



Salvados, compensados o castigados. Una mirada sobre la evaluación en Secundarias Básicas del conurbano bonaerense

Eladia Forti*

Introducción

La noción de evaluación escolar no es sencilla. Distintos autores ampliaron y complejizaron su concepto a lo largo del tiempo. Sin embargo, y en esencia, aquello que la carga de conflictividad es posible que no haya cambiado o, en su defecto, que sólo haya variado la fachada para acompañar los acontecimientos sociales. La evaluación debiera ser, en el mejor de los casos, una parte del sistema educativo, un instrumento útil al momento de relevar información acerca del aprendizaje y, en consecuencia, tomar decisiones acerca de la práctica docente. Pero ¿qué sucede en la realidad del aula, en ese espacio donde, posiblemente, el juicio valorativo alcanza su real dimensión? Allí se devela su “lado oculto” – o, cuando menos, no admitido- ése que la carga de subjetividades que tal vez no respondan a una intención, pero que están latentes o que sencillamente se manifiestan como “naturales”.

La evaluación en el entramado áulico es un tema que despertó mi interés y sobre el cual tuve oportunidad de investigar en el marco de mi tesina de Licenciatura [1]. El estudio se llevó adelante durante el ciclo lectivo 2008 y parte del correspondiente al 2009, y tuvo por objetivo un acercamiento a las representaciones y significados que otorgan los docentes a la evaluación de aprendizajes. Mi indagación intentó aportar una mirada reflexiva a la relación existente entre la valoración de los saberes y las nociones que los docentes poseen sobre los alumnos, la cultura de los mismos y el

* Licenciada en la Enseñanza de las Ciencias por la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Profesora de Química y Ciencias Naturales por el ISFD N° 106 “Normal Almafuerte” (San Justo, Provincia de Buenos Aires). Ejerce la docencia en escuelas del conurbano bonaerense, Partido de La Matanza (Provincia de Buenos Aires), como Profesora de Química y Físico-Química.

prof_ela@yahoo.com.ar



contexto socioeconómico en el que se desenvuelven. El trabajo de campo abordó el tema de la evaluación desde una perspectiva de investigación cualitativa, en tres Escuelas Secundarias Básicas del Conurbano Bonaerense, Partido de La Matanza. Las escuelas en cuestión se encuadran dentro de las llamadas “de los kilómetros”, “desfavorables” o “con ruralidad” [2]. El relevamiento de la información se realizó por medio de la etnografía [3]. Este modo de investigar la realidad de las aulas en su cotidianeidad, y no desde formulaciones abstractas, me permitió reflexionar sobre la particular cultura de cada institución escolar y la representación de “evaluación” que cada escuela poseía. La investigación contó con un amplio marco teórico y un prolífico trabajo de campo, si bien en este artículo únicamente se exponen algunas cuestiones de la indagación, centradas en los estudios críticos sobre la evaluación escolar y las aproximaciones acerca de las representaciones docentes sobre el concepto, así como en los momentos y las funciones de la evaluación, y la relación entre ésta y la cultura del alumno.

La pretendida neutralidad de la evaluación, sumado al hecho de ser una práctica tan habitual y cotidiana en las escuelas, han sido tal vez los rasgos que le otorgaron esa suerte de inmunidad que posee en el ámbito educativo. ¿Es la evaluación ese instrumento indispensable de la práctica docente? ¿Puede ser considerada como herramienta que permitirá ajustar algunas estrategias o cambiar otras en función de la enseñanza? ¿O se ha convertido –si no lo fue siempre- en un elemento que valida las clasificaciones sociales ya establecidas? Autores como Raewyn Connell se han referido al papel de la evaluación en la selección y clasificación de alumnos:

Así era mi primer día de clase en la escuela, con los niños que hacen sus exámenes, y al día siguiente se les asigna el grupo, y se pasan el día sin hacer nada. Rápidamente sabían cuál era el mejor, y cuál era el peor. Una niña a la que todavía no le habían asignado grupo decía: “Oh, confío estar en éste.” “Tiene que ser el bueno porque está fulanito.” Luego llamaron a los del último grupo y ella estaba en él. El desaliento que mostraba al entrar a clases el segundo día era terrible (Connell, 1997:71).

Selección de alumnos que esconde un paradigma de cultura dominante, un modelo que de no ser adoptado por los estudiantes los deja expuestos, potencialmente, al fracaso, y junto con ello los estigmatiza frente a la sociedad en su conjunto.



Estudios críticos curriculares sobre la evaluación

Desde los textos del campo de la educación se suele presentar a la evaluación como un dispositivo que sirve para verificar aprendizajes y regular la práctica docente. Pero es en el aula donde el concepto de evaluación toma su real dimensión, se nutre de naturalidades y adquiere otros significados que los meramente técnicos. Simplificar la noción y restringir sus funciones permitiría concebirla como un elemento limitado al quehacer educativo y ajeno a las vicisitudes sociales que atraviesan a las escuelas. Las finalidades y funciones de la evaluación son diversas: posiblemente cargadas de subjetividades, no necesariamente correlativas, a veces versátiles, no siempre conscientes ni reconocidas. Pero tienen una presencia innegable en las escuelas, que se encuentra en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad. Enseñanza, aprendizaje y evaluación coexisten estrechamente ligados. La valoración señala aquellos saberes considerados valiosos en la escuela, los descubre y los muestra, otorgándoles una jerarquía que legitima su enseñanza. La noción de conocimientos escolares está indefectiblemente ligada a una evaluación que los verifique, lo que permite también la sobreestimación de las calificaciones escolares. Las evaluaciones dan cuenta de las diferencias en los tiempos de aprendizaje o de adaptación a las pautas escolares y ubica a los estudiantes en determinadas jerarquías áulicas opuestas a otros estudiantes, creando un mito relacionado a un número que establece cuánto “aprendió” o “no aprendió” un alumno. El valor social de las calificaciones, sumado a las posibles representaciones docentes, explícitas o inconscientes, ayudan a crear trayectorias de fracaso escolar, clasificación y estigmatización de alumnos. Fundamenta Bourdieu al respecto:

La clasificación escolar es una clasificación social eufeminizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”. (...)El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una teodicea de su propio privilegio (1978: 277) [4].

La evaluación – como toda práctica educativa – es una construcción social y, como tal, está organizada y aplicada por docentes que más allá de cumplir este rol, son individuos formados “en” y “por” una determinada historia social y cultural y, desde esos patrones formativos, perciben lo que están estimando. Señala Díaz Barriga:



La evaluación (...) no se puede analizar tan sólo como una propuesta técnica. Los textos de evaluación refuerzan habitualmente la idea de que esta actividad es científica, es técnica, y tiene una neutralidad valorativa, definida por su pretensión de objetividad (1997:155).

En la práctica habitual de aplicar exámenes y recopilar pequeñas parcelas de información, en ocasiones inconexas y deslindadas de la vida diaria del alumno, es posible que el docente no dimensione la real magnitud del juicio valorativo que emite, y hasta qué punto las representaciones, prejuicios y valoraciones anticipadas anuncian el éxito o el fracaso de un alumno, desde una profecía del auto-cumplimiento que lo carga de expectativas bajo las cuales fracasa o tiene éxito (Iturrioz, 2006). Hasta qué punto la escuela, en su apariencia neutral, permite producir saberes sobre los sujetos y patologizar a aquellos que se alejan de los parámetros válidos. Estas producciones imaginarias son sociales, ya que precisan de sujetos que realicen estas aserciones cotidianamente, las naturalicen, las justifiquen y las traduzcan en actos que padecen otros sujetos (Thisted Jens, 2006).

Los profesores y el concepto de evaluación

La investigación develó que los docentes conocen las definiciones técnicas [5], presentes en los libros del campo de la educación, acerca del concepto y los momentos de la evaluación. No obstante, las definiciones sobre la evaluación vertidas por los educadores en las entrevistas no estructuradas y las registradas en las observaciones participantes se alejan de las técnicas y adquieren otros significados. La riqueza de los conceptos expresados por los docentes merecían, a mi entender, aparecer en forma textual en este artículo. A modo de ejemplos:

Ya no sé qué es la evaluación, si realmente tengo que considerar lo que aprendieron se van todos a examen. Hoy venía pensando en esto: ¿qué hago con todos en una mesa de examen, si es imposible que aprendan algo? Así que aprobé a todos los de buena conducta, a los inquietos les di un trabajo práctico del cuerpo humano para que traigan la semana que viene y a los insoportables los mando a examen y listo. No puedo estar haciéndome tanto problema.

[Profesora de Ciencias Naturales (A)]

La evaluación es algo que te produce angustia. Porque si aprobás a un alumno que no sabe nada te sentís mal, y si lo desaprobás también sentís angustia, porque te das cuenta que el chico no da para más y además no te molesta. Es un tema tan difícil, hay tantas cosas en juego. Pobrecitos, sólo con pensar que cruzan el campo por la mañana con ese frío.

[Profesor de Lengua (A)]



Constantemente los evalúo, en todo momento, y llevo una lista de lo que hacen. A los que molestan les hago un seguimiento especial y anoto todo lo que hacen. El diagnóstico es más una pérdida de tiempo, porque uno sabe que no aprendieron nada, es un formalismo. Las evaluaciones escritas son las que dan la pauta de lo que saben.

[Profesor de Inglés]

Continuamente evalúo, observando lo que hacen, preguntando, y cuando termina un tema tomo evaluación individual o una lección oral. Mirándolos te das cuenta si aprendieron o no.

[Profesor de Matemáticas (A)]

La evaluación es en cada momento, pero hay una final que me da la pauta de lo que saben. Hago un diagnóstico, pero es más una pérdida de tiempo porque es para comprobar que no saben nada y tenés que empezar de cero.

[Profesor de Ciencias Naturales (A)]

La indagación expuso que la evaluación sería el instrumento que muestra que pocos alumnos “alcanzan” las expectativas establecidas por los docentes. Bajo estas circunstancias la práctica gozaría de inmunidad [6] y no sería puesta en discusión, se “compensaría” a los alumnos que no “aprenden” pero “no molestan” (aprobándolos) y se “enviaría a mesa de examen” a los que “molestan” [7]. Considerando las aproximaciones obtenidas, es posible que los docentes se inclinen hacia la valoración “permanente” de conductas observables y a confundir esta práctica con una evaluación de proceso. El diagnóstico sería una pérdida de tiempo, algo que comprueba que los alumnos “no saben nada”, estableciendo con ello que los conocimientos (de toda índole) que traen consigo no son válidos.

Los profesores y las funciones de la evaluación

A la luz de los datos que fueron apareciendo en la investigación y en busca de acercamientos, se clasificó a los docentes en: “salvadores”, “compensadores” y “punitivos”, de acuerdo a las funciones que le otorgaban a la evaluación; al avanzar en el análisis se verá el porqué de las categorías.

Las categorías aparecieron en las tres escuelas y entre docentes de todas las áreas, sólo que alguna de ellas predominaba. En general el predominio se debía a las representaciones de los docentes sobre los estudiantes y la institución escolar. Las tres categorías de profesores concordaban en lo siguiente:



los aprendizajes que realizan los estudiantes son escasos; los contenidos de los diseños curriculares son adecuados, pero no para el nivel de sus alumnos; la evaluación deja al descubierto las falencias de los estudiantes, sólo un reducido número de alumnos (4 o 5 en cursos de 25 a 30 estudiantes) cubren las expectativas de los profesores. El estudio permitió vislumbrar que la evaluación tiene por función, probablemente, mostrar “las dificultades de aprendizaje”, y en cierto modo “regular” la práctica. Pero dicha regulación sería algo así como “bajar el nivel de los contenidos” o “enseñar menos”. Los docentes están convencidos de que su desempeño no es un factor de fracaso escolar. Más allá de estas semejanzas, cada clasificación se relaciona con la evaluación, y con las actitudes del alumno, de manera distinta.

Los docentes “salvadores” se muestran escépticos respecto de las actitudes de algunos estudiantes, lo que los lleva a suponer que dichas actitudes no pueden “mejorar”, y conciben una evaluación cuya función, además de las técnicas (relevamiento de información sobre los aprendizajes, calificaciones, acreditación y promoción), sería la de salvar la Escuela Secundaria pública de los alumnos que “molestan”, preservándola para aquellos que “realmente vienen a estudiar”. Así lo explicaba una de las docentes de Ciencias Naturales (B):

El chico tiene una edad para aprender cierto contenido. Si lo hacés repetir, no sólo no lo aprende, sino que se le despierta un rechazo a la escuela, que lo manifiesta molestando. Es como una escalera, los grados son escalones y no puede estar siempre en el mismo escalón. Por eso hay que aprobarlos, para que terminen y listo. No pueden quedarse en el mismo grado, lo único que se consigue es que se vayan los buenos y quedan estos chicos que repiten año tras año y desprestigian la escuela. Siempre lo hablo con mis compañeros y les digo “Está bien, lo mandás a la mesa de examen, pero vos pensás que va a aprender algo, que se va a sentar a estudiar, que le vas a poder preguntar ¿Qué es un ser vivo? ¿Cómo está formada la materia? Pero si no sabe ni hablar. Dale un trabajo práctico y aunque se lo haga otro que venga a la mesa y aprobalo, ¿ para qué lo querés en la escuela?”. De esa manera la escuela se va depurando. Te dicen que hay que respetar la cultura y lo diverso ¿Pero qué cultura? Si cultura es escupir al otro, tirar una silla, gritar, insultar, golpear y no hacer nada; entonces yo ya no entiendo nada. ¿Qué haces con un chico así? Se supone que tiene que estar en la escuela, por eso de que ahora no lo podés echar y todos tienen que estar en el colegio, pero también tenés que proteger a los otros, los que merecen respeto, los que quieren ser alguien y se esfuerzan día a día. Por lo tanto, para qué hacerlo repetir, qué sentido tiene, si no va a aprender nada y sólo perjudica a la escuela.



Los conceptos piagetianos sobre la asimilación y la acomodación del conocimiento pueden desdibujarse en fundamentos habituales en las escuelas, que asemejan los saberes escolares con los peldaños de una escalera. La falta de alguno de estos conocimientos ocasionaría un obstáculo para aprender el siguiente. El pensamiento educativo tan universalmente extendido, según el cual se debe empezar por los saberes previos del alumno, nos dice Egan (1991) que puede ser inadecuado y restrictivo en muchos aspectos, ya que para el autor no existe la manera de saber cuánto sabe o qué es lo que sabe un alumno. Haber tomado como dogma las etapas del desarrollo de Piaget o el concepto de saberes significativos o no – en general saberes de las disciplinas escolares, rara vez un conocimiento de circulación más amplia – ha implicado erigir a los docentes en sancionadores de lo que es importante y significativo para el alumno y a qué edad debe aprenderlo. Los docentes “salvadores”, en la búsqueda de “mejorar” la escuela pública, la pretenden acercar al modelo simbólico que poseen y, a falta de otras alternativas [8], recurren a la valoración, en dos formas diferentes o en una combinación de ellas. Los estilos serían: desaprobando a los “alumnos problema” en la mayoría de las materias hasta que se cansen del fracaso permanente y deserten, o la aprobación automatizada de materias -ante la observación de que el estudiante sigue concurriendo a clases a pesar del reiterado fracaso- con el objetivo de que deje la escuela lo más rápido posible.

Los docentes “punitivos”, por su parte, toman a la evaluación como una herramienta que les permitiría una especie de “revancha” contra los estudiantes problemáticos:

Son groseros, maleducados, no tienen cultura que puedan aprender, si sólo molestan. Si por lo menos se quedarán tranquilos, uno podría darles una mano y aprobarlos y que después se haga cargo el Polimodal, pero así no.

[Profesora de Artística]

Decidí que me voy a quedar con los peores de conducta para las mesas de examen. Al resto, que son varios, voy a hacer lo imposible para que aprueben. Pero a los que molestaron todo el año, a esos no, van a ir a examen y les va a costar muchísimo aprobar.

[Profesora de Lengua]

En los docentes “compensadores” aparece una evaluación reparadora, un juicio que capta las diferencias de aprendizaje y que considera a la diversidad como una deficiencia derivada en forma



directa de las carencias sufridas por los alumnos, ya sean económicas, culturales, biológicas o familiares:

Es difícil la situación que viven estos chicos, si no están bien alimentados qué les podés exigir. Son buenos, tienen voluntad, pero llegan hasta ahí. Entonces hay que bajar las expectativas y aprobarlos.

[Profesora de Ciencias Naturales (A)]

Este año los cursos que me tocaron son buenos, podés trabajar contenidos. La verdad estoy admirada con la familia que tienen estos chicos, las dificultades para llegar a la escuela; la verdad que hacen demasiado, además son tan tranquilos...

[Profesor de Ciencias Naturales (A)]

A mí me dan tanta pena los chicos, seguro que la única comida importante es la de la escuela y el coeficiente de una persona depende de la alimentación, de los estímulos. ¿Qué estímulos pueden tener estos chicos? Uno trata de enseñarles todo lo posible, pero si no aprenden, tampoco los puede desaprobar.

[Profesora de Matemática]

El docente “salvador” también puede actuar como “punitivo” y entablar una especie de “lucha” con el estudiante, en la cual ninguno de los dos cede ni negocia; a la vez, puede ser “compensador” cuando los casos de carencias socioeconómicas lo ameritan. El fracaso escolar es visible, manifiesto, se percibe y se justifica con diversos argumentos. Hay una complicada realidad cotidiana y ante ella la evaluación se convierte en una herramienta cuya función, entre otras de orden administrativo, sería “reparar” el conflicto: ya sea “salvando” la escuela pública, “compensando” las carencias o “sancionando”, según el caso.

Los profesores, la evaluación y la cultura del alumno

En este punto del estudio procuré atender la relación entre cultura [9], dificultades de aprendizaje y representaciones docentes. Cabe destacar que sobre este aspecto los educadores se explayaron, argumentaron y no dudaron en conversar sobre el tema sin reparos. Una vez más considero que los comentarios de los docentes son reveladores:

Todo en la cultura de ellos es inadecuado. Intentan mantener buenas costumbres y el vocabulario delante de mí, a veces lo logran. Mi cultura no se parece en nada, pero nada que ver. Ellos no tienen



estímulos, ni ambiciones, algunos vienen a la escuela por venir. Aparte la forma de comportarse, adónde van a ir con esas costumbres y escuchando cumbia todo el día. Influye en la evaluación cuando aparte de ser ordinarios son violentos.

[Profesora de Biología]

El vocabulario de los alumnos no es el adecuado, es pobre, escaso: a veces me dicen que hablo difícil, y no por los términos científicos, sino en el diálogo cotidiano. Por ejemplo, en palabras como “distribuyen”, “contribuir”, etc. El lenguaje y la cultura en general son escasos, porque en la casa tanto el vocabulario como la cultura son escasos. Esto dificulta la tarea diaria ya que no entienden las consignas. La cultura de ellos no se parece a la mía y creo que es más una falta de valores que otra cosa.

[Profesor de Ciencias Naturales (A)]

Cultura es forma de vida. Es todo lo que hace el hombre y el lenguaje es acorde a ella y es propio de cada cultura; si la cultura es escasa o pobre, el vocabulario va a ser pobre. Su cultura no es similar a la mía, trabajo en escuelas carenciadas. Mis alumnos no se parecen a mí, ni tratan de aprender mis modales. Creo que esta cultura interfiere en los aprendizajes, ya que es la cultura de la desnutrición, del trabajo infantil, de la violencia de los hogares, el hacinamiento, las adicciones. Todo esto es parte de la cultura de ellos. Después uno quiere que aprendan química, física y ellos no tienen expectativas, ni interés. Esperan que les des todo, porque viven del plan trabajar y si tienen un peso es para el celular.

[Profesor de Matemáticas (B)]

No les va bien porque no se han alimentado bien. Por un lado, tenés a los que no comen porque no tienen y, por otro, a los que comen comidas llenas de grasa y con mucha harina. Es por las costumbres: son hijos de migrantes de la provincias, por ahí se ve que tienen recursos, pero la cultura es otra, y se basa en frituras, y aunque les den de comer a los chicos, lo que les dan no les sirve y esto se transmite de generación en generación, y por lo tanto la deficiencia pasa a ser genética.

[Profesor de Matemáticas (C)]

Yo creo que el gran problema del fracaso, el vocabulario desastroso que usan y el comportamiento que tienen, provienen de la cumbia. Si vos te pasás el día escuchando eso no podés quedar bien, después vienen con ese lenguaje villero. Tal vez lo que habría que intentar es que se vuelquen hacia otros géneros musicales que les dejen algo. Para mostrarles que la vida no termina en el barrio, que hay un mundo, que afuera sí hay una cultura.

[Profesor de Lengua (B)]

Me parece importante el hecho de empezar a pensar qué hacer con estos pibes. El Estado lo único que quiere es que estén en la escuela en vez de en la calle, por lo tanto, nosotros tenemos que cerrar los ojos, aprobarlos, y que se vayan lo antes posible; es la única manera de no perder a los alumnos que “valen la pena”.



[Profesor de Ciencias Naturales (B)]

Tal vez el directivo te viene con el discurso de que los alumnos se van porque el docente falta y cuando viene no enseña, pero uno sabe que no es así. Los padres de las familias “normales” sacan a los hijos de la escuela para que no estén con estos chicos que los escupen, los golpean, los insultan. Creo que los docentes sabemos que no merecen aprobar, ni estar en la escuela, pero terminás aprobándolos para que se vayan de una vez.

[Profesor de Lengua (A)]

El lenguaje expresa la propia cultura, la visión del mundo que se tiene, la escuela incluye sujetos que tienen su propia forma de expresarse y por lo tanto su manera de representar el mundo. La singularidad de los grupos culturales, lejos de ser reconocida y respetada, es menoscabada y vista como escollo de los aprendizajes. Es un fracaso que al parecer hizo alianza con un género musical, la cumbia, que sería “responsable” del “poco entendimiento” y “el escaso léxico” de los estudiantes. La patologización del alumno, tal vez, sólo consigue que éste se aferre más a su lenguaje como una forma de pertenencia, y se resista al aprendizaje de los contenidos que imparte un docente que lo desvaloriza como persona. En general, las reflexiones se relacionan con la realidad percibida en las escuelas, con ese sentimiento de imposibilidad para resolver las dificultades. Al no haber introspecciones y autocríticas sobre la práctica docente, en busca de nuevas estrategias y proyectos elaborados por todos los actores institucionales que “trabajen” los conflictos, no se visualiza otra solución que la salida del alumno “complicado” de la institución. Probablemente no sea la intención consciente de profesores que la evaluación sea un medio para lograr este propósito, sino que se presenta como una alternativa viable a falta de otras tácticas. Ante los conflictos surgidos en las aulas, actúan con la herramienta que está a su alcance y que pocas veces se pone en tela de juicio en los colegios, la evaluación. Ya sea que desapruében al alumno hasta que “se canse y no venga más”, o que lo aprueben “para que termine de una vez y se vaya”, en cualquier caso nos encontramos ante dos indicadores de un mismo problema: el fracaso escolar. Tal vez el fracaso no se perciba en su totalidad cuando se presentan estadísticas con un alto número de alumnos aprobados, quienes muy posiblemente encuentren serios obstáculos para su inserción en otro nivel educativo o en el mundo del trabajo, debido a la “pobreza” en la calidad educativa que recibieron.



Cada cultura debe entenderse como un motor, que está ligado a su capacidad de seguir funcionando, es decir, de seguir aportando a sus integrantes pautas que le permitan encarar la vida. Por otra parte, puede ser destruida por la imposición de elementos de otra que no resulta posible asimilar (Langon, 2006). En marcos que aún tienden a la homogenización aparece la tolerancia: el otro es distinto a mí, pero en la escuela “renuncia” en parte a sus elementos culturales, no los muestra y por lo tanto es “tranquilo”, “no entiende nada, pero no molesta”; o la intolerancia: el otro es distinto a mí, se aferra a su cultura, “no quiere dejarla afuera de la escuela” y por lo tanto el que debe irse es él. La escuela es “otra cosa”, apuntan los docentes, esa “pseudocultura” que poseen debe quedar afuera. Así lo resumió textualmente un docente que participó de una de las Jornadas Plenarias registradas (año 2008): *“Tienen que entender que “la cumbia”, “el lenguaje de delincuentes”, “los gritos”, “la violencia”, “la promiscuidad” “las drogas”, en definitiva todo eso que forma parte del entorno de ellos tiene que permanecer afuera de la escuela, el que lo entiende o la familia del pibe vale la pena no fracasa. El otro y bueno hay que ver la manera de que su paso por la escuela sea lo más rápido posible”.*

Se trata de definiciones que consagran las cualidades socialmente hegemónicas, que muestran los prejuicios y que constituyen la base de la función de consagración del orden social que cumple el sistema educativo (Bourdieu y Saint Martin, 1975). Existe una percepción del otro, que lo concibe “diferente”, de cierta forma “inferior”, y su secuela es la formación de un imaginario que lo piensa culturalmente en desventaja y que parte, probablemente, de producciones sociales, de nociones de sentido común [10]. La conducta descalificadora es aplicada sobre otros que a priori son considerados fuera de los lazos de solidaridad y pertenencia, generando un efecto deshumanizante (Thisted Jens, 2006). “Ellos no son iguales a mí”, “no se parecen”, “no tienen valores”, “no saben hablar”, “no entienden nada”, “sólo escuchan cumbia”. Fracasa la homogenización y hay un efecto Pigmalión pero a la inversa, no consigo que el alumno se parezca a mí, “no trata de parecerse a mí, ni aprende mis modales” “se resiste” y por lo tanto lo “tolero” (siempre que no moleste) y “sé” que probablemente estará destinado al fracaso. Bajo esa mirada es muy posible que en efecto fracase, pero que ese fracaso no sea sólo obra suya, sino también de la escuela.



Conclusiones

La generalización en los conceptos vertidos en las tres escuelas ha sido algo para remarcar durante la investigación. Los profesores conocen las teorías actuales sobre la evaluación, pero en la práctica surgen otros significados que los meramente técnicos. El concepto de evaluación se desdibuja y se impregna del imaginario docente acerca de cómo “deben” ser la escuela y los alumnos y se ajusta a esas necesidades, actuando como un instrumento que no sólo verifica saberes o regula la práctica. Los momentos de la evaluación aparecen confusos y contradictorios. Aseveran los educadores realizar una evaluación de proceso, que se confunde con prácticas que observan la conducta del alumno, en forma permanente, llevando un registro de ellas. Luego al final de cada tema evalúan los resultados, generalmente con instrumentos que miden los “conocimientos”.

Lejos de ser neutral, la evaluación se carga de las subjetividades que le permiten cumplir diferentes funciones en la escuela. Es utilizada como una herramienta que se adapta a las circunstancias que “vive” la escuela en determinado momento. Así por ejemplo puede ser un instrumento punitivo, compensatorio, o de exclusión. La evaluación es una construcción social, como menciona Díaz Barriga (1997) y, además, se podría indicar que es una construcción que se va nutriendo de las experiencias cotidianas en las escuelas, siendo “utilizada” según lo requieran los acontecimientos. Si los docentes perciben que hay alumnos que “perturban” el “normal” desarrollo de la vida escolar, se lo desapueba hasta que el fracaso lo “incomode” y deserte. Si esto no ocurre, se lo aprueba, más allá de los conocimientos, para que egrese lo más rápido posible. De esta manera, la escuela sería para los mejor dotados (Kaplan, 1995), los que realmente merecen estar en ella, y para los que, “sin estar plenamente dotados”, “no molestan” en clase. Los profesores no suelen evaluar su práctica y la misma no es considerada como una variable que influya en los aprendizajes. La “carga” del éxito o fracaso escolar recae en el alumno.

La cultura del alumno, todo aquello que se refiere a sus costumbres, creencias, vocabulario, etc., atraviesa, en cierta manera, la vida escolar, y es vista por los docentes como algo “preocupante”, y que debe quedar “afuera” de la escuela. En oposición, aparecen argumentos en torno a la no influencia de la cultura en los aprendizajes pero, a su vez, se juzga el contexto del alumno desde un plano de predominio cultural. Desde una perspectiva basada en los “valores” y en “lo que debe o no



debe ser”, los profesores revelan que los estudiantes son “diferentes” a ellos, estableciendo a partir de esa supremacía cultural explicaciones sobre cómo todo lo relacionado con el entorno del estudiante obstaculiza la enseñanza e influye en la valoración. El resultado de la evaluación se percibe en toda su magnitud cuando se reconoce que en el aula se enseñan y se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos, incluyéndose entre los últimos aspectos de la adaptación institucional y cualidades personales de los estudiantes (Giroux, 1990).

Ya en el final cabe reflexionar acerca de la necesidad de buscar estrategias para enfrentar los conflictos, que no sean la exclusión del alumno, ni la utilización de la evaluación como uno de los medios para lograrlo. Mucho se puede hablar de la integración cultural y del enriquecimiento que la interculturalidad lleva consigo, pero poco se puede hacer si todas las culturas son juzgadas desde el predominio de una, que además goza del prestigio que le otorga el “sentido común” de la sociedad. La evaluación es un elemento del proceso de enseñanza cuyo solo concepto lejos de ser simple, implica detenerse a contemplar las subjetividades y complejidades que abarca. De los datos obtenidos se han desprendido acercamientos que ameritan profundizar en su estudio. Existen prácticas y creencias fuertemente arraigadas en los docentes, quienes conocen las nuevas tendencias del campo de la educación, pero aún “no las desarrollan en el aula”. Asimismo, surgen preguntas en relación a esto: ¿Estas tendencias, no tienen una visión “demasiado aséptica” del proceso de enseñanza – aprendizaje? ¿Se consideran las subjetividades al momento de formular las teorías? ¿Alcanza con establecer desde “alguna bibliografía” cómo se debe evaluar tal cosa y en qué momento? ¿Se desconoce el papel de la evaluación en la clasificación y exclusión de alumnos, o se conoce y se niega? Discutir sobre cambiar estrategias, diseños curriculares, criterios para evaluar a los alumnos, en cierta forma carece de sentido si no se atiende a la realidad del aula y las subjetividades que se despliegan en ella. Para finalizar ¿cómo se pueden “mejorar” las evaluaciones si gozan de tal inmunidad que su práctica no se discute en las escuelas? Las nuevas tendencias en educación, además de establecer las “funciones de la evaluación” y el “qué”, “cómo”, “cuándo” y “por qué evaluar”, ¿no deben encomendarse la tarea de revisar y discutir prácticas consideradas “normales” por el profesorado? Lo percibido en el campo de investigación y expresado en las tesis deja muchas inquietudes y la certeza de estar en presencia de una parte del proceso educativo cuya definición, cuando menos, merece repensarse.



Notas

[1] Tesina realizada para la obtención del título de Licenciada en la Enseñanza de las Ciencias, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), bajo la dirección de la ahora Dra. Carolina Cuesta.

[2] Estas instituciones, la SB n° 62 de González Catán, la SB n° 25 de Virrey del Pino y la Sb n° 44 de Villa Scasso, todas del partido de La Matanza (provincia de Buenos Aires), se encuentran situadas en los barrios que se han formado a lo largo de la Ruta Nacional n° 3 (arteria que atraviesa todo el partido de La Matanza); de ahí la denominación “de los kilómetros”. Debido a que el acceso a ellas es en ocasiones difícil o que las características de su población escolar “dificultan” el trabajo docente, se les otorga el nombre de “desfavorables” o “con ruralidad” (nombre que proviene de las escuelas alejadas de los centros urbanos), suministrando un plus de dinero sobre el básico docente que puede ser el 30, el 60, o el 90 % dependiendo del grado de “desfavorabilidad” que posea la escuela (1, 2 o 3). Los docentes entrevistados fueron 10 de Ciencias Naturales, mediante un cuestionario y 25 docentes más de distintas áreas a través de entrevistas informales. A su vez, muchas de las citas de sus comentarios fueron extraídas de mis observaciones participantes, ya sea en la sala de profesores como en las plenarios docentes. Por lo tanto, construí a modo de otro instrumento metodológico cualitativo un diario de campo en el cual se registran los conceptos relevantes, y recurrentes, respecto de la evaluación ofrecidos por los actores. En este artículo distingo las citas de las voces de los distintos docentes a través de letras mayúsculas, cuando el género y la disciplina de pertenencia se repitan.

[3] Aguirre Baztán (1995) define a la etnografía como el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad o de alguno de sus aspectos fundamentales. Señala además que la dimensión descriptiva no es obstáculo para la interpretación de los datos. Por su parte Hammerley y Atkinson (1994) la conceptualizan como un método de investigación social, también llamado observación participante. El etnógrafo participa abierta o encubiertamente de la vida de las personas que investiga, durante un tiempo. Observa, pregunta y recoge todo tipo de datos que permitan dar respuesta a sus preguntas. Acerca de la etnografía Clifford Geertz (1989) manifiesta que un buen etnógrafo debe ir a los lugares que desea investigar y volver con información sobre la gente que habita ahí.

[4] En el campo de los estudios sobre la clasificación de alumnos y las categorizaciones que establecen los docentes por medio de las valoraciones, el estudio realizado por Pierre Bourdieu y Monique Saint Martin en los años 60 sobre los archivos de un Liceo de París puede aportar conceptos relacionados con el tema. La investigación que realizaron los autores, basada en analizar las fichas individuales escritas por un profesor sobre sus alumnas, les permitió extraer las siguientes conclusiones: los calificativos docentes son laudatorios o no según la inscripción de los estudiantes en una clase social dada; las categorías de los docentes están vinculadas con la cultura de la clase dominante, y son expresiones del lugar de clase que ocupa el alumno. Estas categorías encubren la intención de legitimar clasificaciones sociales más que de determinar saberes disciplinares.

[5] La evaluación es un instrumento del proceso de enseñanza – aprendizaje que permite relevar información sobre los aprendizajes de los estudiantes y junto con ello regular la práctica. Hay tres momentos en la evaluación: el diagnóstico, la evaluación de proceso y la evaluación sumativa o final.

[6] Cabe mencionar que, durante el estudio, ninguno de los docentes realizó una autocrítica respecto de su práctica. Por el contrario, argumentaron que realizaban el mayor de los esfuerzos para enseñar,



dedicándose en un determinado momento del ciclo lectivo (cuando percibían que había alumnos que no valoraban su esfuerzo) a los estudiantes que “deseaban aprender”.

[7] El término “molestar” es utilizado por la generalidad de los docentes para describir a los alumnos que “perturban” la tranquilidad del aula. Los que, en palabras de la mayoría de los educadores que participaron en la investigación, “sólo vienen a molestar” y no permiten que aquel que realmente viene a estudiar pueda hacerlo con tranquilidad. Generalmente los docentes consideran que estos estudiantes tienen capacidades, pero que debido a diversas razones (familiares, socioeconómicas, biológicas, etc.) no pueden adaptarse a la escuela.

[8] Las alternativas mencionadas por los educadores son las siguientes: instituciones especiales que pudieran manejar a estos estudiantes, con personal capacitado en el tema (dado que un docente no posee las herramientas para hacerlo, fue formado para enseñar y no para controlar la violencia y tratar con “delincuentes”); la exclusión de dichos alumnos del sistema por medio de códigos de convivencia punitivos con una escala de faltas, que a su vez tuviera una escala de penas hasta la expulsión del alumno; hogares escuela en los cuales viviría el estudiante (alejándolo de la familia cuya influencia es perniciosa), trabajando en un turno y estudiando las materias curriculares en otro.

[9] Sostiene Neufeld (2006) que “cultura” se utiliza cotidianamente en las escuelas como concepto para explicar las características del alumnado. Es un concepto de cultura que es parte constitutiva del saber docente, y que ha sido apropiado como parte de las explicaciones diarias sobre el comportamiento de los alumnos. En una aserción más amplia, cultura es todo lo que hacen los hombres. Este concepto de cultura se ha ido perfeccionando y la situación que provoca este desarrollo es el encuentro, más o menos conflictivo, de dos grupos humanos que requieren, para dar cuenta de los otros, la reafirmación de sí mismos (Garreta, 1996).

[10] El concepto de sentido común, que se menciona en la investigación, se refiere a las nociones que son el fruto de convivir en un medio social desde que nacemos. Son explicaciones aprendidas sobre costumbres y conductas humanas, que son en definitiva las que imponen significado a nuestra interacción cotidiana, modelándola en un sentido válido. Son difíciles de identificar, porque parecen obvias. Son altamente valorativas, porque califican actuaciones de personas o grupos. Guían las acciones y las interpretaciones diarias (Ondelj y Bonaparte, 1996). Dichas validaciones en torno a lo que “debe” o “no debe ser” son producto del convencimiento al que deben recurrir las clases prestigiosas para su dominación cultural. La dominación alcanza su mayor triunfo cuando se vuelve parte del sentido común de la sociedad (Apple, 1986).

Bibliografía

Apple, Michael (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

Aguirre Baztán, Ángel. (1995): "Etnografía". Aguirre Baztán, A. (ed.): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Madrid, Editorial Boixareu Universitaria, pp. 3-20.

Bourdieu, Pierre y Monique de Saint Martin ([1975] 2000): “Las categorías del juicio profesoral”. Propuesta Educativa, Buenos Aires, FLACSO, Tomo 19, pp. 4-18. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris, Nro. 3. Traducción de Emilio Tenti Fanfani y edición de Carina Kaplan.

Bourdieu, Pierre ([1984] 1990): “El racismo de la inteligencia”. *Sociología y Cultura*. México, Grijalbo, pp. 201-204.



- Connell, Raewyn W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid, Ediciones Morata, Colección Pedagogía.
- Díaz Barriga, Antonio (1997): *Didáctica y currículum*. México, Paidós Educador.
- Egan, Kieran. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ediciones Morata.
- Garreta, Mariano (1996): "Cultura". Garreta, Mariano y otros: *Antropología cultural y Arqueología*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.
- Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Hammersley, Martin y Paul Atkinson (1995): "¿Qué es la etnografía?". Aguirre Baztán, Ángel (ed.): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Madrid, Editorial Boixareu Universitaria, pp 3-18.
- Iturrioz, Paola (2006): *Lenguas propias, lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Kaplan, Carina (1995): "Concepciones de inteligencia en el trabajo docente. Notas críticas sobre el determinismo biológico en contextos neoconservadores". *Versiones 5*, Buenos Aires, pp. 8-14.
- Langon, Mauricio (2006): "Diversidad cultural: una idea a tener en cuenta". Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comps.): *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 73-82.
- Neufeld, María Rosa (2006): "Diversidad, interculturalidad y educación". Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comps.): *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 65-72.
- Ondelj, Margarita y Pablo Bonaparte (1996): "El sentido común y el conocimiento antropológico". Garreta, Mariano y otros. *Antropología cultural y Arqueología*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, pp. 51-61.
- Thisted Jens, Ariel (2006): "El sufrimiento producido, reconocido o silencioso, en la articulación de contextos de pobreza, desigualdad y exclusión social, con especial referencia a situaciones escolares". Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comps.). Ameigeiras, Aldo y Elisa Jure (comps.): *Diversidad cultural e interculturalidad*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 123-128.