegó tarde y no trajo lo que tenía que traer.*

P: *Todos son contratos y todos son obligaciones de hacer o de no hacer.*

P: *Bueno, qué modalidades tiene... a ver, vamos a cambiar de operaria.*

A ver E. *¿Por donde andáis? Contame ¿Qué modalidades pueden tener las obligaciones?*

Fragmentos de la clase 29de Octubre

En la ingenuidad del ejemplo, distancia a los alumnos de situaciones reales donde este contrato permita el ejercicio de la ciudadanía de la que la escuela se hace responsable. El ejemplo de la compra de papas nada dice de aquellas situaciones —registradas en el artículo N° 1881 del Código Civil— donde “son necesarios poderes especiales:

1° Para hacer pagos que no sean los ordinarios de la administración;

2° Para hacer novaciones que extingan obligaciones ya existentes al tiempo del mandato;

3° Para transigir, comprometer en árbitros, prorrogar jurisdicciones, renunciar al derecho de apelar, o a prescripciones adquiridas;

4° Para cualquier renuncia gratuita, o remisión, o quita de deudas, a no ser en caso de falencia del deudor;

5° (*Inciso derogado por art. 9° de la Ley N° 23.515 B.O. 12/6/1987.*)

6° Para el reconocimiento de hijos naturales;

7° Para cualquier contrato que tenga por objeto transferir o adquirir el dominio de bienes raíces, por título oneroso o gratuito;

8° Para hacer donaciones, que no sean gratificaciones de pequeñas sumas, a los empleados o personas del servicio de la administración;

9° Para prestar dinero, o tomar prestado, a no ser que la administración consista en dar y tomar dinero a intereses, o que los empréstitos sean una consecuencia de la administración, o que sea enteramente necesario tomar dinero para conservar las cosas que se administran;

10° Para dar en arrendamiento por más de seis años inmuebles que estén a su cargo;

11° Para constituir al mandante en depositario, a no ser que el mandato consista en recibir depósitos o consignaciones; o que el depósito sean una consecuencia de la administración;

12° Para constituir al mandante en la obligación de prestar cualquier servicio, como locador, o gratuitamente;

13° Para formar sociedad;

14° Para constituir al mandante en fiador;

15° Para constituir o ceder derechos reales sobre inmuebles;

16° Para aceptar herencias;

17° Para reconocer o confesar obligaciones anteriores al mandato”. (Código Civil, Artículo N° 1881)

Y fundamentalmente este tratamiento al banalizar el saber, pierde de vista el alcance de la responsabilidad de mandante y mandatario, las obligaciones que corresponden a cada una de las partes; las consecuencias que se derivan de esas acciones y el cumplimiento o incumplimiento del contrato.

La ciudadanía se transforma más bien en una proclama que en ejercicio de derechos y obligaciones y se pierde de vista el derecho “a ejercer la socialidad de la persona en el seno de una sociedad jurídicamente regulada que garantiza a los individuos derechos como la libertad, la igualdad, la autonomía y la participación” (Gimeno Sacristán, 2001: 152)

A modo de cierre:

La evaluación no ha ofrecido a la profesora la posibilidad de advertir:

- analizar el silencio de los alumnos frente a conceptos fundamentales (contrato, contrato de mandato)
- advertir que evalúa desde un inductivismo fragmentado con ejemplos particulares sobre los cuales los alumnos no pueden generalizar, ni generar vínculos con esa u otras teorías
- observar que la evaluación se presenta descontextualizada, alejada de la construcción de conceptos y, en consecuencia, de su comprensión por lo que se reduce el uso funcional del saber.

3. Emergencia del sujeto y de la comprensión - Pérdida del sujeto y pérdida de la comprensión

“La finalidad de la escuela debe ser fomentar y cuidar la emergencia del sujeto” (Pérez Gómez, 1998: 77). Tal como se ha presentado en la enseñanza de Derecho y en la búsqueda de analizar la construcción de los sujetos, en esta tesis se indaga acerca de la forma en que se atiende las necesidades e intereses del sujeto y se favorecen u obstruyen los procesos de comprensión. En la totalidad de las clases analizadas se advierten las huellas de la incomprensión que se ejemplifica a continuación.

Segmento N° 1

P: *Ahora, qué tipos de contratos hay?*

A: *SIN RESPUESTA*

P: *...que son bilaterales, y otros contratos que son unilaterales, ¿Esto está en contraposición si decimos que puede haber partes? Porque ahora estoy diciendo unilateral, bilateral ¿cómo es la cosa?*

¿En una compraventa, cómo sería: unilateral o bilateral?

A: *Bilateral.*

P: *¿Y en qué se basan ustedes en decir que es bilateral?*

A: *Son dos...*

P: *Bien, porque hay dos partes contrapuestas con un objeto lícito. ¿Y qué quiere decir que un objeto sea lícito?*

Fragmento de la clase 21 de Octubre

La profesora interroga acerca de tipos de contrato —buscando saber si una sola de las partes que firma el contrato o ambas partes quedan obligadas—, lo que constituye

contratos unilaterales o bilaterales. Es fundamental aquí señalar que si bien la clasificación de los contratos también incluye los consensuales-reales, los nominados-innominados, los conmutativos-aleatorios, etc., que sean unilaterales y bilaterales es la categorización en la que más se ha insistido en las clases analizadas.

Este primer segmento marca una clara señal de incompreensión, dado que los alumnos interrogados no mencionan ningún ejemplo de esa extensa clasificación. La profesora la reduce en el ejemplo, además de anticipar la respuesta: “¿En una compraventa es unilateral o bilateral?” “Bilateral, responden, porque son dos”. Esta precaria explicación de los alumnos es completada por la profesora: “porque hay dos partes contrapuestas con un objeto lícito”. Los temas Contratos y Tipos de contratos no constituyen categorías construidas por los alumnos tal como se advierte en este segmento.

Analizando la propiedad en las cosas inmuebles y muebles, la profesora pregunta y no puede evaluar el silencio de los alumnos como signo de que no han podido construir la noción de que la cosa mueble es del que la posee y las cosas inmuebles del que tiene el título. En el libro de texto se ha analizado el tema “Objetos materiales”, donde se presenta la clasificación de bienes muebles e inmuebles. Se ha desarrollado en la tercera unidad denominada Patrimonio, que antecede a los ejes de Acto Jurídico, Obligaciones y Contratos. Por lo tanto, la ausencia de respuestas puede entenderse como una laguna de conocimiento que no favorece la comprensión y esta conceptualización es fundamental para la comprensión de derecho, propiedad, contrato, y las obligaciones que estos generan.

La profesora no se pregunta por el silencio no por origen de los errores, ni la causa de esta incompreensión. La clase sigue, las dudas quedan.

La representación de la evaluación impide la comprensión. Se ha perdido la evaluación recursiva (Pruzzo, 200/), que potencia las disposiciones que favorecen el buen pensar, la reflexión y el pensamiento crítico (Litwin, 1998). La representación de la evaluación de la profesora se encuentra muy alejada de la concepción que la integra como parte del proceso didáctico que involucra a los sujetos, a los estudiantes, en la toma de conciencia de su construcción de aprendizajes —y de allí la importancia del error— y a los docentes en tanto interpretan las características y modos de esa enseñanza.

A la incomprensión de los conceptos ya señalados en los segmentos anteriores ahora se suman temas que constituyen categorías centrales para comprender Contratos, Propiedad, Patrimonio y Obligaciones, conceptos fundamentales de la estructura semántica de esta disciplina. A la incomprensión señalada se añade el abandono explícito del alumno, de sus preguntas, dejándolo fuera del proceso de la comunicación que constituye la enseñanza.

Segmento N° 2

P: *Ayer hablamos de una compraventa, cuando hablamos de las obligaciones dimos ejemplos de contratos. A ver ¿quién se atreve a irme diciendo: Esta obligación está comprendida en tal contrato...¿sí?... A ver ¿quién se atreve o tengo que nombrarlos?*

A: *¿Puede ser un contrato de compraventa de una casa?*

P: *¿Y qué obligación es, digamos, la base, el sostén?*

A: *La Escritura.*

P: *No, no, vos no estuviste ayer por eso no sabés, yo lo expliqué ayer. Estoy hablando con los chicos que estuvieron ayer, vos no estuviste pero no te preocupes, con un poco de atención, enseguida vas a enganchar.*

P: *(Llama a otro alumno para continuar con las preguntas)*

A: *Hay obligaciones recíprocas...*

Fragments de la clase del 22 de Octubre

(La clase continúa en el segmento 6)

Se está iniciando la clase, la profesora interroga a un alumno que no puede responder del modo que ella espera. En la clase anterior se habían señalado los tres tipos de obligaciones: de dar, de hacer y de no hacer y cuáles eran los contratos que estaban en la base. Es decir, por ejemplo en un contrato de trabajo, la persona que fue contratada tiene la obligación de cumplir con las tareas asignadas y, como contraprestación, el empleador tiene obligación de hacer, pagar un salario. El alumno evaluado no tiene claro este procedimiento, no porque faltó sino porque el tema obligaciones —que se desarrolló en la unidad anterior— se presenta escindido totalmente del tema de contratos. Igual separación presenta el libro de textos y la profesora reúne en el ejemplo dos unidades y los alumnos no la pueden seguir.

La respuesta de la profesora inhabilita la comprensión del estudiante, *vos no sabés*, interrumpe el diálogo con él y se dirige a otros alumnos. Reitera al gran grupo la pregunta acerca de qué contrato puede ser de hacer o de no hacer y sólo logra silencio; propone ella el ejemplo del contrato de trabajo. Este segmento da cuenta de la pérdida

del sujeto, de sus preguntas, de sus incomprensiones: obligaciones (de dar, de hacer y de no hacer) y los contratos que están en su base.

En la misma clase y con otro alumno (que es el tercer estudiante convocado para evaluar) sigue siendo igual lo solicitado: mencionar una obligación (sea de dar, hacer o no hacer) y un contrato en su base.

Segmento N° 3

P: *O sea sigue la obligación de dar.*

A ver si en un contrato de trabajo, si alguna puede decir alguna otra obligación... que...por ahí está...

A: *Implica cumplir con horario... y la meta del contrato que usted ayer lo explicó y yo no lo entendí, ¿lo puede decir de vuelta?*

P: *Esperá, esperá, que eso son las fuentes y yo ahora quiero que veamos qué contratos pueden ubicar en cada.*

P: *¿A ver T. que se te ocurre? Dame un ejemplo de una obligación de no hacer.*

Fragments de la clase del 22 de octubre

Cuando el alumno señala que no entendió la causa de las obligaciones, la profesora le dice que pertenece a otro tema -Fuentes- y llama a otro alumno para que le dé nuevos ejemplos.

Es importante no perder de vista que el tema “Fuentes” de una Obligación es la causa o la razón por la cual una persona se obliga respecto a otra. El Código indica que no hay obligación sin causa, es decir, sin que sea derivada de uno de los hechos, o de uno de los actos lícitos o ilícitos, de las relaciones de familia, o de las relaciones civiles, tal como lo señala el artículo N° 499 del Código Civil. Poner en suspenso esta intervención del alumno invalida las relaciones entre los conceptos. Si los conceptos de Obligaciones y Contratos se enseñan relacionadamente favorecen su construcción porque comprenderlos como conceptos implica captar sus notas fundamentales y reducir la complejidad de la realidad.

Dice Pruzzo (1999), al señalar las características de las ventajas de la categorización, que un concepto no se aprende suelto y desvinculado, sino como parte de un sistema categorial, lo que en este caso está señalando la fragilidad de un pensamiento que no puede apropiarse de un saber

En la clase siguiente, donde el eje principal del día está puesto en indicar las características de un contrato y quiénes son las personas que pueden contratar, se advierten marcas de incompreensión que la profesora no evalúa. Sobrevive la representación de que si los alumnos leen el código, copian sus conceptos y tiene sus carpetas completas, aprenden.

Segmento N° 4

P: *A ver... R. contame qué preparaste para hoy.*

A: *Contratos, le leo, lo escribí.*

A: *Contrato es cuando varias personas se ponen de acuerdo sobre una declaración de voluntad...*

P: *Varias personas, ¿está bien eso?*

A: *Sí, pueden ser dos, varias y por ejemplo ponen reglas para cumplir.*

P: *Alguno de ustedes tiene el Código Civil, porque veo tantos que me asusto, saben ustedes que hay un artículo del Código Civil que determina...*

A : *el 1135*

(Nota : No es el 1135. Se trata del art. 1137 del Código Civil)

P: *¿Qué dice el artículo del Código Civil?*

A: *Son las características del contrato. Hay contrato cuando dos personas se ponen de acuerdo sobre una declaración con voluntad común, desafinada a regular entre ellos...*

P: *¿desafinada?*

A: *No, ¡¡¡destinada!!!*

P: *Eso de desafinada, sonaba mal!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!*

Fragmento de la clase 3 de Noviembre

La explicación de la alumna arranca risas nerviosas del resto del grupo. No ha podido señalar que en un contrato la voluntad común de varias personas funciona como regla cuya finalidad es regular esas relaciones. La profesora no ve en el error más que una confusión de palabras: “*¡sonaba mal!*”

Explica Robert Sternberg (2005) que los errores constituyen importantes ventanas para observar el proceso a través del cual se realiza la tarea. En este caso la tarea se concentra en leer información que ha sido copiada en las carpetas y que los alumnos no pueden comprender. La profesora ha delegado en el alumno y en la copia la responsabilidad del aprendizaje. Pero no pude analizar —impedida por su propia representación— los errores de los alumnos como ventanas de la enseñanza y allí sobreviven lagunas de aprendizaje y errores conceptuales (Pruzzo, 2008). La representación no le permite ver el error como error conceptual, como abstracciones no construidas que pueden reconstruirse para provocar aprendizaje. Ya se ha presentado la perspectiva de Jorge Apel (2001) que ubica la importancia del error constructivo en el

proceso de aprendizaje y la interacción grupal como modo necesario en el trabajo intelectual. En esa interacción se construyen significados y se produce aprendizaje por lo que la evaluación requiere un modo particular de comprensión de los significados de los aprendizajes de los alumnos. No es lo que sucede en las clases analizadas de Derecho. En todos los casos, la profesora ha abandonado el sentido de la enseñanza centrada en la comprensión y en las actividades de guía y de sostén que su intermediación puede activar. Su representación no le permite advertir que puede intervenir en el proceso de apropiación del saber.

La clase continúa:

Segmento N° 5

AI: *Las características del contrato. El contrato es un acto jurídico que necesita el concurso de dos o más personas. Existen reglas...*

P: *Te das cuenta que lees, ¿no? seguí leyendo...*

A: *Por ejemplo un testamento.*

P: *¿Dos o más personas para un testamento?*

No, nada que ver!!!!... para el testamento estás vos y tu alma.

A: *Sí, pero las otras personas que se incluyen en el testamento...*

P: *Espera que se muera el que testó, porque puede estar cambiando el testamento hasta último momento, siempre el válido es el último.*

Esperá, esperá, justo diste con el único que es unipersonal, no tiene más que una sola parte y no aparece la contraparte hasta que se produzca el fallecimiento del que produjo el testamento.

Después tenés todos los demás contratos que son bilaterales, bueno, vos tendrás que irme diciendo ¿qué más?

A: *Bueno, esas personas que realizan el contrato tienen que tener capacidad para contratar y el Código Civil dispone que no pueden contratar los incapaces de incapacidad absoluta, o con incapacidad relativa, los religiosos propios.*

P: *LOS RELIGIOSOS PROFESOS, LOS RELIGIOSOS PROFESOS ¡¡!! ¡Chicas, lean bien!, nunca van a poder estudiar si no leen bien. Los religiosos profesos ¡¡¡!!*

A: *Propios, profesos, es lo mismo.*

P: *¡!!!!!!Cómo va ser lo mismo!!!!*

¿Buscaste en el diccionario qué son los religiosos profesos, porque seguro que no sabes qué es un religioso profeso?

AI: *No.*

P: *Viste, ¿Qué quiere decir un religioso profeso?*

A: *Que profesa la religión.*

P: *¿¿Profesa qué?? Votos, votos de castidad, de abstinencia, votos de... cuando terminan los seis años de estudio, hacen votos cada tres años, uno. No es así como así.*

Entonces, hay religiosos que no pueden firmar contratos ¿por qué? Por los votos que han hecho. Es decir, esa es una persona o un religioso profeso. Está dentro de un ámbito religioso que no le permite llevar a cabo determinados actos, sobre todo cuando son onerosos. Puede sí contratar en nombre de la congregación que representa pero no en nombre propio.

Fragmentos de la clase del 3 del Noviembre

La alumna interrogada continúa en su apreciación de necesitar dos o más personas para un contrato y no lo puede sostener en el ejemplo del testamento, que en otro momento de la clase es retomado como ejemplo, pero que aquí la profesora inhabilita con una pregunta burlona: *¿dos o más personas para un testamento?* La pregunta de la profesora no busca la incomprensión, busca el error *in fraganti* para sancionar, mantener el control y con ello el temor. Cierra el diálogo diciendo: *“No, nada que ver ¡¡¡!!!¡¡¡En el testamento estás vos y tu alma!!!”*

El interrogatorio continúa y ahora el tema se concentra en quiénes tienen capacidad para contratar. La alumna señala que el Código Civil dispone que *no pueden contratar los incapaces de incapacidad absoluta, o con incapacidad relativa, y los religiosos propios*. La señal de incomprensión vuelve a ser evidente, la alumna indica religiosos propios por religiosos profesos. El artículo 1160 del Código Civil señala que *“No pueden contratar los incapaces por incapacidad absoluta, ni los incapaces por incapacidad relativa en los casos en que les es expresamente prohibido, ni los que están excluidos de poderlo hacer con personas determinadas, o respecto de cosas especiales, ni aquellos a quienes les fuese prohibido en las disposiciones relativas a cada uno de los contratos, ni los religiosos profesos de uno y otro sexo, sino cuando comprasen bienes muebles a dinero de contado, o contratasen por sus conventos; ni los comerciantes fallidos sobre bienes que correspondan a la masa del concurso, si no estipularen concordatos con sus acreedores”*. Redobla la incomprensión con la afirmación de la alumna *que propios y profesos es lo mismo*. La recomendación de la profesora es que lean bien.

Jerome Bruner (1995) diría que la persona que comprende puede ir más allá de la información suministrada. La comprensión es abierta y gradual, pero las actividades planeadas por la profesora no apuntan a la comprensión en relación a los contenidos que se van presentando: no se solicitan explicaciones, encontrar nuevos ejemplos, generalizar, justificar, contextualizar, comparar. El alumno queda en total soledad al momento de decodificar la información que le ofrece —en este caso el Código Civil— con el agravante de que estas incomprensiones son analizadas por la profesora como dificultad para leer y copiar. La representación de la evaluación que comanda su acción no le permite advertir las marcas de la incomprensión que se traducirá en un ejercicio muy restringido de la ciudadanía ante la dificultad de transferir esos saberes a situaciones nuevas, en especial de la vida cotidiana.

Sin la comprensión, en palabras de Perkins (1994), estos alumnos han perdido los conceptos fundantes de este eje temático: contrato, sus características, quiénes pueden contratar y quiénes no, los contratos que están en la base de cada tipo de obligación.

Volviendo a Perkins (1994), su propuesta de enseñanza para la comprensión tiene como meta el cumplimiento de tres objetivos básicos: retención, interpretación y aplicación de lo aprendido y hacia su logro se encamina el esfuerzo para acceder a la conformación de una "escuela inteligente". Como esto no es tan frecuente en los casos que este autor realiza, lanza sus campanas de alarma en relación al aprender y conocer.

Estudia el *conocimiento frágil*, el *conocimiento inerte*, el *conocimiento ingenuo* y por último, el *conocimiento ritual*; al primero también se lo denomina "conocimiento olvidado", ya que alude a los estudiantes a los que se les enseñó un tema en específico, pero con el paso del tiempo o porque no vuelve a ser usado, se les olvida y cuando llega el momento de usarlo, no saben qué responder porque no ha quedado, no está alojado en su memoria a largo plazo, se ha borrado. El segundo, *conocimiento inerte*, hace referencia a un tipo de conocimiento que tienen los alumnos, pero que sólo pueden llevarlo a la práctica cuando alguien o algo se los recuerda y sólo así lo utilizan en la solución de problemas. El *conocimiento ingenuo* hace mención a los jóvenes que aun después de haber estudiado el tema en detalle, se quedan con ideas erróneas. En el *conocimiento ritual* aprenden temas de las distintas materias porque son parte de la prescripción, porque alguien se lo dice, pero no llegan a comprenderlo ni a encontrarle un propósito para su vida cotidiana.

En las clases analizadas, se ven claros ejemplos de estos modos de conocer muy alejados de la comprensión y del aprendizaje relevante.

A diferencia de los objetivos de la escuela inteligente de retener, interpretar y aplicar lo aprendido, el alumno en esta clase aprende cuando lee, copia y aplica. Se advierte una doble representación: que el alumno aprende cuando lee y que la profesora evalúa la aplicación. Para esta profesora será la aplicación de lo copiado la representación de la evaluación que comanda su práctica docente. Queda claro así que los ejemplos no son para aprender sino son para evaluar.

Así lo menciona en la entrevista:

Mi objetivo es que apliquen lo que se está viendo. Que lo que estudian les sirva, no que me pregunten para ¿qué quiero esto? como dicen muchos. (Entrevista D2)

Como puede advertirse en el análisis de las clases y carpetas puestas en foco para esta investigación, la comprensión semántica relevante no lidera las tareas de enseñanza planeadas por la profesora. La representación docente de sus alumnos y del sentido de la evaluación apunta a la búsqueda trivial que ha producido recopilación de temas en las carpetas de los alumnos y, en alguna ocasión, la repetición memorística de datos sueltos, sin relación y sin sentido.

Sostiene Perkins (1997) que la cognición humana se produce de manera física, social y simbólicamente repartida, las personas piensan y recuerdan socialmente, por medio del intercambio con otros, compartiendo información, puntos de vistas y postulando ideas. El empobrecimiento del lenguaje, la imposibilidad de cultivar un vocabulario común a la indagación, a la explicación, a la argumentación y a la solución de problemas, constituye un obstáculo para la distribución simbólica de la cognición.

Se ha podido advertir en este binomio comprensión relevante-pérdida del sujeto y de la comprensión que predomina el segundo término, limitando el aprendizaje que requiere la comprensión profunda del contenido, la motivación del alumno y que estimula el desarrollo del pensamiento de nivel superior y pensamiento crítico. Ambos favorecen la metacognición, en tanto dan cuenta del nivel de conciencia que el sujeto posee sobre sus propios procesos cognitivos, lo que implica el control, el planeamiento y la evaluación de su propio aprendizaje.

Las representaciones acerca de la evaluación de la profesora de Derecho activan una búsqueda trivial en la que predomina el conocimiento frágil y el pensamiento superficial, lo que vuelve pobre al pensamiento. La comprensión genuina es la base fundamental de la escolarización, al igual que la retención y el uso activo del conocimiento; no se debe memorizar sino comprender y razonar, se debe retener comprensivamente para poder dar uso en la vida cotidiana a lo aprendido en la escuela. Sólo así se podrá enhebrar el complejo entretejido entre los saberes y la construcción de esta ciudadanía políticamente activa para la comprensión y mejora del mundo. Ciudadanía que desde la constitución de los Estados modernos ha sostenido la idea de la educación como derecho de los ciudadanos con la extensión de los sistemas educativos públicos. Hoy la inclusión plena en esos sistemas requiere la inclusión al saber, a la comprensión. La educación proporcionada por la escolarización es requisito para el

ejercicio igualitario de la ciudadanía, tanto en la dignificación de cada sujeto como en la potencialidad emancipatoria de los profundos conflictos de esta sociedad cada vez más amenazante y más inmoral. La comprensión que habilite al pensamiento reflexivo favorece y exige conciencia crítica en pos de una sociedad más justa y democrática.

A modo de síntesis

La evaluación no le ha permitido a la profesora:

- advertir que los alumnos comprendan los conceptos centrales de la asignatura - contratos, tipos de contratos, bienes muebles e inmuebles, obligaciones, modalidad de las obligaciones- en cuyo tratamiento hay evidentes huellas de incomprensión.
- observar que repetir información no significa categorizar conceptos (obligaciones, contratos, propiedad), lo que promueve el conocimiento frágil y el pensamiento superficial (memorizar como único proceso desarrollado)
- analizar que hay abandono explícito del alumno, de sus preguntas ya que no se busca explicación a los silencios, no se interpretan dudas, ni se indaga por su incomprensión.
- reparar en que sobreviven lagunas de aprendizaje y errores conceptuales. Para la profesora el alumno aprende cuando lee y cuando copia en la carpeta. Por ello las dificultades de aprendizaje son entendidas por la profesora como falta de lectura y no se reconoce la importancia de la reconstrucción del error.

4. La Comunicación: Matriz Vincular Democrática- Matriz Vincular Descalificadora

Se sostiene en esta tesis que la evaluación es un proceso entramado en la enseñanza, tendiente a proveer de información para poder tomar decisiones pertinentes a orientar el proceso de aprender: comprender y actuar. Esta evaluación —impregnada de poder— se construye a partir de significados sociales, institucionales y personales en un ámbito vincular social (Pruzzo, 1997) que implica procesos de comunicación (los cuales incluyen al contenido de la enseñanza), la circulación afectiva (deseos, motivos e intereses de docentes y alumnos) y las finalidades educativas que orientan la acción intencional del docente a la que Freire (1983) llamara educación dialógica.

El diálogo, la interacción dialógica, busca las mejores comprensiones entre los sujetos y de los sujetos con el mundo en que se vive y actúa. Estas interacciones activan

deseos e intereses que favorecen descentrar significados imprescindibles para poner en funcionamiento al aprendizaje. Interés y cognición se movilizan en la comprensión y habilitan el uso funcional de los saberes, la transferencia a la cultura vital y experiencial de los sujetos que pueden participar activamente en su contexto favoreciendo su autonomía moral e intelectual

A la inversa, si fracasa el diálogo, las interacciones se verán limitadas; en palabras de Burbules (1999) la comunicación se vuelve unidireccional, su función deja de ser cooperativa, se pierde el eje de la participación, presentando un intercambio mecánico de mensajes. Este intercambio mecánico consolida una estructura de poder —asimétrica y desigual— limitando las posibilidades genuinas de la mediación simbólica del lenguaje así como la democrática distribución de poder. Esta ruptura en el diálogo se sitúa en el nivel de las intenciones que originan la comunicación. En ese caso las interacciones dejan las exploraciones subjetivas de un problema, de una situación a comprender o resolver, de intercambios y diferencias en los puntos de vista, para pasar a ser una lucha para dominar esa relación, dominancia que tiene en el docente —portador del saber y del orden institucional— el lugar de privilegio.

Por lo tanto, los límites en el diálogo no sólo referencian acciones individuales, sino que fundamentalmente explicitan relaciones de poder y de ideología que ameritan estudiarse en términos de producción y distorsión de la comunicación. En este sentido Dewey (2004) señala que la comunicación es el medio esencial para construir y sostener una vida democrática, en consecuencia, las restricciones al lenguaje son restricciones al ejercicio político de ciudadanía.

Al analizar las interacciones de las clases de Derecho se pueden advertir modos o estilos de interacción que la profesora sostiene en los distintos encuentros de cuyo análisis pueden señalarse características en relación a las posibilidades de diálogo, identificación de quien porta y sostiene autoridad, dirección y uso de la palabra. Se indaga si los vínculos, la participación, las acciones y el discurso contribuyen a pensar las clases como espacios de diálogo fecundo, de negociación y producción de participación y sentido o si se entretajan acciones heterónomas, que enajenan la acción comunicativa y se convierten en garantes del silencio escolar, personal y político. Quien no tenga voz para ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones, guardará silencio sofocante que ahogará acciones generadores de plena ciudadanía.

Interacción Diádica Evaluativa

El modo de interacción que predomina en las clases analizadas para esta tesis da cuenta del lugar que ocupa la evaluación en la representación de la profesora. Tal como se ha señalado en el inicio del tratamiento de este caso, la profesora indica el tema a trabajar en clase, cada alumno lee en el libro o Código el tema en cuestión y lo transcribe literalmente en su carpeta. La profesora ha dictado el programa a los alumnos, en el que se detallan los conceptos o ideas fundantes de cada unidad temática.

Con la carpeta abierta y leyendo los alumnos van respondiendo preguntas dirigidas, generalmente a algún alumno en particular. La representación de la enseñanza que subyace en el actuar de la profesora incluye leer y copiar pero en la evaluación el eje está puesto en la transferencia de ese saber a ejemplos que la profesora improvisa al momento de interrogar a los alumnos. El “diálogo” se produce entre la profesora y la/el alumna/o designado en instancias de dar cuenta de esta trilogía: lee-copia-transfiere en contexto evaluativo.

Segmento N° 1

P: *A ver ¿quién pasa hoy?*

¿A ver T. qué se te ocurre?

¿Una obligación de “no hacer”?

A: SILENCIO

Fragmento de la clase 22 de octubre

En este segmento —cuya forma de interacción se repite en todas las clases analizadas— la profesora está pidiendo ejemplos de obligaciones de dar, de hacer y de no hacer. En general, los alumnos no ofrecen ejemplos, la profesora le pide a esta alumna ejemplos de las obligaciones de “no hacer”. El interrogatorio de la profesora apela a la “ocurrencia” e impone temor: *¿Qué se te ocurre?*, en lugar de seguir el proceso de construcción de un tema o construir un caso para favorecer el análisis, en un clima de evaluación que reúne en su significado tanto sanción como humillación, inhibiendo el aprendizaje.

En esta díada la comunicación es unidireccional, no hay diálogo auténtico con preguntas que no busquen únicas respuestas o que apunten a comprender mejor. No se escucha con atención a los alumnos, se interrumpe su pensamiento; no se generan puntos de vista dudosos, no se identifican lagunas y errores conceptuales y se restringe el tiempo para explicar los temas o conceptos señalados. En la díada la profesora inicia, sostiene y cierra el discurso, perdiendo la posibilidad de diálogo con la alumna y también reduciendo las posibilidades de lo que Cazden (1991) denomina *interacción entre iguales*. En esta modalidad, señala el autor, se pretende que sea una persona del mismo nivel del alumno, con la que comparte el mismo vocabulario y la misma visión del mundo, la que le ayude a entender. Esta interacción entre iguales genera beneficios cognoscitivos y afectivos que favorecen a cada sujeto para expresar su propio punto de vista y exponerlo frente a otro: cada uno asume un rol y los sujetos se complementan para resolver la tarea colaborativamente, para discutir los conceptos que no se entienden bien y para la exploración en la construcción social del saber.

Monólogo ampliado

Otro estilo de interacciones que son frecuentes en las clases analizadas tiene que ver con la circulación de la palabra y la organización del discurso escolar.

Segmento N° 2

P: *Ahora vos me estabas hablando de un contrato exactamente a la inversa a éste, de un contrato gratuito.*

¿Cuál es un ejemplo de contrato gratuito en donde uno da y el otro acepta o no acepta o cumple con la condición con lo que le hayan puesto?

A: *El contrato de donación.*

P: *Exactamente..., ¿de cuántas voluntades?*

A: *De una sola: uno da, otro recibe...*

P: *Sí, pero el otro recibe pero no lo pidió, le llegó y él no sabía.*

A: *Y también, el testamento, allí aunque se ponen condiciones.*

P: *En el testamento y en la donación también y depende de cómo sea es unipersonal o pluripersonal. Este último porque el Código exige distintos tipos de testamentos.*

Cerrado: es aquel que cerrado por puño y letra de quien quiere testar lo coloca en un sobre y lo entrega a un escribano. Entonces el escribano en la tapa del sobre redacta el acta diciendo en qué fecha y quién le entrega diciendo que dentro de ese sobre está su testamento. Ese acta que se labra, en la carátula del sobre, tiene que llevar la firma de cinco testigos que conozcan al escribano y al testador. Es la máxima cantidad de testigos que se necesitan. Después están los testamentos hechos por escritura pública, es decir que el testador dicta al escribano cuál es su última voluntad y tiene que haber tres testigos que lo ven, lo oyen y que no hubo interrupción, es un acto que empieza y termina en el mismo momento, muy solemne.

Después tenés los testamentos que puede llevar a cabo por ejemplo un soldado frente a su capitán, es decir, frente a un superior. Son testamentos muy especiales, en un momento especial: vos en una guerra no podés buscar ni a un juez de paz ni a un escribano, entonces siempre se hace ante un superior. No es necesario que sea el general sino el inmediato superior a tu grado, lo mismo pasa con la fuerza aérea y la marina, siempre estamos hablando en tiempos de guerra. Que a lo mejor por la edad de los soldados que no podrían firmar pero en esos casos sí. El Código hace una excepción en ese caso, pero son en momentos muy excepcionales

A: *Después están los consensuales, que son cuando... hay consentimiento.
Pero todos exigen consenso.*

Fragmento de la clase del 3 de Noviembre

La profesora le pide a la alumna un ejemplo de contratos onerosos, que da una respuesta equivocada al mencionar el contrato de donación. De allí que la profesora inicia un extensa explicación —siempre en contexto de evaluación de la alumna- que no involucra su comprensión. A tal punto que finaliza la explicación y la alumna— ignorando explicación y vínculos con temas anteriores: comenta “*después están los consensuales, los que exigen consenso*”. Lejos de formularse como ámbito explicativo, se ha convertido en un monólogo que deja fuera las subjetividades de los constructores del conocimiento. La representación que comanda la acción docente se suma a las que ya se han señalado: leer y copiar es aprender (en los alumnos), hablar/contar es enseñar (en la profesora) y transferir lo leído y copiado a los ejemplos de la profesora es lo que puede hacer un buen alumno. El monólogo puede habilitar la escucha, pero no la activación de operaciones intelectuales, de procesos que implican la construcción de significados.

Al analizar las interacciones que se producen en cada clase podría señalarse que los guiones de diálogo representan el 50% para cada uno de los actores involucrados (de 75 interacciones, en 39 ocasiones tiene la palabra la profesora; en otra clase de 140 interacciones, en 70 oportunidades tiene la palabra la profesora; en una tercera clase de 210 interacciones, en 106 oportunidades lidera la profesora, por ejemplo). Desde esta descripción inicial las interacciones parecerían dar cuenta de un diálogo entre profesora y alumnos. Pero al analizar no sólo la cantidad, sino la calidad de las interacciones se advierte que quien hace uso de la palabra es la profesora.

Se presentan a modo de ejemplo las respuestas de los alumnos, aislada su participación se reduce a “dar” palabras sueltas.

Segmento N° 3

A: *Buen día*

A (todos) ... *la Ley, los contratos, cuasicontratos, los delito y cuasidelito. ¿Sí? ¿De acuerdo?*

A: -----

A: *las obligaciones...*

A: *y como reacciona cuando.....*

A: *un contrato*

A: ...

A: *Bilateral.*

A: *porque hay partes...*

A: *porque son dos...*

A: *porque hay un vendedor y un comprador...*

A:

A: *que sea legal, que sea posible, que no se contradiga*

A: *pero no... puede*

A: *pero no puede...*

A: *... no, no ... no tiene los papeles.*

A: *no...*

A: *No.*

A: *Cuando escritura.*

A: *la casa...*

A: *puede decir que es de él...*

A: *¿aunque no sea de él?*

...y aunque está todo a mi nombre ¿igual me quitan la casa?

A: *¿Qué hay un registro en donde está el nombre del dueño?*

A: *Sí, pero no puede vender porque no es suya, no está a su nombre...*

A: *No lo puede vender, lo tiene que devolver...*

A: *lo que pasa entonces es que lo puedes vender...*

A: *ahí una fuente sería el delito...*

A: *o sea que el dueño de la casa perdió....*

A: *Le entregaban un ladrillo.*

A: *...es la escritura...*

A: *la llave...*

A:

A:

A: *ve si tiene la boleta...*

A:

A:

A: *El dinero.*

A: *Igual que con las tarjetas de crédito.*

A: *¿Igual que con los cheques?*

Como puede observarse en este extracto, los alumnos acompañan los ejemplos presentados por la profesora con explicaciones con monosílabos, frases cortas, palabras sueltas, relegando la apropiación del saber a claves muy reducidas, precarias y

fragmentadas. Estas frases cortas, simples en su forma gramatical, y a veces incompletas, coinciden con la descripción que Basil Bernstein (1993) realiza del código restringido de algunos hablantes cuando estudia los códigos sociolingüísticos. El autor analiza el lenguaje de los estudiantes de los sectores populares y de las clases medias en los que advierte diferencias, producto de la división social del trabajo, del origen familiar y de la relación que cada clase social entabla con el sistema escolar. El código restringido se opone al código elaborado que se organiza en estructuras gramaticales y sintácticas claras, bien organizadas.

En las clases analizadas sobreabundan las expresiones que remiten al contexto, requieren de la situación comunicativa para completar su significación y son particulares en tanto distintas al lenguaje del código civil y el libro de texto. Los alumnos utilizan expresiones de su vida cotidiana, a modo coloquial, que se distingue del lenguaje escolar, académico.

En el desarrollo de las clases los escasos procesos promovidos en los estudiantes se revelan en un lenguaje cada vez más restringido, dependiente de contextos cada vez más reducidos, notoriamente limitados a la hora de leer el libro/Código y en la exposición oral cuando son interrogados: son limitaciones también para acceder a la cultura. Esta pobreza, abandona a los alumnos a un mundo casi mudo, balbuceante, como si los saberes de la cultura no les pertenecieran, no los pudieran construir, en consecuencia, no podrán ejercer los derechos que la ciudadanía contemporánea exige.

De allí que el predominio está dado por la intervención, casi a modo de monólogo, de la profesora. Se lo considera ampliado porque el monólogo incluye en algunas ocasiones a los alumnos. Es un discurso extenso, casi ininterrumpido, pronunciado por la profesora para sus alumnos. Este monólogo ampliado tiene en su base una fuerte representación de la evaluación/enseñanza tal como Freire (1979) definía al enfoque bancario. Sobrevive una fuerte confianza en la posibilidad que los alumnos aprenden como depósitos de información. Este acopio de información se produce por el fuerte supuesto de la existencia de un otro pasivo que tiene como modos de interacción a los monosílabos o al silencio. El vínculo entre interlocutores suspende la interacción porque los temas aparecen como ya resueltos (en el Código, en el libro) o, peor aún, como inaccesibles, lo que genera silencios.

Los silencios refuerzan —en el contexto de poder concentrado en el docente— relaciones de asimetría en el diálogo, lo que reduce la participación, el compromiso y la reciprocidad, que lejos de liderar la comunicación humana, adopta y sostiene una forma de ficción que interrumpe el diálogo y hace unidireccional la comunicación.

Encadenamiento superficial

En el desarrollo de varias clases analizadas se produce un intercambio descuidado, que encadena mensajes de alumnos y profesora de manera mecánica, expansiva, superficial, en tanto no posibilita la comprensión de los alumnos. Guarda la apariencia de “diálogo” porque los actores se alternan la palabra, pero no hay una genuina comunicación.

En el tratamiento de contratos de seguro, por ejemplo, se puede observar este encadenamiento artificial:

Segmento N° 4

- P: *Ese es el seguro. En las aseguradoras te ofrecen un contrato en el que completás los datos personales y qué cosas querés asegurar.*
- P: *Tenemos el contrato de seguro y hay algunas cosas que ya sabemos (y que le son propias a este tipo de contrato), sabemos que es un contrato de adhesión porque ya está escrito. Cuando vos tomás el colectivo, ¿qué estás haciendo?*
- A: *Estoy contratando el servicio de colectivo.*
- P: *“Lléveme de acá hasta determinado punto de la ciudad, pero además ¿qué más estás contratando?, ¿qué más está implícito en ese acto?”*
- A: *Que se hagan responsables de llevarme bien.*
- P: *Ahí tenés, el seguro, que la empresa de transporte tiene la obligación de contratar, de pagar un seguro para los riesgos que las personas puedan correr en el servicio. Ese boletito sin importancia es un contrato de adhesión. ¿A qué? Al transporte de las personas hasta determinado lugar, que si le llega a pasar algo al micro, a la persona, tiene que pagar. ¿Quién te cubre? Primero y principal vos vas al titular del dominio, es decir el dueño de la empresa, que va a la aseguradora.*
- Entonces tenemos varios contratos de adhesión: el de tomar colectivo, pagar una cantidad de dinero. Este contrato se celebra aún en contra de otras cláusulas del código: vos sos un niño de siete años que toma el colectivo, celebra un contrato, pero es menor de edad.*
- A: *Pero los menores de cinco años no pagan boleto.*
- P: *Si, además se supone que va con un adulto. Pero yo te hablo de uno de siete que va solito. Igual que ustedes.*
- Entonces ¿cuáles son los contratos de adhesión?*
- ¿En qué me baso?*
- ¿Uds. fueron a hablar con el dueño de la empresa de colectivos antes de subir?*

¿Cómo está el contrato?

A:

P: *Ustedes cuando suben fueron a hablar previamente con el dueño de la empresa? ¿Cómo lo sé yo?*

A: *Y por el pago, por el boleto.*

P: *Cuidado que no se nos caiga el boleto. Ese papelito insignificante que tiene tanto valor ¿por qué? , porque con él podemos saber: la hora, por dónde estaba pasando, quién manejaba, qué día. El que lo pierde, pierde todas las posibilidades de demostrar allí. Es grave. Bueno, este sería el boleto o pasaje, donde está inscripto todo, donde se incluye incluso el seguro.*

A: *¿Y con los taxis?*

P: *Es lo mismo, acá no los he visto, pero en Bs. As. te dan un papelito que dice fecha, hora, de dónde hasta dónde te lleva y hasta quién lo maneja. Es como un ticket.*

P: *Entonces la característica del seguro es que tiene un nombre especial el contrato. ¿Cuál es el nombre del contrato? La póliza. ¿Qué hay que tener cuidado en la póliza? Justamente en el reverso, ¿por qué? Suelen estar escrito en una letra tan chiquitita que el colegio de Escribanos ha recomendado usar lupa sobre todo en las cláusulas penales, porque sino no se puede reclamar. Se llama póliza lo que yo voy a pagar por mes. El pago de la póliza (o sea la cuota) se llama prima y que no tiene nada que ver con la hija de la tía sino que es lo que me cuesta a mí pagar mensualmente del seguro.*

En el contrato aparece que me va a cubrir por un porcentaje menor, nunca el 100%. , si el valor del objeto es de diez mil, el seguro cubrirá siete mil. Ese espacio que queda flotante, y que voy a tener que pagar yo, se llama...

A:

P: *¿Y nadie lo estudió? ¿Nadie lo vio? ¿Por qué dentro de los contratos tenían los seguros?*

A: *..... Franquicia.*

P: *Bien, franquicia, en un auto serían los farolitos, los espejos, los vidrios. De eso nada. ¿Por qué? ¿Por qué está la franquicia como parte de la ganancia? Como verás es un contrato muy especial. Es un contrato de adhesión que lo que pago no se llama cuota sino prima y a la vez tiene una franquicia, o sea una parte proporcional que no va a cubrirte. ¿Está entendido?*

A: *Y con las aseguradoras de trabajo también protege a toda la persona.*

P: *No, además hay todo un manejo tan terrible. Hay personas que han quedado discapacitadas realmente y ¿qué es un brazo en una persona? Hay cosas que es imposible darles valor, se hacen escalas de valoraciones una mano, un brazo. Y yo pregunto ¿el ser humano cuánto me cuesta? ¿El cerebro cuánto vale? ¿Qué pasa con una bailarina que se quiebra las piernas? ¿Y si es jugador de fútbol? Es una herramienta de trabajo que ya no la tiene. Habrá que ver qué pasó, qué situaciones se crearon alrededor por lo cual sufrió el accidente, hay veces que son situaciones de riesgo que se corren en el mismo trabajo, otras veces no. ¿Qué pasa con futbolista, que tiene problema en una rodilla y por eso no puede jugar al fútbol y por lo tanto no puede trabajar? Lo mismo pasa en handball, rugby. ¿Tengo o no tengo un derecho adquirido cuando sufro en mi trabajo un problema de esa naturaleza? Ahora las aseguradoras en este momento están*

pasando un muy buen momento porque casi nunca pagan y cobran de todos lados. Es cosa terrible, pero estamos en el capitalismo salvaje.
Fragmento de la clase 4 de Noviembre

El encadenamiento incluye los siguientes aspectos: Seguro-contratos-contrato de adhesión-línea de colectivos-compañía de seguro-riesgo de personas-boleto-titular del dominio-dueño de la empresa-niños menores de cinco años-niños mayores de siete-pago-horario-conductor-recorrido-pasaje-taxis-póliza-tipo de letra-recomendación del colegio de escribanos-prima-franquicia-ganancia-manejo terrible-discapacidad-valor del cuerpo humano-costo del cerebro-costo de una pierna-accidente en caso de futbolista-contrato de trabajo-capitalismo salvaje .

Resulta interesante analizar este proceso de “comunicación” desde la postura que Habermas desarrolla en su obra *Teoría de la Acción Comunicativa* (1984). El autor afirma que la acción comunicativa del lenguaje tiene que ver con un comprender inserto en la actividad intersubjetiva, es decir, con la acción concreta intersubjetiva de los agentes lingüísticos. Para ello considera que los sujetos sólo se convierten en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco pues “...sólo su competencia comunicativa, es decir, su capacidad de lenguaje (y de acción) es la que los convierte en sujetos” (Habermas, 1986:72).

Como puede observarse la concepción acerca de lo “comunicativo” que impera en las clases analizadas se distancia del reconocimiento recíproco que menciona Habermas (1986). En esa reciprocidad, debe cumplirse —según el autor— una paradoja consistente en que, por un lado, los sujetos deben verse como “idénticos” el uno al otro en tanto ambos adoptan la posición de sujeto, deben percibirse uno para con el otro en la misma categoría, pero, por el otro lado, la relación de reciprocidad del reconocimiento exige la no identidad, ambos tienen que afirmar su absoluta diversidad ya que ser sujeto implica para Habermas (1986) una pretensión de individuación. Dos sujetos que se comunican deben dominar esta paradoja.

En otro momento, en el tratamiento del ejemplo de mala praxis, el encadenamiento superficial comienza con una práctica quirúrgica donde dejan una tijera en el interior del cuerpo operado. La profesora encadena a partir de allí una

sucesión de informaciones que incluyen: operaciones de mucha sangre- gasas- personal responsable- contar gasas- instrumentista- enfermera- infección-responsabilidad- médico- anestesista- cardiólogo- veneno de víbora, para abordar el concepto de obligaciones de “no hacer”.

No hay menciones en estas clases analizadas que nos permitan afirmar la existencia de esa reciprocidad u horizontalidad en lo comunicativo. Aun ante la aparente comunicación, el intercambio de mensajes parece hacerse con otros fines que terminan poniendo en un segundo plano y desestimando la acción comunicativa y el fortalecimiento de la “no identidad” que no garantizaría, en definitiva, el crecimiento del sujeto.

La preocupación central está en lograr una concepción muy estrecha del saber y la ausencia de compromiso docente por trabajar en un diálogo exploratorio, comprensivo, de puntos de vistas divergentes, que permitan entender las incomprensibles expresiones del Código Civil y las convierta en conceptos relevantes a la cultura vital para el pleno ejercicio del derecho. Los conceptos abordados se convertirían en herramientas que ayuden a los alumnos a lograr la interacción dialógica. La importancia central radicaría en reconocer al otro como ciudadano, capaz de desarrollar acción comunicativa para comprender e intervenir en la compleja y arriesgada práctica ciudadana cotidiana.

Las pseudopreguntas dan forma a este encadenamiento más que a un diálogo, y se pierde la potencialidad de un texto “político” porque se mantiene el control del profesor que busca respuestas únicas, estrechas, una palabra, una respuesta correcta, y desalienta discusiones más fecundas, basadas en la comprensión, en el conflicto sociocognitivo, en el desarrollo de pensamiento de nivel superior. La representación de la evaluación que comanda la acción docente reserva para la docente la autoridad delegada del código, interrumpe el pensamiento del alumno y fragmenta el saber en grageas tan pequeñas que difícilmente los alumnos podrán tener una visión integrada del mismo. Se cumple así el mandato contemporáneo de un currículo oculto que cuanto más aísla, separa, aleja, divide, más inmoviliza. Se convierte así en acción antidialógica (Freire, 1970) y reduce la autonomía de los sujetos porque impone un modo de pensar que incrementa la alineación (la *conquista* en palabras de Freire), no alienta a la comprensión y reunión de los sujetos en defensa de sus derechos (*divide y reinarás*), evita la comprensión profunda para conservar la heteronomía (la *manipulación*) e

impone a los sujetos una visión de mundo que se naturaliza como propia asegurando la dominación (*invasión cultural*).

Distorsiones en la comunicación

Paulo Freire (2008) propone cambiar el eje de la comunicación y poder pasar de los momentos en que se habla *al* educando a los momentos en que se habla *con* el educando para que ambos, profesor y alumnos, incidan mutuamente en el vínculo y el aprendizaje.

Si se habla *para y sobre* los alumnos, la enseñanza como práctica democrática no encontrará suelo fértil para entender que el verdadero diálogo es valioso para la clase y para la vida misma. Este diálogo, esta comunicación, es imprescindible para conocer, y es el riel del aprendizaje —tal como Pichón Rivièrè (1984) lo ha señalado—, el cual se produce en interacción grupal. En esos grupos hay aspectos o factores que pueden colaborar en el crecimiento personal de cada uno de sus miembros, potenciando su creatividad y el pensamiento crítico. En otras ocasiones hay aspectos que obstaculizan el vínculo y el aprendizaje. Se entienden los vínculos como estructuras complejas de interacción no de tipo lineal, sino espiralado y que debe ubicarse en el origen de la comunicación, como vínculos interpersonales y esencialmente portadores de un orden social (Pruzzo, 1999). Este vínculo grupal permite que los sujetos puedan afrontar las dificultades que se les presentan en la tarea, explicitando los miedos básicos, los implícitos que obstaculizan la comunicación y el aprendizaje. Sólo cuando el sujeto no está “defendido” puede comenzar a pensar en conjunto y lograr un aprendizaje significativo. El estilo que promueve la profesora será decisivo en el momento de construir saberes porque la enseñanza no consiste en transferir conocimientos, sino en brindar oportunidades para que los alumnos se apropien activamente del saber. El rol del docente como mediador de la cultura es, fundamentalmente, creativo al imaginar situaciones problemáticas, preguntas, actividades, tecnologías, para que “otros”, a través de la acción, construyan conocimiento.

Esta enseñanza está entramada en procesos evaluativos que permiten analizar la construcción del saber para brindar sostén, ayuda contingente a fin de evitar el estancamiento en el aprendizaje que, si no es advertido y revertido, generará fracaso escolar y social.

Se analiza en estas clases de Derecho la matriz vincular que se genera, favoreciendo u obstaculizando los aprendizajes de los alumnos, identificando los facilitadores o obstaculizadores de esas interacciones (Barreiro, 1995).

Es importante no perder de vista que la profesora busca este diálogo, tal como lo señala en la entrevista:

“siempre les digo lo mismo a mis alumnos, que mis clases son para opinar, que no tomen lo mío como palabra santa, porque yo me puedo estar equivocando o puede ser mi pensamiento y no tiene por qué ser el de ellos. Ahora, desde que yo digo eso en adelante, hasta que consigo que hablen pasa mucho tiempo porque es como que los bloqueo. Recién cuando pasamos la mitad de año comienzan a soltarse, en segundo mejor y en tercero me conocen mejor que yo misma” (Entrevista D2)

La profesora inicia su clase:

Segmento N° 5

P: *Ayer hablamos de una compraventa, cuando hablamos de las obligaciones dimos ejemplos de contratos.*

A ver ¿quién se atreve a irme diciendo:

Esta obligación está comprendida en tal contrato? ¿Sí?..

A ver ¿quién se atreve o tengo que nombrarlos?

Segmento de la clase del 22 de octubre

Una de las primeras acciones que genera temor está asociada con la búsqueda de “voluntarios” para comentar lo que han entendido de los temas en cuestión. Miradas bajas, búsquedas inexistentes en el fondo del banco y una expresión de alivio cuando el convocado es la/el alumna/o de al lado. Esos son los signos a leer desde el metalenguaje de la clase.

En la misma clase y luego que ha finalizado el interrogatorio de la primera alumna, la profesora llama a otro alumno a quien le solicita ejemplos de obligaciones de dar, hacer y no hacer.

Segmento N° 6

A3: *¿Qué, el mismo ejemplo que dio ella?*

P: *No, ¿por qué? Otro, escucháme...No se te gastan las neuronas. ¿eh?*

Segmento de la clase del 22 de Octubre

La descalificación es uno de los mecanismos distorsionantes que menciona Telma Barreiro (1995) como obstáculo de la comunicación. La profesora formula un juicio burlón respecto a la actividad intelectual de pensar del alumno. La descalificación trabaja directamente sobre la inseguridad de los alumnos, genera miedo. Se observa en las clases un sentimiento de inquietud, como una idea de peligro frente a la arbitrariedad y a la dificultad que la profesora ofrezca para resolver. Descalificación, temor e inseguridad son componentes básicos del “no puedo” sobre los que se construye la identidad personal y la interacción grupal en estos ejemplos.

Segmento N° 7

P: *A ver Natalia, seguí vos con obligaciones...*

A: *...de dar, de hacer ¿todo eso??*

P: *No, no, ahora vamos a complicarlo un poco...*

A: *...conjuntiva, alternativas ¿eso?*

P: *y conjuntiva, alternativa ¿qué son esas palabras raras que dicen estos chicos?*

A: *Divisible, solidaria...*

Segmento de la clase del 22 de Octubre

La alumna está adivinando hacia dónde se encamina la pregunta de la profesora. Prueba con tipos de obligaciones (de hacer, de dar y todo eso), sigue con *conjuntivas*, *alternativas*, de las cuales no da señales de comprender, sino más bien de anticiparse para que la respuesta sea menos dolorosa. No lo logra: la profesora advierte sarcásticamente acerca de las “*palabras raras*” que dicen “*estos chicos*”. La burla y la ironía dificultan la comprensión de los conceptos, además de alejar a los alumnos de la actividad investigativa propia del aprendizaje orientada por la curiosidad.

Segmento N° 8

P: *Bueno, vamos a ver hoy cómo andamos y si realmente entendieron o estudiaron, yo supongo que sí...*

A ver, lo poquitito que hablaron ayer estaba bastante flojito, esperemos que hoy se luzcan más. A ver, ... ¿quién me debe lecciones a mí, por ejemplo N.D: ¿estás?

A: *Sí.*

P: *¿Adonde estás que no te encuentro? Ah, que suerte que se me fueron del rincón...jjjj menos mal!!!!*

Segmento de la clase del 29 de Octubre

Para la construcción grupal, esta alumna integra el grupo “de las del rincón” en directa alusión al espacio físico ubicado al final de aula, sobre el margen izquierdo. En este caso la profesora refuerza la estereotipia de roles, que se traducen en el uso de un rótulo que naturaliza explicaciones que nada tienen que ver con el aprendizaje, como en este caso.

Segmento N° 9

P: *(La clase comienza directamente) ¿G. estás?*

A: *No está.*

A: *Sí*

P: *¿Qué susto te pegaste, eh! ¿¿¿?? A ver. R. contáme qué preparaste para hoy.*

Segmento de la clase del 3 de Noviembre

En este tramo de la clase, la intervención de la profesora refuerza el temor ya anticipado en segmentos anteriores. Redobla la ironía juzgando el temor que al alumno le genera la sola acción de nombrarlo. El clima grupal es de tensión y de fuerte parálisis. Este amonestar, reprender, amenazar, dar respuestas irónicas generan una afectividad “negativa” que no se constituye en espacio abierto a la interacción.

Segmento N° 10

P: *R. en las nubes..., te voy a traer una pesa grandota para que bajes ..., ¿cuándo vas a bajar? ¿Cuándo vas a bajar R.? ..., ni siquiera lees lo que tenés escrito en tu carpeta ... ¿Cómo podés entender si decís cosas que no tienen nada que ver? ¿Vos qué interpretabas con lo que habías escrito? A ver ¿qué sentido le dabas?, ¿o quién te lo escribió?*

A: *Yo.*

P: *Ah, bueno, vos... menos mal, porque a esta altura del partido yo ya estoy pensando dolosamente.*

¿Qué es pensar dolosamente?, ¿qué estoy haciendo yo?

A: *Desconfiando...*

P: *Estoy pensando mal, estoy pensando que mis alumnos no hacen bien los deberes y Uds. me tienen que demostrar lo contrario. Soy mala y pienso mal. Uds. tienen que revertir el dolo.*

Segmento de la clase 3 de noviembre

La humillación ahora es grupal en relación a las acciones dolosas de los alumnos. Dolo es la intención de cometer un delito de manera deliberada y consciente. Vuelve a confundir a los alumnos. La agresión surge ante la distracción de una alumna,

distracción que la profesora no puede vincular a la incompreensión y menos aún a su propio desempeño. Pensar dolosamente de los alumnos implica que hay en los alumnos una acción consciente a realizar un acto que la ley tipifica como delito. Las representaciones de la evaluación no le permiten intervenir generando un clima más cordial y una comunicación fluida que reduzca las actitudes defensivas, promueva mayor colaboración, mayor encuentro entre los alumnos y habilite a la pregunta y a la producción grupal.

Segmento N° 11

E: *Muy bien, muy bien.*

¿R.M.E., estás?

A: *Acá estoy.*

P: *A ver,... tampoco a vos te conozco mucho..., ¿qué sabés para hoy?*

A: *¿Sobre los contratos?, o ¿seguimos hablando de los contratos?*

Risas

P: *Yo creo que el tema es contratos, ¿no es cierto?*

Segmento de la clase del 3 de noviembre

En estos últimos segmentos se marca la negación de la subjetividad de los alumnos. La distancia desde donde la profesora desconoce a un alumno habiendo transcurrido prácticamente el año, tampoco contribuye a la construcción de una matriz vincular positiva. Este es también un rasgo del autoritarismo desde el que sostiene la comunicación y el aprendizaje.

Segmento N° 12

P: *Fuentes, arriba.*

¿Cómo pueden ser las obligaciones?

A: **NO HAY RESPUESTAS DE ALUMNO**

Nota: la profesora aplaude, como si quisiera llamar su atención o despertarlo.

Segmento de la clase 22 de octubre

Los mecanismos distorsionantes estudiados por Barreiro (1995) están presentes en las clases de Derecho analizadas. La matriz vincular que sostiene la profesora es descalificadora, humillante, burlona, irónica, produce un estilo vincular negativo, inseguridad personal, inhibe los procesos cooperativos y el placer de trabajar con otros y, fundamentalmente, refuerza la dependencia de la autoridad.

Segmento N° 13

P: *Busquemos qué contrato puede ser de hacer o de no hacer...*

(Silencio)

A ver, cada uno piense una pero rápido... si no nos vamos a quedar dormidos...

(Silencio)

Acá no se oye nada, no funciona ... porque hace ruido cuando piensan

(Silencio)

Me voy a tener que poner más cerca...

Segmento de la clase del 22 de octubre

La participación, la comunicación, el diálogo donde se habilite la investigación, la exploración, son todas virtudes comunicativas a las que se debería encaminar una educación liberadora. Se generan interacciones más desconcentradas, colaborativas y democráticas. En el caso que se analiza la profesora concentra el poder y lidera con ironía burlona al grupo. Bajo este mecanismo autoritario no se pregunta por los silencios, las dudas, los monosílabos, las incomprensiones. Se desarrolla una evaluación que no provee elementos para la comunicación y la profesora no brinda herramientas a los alumnos, sino más bien los inhibe consolidando mecanismos defensivos que obturan la comunicación y el diálogo. La representación de la profesora es tan fuerte que no puede ver que no están aprendiendo. En todo este proceso está circulando un poder que no ve a los alumnos y reduce la capacidad de la participación. Los alumnos no participan porque no pueden, no porque no quieran, se ha reforzado la no participación al hablar sobre el alumno y no con ellos. Los vínculos más consolidados son la interacción diádica evaluativa, el monólogo ampliado, el encadenamiento superficial y la matriz vincular que concentra el poder. Esta matriz descalificadora es activada por mecanismos distorsionantes de la comunicación como la estereotipia, la humillación, la negación de la subjetividad, la burla, la ironía. Los sujetos sin espacio, “sin horizontalidad habitable ni verticalidad significativa” (Merieu, 2007: 85) inician el camino de la incomprensión, que es el camino del abandono, del fracaso y la violencia. Lejos queda esta situación de los “espacios de seguridad” descritos por Merieu (2007), esos espacios donde se pone en suspenso la presión del examen para favorecer roles de participación, intervenciones nuevas, donde los sujetos se animen a preguntar, sin que predomine la burla (Oury, 1971) para encaminar hacia nuevos aprendizajes sin preocuparse por la torpeza de cada uno. Este espacio de seguridad “como marco posible” de los aprendizajes, así como el sentido de la tarea, son responsabilidades docentes en el camino de la conquista de la autonomía de los sujetos.

A modo de cierre:

De las clases de Derecho analizadas surge que:

-predomina la interacción diádica evaluativa y el monólogo ampliado: la profesora interroga, el/la alumno/a indicado/a responde, la comunicación es unidireccional, no hay interacción entre iguales. Los alumnos responden con monosílabos, palabras sueltas que describen un código restringido. La profesora organiza un discurso extenso, un monólogo ampliado. La interacción encadenamiento superficial da cuenta de una sucesión de información sin que se active una genuina acción comunicativa.

- domina el supuesto que leer y copiar es aprender, hablar/contar es enseñar y que el buen alumno transfiere lo leído y copiado a los ejemplos de la docente.

- prevalece un estilo vincular que confirma una matriz descalificadora: temor, inseguridad, descalificación, burla, ironía, estereotipia, humillación, negación de la subjetividad son los mecanismos distorsionantes de la comunicación que se refuerzan en las clases analizadas. La evaluación se ha recuperado como mecanismo de control.

5. Espacio biográfico de las representaciones sobre evaluación

En este capítulo de la tesis se busca identificar las representaciones de la evaluación docente que funcionan como guías para la acción en las clases de Derecho, las cuales facilitan la construcción de una visión de mundo y desde allí otorgan significado y sentido a la realidad escolar, a las prácticas y a las relaciones sociales que se organizan.

Los autores que analizan las representaciones sociales desde las distintas perspectivas trabajadas en esta tesis señalan que, ante la necesidad de saber a qué atenerse frente al mundo que se presenta, es necesario adaptarse, actuar en él, controlarlo, identificar y resolver problemas que se plantean.

Situados en esta tesis, las representaciones que comandan la acción de la evaluación tienen en la voz docente su lugar de privilegio. La voz de la profesora permite dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso, y al dar lugar a su relato, la profesora rescata su trayectoria y su vivencia frente a la evaluación, de un contexto e historia particular donde *lo personal es político* porque da sentido a una

representación social. El relato biográfico hace referencia a la singularidad de una vida y refleja también la colectividad social del sujeto.

El proceso de evaluación puede reconstruirse así: la profesora dicta el programa. Los alumnos transcriben de cada unidad los temas del libro (que replica al Código Civil). La profesora va evaluando en cada clase lo que han leído y copiado en contextos de lección oral. Cada alumno tiene un tema especial para preparar (temas que corresponden al programa y cada alumno lo prepara siguiendo la lógica textual, tal como sucede en el resto de los temas, y se le suma una exposición oral ante sus compañeros.

Se explicita nuevamente la representación de cómo aprenden sus alumnos y desde allí justifica la evaluación que se practica en el aula: escribieron, leyeron, volvieron a leer, algo les tiene que quedar. El poder residual de la evaluación es la representación que lidera la tarea docente. Es probable que sea una representación compartida en toda la organización, en donde se valoran determinados objetos, hechos, conductas, etc. Debe recordarse que las representaciones sociales clasifican a los objetos sociales, los explican, evalúan sus características a partir del discurso y las creencias del sentido común, constituyen el marco de representación de la realidad y ayudan a construirla, tal como se ha señalado en esta tesis. El proceso de representación social existe siempre en relación con un objeto significativo para un grupo, en este caso la práctica de la evaluación. Este proceso resulta muy eficaz dado que los sujetos, aunque no conozcan cuáles son las teorías que subyacen en sus acciones, sus teorías implícitas (Rodrigo, 1993), las utilizan, pese a que sus lógicas no resulten evidentes. Va quedando claro en la investigación que las representaciones que la docente tenga de la evaluación y de quiénes sean los buenos estudiantes ocupa un lugar central en todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Dice Santos Guerra (2003: 15) “que la forma de practicar la evaluación potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales”. La pretensión es que haya coherencia entre la enseñanza y la evaluación. En términos de complejidad intelectual, las tareas podrían oscilar entre las menos potentes (memorizar) y las más potentes (crear). En las clases observadas la evaluación está puesta al servicio de las tareas intelectualmente más pobres: la copia y la memorización. Es por ello que la estructura de tareas (Doyle,

1979) está muy vinculada con la naturaleza de la evaluación tal como se ha visto en las clases analizadas.

La profesora incorpora la carpeta al sistema de evaluación de los alumnos:

Son digamos, distintos métodos de estudio, que trato de que no se den cuenta, verdad, y de esa manera escriben; entonces yo veo, después les pido la carpeta, es decir no siempre al mismo no, pero cada tanto la pido. (Entrevista D2)

Es decir que otra nota sale de la carpeta:

Otra nota sale de la carpeta, pero veo eso yo, y si no les pongo los cartelitos, completar la carpeta, ellos saben. Porque además, cuando... otra cosa que tomé como costumbre, es dictarles el programa completo y lo que les voy a evaluar, ¿para qué? para que los padres luego se enteren y yo obligo a que ellos lo firmen para que se hagan responsables y que lo firme el papá y la mamá, para que sepan que yo no les voy a traer cosas nuevas, que van a hacer láminas, van a hacer teatro, van a hacer títeres, si ellos quieren, si les gusta el tema, si se les ocurre, por supuesto que a veces tengo que presionar ¿no?, porque es raro al que se le ocurre, pero otras veces me ha resultado, depende de los grupos, no se tiene un parámetro parejito, no podés hacerlo siempre. (Entrevista D2).

La carpeta registra: Programa y carpeta, completos y actividades especiales. Programa completo para que se hagan responsables. ¿Responsables de qué? Responsables del aprendizaje, es decir, de la copia literal, del repetir y memorizar. Carpeta para que esté completa y actividades especiales que, a veces, se ofrecen los alumnos a preparar, pero en la mayoría de los casos tiene que presionar la profesora para que se hagan.

En la carpeta quedan registradas cinco intervenciones a partir de firmas de la profesora y notas de informes.

Es fundamental advertir que de ninguna manera está promoviendo la formación de categorías, de conceptos, porque sólo está pidiendo que el alumno repita. Si entendió, copió, luego aprendió. Al no construirse conceptos se restringe su posibilidad de uso. La profesora ha priorizado la transferencia en su discurso verbal, en el aula no lo hace posible porque ni siquiera ha cuidado el momento de formar las categorías, en especial de la descontextualización. Recordemos que Luria (1984) señala que las primeras formaciones de conceptos son vinculadas al objeto, asidos a su forma, contexto, usos. El trabajo inicial es a nivel objetal. En las clases se proponen estas situaciones cuando la profesora ofrece ejemplos, pero no los analiza favoreciendo la construcción de conceptos, se impide la categorización. En otras palabras, los alumnos no pueden

identificar el atributo común que reúne a los distintos objetos que constituyen la clase, la categoría. En este proceso se sucede la contextualización, la descontextualización a fin de organizar la categoría alejando al objeto de su referencia concreta y luego la recontextualización cuando se transfiere a nuevas situaciones.

Es importante señalar que el proceso de construcción de los conceptos cambia también el sistema de procesos psíquicos y en un primer momento la palabra está asida a enlaces inmediatos (el perro cuida la casa, come) y predomina el contenido real inmediato de la palabra. Como resultado de la educación, en un segundo momento, el sujeto introduce el objeto en un cierto sistema de conceptos, en una determinada categoría (una alumna va a buscar un folleto) introduciendo al objeto en un sistema de determinaciones lógico verbales (tal como sucede en los conceptos científicos, en este caso contrato de mandato, contratos civiles).

Ahora está más claro el sentido de la evaluación:

Por ejemplo, a mí me encanta cuando logro, a fin de año, que algún chico pregunte un tema, ponele “Señora la sucesión de la abuela, resulta que ahora falta mi tío, ¿cómo es?”, y otro le contesta, no contesto yo; es decir ahí me pongo yo la nota, viste, porque digo bueno, digo éste entendió, en nombre del padre, dice van los hijos, bárbaro. Yo ahí viste para mí estoy en las nubes- Yo ya estoy tocando el cielo. No te digo que eso lo consigo de todos, pero si de cada grupo consigo dos, yo ya me siento contenta, porque quiere decir que algo llegó, tal vez no todo pero algo quedó. (Entrevista D2)

La profesora señala que el buen alumno es el que logra aplicar —a fin de año— a la vida cotidiana alguno de los temas trabajados. Allí hay *dos* que pueden hacer la transferencia que nunca promovió. No hay pedido de ejemplos. Sólo ha pedido repetir información y ha quedado claro que ello dista mucho de construir un concepto, por lo que se pierde la comprensión. En palabras de Lidia Fernández (1998) al describir el modelo cenáculo, se espera que pocos alcancen niveles de excelencia.

Esto es coherente con la descripción de un alumno de diez para la profesora:

Mira, yo le pongo diez..., no soy muy generosa con los diez, tengo pocos diez puestos, pero creo que a los diez que se los pongo es porque realmente, el alumno y yo nos sentimos satisfechos.

Por ejemplo, M. del último año es..., pero que todo él es así, su presencia, todo!! Y cuando está parado junto a la bandera, viste..., pero porque él ya es así, y se preocupa en el sentido de que busca cosas y hay veces, no te digo que es un chico brillante, pero

que sí estudia mucho. Es constante, permanente, permanente y por ahí si yo dicto algo y él se quedó más atrás se desespera... (Entrevista D2)

Tal como lo señala la profesora, las notas finales de este período observado refractan su representación: de los 26 alumnos que constituyen la división, una alumna aprueba con 10, dos alumnos con 8, 21 alumnos obtienen por notas 6 y 7 y dos alumnos sacan 5 (lo que implica que no alcanzaron el nivel de aprobación exigido).

En las notas de Nota Final del Espacio Curricular, lo que implica la acreditación, ocho alumnas no acreditan, por lo que se llevan la materia a diciembre; dos aprueban con ocho, una aprueba con 10; y el resto de los alumnos aprueban con 6 y 7 (la mayoría de este grupo ha aprobado con seis)

El principio de autoridad está puesto en el Código Civil que se transcribe literalmente a la carpeta y en la representación docente se producirá un acto mágico de quienes han leído, y copiado, han comprendido y se han apropiado del saber. Entonces el evaluador, lo único que tiene que hacer, es hacer una pregunta que recupere la información del Código utilizado. La única posibilidad brindada es por sí o por no, no enseña otro modo de pregunta y además es el modo de preguntar tal como se ve en la comparación con carpetas de años anteriores.

Las preguntas son convergentes porque el saber no se discute, está dogmatizado por lo tanto hay que saberlo, repetirlo en un ritual (como el dogma enseña la oración, el rezo).

No se debería perder de vista que el estado de sufrimiento inhibe el pensamiento crítico y el placer. En este caso Fernández (1996) señala que los alumnos buscan dónde aferrarse a la seguridad que proveen las instituciones y su promesa de inclusión hace que los sujetos renuncien a la exploración y la búsqueda de la que hablaría un movimiento instituyente, crítico y, por lo tanto, desviante.

En esa línea de naturalización del sufrimiento por imposibilidad de poder pensar, Corea y Duschatzky (2004) escriben cómo los chicos someten a los nuevos a un ritual tremendo de golpes y violación para poder merecer ser incluidos y en base a ello dicen “Los chicos se apropian de las reglas del otro represivo con la finalidad de anticipar un peligro inminente (“caer en cana”) que se desata como consecuencia natural de la

práctica del robo y la transa” (en este caso del estudiar, el examen es ese peligro inminente). En ese rito se juega el exceso, el desafío al sufrimiento, práctica que tiene como fin anticipar las situaciones de vejación y tortura”. El rito apunta a repetir las prácticas de las organizaciones para hacerlos capaces de tolerar el sufrimiento y la tortura.

La descripción que se hace de lo espantoso —de ese terrible temor al examen con el que la profesora inicia la entrevista— y en ese caso sobrevive la paradoja de la profesora: los entrena para no espantarse de lo que sin entrenamiento, espanta. Dicen las autoras “esta subjetividad se arma de recursos propios para habitar una situación que fatalmente se sabe que va a llegar, se trata aunque es paradójico de un recurso para sobrevivir a una situación de exterminio”. La carga semántica de fatalidad, del sobrevivir, dan pautas de lo que este proceso lleva implícito: el ritual, la desconfianza, la sospecha de no ser un elegido y merecer pertenecer, el lugar del saber (indiscutible, atesorado). El sufrimiento que conlleva demostrar que uno es un elegido, en caso contrario, nuevamente, la amenaza de la exclusión. No pone en cuestión el cumplimiento. Se naturaliza la situación de sufrimiento (no hay otro modo acorde a su construcción como sujeto dependiente); por ello, intenta “ayudar” a sus alumnos a soportarlo familiarizándolos con la situación.

Un mal alumno sería:

Mira, justamente tengo el caso, un chico que es terriblemente capaz, pero terriblemente capaz, pero me ha declarado la huelga, no hace absolutamente nada, lo malo es que yo mandé llamar al papá, se sacó un uno, porque no hizo absolutamente nada, lo he llamado y lo he llamado, no estudia, no hace la carpeta. Ahora recién ahora, volví a ver que había empezado a escribir, pero no, ni le comento, ni le digo nada porque temo, prefiero que siga, a ver si con lo que pedí ahora, por ejemplo que ilustraran con todo lo que fuera recortes de diarios de revistas, todo lo que fuera marketing, que les resulta más fácil. (Entrevista D2)

El alumno no estudia, no copia, no hace lo esperado. El aprendizaje ha adquirido las características de un proceso de muchas dificultades. Sólo el sujeto que pueda sobreponerse al trato, las humillaciones —diría Lidia Fernández (1996: 183)—, la mirada burlona sobre la imagen de sí mismos que provoca fracasos reiterados y situaciones de dependencia puede recuperar la confianza en sí mismo y construir conocimiento. Se ha advertido en el análisis de las clases que la matriz vincular descalificadora es la que predomina, siendo frecuentes los ejemplos de humillación, lo

que produce un estilo vincular negativo, inseguridad personal, inhibe los procesos cooperativos y el placer de trabajar con otros y fundamentalmente refuerza la dependencia de la autoridad. Este estilo se convierte en el estilo de funcionamiento, tal como se ve en la acreditación del período, sólo dos alumnos no alcanzaron el seis, el resto de los alumnos han aprobado el espacio curricular.

Se advierte con claridad en el análisis de estas clases observadas que se ha perdido lo que Stake, Guba y Lincoln (2006) denominan *evaluación respondiente*, en tanto que recuperan las distintas voces involucradas en el proceso evaluativo y reemplazan la racionalidad del control, por una recuperación multivocal, plurisignificada y políticamente auténtica.

Pero, para ello debe reconocerse al otro... “¿lo reconozco como tal, en su alteridad radical?, ¿o lo hago objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción? En las instituciones, en lo que digo y en lo que hago, ¿permito al otro que sea, frente a mí, incluso contra mí, un sujeto? ¿Acepto ese riesgo a pesar de las dificultades que eso comporta, de la incertidumbre en la que me sitúa, de las inquietudes que me surgirán inevitablemente en cada paso?” (P. Meirieu, 1991).

Se ha señalado en esta investigación que la historia de la educación puede ser leída también como la institucionalización y legitimación del fracaso escolar de grupos muy vulnerables, para lo cual la escuela debe perder la mirada ingenua sobre la evaluación que es la encargada del cedazo final, de la certificación de la expulsión de los sujetos. Expulsión, abandono, que genera exclusión escolar y social.

Se ha señalado también que pese a los ropajes de objetiva, neutra e independiente, la evaluación es una construcción de juicios —que naturalizados hegemonía mediante— condicionan —nunca determinan— las categorías sociales y escolares de buen y mal alumno que se derivan de los niveles de excelencia de una sociedad.

Son las interacciones cotidianas el ámbito donde se producen y circulan las representaciones sobre el saber, los otros y uno mismo, constituyendo un proceso identitario respecto al que puede o no puede. Esta significación andamia u obstruye las posibilidades del sujeto.

Estas interacciones están contextualizadas en el “texto institucional” de una escuela, por lo que la evaluación asigna roles en relación a la distribución de poder que, tal como se ve en este análisis, quedan concentrados en el docente. Y aunque se delegue

en los compañeros la evaluación en tribunal, la *evaluación sigue siendo un derecho del docente. La pérdida de la evaluación democrática, educadora, recursiva, incrementa la exclusión, aumentando la “tasa de mortalidad escolar”* (Meireiu, 2006).

CAPÍTULO VI

SINTESES FINAL

En esta investigación se analizan las representaciones docentes de la evaluación escolar en tanto construcciones subjetivas estructuradas en categorías discursivas que comandan la práctica social de la evaluación. Por ello, se abordan las representaciones entendidas en la continuidad entre lo que se dice y lo que se hace, dado que es en esta coherencia entre el decir y el hacer donde se explicita el discurso que comanda la acción. Se busca analizar los procedimientos de fabricación de los juicios de excelencia, a modo de significados sociales legitimados en las instituciones, que tienen el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus integrantes como legítima. Los juicios de excelencia concretos que se formulan en la práctica diaria y que combinados en distintos procedimientos rigen la actividad académica, han permitido reconstruir las representaciones analizadas a partir de la empiria colectada. Al desocultar estas representaciones es posible retornar a la idea de una evaluación educadora, consecuente con la concepción de custodia del aprendizaje, tal como se la ha concebido en esta tesis.

Esta investigación permitió identificar las siguientes representaciones:

- La representación de la evaluación como seguimiento del oficio de alumno y verificación de resultados.
- La representación de la evaluación como un sistema de documentalización.
- La representación de la evaluación como ilusión de aprendizaje colectivo.
- La representación de la evaluación como restitución de información.

Estas representaciones pueden funcionar como la “gramática generativa” de las prácticas, compuestas en parte por componentes sociales cimentados en la biografía escolar, cultural de los sujetos y en parte como una acción adaptada a una situación, construida personal y creativamente. Estas representaciones establecen los sentidos estables y creativos, permanentes y móviles de las normas que reúnen a los profesores y alumnos, en ese mundo simbólico donde se inscriben las orientaciones para decodificar el espacio escolar e intervenir en él.

- La representación de la evaluación como seguimiento del oficio de alumno y verificación de resultados

Una representación identificada en esta investigación es la que concibe la evaluación como seguimiento del oficio de alumno y como verificación de resultados. Esta representación vincula, en la práctica, a la evaluación formal e informal

Cada vez que una práctica se deja ver y se manifiesta en alguna producción valorada por los docentes, se esboza un juicio de excelencia. En este caso en las prácticas analizadas los profesores conforman la evaluación de sus alumnos a partir de la interacción entre ambos tipos de evaluaciones. A través de la evaluación informal, los profesores se forman una imagen relativamente estable de cada alumno, quien interioriza los juicios del docente incorporándolos a la imagen de sí mismo. Esta evaluación informal se integra en el flujo de las interacciones cotidianas, no se repara en ella, ni se registra. La evaluación formal es la que establece la organización escolar, es la que fija oficialmente el nivel de excelencia reconocido a cada alumno, de ella depende la nota, la situación de aprobados o desaprobados de cada alumno.

Es decir que si bien los profesores definen la calificación a través de la evaluación formal, en ella se toma en cuenta esta imagen estable que construyen de sus estudiantes y que da cuenta del oficio de alumno, el cual se concibe a partir de entender a la escuela como lugar de trabajo. Este oficio se aprende y recupera los saberes cognitivos y no cognitivos que necesita un alumno para convertirse en nativo de la organización escolar, desempeñando un papel sin perturbar el orden escolar por lo que se valora su interés, comportamiento, presentación de la carpeta, dedicación.

Recordemos las voces docentes sobre la evaluación informal: se evalúa interés, si responden, buscan, traen material, revistas o eso, si cumplen, el entusiasmo, la responsabilidad.

Al interés y dedicación se suma el *comportamiento de los alumnos*: el entusiasmo o la apatía manifestados; la motivación; la dedicación; la perseverancia en la actividad; la manera de trabajar, la preocupación, la rapidez y la conducta; el cumplimiento de lo pedido; la responsabilidad; la actitud que toma frente a la clase (responsable, solidario, respetuoso); el cumplimiento de los trabajos indicados; la

asistencia a la materia; el trabajo en clase, la responsabilidad y las actitudes en general. Es decir que la evaluación informal registra lo que hacen los alumnos en apreciaciones cotidianas realizadas por el profesor de manera informal y obtenida de forma natural en la interacción en el aula

Los profesores, en estos casos, no buscan tanto detectar los aprendizajes contruidos por el alumno o las consecuencias culturales de su enseñanza sino que se centran en adquisiciones mucho más concretas, y lo hacen en relación al trabajo escolar. Esto lleva implícito las decisiones que toman en el aula, así como una ideología, una visión de mundo, una teoría pedagógica implícita (se evalúa más la memoria que la construcción de saber, el cumplimiento, más que la producción). La evaluación acota y selecciona la realidad valorada del oficio de alumno.

El trabajo escolar se evalúa en virtud de las normas de excelencia. El éxito se piensa para aquel alumno que manifiesta interés, voluntad, capacidad para superar obstáculos y esto tiene su base en el supuesto de que los alumnos tienen deseos de aprender lo que incluye la instrucción obligatoria, los contenidos, las tareas, etc. El que fracasa lo hace porque no se preocupa lo suficiente, y porque no construye su actividad en términos de lo esperado. La calidad de estas prácticas en relación a la buena voluntad y el trabajo es la nota particular de estas representaciones docentes y la falta de competencia es leída como falta de buena voluntad. Tal como se ha señalado, la excelencia escolar se identifica en la práctica, con el ejercicio cualificado de este oficio. El mismo se consolida en un trabajo de rutinas cotidianas – como diría Jackson-, momentos de lectura, de copia, tareas grupales, tareas para la casa, participación en clase, control de tareas para la casa, etc. El compromiso del alumno en esas tareas y el respeto a las reglas fijadas son los que definen el trabajo diario de un buen alumno, esto permite anticipar lo esperable y definir lo posible.

Los estudiantes, de esta manera, se han vuelto descriptibles, ordenados, cumplidores, responsables, lo que le permite al docente la constitución de un sistema comparativo con el grupo a través de las distancias a las normas de excelencia. Las docentes proceden a apreciar la distancia entre el estado detectado y el valor de referencia con que se compara. La claridad del referente es lo que da constancia al proceso de elaboración del juicio.

El trabajo del alumno es siempre visible y la evaluación informal lo registra todo en relación a juicios de excelencia que se extienden a las actividades más cotidianas del aula. Esta observación, como evaluación informal se encuentra en relación directa con la evaluación formal. Así puede advertirse en la profesora de Inglés: de la importancia de la evaluación de todos los días, por otro una prueba escrita individual- se cruzan en un sutil entramado que provee una nota a los alumnos, notas que marcan la distancia a las normas de excelencia. La evaluación de todos los días. Estas normas no existen de forma aisladas sino que dependen de una cultura docente que le otorga su valor y le confiere un sentido a las prácticas evaluativas.

Por ello cuando se les pregunta a los profesores acerca de sus buenos alumnos señalan que han usado para la clasificación categorías comportamentales y cognitivas. (construidas en la evaluación informal y formal)

No se hipotetiza siquiera si ese alumno entiende algo y si sus aprendizajes previos permiten anclar los nuevos contenidos; o por qué ha transgredido el mandato, el incumplimiento del oficio de alumno y decide no trabajar, y no manifiesta voluntad ni preocupación. La regulación de la evaluación informal provee más juicios sobre el trabajo que realiza que sobre los aprendizajes que construye. El profesor va evaluando las respuestas de sus alumnos y va formando de ellos una imagen bastante estable que buscará confirmar en la evaluación formal, buscando recuperar el recuerdo de la información ofrecida por el docente. Esta imagen intuitiva de cada alumno se convierte en un juicio que impacta en la evaluación formal la que ofrecerá aspectos de científicidad y objetividad en un proceso fuertemente valorativo.

La evaluación formal – tal como se ha señalado- es la que requiere la organización escolar y de ella depende la nota. Es la prueba escrita, individual o grupal, de la que hacen referencia todos los profesores con los que se ha trabajado en esta tesis

Los profesores la realizan de distinto modo en cada espacio curricular, pero está presente en todos.

La práctica valorada, la que se deja ver en esta evaluación formal, la que se exige desde la tarea docente y que finalmente será certificadora del desempeño del alumno busca identificar cuánto ha aprendido un alumno en cierto punto de su curso, con el fin de calificarlo, decidir si pasa al punto siguiente, si abarca todo lo solicitado,

dado que el propósito es el de “sumar” la cantidad de conocimiento acumulado en un momento determinado. En estas pruebas se acepta la capacidad para recordar definiciones formales como indicadores de que el alumno aprende.

En otros casos se diseñan evaluaciones donde las pruebas -sea de teoría o de práctica- son análogas o iguales a lo trabajado en la carpeta. Cuando la prueba es de teoría se busca el recuerdo explícito, cuando la prueba es práctica se repite la ejercitación de la carpeta con otros valores matemáticos o contables. La prueba formal en estos casos busca el recuerdo de información, el recuerdo algorítmico de pasos a seguir o de valores a graficar. Esta continuidad entre las tareas del aula y la prueba si bien ofrece coherencia entre ambas, quiere asegurar también las respuestas correctas de los alumnos dado que se reiteran en iguales condiciones impidiendo advertir los no aprendizajes.

En estos casos, la evaluación formal que predomina en la toma de decisiones de los profesores, sostiene una concepción de la enseñanza como proceso de transmisión – recepción, transvasamiento, donación- con carácter acumulativo. Es decir una concepción bancaria según Freire (1979) en la que el docente puede depositar los contenidos en la cabeza de los estudiantes, que posponen la tarea de “estudiar” a momentos previos a la evaluación. El rol de los contenidos es importante en cuanto puedan repetirse. Se presentan tan extensos y fragmentados que en la evaluación sólo pueden movilizarse procesos intelectuales básicos como la memorización superficial de vasta cantidad de información en desmedro de las vinculaciones significativas. Los alumnos desempeñan un papel receptivo y el profesor aparece como responsable de transmitir la información disponible. La evaluación formal recupera el recuerdo y no se cuestiona el no aprendizaje.

También los alumnos caracterizan a este tipo de evaluación como la indagación acerca de qué les quedó, qué saben, cuánto estudiaron, qué han aprendido; si han estudiado de todo el tema; cuánto saben, cuánto tiempo le dedicaron al estudio y cómo lo dedicaron, cómo lo verifica el profesor. Para ellos la evaluación también es la comprobación de lo que ha quedado o no de lo dado en clase.

Esta evaluación formal es la que concluye en la nota y valora a cada alumno como aprobado o desaprobado, calificando la cantidad de saber almacenado. Se concentra en la transmisión de saberes, en la repetición de información del mismo modo que ha sido ofrecido en el discurso docente.

Hay marcada continuidad entre las concepciones discursivas, las bases documentales (carpetas y pruebas) y las evaluaciones administradas. El centramiento en el recuerdo para reproducir la información señala un claro enfoque residual. Este residuo cognitivo es lo que se califica. Su propósito es comprobar que los contenidos y técnicas que el profesor ha planeado para ese período de tiempo han sido adquiridos por el alumno y éste es capaz de demostrar ante el estímulo de una evaluación, que los adquirió, que los tiene, que su memoria los registra (y no necesariamente que los construyó significativamente)

Sin embargo, una docente del espacio curricular -Lengua y Literatura – no emplea la evaluación con enfoque residual y la emplea en sentido procedimental. Para ello diseña las pruebas a partir de la ejercitación gradual de las estrategias lectoras. Para esta profesora, la prueba prioriza la comprensión y cada pregunta activa un proceso cognitivo. En este caso la evaluación formal prioriza la construcción de significados y sentidos más que el recuerdo de información. Es un enfoque procesual de la evaluación que acompaña las situaciones de enseñanza para propiciar reconstrucciones sucesivas a partir del aprendizaje relevante, adecuar la enseñanza a las posibilidades de cada alumno, y producir custodia individualizada y grupal del aprendizaje. Hay integración de conceptos y de procesos propios de su disciplina, evaluación diagnóstica, trabajos de comprensión lectora, un trabajo práctico de comprensión integrador del cuatrimestre y la profesora selecciona temáticas cercanas a la cultura experiencial de los estudiantes.

La representación de los docentes sobre la evaluación como seguimiento del oficio de alumno y la verificación de los resultados ha comandado la acción de estos docentes en su práctica certificando los rendimientos escolares desde el interjuego de la evaluación formal e informal, ponderando en ese proceso un enfoque residual. No estaría el aprendizaje en el centro de estas expectativas.

Representaciones de la evaluación como sistema de documentalización

Otra de las representaciones identificadas en el corpus empírico de esta investigación es la representación de la evaluación como sistema de documentalización que respalda al juicio del profesor. Al respecto se puede sintetizar que el discurso que comanda la acción y la práctica se muestran coherentes respecto a la importancia que se le otorga al registro de los temas desarrollados en la carpeta de los alumnos.

Se forja así un archivo entero que sitúa cada momento de la clase en una red de escritura que dista bastante de lo que sucede en el aula de las clases analizadas.

En las entrevistas de docentes de Inglés y Derecho, el lugar del registro es fundamental aunque con diferencias específicas. En el caso de Inglés la profesora solicita permanentemente que se deje copia en la carpeta de los esquemas que hace ella en el pizarrón, las definiciones que dicta, los cuestionarios sobre las lecturas y sus respuestas correctas.

Pero en la clase los signos que los alumnos no entienden se multiplican tanto en los momentos de lectura, como de trabajo gramatical, como de producción. Por lo tanto la copia y la transcripción se muestran garantes de la actividad, pero no del aprendizaje, volviendo a estas acciones “estratégicas” como la definiría Habermas (1971). Esta representación que busca documentalizar a través de la copia, invierte la visibilidad de las lagunas y dudas testimoniadas en la grabación de clases, por medio de una carpeta completa que aparenta tareas autónomas como si los alumnos hubieran construido conceptos y significados. El registro nada dice de su falta de aprendizaje.

En el caso de Derecho el registro comienza con el dictado del programa por parte de la profesora y luego los alumnos “hacen la carpeta”, es decir van desarrollando cada una de las unidades previstas transcribiendo cada tema del libro de texto.

Este proceso de copia no requiere de sujetos que se involucren en la actividad, tiene más que ver con una tarea mecánica, que no garantiza el aprendizaje relevante.

Leer y copiar constituyen en este caso el modo de hacer, de estudiar (como si pudieran hacerse al margen de aprender).

La copia a modo de documentación de lo enseñado, no tiene por centro el aprendizaje significativo ni el desarrollo de procesos reflexivos, tampoco favorece la resolución de problemas, ni la transferencia de ese saber a situaciones prácticas, tal como, sin embargo, señalan las profesoras describiendo a los buenos alumnos.

“El buen alumno es el que tiene chispa, o sea, un alumno que vos le presentás cualquier situación fuera de lo que le has estado dando y él tiene la capacidad de pensarlo utilizando los elementos que vos le diste” (Entrevista D 12)

“Por ejemplo, a mí me encanta cuando logro, a fin de año, que algún chico pregunte un tema, ponele “Señora la sucesión de la abuela, resulta que ahora falta mi tío, ¿cómo es?”, y otro le contesta, no contesto yo. Es decir ahí me pongo yo la nota, viste, porque digo bueno, digo éste entendió, en nombre del padre, dice van los hijos” (Entrevista D 2)

Nótese la distancia entre la copia como tarea que registra en la carpeta los temas vistos y las actividades resueltas, y la transferencia como operación intelectual que implica el aprendizaje significativo de un saber y que por ello puede trasladarse a otros contextos, sean situaciones distintas brindadas en Inglés, sean las sucesiones familiares en Derecho. La copia como práctica valorada por las profesoras se opone a la generalización que es la expectativa valorada y la excelencia buscada.

Pero esto se evidencia también en la descripción de un mal alumno, que es el que no tiene la carpeta. La documentalización hace entrar a cada alumno en un sistema de registro y acerca o aleja a cada uno de los alumnos en las prácticas valoradas.

Esto también permite señalar que la copia ocupa el lugar de la producción de los alumnos. Este reemplazo de la producción propia por la copia impide la producción autónoma y espontánea del alumno.

En el caso de Inglés se va anotando en el pizarrón cada actividad del día: la fecha, el tema, los bloques a analizar, las preguntas a responder y sus respuestas correctas. Es frecuente que la profesora señale en las distintas clases que esto es *“para que quede hecho en el pizarrón”*. Luego, este registro se cristaliza en la carpeta y -tal como se ha señalado- con muy buena organización y completas, pero alejada de lo que sucede en el aula.

En ambos casos la carpeta constituye un aspecto fundamental en la evaluación. En las voces docentes se explicita que se espera que los alumnos participen, traigan la carpeta, vuelquen allí todas las actividades solicitadas, se dediquen, mostrando el status preferencial de la carpeta en las expectativas docentes.

En la actividad cotidiana toman importancia decisiva estos registros aunque se ignore el proceso de construcción de significados de los alumnos. Es decir que la imagen de desempeño de los alumnos que van construyendo las profesoras tiene en la copia y documentalización uno de sus pilares. Aquí se advierte la dimensión real de la copia ya que hacerla demuestra no sólo que han realizado las tareas, sino que se ha aprendido el contenido. El verdadero sentido de la evaluación es el dominio de las técnicas elementales del trabajo escolar y en consecuencia si no está la carpeta completa – que en los casos analizados significaban la copia literal del pizarrón, del libro de texto,- se aleja de lo esperado por el profesor y la distancia con la práctica ideal aumenta.

Quienes *no abren la carpeta* (Entrevista D12) en un caso; y quienes *no hacen la carpeta* (Entrevista D2) en el otro, son las notas distintivas del peor desempeño de un alumno, dado que implican en la expectativa docente que *no hacen nada, absolutamente nada*. La evaluación ha hecho entrar a la individualidad en un campo documental a través de un sistema de registro acumulativo, constituyéndose un poder de escritura que convierte a los alumnos en casos a conocer. Esta copia reduce las posibilidades reales de aprender y colocaría a los alumnos ante el riesgo de la domesticación del texto - tal como define Freire (2008)-, es decir la repetición mecánica o memorística pero alejados de la “curiosidad epistemológica” ésa que vuelve crítico a los sujetos porque pueden atar lo que están leyendo a la situación de su país, ciudad, barrio. El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, actitudes alejadas de la transcripción y la copia. Esta “lectura bancaria” pierde de vista en ejercicio de la curiosidad.

Además, el registro documental sirve para recurrir a él en el tiempo y lugar oportunos, por lo cual cumple una segunda función, la de registro de mostración de la actividad escolar frente a los padres y colegas legitimando las tareas realizadas.

Y si la evaluación da una calificación baja, la responsabilidad queda certificada y derivada hacia el alumno.

Esta representación de la evaluación como sistema de documentalización reemplaza el lugar de la producción de los alumnos por la copia o la carpeta y certifica el trabajo realizado frente a la institución y a los padres.

La representación de la evaluación como ilusión de aprendizaje colectivo

Esta representación da cuenta del lugar de la evaluación respecto al aprendizaje de los alumnos y la concibe como seguimiento a un colectivo imaginario. En los casos analizados, las docentes emplean una estrategia de interrogatorio muy guiado del que se espera "la" respuesta correcta. Están convencidas de que el alumno "construye" siguiendo el razonamiento del profesor, le marcan las líneas que debe seguir el pensamiento y las palabras aisladas de los "pocos" que responden son tomados como indicadores grupales o colectivos del aprendizaje. Ha desaparecido la evaluación procesual, educadora, de seguimiento reemplazada por una estrategia de interrogatorio bloqueante conducido, que sustituye al diálogo. Incluso las mismas preguntas de los alumnos que buscan aclaraciones un día, son reformuladas nuevamente los días siguientes (por ejemplo, con palabras estructurales y conceptuales, tipos de contratos, etc.) siguen sin aprenderlas pero alguna respuesta aislada colectiviza un pseudo aprendizaje. La evaluación se representa como constatación de aprendizaje colectivo ante la respuesta de algunos de los alumnos. En este sentido no puede recoger información sobre errores, estancamientos o lagunas particulares. El sujeto se ha perdido en un colectivo imaginario.

Esta representación deja en evidencia que las docentes no han podido problematizar la evaluación como seguimiento real del aprendizaje que se llevan adelante en el aula. En este sentido delegan en los alumnos la responsabilidad del aprendizaje y no advierten las posibilidades genuinas de la evaluación para custodiarlo y decodificar necesidades de los alumnos, sosteniendo los procesos de construcción del saber. A diferencia de ello, en los casos analizados, las docentes vinculan el "no aprendizaje" con causas diversas (alumnos desatentos, padres despreocupados, pobreza

extrema, etc.) pero no con la enseñanza, y por ende no pueden volver a repensar sus acciones para mejorarlas.

De hecho, tal como se ha señalado en este trabajo, ante la consulta sobre el fracaso escolar de sus alumnos, el 80% de los profesores consultados centra las responsabilidades en causas externas a las prácticas pedagógicas: causas sociales, culturales, familiares, institucionales. Fundamentalmente, son los alumnos (con su desidia, falta de interés, de participación) los responsables inevitables del fracaso. Generan así una mirada excluyente que no los involucra.

Estos argumentos, así como el de otros profesores, concentran en el alumno, en su interés y voluntad la causa del fracaso perdiendo de vista las responsabilidades didácticas de la escuela y su impacto sobre los sujetos involucrados. En estos casos la implementación didáctica ingenua de la escuela -que no vincula evaluación a fracaso-, impide su superación.

“Las responsabilidades del fracaso escolar se localizan así fuera del control de las organizaciones existentes de la sociedad. Una vez que éste se certifica, a esa persona no le queda otra salida que la de aceptar dichas insuficiencias y procurar sobrellevarlas lo mejor posible” (Torres Santomé, 1991:33)

La certificación se produce a partir de la evaluación que acredita con las calificaciones escolares, el desempeño de los alumnos. Esta explicación los vuelve responsables de su destino. En realidad esta mirada ha perdido de vista al aprendizaje del alumno y las posibilidades que ofrece una evaluación entramada en la enseñanza que podría controlar los obstáculos que llevarían al fracaso.

Al analizar las prácticas evaluativas de los docentes se ha detectado una severa pérdida relacionada con el pilar fundamental de la profesión docente que es la centración en el sujeto que aprende: la pérdida del sujeto.

Se pierde al sujeto cuando la evaluación no provee información para advertir que las estrategias didácticas empleadas olvidan al alumno como sujeto del aprendizaje, desatendiendo sus demandas. Al no poder proveer información esta evaluación pierde su potencialidad recursiva para focalizar al sujeto que aprende y redireccionar las tareas de enseñanza.

Se desatienden los pedidos de los alumnos, sus preguntas, las demandas solicitando explicaciones. Recuérdese las reiteradas ocasiones en que los alumnos piden las diferencias entre bloque nominal y verbal o sobre qué es un núcleo en las clases de Inglés; o el pedido de explicaciones sobre obligaciones, y ante estas situaciones las profesoras han seguido el diálogo con quien ofreció la respuesta correcta. No logran evaluar las respuestas erróneas, las dudas y los silencios de los alumnos. Las profesoras ofrecen ellas mismas las respuestas, limitando las necesidades de acción para apropiarse del mundo.

La ausencia de respuestas, los silencios de los alumnos son leídos por las docentes como *falta de lectura* o como *actitudes infantiles*, es decir que no recogieron información para detectar el estancamiento del aprendizaje, lo que reduce la posibilidad de activar el deseo de los alumnos. Mientras algunos alumnos responden incurriendo en errores, otros se mantienen en silencio: silencios sofocantes que se manifiestan frente a contenidos teóricos, actividades prácticas o pedidos de ejemplos de las profesoras y que se observan con mucha frecuencia en las dos materias observada.

Además, en estos casos, hay interrupción en la comunicación porque las profesoras no evalúan que continúan con su mensaje aun habiendo perdido la sintonía con algunos o la mayoría de los sujetos del aprendizaje. El diálogo que se entabla es estratégico (Habermas, 1971) porque la acción comunicativa es reemplazada por un intercambio mecánico de mensajes donde no siempre los alumnos pueden seguir a las profesoras y es por ello que predominan las interacciones donde hablan con pocos alumnos que le siguen el hilo de la conversación, o las lecturas con monosílabos o respuestas escuetas. El material analizado permite señalar el predominio de una matriz vincular estratégica. Puede advertirse que las interacciones están en manos de las docentes que deciden con quién hablar, de qué hablar, cómo hacerlo y en qué tiempos. Las profesoras saben las respuestas de las preguntas realizadas así que sólo se concentra en controlar las formas y no el significado, lo que no favorece la comprensión ni la autonomía

En Inglés, por ejemplo, la interacción resulta artificial ya que el mayor porcentaje de la clase habla la docente (y es la única que lo hace en inglés mayoritariamente), los alumnos contestan desde sus saberes de la cultura experiencial y en español. Emplean la lengua inglesa con muy escasa frecuencia. Ante los silencios de los alumnos, la profesora se responde a sí misma, los errores que detecta son corregidos sin

explicaciones (tipos de palabras: de atrás para adelante), no hay nuevos ejemplos y la mayoría de las veces, los ignora.

La estructura de la enseñanza está determinada desde la evaluación. La profesora selecciona los contenidos orientada por la evaluación y lo demuestran cuando reiteran a sus estudiantes que el tema es importante y será evaluado. Aprender un contenido interesante se transforma en saber si este contenido será considerado para aprobar la asignatura.

En la comunicación que se intenta mantener en las clases predominan las interacciones radial y diádica; la interacción consecutiva y la interacción confirmatoria que mantienen la ficción de la enseñanza como si los alumnos aprendieran. Las primeras, muestran como la profesora direcciona las preguntas con dos modalidades: en ocasiones las dirige al grupo (*interacción radial*) y se suman voces de distintos alumnos -aún a modo simbólico- y en otras ocasiones las orienta hacia un solo alumno (interacción diádica). Estas interacciones predominan cuando la profesora recupera el recuerdo de temas de clases anteriores y al dato explícito del texto, solicitando palabras sueltas o a veces pequeñas frases. Las interacciones diádicas evaluativas se producen en la mayoría de las clases, ante interrogatorios que, en el caso de Derecho, la profesora dirige a los alumnos en forma particular. Como tienen los temas en sus carpetas -copiados del código o del texto- van respondiendo a las preguntas leyéndolas. Difícilmente ofrecen ejemplos, los cuales son improvisados por la profesora al momento de interrogarlos. El “diálogo” que se produce da cuenta de esta trilogía: leer-copiar-transferir en contexto evaluativo. En esta díada la comunicación es unidireccional, no se escucha con atención a los alumnos, se interrumpe su pensamiento; no se identifican lagunas y errores conceptuales. En la díada la profesora inicia, sostiene y cierra el discurso.

La interacción consecutiva muestra la interrupción en la comunicación y el aprendizaje. Parece un aprendizaje “entre todos” porque la profesora va dando la palabra a uno y otro alumno, por ejemplo cuando dirige la lectura en alta voz, una lectura vacilante de párrafos del texto en Inglés, ayudados por la docente, y traducen una a una las palabras. No se ha logrado crear en el aula -como contexto de comunicación- un espacio de conocimiento compartido (Edwards y Mercer, 1988) lo que

implica la posibilidad de organizar mediante una negociación abierta un contexto de comprensión común, enriquecido con los aportes de cada uno de los participantes. Cuando la comunicación se sustituye o se restringe se imponen unos saberes al margen de la cultura experiencial de los estudiantes y se reduce la posibilidad de reconstrucción del conocimiento. El espacio de aprendizaje común requiere compromiso de participación en el proceso de comunicación la docente No logra evaluar que ante cada nueva palabra que los alumnos desconocen deben descifrarla, de allí que leen pocas y lo hacen con lentitud porque al estar centrados en el desciframiento de cada palabra, se reduce la construcción de significados, de conocimiento generativo (Resnik, 1998).

La interacción confirmatoria se inicia con una pregunta convergente – las cuales predominan, igual que las anticipatorias- y los alumnos responden de varios modos (algunos guardan silencio, otros ofrecen respuestas erróneas, otros incompletas y otros la respuesta correcta). La profesora sólo recupera la correcta, no esclarece por qué las otras respuestas son incorrectas, no recupera el error, sólo toma la correcta, elude las otras y continúa la tarea.

Esta matriz es predominante en las clases de Derecho y en ocasiones es también descalificadora. Los interrogatorios evaluativos que formula a diario la profesora producen pseudo preguntas, preguntas ficticias (Litwin, 1998) las cuales dejan fuera las subjetividades de los constructores del conocimiento.

También es frecuente el monólogo ampliado, extensas explicaciones docentes que lejos de formularse como ámbito explicativo, se ha convertido en un monólogo que deja fuera las subjetividades de los constructores del conocimiento. Recuérdese el ejemplo de los contratos onerosos. Estos monólogos tiene por contrapunto, algunas participaciones en forma de monosílabos, frases cortas, palabras sueltas, relegando la apropiación del saber a claves muy reducidas, precarias y fragmentadas, frecuentes en el código restringido (Bernstein, 1993). El predominio docente da lugar a un discurso extenso, casi ininterrumpido, pronunciado por la profesora para sus alumnos. El monólogo puede habilitar la escucha pero no la activación de operaciones intelectuales, de procesos que implican la construcción de significados, lo que mantiene relaciones de asimetría en la comunicación.

Otra interacción identificada es la del encadenamiento superficial de temas que presenta y sostiene la profesora. Recuérdese este encadenamiento en el tratamiento de contratos de seguro y de quienes tiene capacidad de contratar. Esta cadena de mensajes se advierte como mecánica, expansiva, superficial en tanto no contribuye a la construcción del atributo común que posibilita la comprensión de los alumnos. Guarda la apariencia de “diálogo” porque los actores se alternan la palabra, pero no hay genuina comunicación. Al perderse la comunicación, se pierde el sujeto y la evaluación como ámbito vincular para generar confianza y sostener el proceso de aprender. Al no evaluar que los alumnos la siguen con dificultad, a veces con temor e inseguridad, se interrumpe el diálogo, la relación se vuelve unidireccional, y como diría Burbules (1999) su función deja de ser cooperativa y es reemplazada por respuestas aisladas individuales que no activan ni la participación ni la comprensión.

En esta pérdida del sujeto, se desconocen motivaciones y necesidades de los alumnos, con mínima recuperación de su cultura experiencial. Las concepciones personales que han construido los alumnos durante los intercambios en la cultura vital y social no son recuperadas más allá de las palabras transparentes, el uso de algún aparato del equipamiento de oficina o la presentación de ejemplos aislados. La evaluación diagnóstica podría haberles permitido a las profesoras identificar los conceptos construidos con anterioridad para articularlos con los conocimientos nuevos, activando la memoria comprensiva y la transferencia a nuevas situaciones. De esta manera también se pueden identificar errores inducidos desde la enseñanza (Pruzzo, 2008), generar contraejemplos, provocar insatisfacción en los saberes erróneos y habilitar la presentación de nuevos conceptos, explicaciones, ejemplos. La ausencia de evaluación diagnóstica reduce las posibilidades de activar el conflicto sociocognitivo y provocar aprendizaje. Tampoco se activan otros motivos intrínsecos del aprendizaje como son la competencia y la reciprocidad. La ausencia de evaluación de aprendizajes previos reduce la posibilidad de diagnosticar la situación de cada uno y desde ese diagnóstico, ayudar a aprender.

En síntesis, en estos casos se ha constatado la pérdida del sujeto, silenciado por la ilusión del aprendizaje colectivo.

La representación de la evaluación como restitución de la información

En los casos analizados se ha podido identificar diversas modalidades que dan cuenta, no sólo de la pérdida del sujeto, sino además de la pérdida de la comprensión por una representación de la evaluación centrada en la recuperación de información, datos, etiquetas o hechos suministrados por la docente y que expresa el poder performativo de la evaluación, es decir su poder para anticipar los contenidos a enseñar y a evaluar.

Cuando la evaluación pierde la comprensión, como en estos casos se enfoca el recuerdo de “palabras” o etiquetas (adjetivo determinante, equipamiento, fax, contrato, bienes...) es decir, la recuperación de la información dada por las docentes, lo que no implica la comprensión de los conceptos que subyacen bajo esos rótulos y que son propios de la estructura semántica de las disciplinas. Por lo tanto más que la comprensión se valora la recuperación de rótulos lingüísticos e información. El contraste entre ambas, está basado en una evaluación que malogra la idea de que son los conceptos los que codifican la experiencia, fundamental para la comprensión de la realidad, en tanto abstraen las características comunes y diferenciadas de los hechos y fenómenos ayudando a identificar sus rasgos esenciales. Sólo así se conquista la abstracción que posibilita generalizar e incluir cada caso en una categoría o red de categorías.

En los casos analizados la evaluación de rótulos pierde de vista que la construcción de conceptos que es lenta y necesita andamiarse para que se desarrollen las competencias cognitivas que están en la base de la categorización. En estos casos la evaluación y la enseñanza se enfocan hacia el recuerdo de palabras, hechos, datos explícitos del texto, que podrían ser olvidados rápidamente al no vincularse a las estructuras cognitivas de los alumnos. Toda construcción de conceptos implica un proceso de inclusión de todos los casos con una semejanza específica en una clase y una exclusión de todos los casos que carecen de esta característica. Por ejemplo, cuando la docente solicita el reconocimiento de los verbos en un párrafo, dicho concepto se construye al incluir las posibles acciones y estados del hombre en una categoría de la que se excluyen por ejemplo, los nombres. En este proceso de inclusión y de exclusión, la palabra no asegura que se domine el concepto y que pueda transferirse o usarse en nuevos casos. Al no construirse los conceptos se suman confusiones y por ejemplo, no se logra el reconocimiento de bloques nominal y verbal, de núcleo y predicado, de

verbos copulativos, de adjetivos, etc. Este desconcierto no le permite a la profesora analizar que los alumnos no manejan la gramática castellana mientras ella supone, no sólo que se ha aprendido en cursos anteriores, sino además que no es necesario revisarla, así como supone que hay transparencia entre ambas gramáticas.

En el caso de Derecho la ausencia de evaluación de conceptos mantiene en los alumnos confusiones respecto a objeto lícito; bien inmueble e inmuebles, contratos, obligaciones. La profesora, en su centramiento en las “palabras o rótulos lingüísticos” no advierte que los conceptos no se han construido. La ausencia de generalización o transferencia debe ser leída como falta de construcción conceptual: el alumno podrá poner el rótulo al caso dado por el docente empleando su memoria, pero no podrá hacer uso funcional del mismo, es decir generalizarlo a otros casos mientras no lo construya como concepto.

Diría Perkins que “la transferencia tiene lugar cada vez que transportamos conocimientos, habilidades, estrategias o predisposiciones de un contexto a otro. Se da siempre que relacionamos un área de conocimiento con otra para ayudarnos a entender o a ganar poder o influencia sobre un problema. Sin transferencia, el aprendizaje humano no tendría la capacidad que tiene para configurar y dar poder a nuestras vidas” (1994: 200). En este sentido señala que no se enseña a leer para leer el cuaderno de clase y el libro de texto, sino los diarios, las noticias, los contratos de trabajo, las cláusulas internacionales, etc. Es la lectura que produce transferencia la que vuelve relevante al aprendizaje. Como las docentes han perdido la evaluación de la comprensión que ofrece una revisita a los contenidos y promueve la transferencia, los alumnos no logran la generalización, es decir, dar nuevos casos, analizarlos en otros contextos, por lo que se reduce la potencialidad explicativa de los aprendizajes.

La pérdida de la comprensión conceptual reduce las posibilidades de una orientación didáctica de perspectiva epistemológica que plantea al aprendizaje como construcción de conocimientos siguiendo pautas similares a la producción del conocimiento científico, lo que implica apropiarse de la estructura semántica (conceptos, ideas, teorías) y sintáctica del saber.

Al desaparecer la evaluación de la comprensión, sobreviven lagunas de aprendizaje y errores conceptuales que no son aclarados. El error no es visto como error conceptual, ni las lagunas como abstracciones no construidas pero que pueden

reconstruirse. Se ha perdido la importancia del error constructivo en el proceso de aprendizaje y la interacción como modo necesario en el trabajo intelectual.

La falta de comprensión y de reconocimiento del error, produce el estancamiento en el aprendizaje, la interrupción de la comunicación y el empobrecimiento paulatino de las tareas de los alumnos: no puede leer con fluidez, tiene dificultad al traducir, hay severas limitaciones para conceptualizar y por consiguiente para transferir a situaciones de la vida cotidiana. Por eso se ha llamado perspectiva didáctica ingenua (Pruzzo, 1997) a aquella que concibe una relación lineal entre la enseñanza y el aprendizaje, en tanto que si la profesora dio el tema, el alumno lo aprendió.

Esta situación pone en riesgo el aprendizaje procedimental: interpretar textos en ambas materias, por ejemplo. Como diría Pruzzo (1999) en todo proceso hay un “hacer”, unas acciones comandadas por operaciones intelectuales metodológicamente ordenadas. Las operaciones cognitivas que permiten usar la lengua inglesa, interpretación, análisis, traducción, comparación, producción, sólo pueden ser aprendidas por la acción directa sobre la realidad comunicativa: interpretar, interpretando; analizar analizando; producir produciendo. Pero en nuestro caso, la lectura en inglés, por ejemplo, se realiza en párrafos que se fragmentan para ser leídos entre numerosos alumnos, con lectura balbuceante alternando con una penosa traducción lo que hace perder el hilo semántico del párrafo y restringe la comprensión. Sin embargo, seguir la lectura decodificando y con dificultades es para la docente “traducir” y copiar es “aprender”, lo que genera la sensación de que los alumnos entienden y siguen el texto, de allí el esfuerzo de la profesora para sostener la lectura de los alumnos.

Respecto al proceso de traducir, supone que los alumnos conocen y manejan la gramática castellana, desconociendo la importancia de la reflexión lingüística en la traducción, la posibilidad de comprender el funcionamiento de las estructuras de la lengua madre y sus analogías o diferencias con la lengua extranjera que se está aprendiendo. La profesora no logra detectar que no han entendido la gramática inglesa y por ello tampoco podrán rescatar el sentido semántico del párrafo para traducir. Cuando la gramática se vuelve mecánica, repetitiva, escindida de la comprensión y de la lengua materna y la traducción se torna una sucesión de vocablos desconocidos, aislados e inconexos, la segunda lengua pierde sentido y significación. Al desconocer la gramática castellana y la inglesa, los alumnos no alcanzan a advertir si las emplean bien

o mal. Por lo tanto la traducción se hace siguiendo un proceso inverso al que en teoría plantea la profesora: identificar bloques nominales y verbales para ayudar en la traducción. En la práctica, primero hace leer en forma oral y se va traduciendo con ayuda docente y luego señalan los bloques: ha quedado escindida la traducción de la gramática. La docente no detecta por la evaluación esta contradicción entre lo que se propone como objetivo y lo que pide que hagan los alumnos en el aula por lo que los contenidos procedimentales (identificación, traducción, interpretación, etc.) no pueden ser aprendidos y no hay una evaluación comprometida con la comprensión.

Además, en las clases de ambas materias se ha confirmado el efecto edípico de predicción de la evaluación dado que las representaciones docentes que comandan la acción de evaluar están teñidas por los supuestos sobre los alumnos a formar y los saberes que esa formación requiere y en este sentido la evaluación cobra poder performativo (determina lo que se selecciona para enseñar y lo que se va a evaluar).

La docente de inglés predice que sus alumnos no van a ser analistas de sistemas, pero van a poder manejar “*palabras*”, éste es el sentido social que está dando a su práctica. Está enseñando con un texto en inglés sobre tecnologías y computación sólo para que a los alumnos les “queden” algunos términos. La norma de excelencia señala que sólo exigirá esas *palabras* y no una apropiación semántica y sintáctica del saber que favorezca la comprensión, el uso y la transferencia de estos saberes de la cultura académica. Esas “palabras” incluso, no las tiene que enseñar porque provienen de la cultura experiencial y del mundo cotidiano de los alumnos, mientras que otras son transparentes.

También en el caso de Derecho pesa la concepción de alumno internalizado. Este sujeto está formándose para que no cuestione, ni para ejercer sus derechos en términos legales y tal vez alentarle a la picardía. Han predominado en los ejemplos docentes los pícaros, los cuentos y la mala fe que han pasado a ser el argumento central de la clase. En el discurso docente no se señalan límites, ni se marca lo que corresponde o no, lo legal e ilegal.

Los temas, los textos escogidos y el modo de abordarlos presentan coherencia con la representación que las docentes tienen de los estudiantes de este colegio. Al graduarse estos alumnos trabajarán en oficinas, serán telefonistas, secretarías, tendrán entrevistas de trabajo acordes con esos roles y/o ejercerán trabajos para autoabastecerse. Tal como lo señala la profesora en la entrevista

“ellos podían fijarse qué elementos de trabajo podían tener para el futuro, ser encuestadores... o dibujante al que le gusta el dibujo; atender a la parte comercial. Es decir que busquen como para ayudarse... que no solamente es ir a estudiar Letras, Historia, Geografía, que tienen una posibilidad mayor y que tienen posibilidades para hacerlo sin irse y teniendo un trabajo para empezar a autoabastecer” (Entrevista D2)

Además predominan la ingenuidad y una marcada trivialización en el tratamiento de los temas, con preguntas de respuestas únicas, sin problematizaciones reales. Este tratamiento desprovisto de cuestionamientos divergentes, tiñe la clase de una “neutralidad ideológica” y de una “objetividad conceptual” desconociendo la existencia de relaciones asimétricas y de las estructuras de poder, justamente, en el mundo del trabajo. La representación docente de la evaluación -perdido el sentido crítico- habrá cumplido el efecto edípico de predicción, de crear una realidad e imponerla como la única posible a todos sus miembros.

En los casos analizados, la evaluación ha perdido su sentido de entramarse en la enseñanza para custodiar al aprendizaje. Sea porque el sentido lo pone el seguimiento del oficio del alumno, la verificación de resultados, la documentalización, la ilusión del aprendizaje colectivo, o la restitución de la información, esta evaluación se muestra estéril para garantizar el aprendizaje.

Es decir que hay un esfuerzo marcado por mantener la ilusión de la enseñanza y fundamentalmente del aprendizaje y la evaluación no ofrece información sobre ellos manteniendo la ficción de la enseñanza y el “control” sobre la organización y los alumnos.

Esta forma de desarticular la enseñanza del aprendizaje relevante de los alumnos, se ha denominado evaluación híbrida porque nace del cruce de prácticas diferentes que resultan estériles para custodiar al aprendizaje. En particular ha perdido el seguimiento, para advertir los obstáculos que impiden la apropiación del saber y la distancia y desvinculación con los intereses de los alumnos. Esta evaluación híbrida refuerza la memoria y pierde de vista que los contenidos son importantes sólo si se transforman en elementos de pensamiento, modos de pensar que comanden la acción. No son saberes para recordar de memoria, para copiar, son saberes que una vez comprendidos pueden almacenarse en la memoria para tenerlos disponibles al enfrentar los problemas que plantea el mundo de la vida y en ese sentido dirigen la acción. Esto

implica que puedan ser usados y de esta manera se establecen condiciones de igualdad de acceso al conocimiento lo que permitiría comenzar a superar la injusticia social.

La evaluación híbrida se descentra del sujeto y de la comprensión

La evaluación híbrida nace estéril para custodiar el aprendizaje y deja en evidencia una enseñanza irrelevante. Tal como se ha podido analizar en los casos estudiados en profundidad, la evaluación anunciada en los discursos docentes no guarda coherencia con las prácticas. En la investigación realizada se puede advertir que las docentes pierden al sujeto (en tanto que desconocen sus intereses, deseos, necesidades, su cultura experiencial y social) y/o pierden su comprensión (tanto de la estructura semántica y sintáctica de cada disciplina como del sentido político volver relevante el aprendizaje) o pierde a ambos.

La evaluación híbrida mantiene la ilusión y ficción del aprendizaje

La evaluación híbrida sostiene el imperativo social de “retener” y el mandato biográfico e institucional de “controlar”. El contexto escolar resulta generador de angustias y rechazo, activa miedos y mecanismos distorsionantes de la comunicación (Barreiro, 1995) que llevan a la negación de la subjetividad propia y del otro. Entre “*aprobar no importa cómo*” (Entrevista D12) y “*soy de poner muy pocos 10*” (Entrevista D2) se abre una brecha arriesgada, profunda y dolorosa porque se vuelven dilemáticas las funciones escolares de socializar, instruir y educar. La institución que opera es el control, pero se pierde el aprendizaje. De allí que la evaluación híbrida mantenga la ilusión y ficción de que los alumnos están aprendiendo para reducir la resignación acobardada que menciona Ulloa (1995) como modalidad del sufrimiento social que aparece acompañada de distintos grados de fatiga crónica, cansancio sostenido, angustia y quejas permanente. Una vez instalado en el sufrimiento, el sujeto del aprendizaje se encuentra coartado y al borde de la posibilidad de pensar y actuar creativamente con lo que se obturan las posibilidades de aprender los nuevos conocimientos.

De allí que la evaluación de cuenta del lugar del saber, concentrado en docentes y textos y también del lugar que van a ocupar las carpetas, las lecciones y pruebas, en ese saber. Escribir, decir y dar fe serán formas de regular el comportamiento del alumno: la carpeta escrita (que asegura la copia de los alumnos); las lecciones orales y/o trabajos prácticos evaluatorios (que comprometen la memoria a corto plazo) y el testimonio (prueba, firma) que deposita la “responsabilidad” personal en la tarea

escolar. No está en juego ni se busca el aprendizaje, ni la comprensión, ni el desarrollo del pensamiento superior, ni la metacognición, sino la retención y el control.

La evaluación híbrida mantiene el carácter performativo de la evaluación.

De esta manera, las normas de excelencia puestas en juego en la evaluación se vinculan al lugar social del que provienen los alumnos, lugar en el que no necesitarán usar Inglés para la comunicación, y en el que será necesario manejar más que los derechos, las obligaciones como ciudadanos, así como las picardías con que se evaden las normas legales.

Estos presupuestos dan forma a pensar qué van a hacer sus alumnos al finalizar sus estudios secundarios, en este pueblo y en este contexto de pobreza. El discurso docente enuncia cómo ven la realidad, cómo la van interpretando a la vez que crean esa realidad anticipada. El lugar social es una representación construida históricamente y significada en la institución, de allí la importancia de tener en cuenta la voz de los fundadores de la escuela quienes advirtieron las dificultades económicas de algunas familias del lugar para trasladar a sus hijos a otra ciudad para estudiar. Esta precaria disponibilidad del grupo social orientó también la decisión de adoptar la modalidad “comercial” ya que se analizó también su proyección laboral. Lo oculto de este mandato es que la organización vehiculiza los niveles de calidad esperables y la evaluación híbrida sostiene este mandato social devolviendo a los sujetos a los lugares esperables.

De la evaluación híbrida a la evaluación educadora

Sólo la reflexión compartida permitiría desocultar estas representaciones y transformar las prácticas de evaluar de manera de custodiar los aprendizajes. La evaluación educadora detecta las construcciones erróneas de los alumnos, los obstáculos en la apropiación del saber, la desvinculación con sus intereses y necesidades así como las deformaciones de los vínculos, las interacciones y la comunicación.

En la reflexión con otros es posible esclarecer las representaciones sobre la evaluación que la transforman en una práctica híbrida orientada a la verificación de resultados, al seguimiento del oficio de alumno, a la documentalización, a la ilusión de aprendizaje colectivo y a la restitución de información.

Al desocultar las representaciones es posible conseguir que la evaluación se entrame en la enseñanza (Pruzzo, 1997) a modo de dos fases del mismo proceso, la enseñanza y la evaluación como aspectos inescindibles del acto educativo. Si se

separan, se fragmenta la construcción de significados lo que interrumpe el acto de conocer tanto los saberes escolares como la lectura del mundo y lectura de la palabra (Freire, 2008). Esta evaluación entramada reconstruye los caminos de la curiosidad y el deseo unidos en una práctica creativa que reúne a la experiencia escolar y la vida cotidiana.

A través de la reflexión colaborativa se puede comenzar a concebir la evaluación educadora como recursiva hacia la enseñanza pero también hacia el aprendizaje. De esta manera es posible orientarla hacia los aprendizajes previos que el alumno debió construir en relación a los contenidos curriculares. Implica una rápida búsqueda de información que da cuenta de los obstáculos, lagunas y errores así como de los estancamientos en el aprendizaje. Es un tipo especial de evaluación informal en oposición a la analizada en este trabajo -que busca confirmar el oficio de alumno- porque decodifica necesidades, andamia y sostiene la curiosidad y la comprensión posibilitando el aprendizaje. Esta evaluación se hace cargo de garantizar el derecho a aprender de los estudiantes.

El cuestionamiento a través de la reflexión colaborativa, de las representaciones de la evaluación que pierde de vista la comunicación, reemplazando el diálogo genuino por intercambios mecánicos, monólogos e interacciones superficiales y estratégicas, permitiría transformar las prácticas evaluativas y entender a la evaluación en su función semiótica, fuertemente humana. Y en este sistema semiótico no se precisa diseñar instrumentos especiales porque el eje está centrado en la comunicación, con el rescate simbólico de gestos, movimientos, huidas, silencios y palabras. Por eso decimos que es invisible porque capta signos que se vuelven significativos y cobran sentido para el educador. De esta manera, la comunicación retoma su matriz vincular democrática. Así podrían ser explicitadas las necesidades de los alumnos, diagnosticado los problemas, los silencios, los miedos y convertir los contenidos escolares en aprendizajes: en elementos subjetivos de pensamiento.

Abandonar la evaluación híbrida implica desalentar la visión de la escuela como lugar del oficio de alumnos como nativos de la organización escolar, en un rol que no perturbe el orden escolar. La evaluación educadora es especular por lo que requiere trabajar la autonomía del educando, desnaturalizando los significados construidos respecto a los alumnos a formar y al lugar social que el sistema les tiene “reservado”

reconociendo naturaleza ideológica del proceso y ampliando los intersticios que generan resistencia escolar y cultural.

Los temas se han dado, las evaluaciones finales se han realizado pero los alumnos no han aprendido a traducir ni a transferir. Si embargo en la nota final ha predominado la evaluación informal (la que no se basa en la apropiación de conocimientos académicos) y la gran mayoría de los alumnos aprueban la materia.

Tal como se señalara desde las primeras páginas de esta investigación, estas prácticas evaluativas denominadas híbridas, no son acciones conscientes, ni intencionales de los profesores. Si logran explicitarse las representaciones que subyacen podría pensarse la posibilidad de asumir la responsabilidad docente en el acto de enseñar garantizando a los estudiantes el derecho de aprender a través de la evaluación recursiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y Cultura contemporánea México, Ediciones Coyoacán.
- ALVAREZ MENDEZ, J. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ALVAREZ MENDEZ, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.
- ALZAMORA, S. y L. CAMPAGNO. (2006) “Entrevista a Denise Jodelet” En Revista *Educación Lenguaje y Sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas ULPAM, Vol. IV, 4, 157-176) Santa Rosa La Pampa.
- ALLAL, I. (1980) “Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de formación” en Revista *Infancia y Aprendizaje* N° 11 Madrid.
- ANGULO RASCO, J. F. y N. BLANCO GARCÍA (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Madrid, Ediciones Aljibe.
- APEL, J. (2001). *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires, Aique..
- APEL, J y B. RIECHE. (2001). *Las pruebas en el aula: aprendizaje y evaluación*. Buenos Aires, Aique.
- APPLE, M Y N. KING (1985). ¿Qué enseñan las escuelas? En GIMENO SACRISTÁN Y PEREZ GÓMEZ (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Morata.
- APPLE, M. (1995). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires, Paidós.
- APPLE, M. (1986) *Maestros y textos*. Buenos Aires, Paidós.
- ARDOINO, J. (2000). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Novedades Educativa.
- AUSTIN, J. L. (2002). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires, Paidós.
- AUSUBEL, D. (1983). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En ELAM, Stanley. *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, Ateneo.
- AUSUBEL Y NOVAK (1983) *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- BALL, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata.
- BARILA, M. I. (2009). *Adolescencia y educación moral : una mirada desde las prácticas escolares*. Neuquen, Universidad Nacional del Comahue.
- BARREIRO. T. (1995). “Bienestar y malestar dentro del grupo. Los mecanismos distorsionantes y otros obstaculizadores”. En *Trabajos en grupo. Hacia una coordinación facilitadora del grupo sano*. Buenos Aires, Kapelusz
- BAUDELLOT, Ch. y F. LECLERQ (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- BERGER, P y T. LUCKMANN (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1993). Clases, códigos y control: *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.

- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control* . Madrid. Akal.
- BOURDIEU, P (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Madrid, Anagrama.
- BOURDIEU, P (1999). *La miseria del mundo*, Madrid, Akal.
- BOURDIEU, P Y P. PASSERON. (1977). *La reproducción*, Madrid, Laia.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus Humanidades
- BOURDIEU, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.
- BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1968) *Hacia una teoría de la Instrucción*. México. Uthea.
- BRUNER, J. (1995) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Teoría y Práctica. Buenos Aires, Amorrortu
- CARLINO, F. (1999) *La evaluación educacional . Historia, problemas, propuestas*. Buenos Aires, Aique.
- CARR Y KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid, Martínez Roca.
- CASTORINA, J. (2003). *Representaciones sociales*. Barcelona, Gedisa.
- CASTORINA, J. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- CELMAN, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta del conocimiento? En LITWIN, E; CAMILIONI, A; S. CELMAN Y M. PALOU. 1998. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós
- CELMAN S. (2005), “Notas acerca de la corrección”, en *Novedades educativas*, Buenos Aires, año XVII, núm. 170, 20-21
- CICOUREL, A (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid.
- CIRIZA, A. (1992) “El discurso pedagógico”, Costa Rica.
- COHEN, L Y L. MANION (1990) *Métodos de investigación educativa*. Editorial La muralla.
- COLE, H. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid, Morata.
- COLL, C. POZO y otros (1989). *Los contenidos de la Reforma*. Madrid. Aula XXI. Santillana.
- CONNELL, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata
- CORDIÉ, A. (1998) *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- CHAPATO, M.E. y ERROBIDART, A. (compiladoras) *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*. (2008) Buenos Aires, Miño y Dávila. (pp180-181)
- CHARDWICK, C.(1990). *Evaluación formativa para el docente*. Barcelona, Paidós.
- DE BOARD, R. (1977). *El psicoanálisis de las organizaciones*. Buenos Aires, Paidós .
- DEJOURS, C. (1992) *Trabajo y desgaste mental: una contribución a la psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Humanitas
- DE LANDSHEERE, G. (1973). *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires, El Ateneo.

- DENZIN, N. K., Lincoln (eds.) (1994) "Handbook of Qualitative Research", Sage Publications, California.
- DE SOUZA MINAYO, M. C. (1997) El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud. Buenos Aires: Lugar.
- DIAZ BARRIGA, A. (1994). *Currículum y evaluación escolar*. Madrid, Morata.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990). *El examen: textos para su historia y debate*. México, UNAM
- DI FRANCO, M.G. (2003). "Árbitros de nuestra propia obra". En Revista Praxis Educativa. Año VII, N° 7, 73-86..
- DOYLE, W. (1979). "Trabajo académico" en TOMILSON Y WALGER., Academic work and educational excellence: Raising student productivity. Berkeley. Traducción : Máximo Benze, Supervisión Diana Maza (UBA).
- DUBET, F. (2006) La escuela de las oportunidades. Barcelona, Editorial Gedisa.
- DURKEIM (1968) .Las representaciones colectivas como nociones tipos en las que participan los individuos. IEP. Instituto de Estudios Peruanos.
- DUSCHATZKY, S. 2007. *Maestros Errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires, Paidós
- EDWARDS, V. (1985) *La relación de los sujetos con el conocimiento*. México, Centro de investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- EDWARDS, D. y N. MERCER (1988). *El conocimiento compartido. La comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- EISNER, E.W. (1985): "Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?" en GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. AKAL.
- ELEJABARRIETA, F. (1991). "Las representaciones socialesE. En ECHABARRIA, A. *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao, Desclée de Brouwer
- ELIAS, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N. (1994). *La sociedad cortesana*. Madrid, Fondo de cultura económica.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1988) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata
- ESTUDIOS SOBRE EDUCACION. *Evaluación y Calidad de la educación* (junio 2009) N° 016 año 2009, junio. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.
- FARR, R. (1984). "Las representaciones sociales" en MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Paidos.
- FERNANDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- FÉRNANDEZ, L. (1998). *Instituciones educativas*. Buenos Aires, Paidós.
- FILLOUX, J. C. (2008). *Epistemología, ética y Ciencias de la Educación*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- FLAMENT C. "Estructura, dinámica, y transformación de las representaciones sociales" en ABRIC, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y Cultura contemporánea Ediciones Coyoacán, México
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1976) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1999). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.

- FRASER, N (1997) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época “postcapitalista” en FRASER, N.: *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición “postcapitalista”*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores..
- FREIRE, Paulo. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* . México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1986). *Pedagogía de la pregunta: conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires, La Aurora.
- FREIRE, P. (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FREUD, S. (1975). *Introducción al Psicoanálisis para educadores*. Buenos Aires, Alianza.
- FRIGERIO, G.; DIKER, G. (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires, Centro de Novedades Educativas y Material Didáctico.
- FRIGERIO, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- GARAY, L (2003) *Sujeto, instituciones educativas, futuro : conferencias*. Córdoba. De autor.
- GARDNER, H. (2003) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Buenos Aires, Paidós.
- GEERTZ, C (1993). *La interpretación de la cultura*. Barcelona, Gedisa.
- GENTILI, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Homus Sapiens.
- GIDDENS, A (1983). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GILLY, M. (1984). “Psicosociología de la educación” en Moscovici, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata,
- GIMENO SACRISTAN, J. Y A. PEREZ GOMEZ (1989). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GIORDAN, A. (1987). *La enseñanza de las ciencias*. Madrid, Siglo XXI.
- GIROUX, H. y P. MC LAREN (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GIROUX, H. (1983). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- GOETZ, J Y M. LECOMPTE. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GOFFMAN, E (1979). *Estigma*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GRAMSCI, A. (1986). *Literatura y vida nacional*. México, Juan Pablos Editor.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- GUBA, EGON E IVONNA LINCOLM (1998). “Competing paradigms in investigación cualitativa. En Denzin, N. e I. Lincoln (Eds) *The landscape of Qualitative Research*.”
- GVIRTZ, S Y M PALAMIDESSI (2002). *El abc de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- HAMMERSLEY, M y ATKINSON, P. (1994) *Etnografía; métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.

- HOUSE, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- JACKSON, P.(1992). *La vida en las aulas*. Madrid, Ediciones Morata.
- JODELET, D. (1984). “La representación social: fenómenos, conceptos y teorías.”
Denise Jodelet en MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida SOCIAL. PSICOLOGÍA SOCIAL Y PROBLEMAS SOCIALES*. Buenos Aires, Paidós.
- JODELET. D. (2003) *La representación en Ciencias Sociales*. México, Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad. Vol. XXIV
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- KAPLAN, C. (1992) *Buenos y malos alumnos*, Buenos Aires, Aique.
- KARSZ, S (2000). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona, Gedisa.
- KEBRAT-ORECCHIONI, C.1993. *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Edicial.
- KEMMIS, S. 1988. *El currículum: mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KORDON, D y L. IDELMAN. (1987). *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana Planeta.
- LACAN, J.(1983). *Función y campo de la palabra y el lenguaje en Psicoanálisis*. Informe del Congreso de Roma. Septiembre, 1953. Paidós.
- LAGOS SAN MARTÍN,N ; R. NAVARRETE GAHONA Y CECILIA HERNÁNDEZ SANDOVAL.(2009). Proyecto de Investigación "Implementación de un dispositivo de análisis basado en procesos de reflexión en acción, en la carrera de pedagogía en educación general básica" Universidad del Bio Bio Chillán, Chile
- LAKOFF, G. Y M. JOHNSON (1986). *Metaphors we live by*,
- LITWIN, E; CAMILIONI, A; S. CELMAN Y M. PALOU. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós
- LITWIN, E. (1998). “La evaluación como una explicación ecológica de la actividad en el aula” en *Evaluación. Aportes para la capacitación* N° 1- Revista *Novedades Educativas* N° 90, 45-66.
- LITWIN, E; C PALOU DE MATE, M. CALVET y otros.(2005) “La evaluación desde la perspectiva de la corrección de los trabajos de los alumnos” en *Novedades Educativas*, Buenos Aires, Año 17, N° 170
- LITWIN, E, C PALOU DE MATE, M. HERRERA, L. PASTOR Y M. CALVET. (1998). La evaluación en la buena enseñanza en *Revista Ethos educativo* N° 20. Morelos, México
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- LURIA, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Antonio Machado.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires, Miño y Dávila
- MENIN, O. (2002). *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, Homo Sapiens
- PARDO, L. (1992) *Derecho y Lingüística. Como se juzga con palabras*. Buenos aires, Nueva Visión.
- MASTACHE, A (1989). “Representaciones acerca de la formación . Literatura y mito”. Docuemnto de Trabajo N° 2 . IICE. Facultad de Filosofía y letras. UBA.
- MC KERNAN, J (1999). *Investigación acción y curriculum*. Madrid, Morata.
- MC LAREN, P. (1995) *La escuela como performance ritual*. México, Siglo XXI Editores .

- MENDEL, G.(1996) *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas
- MERIEU. P. (2007) *Frankestien educador*. Barcelona, Alertes
- MOREJON, S. (2003). Los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Sus representaciones sociales sobre la evaluación. Cipolletti, Universidad Nacional de Comahue.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris.FEU
- MOSCOVICI, S. (1984). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- NEIMAN , G. Y G. QUARANTA (2007) “Los estudios de caos en la investigación sociológica” en VASILACHIS, I. (coord.) (2007) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- NOSEI, C Y A. LOZANO. (2001). “Escolarización alternativa: del sufrimiento al éxito”. En Revista *Praxis Educativa* , ICEII (UNLPam). Santa Rosa, La Pampa,.Año V, Nº 5, 33-39.
- NOSEI, C. (2007). “La enseñanza de la Historia en la escuela: una historia de malentendidos”. En Revista *Praxis Educativa* .ICEII, UNLPam, Año XI, Nº 11, 74-84.
- NOSEI, C. (2008) . *La escuela como espacio de posibilidad. El quiebre de las biografías anticipadas*” Santa Rosa, Edulpam.
- PALOU DE MATÉ, M. La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación en LITWIN, E; CAMILIONI, A; S. CELMAN Y M. PALOU. (1998). *LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO*. Buenos Aires, Paidós
- PALOU (2003). “Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar”. En PALOU y otros, (2001) *La enseñanza y la evaluación*. GEEMA Facultad de Ciencias de la Educación y CE.DI.CO. Buenos Aires
- PALOU de MATE, C, R. De PASCUALE, M HERRERA y L. PASTOR. (2001) *Evaluar y enseñar. Reflexiones y propuestas*. GEEMA. UNCOMA. Facultad de Ciencias de la Educación, CEDICO Buenos Aires.
- PEREZ GÓMEZ, A. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata
- PERINO, I Y A. PONTICELLI (1994)“Introducción a la lectura en inglés. Técnica de traducción”.
- PERKINS , D. TISHMAN Yy E. JAY (1997) *Un aula para pensar*. Buenos Aires, Aique.
- PERKINS, D. (1995) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa.
- PERRENOUD, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- PERRENOUD, P. (2008)*La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Editorial Colihue. Alternativa Pedagógica. Didáctica.
- PIAGET (1973) . *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires, EMECE.
- PICHON RIVIERE, E. (1984). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- POPKEWITZ, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid, Morata.

- PRUZZO, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires, Espacio Editorial
- PRUZZO, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Espacio.
- PRUZZO, V. (2002). *La transformación de la formación docente*. Buenos Aires, Espacio Editorial.
- PRUZZO, V. (2002a) “La profesionalización docente y el DAC (Dispositivo de análisis de clases)”
en Revista *Praxis Educativa* ICEII, UNLPAM, Año VI, N° 6, 84-98
- PRUZZO, V (2002b). "La Formación del Profesorado. Aportes Críticos al Dispositivo de Análisis de Clases (D.A.C.). En Revista *Horizontes Educativos*. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile. N°7; 7 a 22.
- PRUZZO, V. (2004). “Evaluación para el aprendizaje” Publicación Digital. Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República. Uruguay. II Congreso de Enseñanza. Montevideo, Uruguay.
- PRUZZO, V. (2005) “Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la investigación acción” en Revista *Praxis Educativa* ICEII, UNLPAM, Año IX, N° 9, 50-60
- PRUZZO, V Y C. NOSEI, C. (2008). “Alumnos que no aprenden Historia ¿problemas de la Didáctica?”. En Revista *Praxis Educativa* .ICEII, UNLPam, Año XII, N 12, 41-56.
- RESNICK, L. et al, (1.998). *Curriculum y cognición*. Buenos Aires, Aique.
- REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACION. *Educación y Ciudadanía*. N° 42, septiembre 2006. Madrid, OEI
- RIESTRA, D. (2007). *Las consignas en la enseñanza de la Lengua*. Miño y Dávila
- RIVIERE, A. (1984). *La Psicología de Vygostski*. Madrid, Aprendizaje Visor
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- ROCKWELL, E. Y GRECIA GÁLVEZ: “Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo”. En Revista *Educación* No. 42, México: Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1982, p. 129.
- ROSALES, C. (2000) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.
- ROSENTHAL Y JACOBSON. (1980). *Pigmalión va a la escuela: expectativas del docente y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid, Marova.
- SAGASTIZABAL, M. (2008). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SAGASTIZABAL, M. de los Angeles (coord..) (2007). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico.
- SANTOS GUERRA, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* Madrid, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. (1996). *Evaluación educativa 1- un proceso de dialogo comprensión y mejora*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M. (1996). *Evaluación educativa 2- Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- SANTOS GUERRA, M. A. 1998. *Evaluar es comprender*. Buenos Aires. Editorial Magisterio del Rio de La Plata.
- SCHON, D. (1988). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.

- SCRIVEN, M. (1967) "The Methodology of evaluation", TYLER, R.; GAGNE, R.; y SCRIVEN, M. (eds.) *Perspective of Curriculum Evaluation*. Rand McNally. Chicago.
- SIDERAC, S. (2007). *Una mirada cultural para la evaluación de los libros de texto*. Santa Rosa, Edulpam.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata
- STAKE, R. (2006) *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona, Grao.
- STENHOUSE, L. (1990). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- STEIMAN, J. (2008). *Más didáctica (en la educación superior)* Buenos Aires, UNSAM, Miño y Dávila.
- STUFFLEBEAM, D. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona, Paidós.
- SCHUTZ, A (1974). *Fenomenología de mundo social*. Buenos Aires, Paidós
- TAMARIT, J. (2004). *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TAYLOR Y BOGDAN. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidos.
- THERBORN, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid, Siglo XXI.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1992) *El curriculum oculto*. Madrid, Morata
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Morata.
- TERIGI, F. "La enseñanza como problema político". En: FRIGERIO, G, y G. DIKER. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- TORRES, R; LITWIN, E Y A. BERTONI. 1998. *Evaluación*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- TOURAINÉ, A (1978). *Introducción a la sociología*. Barcelona, Ariel
- VASILACHIS, I. (coord.) (2007) *Estrategias de Investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.
- VIGOSTKY, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Paidós Ibérica
- VÁZQUEZ MAZZINI (2003). ¿Resultados para quién? Reflexiones sobre la práctica de la educación en la escuela. *Revista OEI Organización de Estados Iberoamericanos* N° 3
- WIGDOROVITZ de CAMILLONI, A. R. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós
- WIGDOROVITZ. de CAMILLONI, A. R. (2005) *La evaluación de los aprendizajes*. 4º Congreso Internacional de Educación
- WIGDOROVITZ de CAMILLONI, A. (1998) *LA CALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE EVALUACION Y DE LOS INSTRUMENTOS QUE LO INTEGRAN* en .. LITWIN, E; CAMILIONI, A; S. CELMAN Y M. PALOU. 1998. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós
- WITTRICK, M. (1989) *La investigación de la enseñanza*. Barcelona, Paidos.
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. London: SAGE, 1994.
- YOUNG, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, Paidós.
- ZIZEK, S.(2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Fondo de cultura económico

INDICE

Introducción	2
Presentación	4
CAPITULO I : Marco Teórico Referencial	6
El fracaso escolar y la evaluación	6
La evaluación: construcción intersubjetiva, política e históricamente situada	11
La evaluación como comprensión	14
La evaluación como control	19
Representación del éxito y fracaso escolar: normas de excelencia	23
Las representaciones sociales	30
El impacto de la cultura en la construcción de subjetividad	38
CAPITULO II: Metodología	42
La indagación situada	46
Triangulación	51
CAPITULO III:	
Cultura institucional: un camino a la comprensión de las prácticas de evaluar	53
1.1. Enfoque residual de la evaluación	55
1.2. Enfoque comprensivo de la evaluación	65
1.3. Evaluación centrada en el control subjetivo	69
La relación entre evaluación y fracaso	78
2.1. El enfoque de implicación en el fracaso escolar.	78
2.2. Enfoque de exclusión de responsabilidades.	80
Representaciones sobre los buenos y malos alumnos	83
La evaluación y el sufrimiento de la persona	85
CAPÍTULO IV: El inglés que se enseña en clase	91
1. La pérdida del sujeto y de la comprensión	101
2. ¿Competencia comunicativa o memorización de palabras?	111
3. Evaluación para Comprender-Evaluación para Documentalizar	126

4. Matriz Vincular Comunicativa-Matriz Vincular Estratégica	134
5. Representaciones en el discurso de la docente: buenos y malos alumnos. La escuela como lugar de trabajo	146
 CAPÍTULO V: Las clases de derecho y el derecho en clase	 163
El discurso oficial: texto y contexto	165
1. ¿Legalidad o impunidad en las clases de Derecho?	166
2. Ciudadanía crítica - Banalización del saber.	173
3. Emergencia del sujeto y de la comprensión - Pérdida del sujeto y pérdida de la comprensión	183
4. La comunicación: Matriz Vincular Democrática- Matriz Vincular Descalificadora Distorsiones en la comunicación	192
5. Espacio biográfico de las representaciones sobre evaluación	209
 CAPITULO VI : Síntesis final	 217
La representación de la evaluación como seguimiento del oficio de alumno y verificación de resultados.	218
La representación de la evaluación como un sistema de documentalización.	223
La representación de la evaluación como ilusión de aprendizaje colectivo.	226
La representación de la evaluación como restitución de información.	232
 De la evaluación híbrida a la evaluación educadora	 238
 Bibliografía	 241