

## LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA SECUNDARIA EXPERIENCIAS EN LA VOZ DE LOS ALUMNOS

**Autor/es:** ARDILES, Martha; CALATAYUD, Pilar; CERVI, Graciela.

**Institución de Procedencia:** Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades

**Correo electrónico:** [mardiles@arnet.com.ar](mailto:mardiles@arnet.com.ar)

**Eje Temático:** Evaluación de los aprendizajes

**Tipo de trabajo:** Investigación

**Palabras Clave:** Evaluación – Alumnos – Estrategias – Cultura.

### Abstract

El trabajo que presentamos se realiza a partir de resultados provisionales de una investigación en curso sobre la experiencia evaluativa de alumnos y docentes en una escuela pública, aprobado y subsidiado por Secyt.

Entendemos que las palabras y las respuestas no son neutras, que narrar lo que les acontece a los alumnos son formas de traducción y representaciones del mundo.

En este sentido el estudio se viene realizando con un enfoque cualitativo, siguiendo como referentes teóricos, los trabajos de Litwin, Perrenoud, Palau de Maté y Camilloni, entre otros, a través de relatos de los alumnos, de sus experiencias, de lo particular. En esta línea es que hemos traducido las voces de alumnos de cursos con bajo rendimiento escolar, preocupadas por estos signos, ya que algo estaban diciendo o “han querido decir”.

Es así que pudimos advertir algunas tensiones entre instruir-emancipar en el sentido que ha planteado Meirieu (2003), algunas estrategias entendidas como una acción racional (Dubet y Martucelli, 1998) que ponen en acto los alumnos para lograr las mejores calificaciones y economizar esfuerzos a la hora de organizar su vida estudiantil.

Así también hemos advertido que en ese juego que se da entre posiciones en el campo y estrategias de ligazón de la cultura (Autés, 2004) los alumnos insisten en

quedarse en la escuela, y el problema para ellos está en el lugar que habitarán para permanecer.

Finalmente concluimos con algunas preguntas para profundizar y avanzar el trabajo investigativo.

## **1. Introducción**

Este texto es producto del trabajo de docentes de la Cátedra de Didáctica Especial del Área profesorado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH de la UNC, en el marco de la investigación: “Vida y Escuela. La experiencia de alumnos y profesores. Estudio de casos en una escuela pública”.

Como estudio de caso, no es generalizable a lo que acontece en otras escuelas secundarias, pero sí nos da pistas para pensar sus problemas y apostar a intervenciones desde las dificultades de los docentes y desde la propia vida de los alumnos en la escuela.

Sin asumir como un todo nuestro objeto de estudio, “la experiencia escolar evaluativa”, mostramos aquí algunas especificidades y nudos problemáticos, sabiendo de las disputas en el campo, de las fronteras disciplinarias y lingüísticas.

## **2. Referentes teórico-conceptuales y resolución metodológica:**

Numerosas investigaciones, como las de Claudia Romero (2009), muestran que los actuales cambios sociales y culturales han impactado en el Sistema Educativo y en la “escuela secundaria”. Nuevos sujetos, nuevos jóvenes están interpelando las formas fragmentadas, estereotipadas y cristalizadas de la escuela. Y en el cruce de estas vidas y el currículum escolar se despliegan las experiencias de los sujetos y con ellas desplazamientos metonímicos que los conmueven. Martín Jay (2009), quien interpreta la tesis de Foucault, nos ayuda a entender esta experiencia del sujeto, no como una sustancia a priori, sino como el resultado de un proceso de autoconstitución.

En esta investigación iniciada en el período 2010-2012, y que actualmente continúa profundizando la experiencia de los profesores, nos detuvimos en una escuela secundaria pre-universitaria dependiente de la UNC ya que las

investigaciones en estas escuelas, especialmente con un enfoque pedagógico y didáctico, son un área de vacancia. La opción por indagar acerca de la experiencia y las formas evaluativas refiere a que las mismas en un punto organizan la escolarización al interior de la institución. La escuela posee una gramática que permanece en el tiempo y que tiene que ver, entre otras dimensiones, con “la forma evaluativa”. Esto es decisivo ya en el ingreso de los alumnos esta escuela de elite cultural, caso en estudio, este “rito de institución” (Bourdieu, 2008) el del examen se convierte en un acto fundacional que la aproxima a criterios de “excelencia”, junto a otros como el “trabajo en equipo” construidos social e institucionalmente.

Por otra parte, las dificultades vinculadas con el rendimiento de los alumnos también están presentes en esta escuela con un Plan de Estudios de 8 años y con 7 de esos años de doble escolaridad. Se advierten a partir del 5° año problemas importantes de rendimiento en los alumnos y muchos de ellos “se van” a partir de 5° y 6° año por diferentes razones, lo que nos llevó a tomar como objeto de análisis *la experiencia escolar* de alumnos y docentes, focalizando especialmente *la forma evaluativa*. Siguiendo a Charlot y Beillerot, entre otros, podemos decir que “*antes que nada hay una relación con el saber, que es a la vez una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo*”. “*Implica una forma de actividad y, agregaría, una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo*”. (Charlot, 2007:13).

### **3. Aspectos metodológicos**

La metodología utilizada es de corte cualitativa y centrada en casos. (Stake, 1995). El “decir” de alumnos y profesores se indaga a partir de veinte narraciones biográficas (Rivas Flores, I. 2009) La voz propia de los sujetos que participan en los acontecimientos, entendemos que es lo que mejor permite comprender la realidad en que viven. La finalidad es obtener material “denso”, como sugiere C. Geertz (1994); profuso en descripciones, valoraciones, reseñas, explicaciones, narraciones que permitan luego la construcción de conceptos y comparaciones futuras. Por otra parte, Bertaux (1997) representa también una línea de trabajo que propone la denominación “**enfoque biográfico**” para englobar con el mismo nivel de importancia, relatos e historias. Defiende la reinención de lo biográfico, en tanto enfoque metodológico y no simplemente como herramienta teórica.

Recuperamos la *memoria*, la *identidad* y el *relato* -que conjugan historias personales y experiencias sociales- y pueden pensarse como recursos privilegiados a la hora de indagar las representaciones, los abordajes y los sentidos que los actores asignan a sus itinerarios, a sus prácticas. En efecto, se trata de categorías mediante las cuales los sujetos revelan culturas, estructuras y constreñimientos del sistema, articulando lo individual y lo social, el presente y el pasado.

Partimos de una muestra intencional, que se ha ampliado en un continuo ir y venir de la información empírica a la construcción teórica, en relación con las preguntas que orientan el trabajo. Se trabaja con “escenas” provenientes de los relatos de alumnos y profesores a fin de posibilitar el análisis y la emergencia de categorías analíticas. La perspectiva es analítico-inductiva y no hipotético-deductiva. El propósito es crear teoría y no establecer verificaciones. La unidad de análisis han sido los alumnos y profesores de la escuela media pre-universitaria, seleccionados a través de una muestra intencional que consideró para los docentes los siguientes criterios:

- pertenencia a la institución con por lo menos 5 años de antigüedad;
- desempeño en otras instituciones de nivel medio, de manera que se puedan interpretar contextos diferenciados;
- pertenencia a las diferentes orientaciones que ofrece la escuela.

Para la selección de los alumnos el criterio fue: pertenecer a 5° y 6° año, tener dificultades de rendimiento y que acepten prestar su voz. Se entrevistó también al equipo directivo de la escuela en tanto aparece como portador y guardián de mandatos históricos (Nicastro, S.: 1997) y “cuenta además con una versión de la historia de su escuela desde la cual organiza su desempeño, interpreta y otorga significados.” (Nicastro, S. 1997:21), y a algunos Coordinadores que promueven la formación permanente en el área.

#### **4. Resultados alcanzados**

##### **Las formas de evaluar**

Para esta exposición, como se anticipó, hemos tomado la voz de los alumnos. El grupo de estudiantes entrevistados remite a las siguientes expresiones sobre la evaluación:

*...para mí están bien hechas las evaluaciones...*

*... para mí depende del año y más que todo de la profe, porque hay dos extremos, en 5º y 6º que teníamos profes digamos normales y nos hacían pruebas en 5º largazas, en 6º un poco más cortas y en 7º directamente "multiple choice"... y esas son pruebas que no tardabas más de 5 minutos en hacerlas y aprobabas.*

*Yo, por ejemplo, siempre me gustó historia y siempre me gustó cómo me la enseñaban y hoy lo que la profe nos hacen es leer la guía, leer, leer, leer y después te da una prueba "multiple choice" y encima son preguntas muy... qué hizo tal persona el 9 de julio y no importa saber eso, sino saber más o menos lo que pasó.*

*Las "multiple choice" pueden ser para las materias exactas... química, pero historia no, datos así aislados son irrelevantes, entonces a la corrección no le veo sentido, es lo mismo una nota que otra....*

*Aparte, una cosa que aprendimos acá es que nunca teníamos que aprender las cosas de memoria, desde primer año lo dijeron y ahora ponen qué dijo en su discurso Roca...*

*... una cosa que caracteriza a los chicos de este cole es que hablan, desarrollan, discuten y "multiple choice" no me parece que te permite eso, te limita y lo que decían es que vos en un "múltiple choice" aprobás una prueba, pero en realidad no sabés nada y tampoco te explican mucho porqué te fue mal cuando hacen las devoluciones....*

Las experiencias e insistencias de los alumnos nos llevan a preguntarnos cómo se habita esta escuela desde la permanencia. No es lo mismo estar que no estar en la escuela, por ellos mismos o por su familia, con el examen de ingreso se "ha consagrado una diferencia" (Bourdieu, 1008). Esta se considera una institución sacralizada, conserva un sentido que parece no negociar: "formar para la universidad". Ingresar es toda una apuesta: hay que aprobar con buen puntaje el examen de ingreso para entrar en territorio. Hay deslices en ese hábitat, pero son de

los profesores, de los regentes, de los preceptores, incluso de algunos alumnos; sin embargo, la institución es “intocable” para ellos. La queja, el malestar, desde la perspectiva de los alumnos, es con los profesores, que son incoherentes a la hora de elaborar los instrumentos de evaluación, y no con la gramática de la escuela, no con la evaluación en sí, sino con las formas que se van desplegando, por ejemplo:

*“con la falta de devoluciones”, “que las profes se pongan bien de acuerdo en qué corregir y orientarte”, cuando nos juntamos...*

Los alumnos, ingresaron, vivieron el “rito de institución” y luchan obstinadamente por su permanencia en la escuela. El alumno procura aprobar, quiere criterios claros y mantenerse, se esfuerza y se implica en jugar las reglas de la escuela.

Las formas de la evaluación llevan la huella del profesor, hay contenidos, se pone número y no se critica la gramática, sino las formas, la falta de criterios, la cantidad de pruebas en la semana. La evaluación es un dispositivo donde se juega no sólo la permanencia, sino el lugar de esa permanencia. Hay riesgo de “desligadura” (Autés 2004), en este caso desligadura de la cultura. Habría riesgo de exclusión una vez incluido en la institución, aquí lo que está en juego es el modo de habitar la escuela, el modo de habitar la inclusión:

*... este año nos disfrazaron y terminamos haciendo como siete pruebas en la semana y terminábamos diciendo: ¡basta!*

*... me parece que tendrían que acotar el contenido que va para una evaluación, no sé o algo...*

*... a veces viene la semana de integración y te toman una evaluación iguala la que hicimos en clase...*

Aquí los desencuentros diluyen puntos de referencia que se deben retomar en la formación de los alumnos. Es por ello que hay que estar alerta contra el desamparo, como expresa Zelmanovich (2003), “una contingencia muchas veces incomprensible, frente a la necesidad de anticipar el por-venir”. Hay que recortar las

prácticas de la enseñanza, “promotoras de procesos autoevaluativos” las que siguiendo a Litwin y Paleau de Maté, permitirán reconstruir los sentidos y significados de las mismas. Es el caso de los momentos de corrección y devolución de los textos escritos por los alumnos, que parecieran no tener la sistematización que los estudiantes necesitan. Estas pistas que se pueden escudriñar en las experiencias escolares de los alumnos, nos conducen a pensar un futuro trabajo con los docentes. No se puede mejorar la evaluación, no se puede trabajar sobre el malestar, sobre las tensiones instruir-emancipar, este último par con un fuerte mandato en esta escuela, si no se toca todo el sistema didáctico en el marco del proyecto institucional.

### **A favor de las ligaduras simbólicas**

Las escenas también nos invitan a pensar las relaciones con el saber. Los alumnos dicen: que:

*“una cosa que caracteriza a los chicos de este cole es que hablan, desarrollan, discuten y una prueba de opciones no me parece eso: te limita”... al final no sabes nada...”*

Uno de los retos de la educación es trabajar a favor de las ligaduras simbólicas,

*“la pérdida del lazo social no es pérdida de los vínculos sociales, sino del lazo identitario: uno ya no sabe quién es, siente que ya no tiene un lugar en la sociedad...la exclusión es algo que afecta profundamente la estructura identitaria de los individuos” ( Autés, en Kartz, 2004).*

Vale la pena recordar aquí a Meirieu (2001) cuando dice que en la escuela se requiere de un “otro” en el acto didáctico, a quien estemos pensando enseñar y evaluar. Este es el papel de los educadores, el de mediador a favor de las relaciones de saber y con el saber, es decir de las “ligaduras simbólicas” con la cultura. Las escuelas tejen una trama altamente sensible que se desteje en el mismo trayecto de la escuela y con las acciones de los sujetos sobre las estructuras. Por ejemplo, cuando los alumnos dicen:

*“Tener seis pruebas por semana, cinco pruebas, cuando en realidad debiéramos tener dos o tres”*

Esto nos permite pensar en las tensiones con las que nos debatimos en las aulas. Zambrano Leal,(2010) siguiendo a Meirieu, retoma: instruir-emancipar; liberar-retener; encerrar-redimir. Seis pruebas en vez de dos nos interroga sobre las decisiones de los adultos y su incidencia en las tensiones, por ejemplo, instruir-emancipar. Quizá los adultos estemos provocando una pérdida de esa confianza indispensable en el acto didáctico, o quizás estemos generando inconvenientes para que los alumnos se reconozcan en el otro, su maestro, en escenas que no deberíamos perder.

Entonces podríamos preguntarnos ¿Cómo se construye la relación con el saber en los adolescentes de la escuela secundaria? ¿Qué sentidos y significados asume la evaluación en este particular vínculo, siempre abierto inacabado, creador y transformador? Estos y otros interrogantes se nos presentan en el momento de revisar cómo se viven estas prácticas de evaluación con sus paradojas y controversias Litwin (2001).

En nuestras escenas educativas actuales, el sistema de evaluación se configura a partir de algunas contradicciones ya que, en vez de arrojar claridad sobre la particular relación que cada alumno establece con el saber, se transforma, según los decires de estos alumnos, es casi el único estímulo para el aprendizaje tomando un protagonismo desmedido en la cotidianeidad del aula. Los chicos más que cuestionarse sus modos de relación con el conocimiento y el para qué del mismo, se vinculan más con la idea de aprobar desde la perspectiva de lo que ellos denominan *“zafar”*.

*...cada año es más difícil y cada año te exigen más...en quinto hay un cambio general... y te obligan a zafar”*

Este *“zafar”* constituye en realidad el proceso mediante el cual cada alumno, salta el proceso comprensivo y por una suerte de azar, logra la acreditación de sus



saberes y la posibilidad de promocionarse para alcanzar el promedio. Por otra parte, vamos a considerar, a partir de los datos relevados, al saber como un proceso con sus propias normas (Charlot, B. 2007), entrelazado al capital cultural de los alumnos y de sus familias, a los vínculos con los otros, a la imagen que se tiene de sí mismo y a la expectativas en torno al por-venir. Es por ello que entendemos que no sería deseable que la evaluación en la escuela permanezca instalada como una cuestión meramente técnica o instrumental, cuando en realidad tiene profundas implicancias sociales y personales e institucionales.

### **El saber, un gran ausente.**

Los alumnos de nuestro caso en estudio, muestran una distancia entre “cómo se ven” y las expectativas y las exigencias sostenidas por los profesores, el curriculum y la institución.

*... el año pasado si leías las guías y prestabas atención en clases alcanzaba...  
...el rendimiento de este curso es bajo...”somos el peor curso”...*

Este desencuentro entre la propuesta de la escuela secundaria y la experiencia escolar vivida y re-visitada por los estudiantes nos orienta hacia la pregunta acerca de qué se evalúa?. En el intento por comprender y dar visibilidad a esta cuestión debemos considerar que se puede evaluar positivamente la actividad de un alumno sin que esto implique necesariamente el logro de un aprendizaje. En este sentido un estudiante puede ser exitoso en una actividad pero esto no basta para apreciar el aprendizaje, plantea Perrenoud (2008). Estos conceptos tienen su correlato en la idea de evaluación formativa en la que cada docente de manera sistemática y metódica puede observar a sus estudiantes para comprender mejor sus procesos de aprendizaje, ajustando sus intervenciones didácticas desde una perspectiva de regulación intencional, o proponiendo actividades metacognitivas que le ayuden al alumno a descubrir sus obstáculos. La segunda cuestión para analizar proviene de la misma abstracción de la noción de aprendizaje, que análogamente a la noción de saber constituye una caja negra en tanto, lo que sucede en cada alumno no es observable directamente y por lo tanto difícilmente traducible a una calificación.

Retomando las palabras de los alumnos puede observarse la distancia entre las propias expectativas de los estudiantes y las exigencias externas, de los profesores y de la institución, donde además, se adiciona una suerte de estigma en esta cuestión de ser el “*peor curso*”. El estigma es una “*marca*” o atributo que alude a una identidad social deteriorada específica Goffman (1998). El individuo estigmatizado puede intentar corregir su condición en forma indirecta o bien puede utilizar su desventaja en provecho propio. La inseguridad y la incertidumbre que el estigma genera, lleva al individuo o grupo estigmatizado a retraerse defensivamente, o bien a tener algunos comportamientos agresivos. Por otra parte, las expresiones antes descritas aluden a una particular relación con el saber y con la escuela, poniendo en palabras una experiencia, lo vivido en ella. Estas categorías construidas por los propios alumnos con las cuales se identifican y se imponen en el discurso cotidiano como categorías inmediatas de percepción de la realidad social, van adquiriendo peso como portadoras de sentido. En esta dirección ponerlas en tensión, atravesarlas por la investigación y la interrogación, ayuda a descubrir supuestos ideológicos educativos y sociales que se imponen como preconstrucciones: ¿Qué significa ser el “*peor*” curso o el “*peor*” alumno? Existen alumnos o grupos que no adquieren los saberes o no construyen ciertas competencias en los tiempos y espacios que se les requiere, esto marca la “la supuesta ignorancia” de algunos para exaltar “la supuesta excelencia” de otros, generando experiencias gratificantes y constructivas para algunos y evocando experiencias de frustración para otros.

Perrenoud, (2008) plantea que al evaluar en la escuela se crean jerarquías de excelencia, en función de las cuales, la institución, decide los progresos en la trayectoria escolar. ¿Cómo se construyen estas jerarquías? A continuación las voces de los alumnos:

*“...no soy de ponerme nervioso en las evaluaciones, estudié bastante, no me fue bien, la consigna bastante rebuscada, nadie entendía qué teníamos que responder...entonces sale como sale...”*

*“...siento que lo que yo hago en la prueba no es lo que me piden...siento que para la profe no va a estar bien a pesar que para mi sí...”*

Los alumnos construyen de esta manera significados sobre prácticas controvertidas haciéndolas visibles y expresan:

*“¿La forma de tomar las pruebas? Es como muy raro, muy contradictorio a su vez porque durante las clases dice que no hay que estudiar de memoria pero en el momento de evaluar, hay que recurrir a la guía al material y sino está igual es como qué está mal...”*

Los estudiantes aluden a un constante desencuentro, dan cuenta de una gran ausencia vinculada a la relación con el saber. En estos sentidos y significados presentes en el discurso de los estudiantes de la escuela media se manifiesta la evaluación con una lógica instrumental. Se puede hipotetizar que hay un sentido que está atado a las lógicas de acreditación y promoción.

### **Evaluaciones para los profesores**

Los exámenes pruebas y “técnicas” que resuelven estudiantes, generan fuerte impacto en la identidad escolar de los alumnos.

*“...A las profes les gusta que en las evaluaciones les pongas lo que ellas dieron en clase...”*

*“...A las evaluaciones te las toman ahí después de las guías, no hay tiempos de afianzar el conocimiento...”*

*“...Yo creo que evalúan para ellos mismos para ver si eso que ellos dieron o transmitieron se entendió o no. Pero yo creo que eso que se transmite queda en cada uno y no tendría por qué ser evaluado.”*

Estos comentarios de los alumnos entrevistados nos acercan a considerar un significado que alude a la transmisión, al haber, al tener, al saber. Pero el saber es también proceso que nace en el deseo de saber y crece en una relación dinámica

entre los sujetos y la cultura. Y es en estos espacios donde el saber invita a una relación creadora que no se supedita a lo ya construido sino justamente a la capacidad de cada uno de recrearlo y en esa invención recrearse a uno mismo.

El saber es una acción que transforma al sujeto para que este transforme el mundo sostiene Beillerot (1998). En este sentido el saber nombra a un proceso, a una particular relación con uno mismo con los otros y con el mundo. Desde esta perspectiva nos podemos preguntar si las prácticas de evaluación vividas por los alumnos de nivel medio apuntan a favorecer procesos comprensivos acerca del mundo o tienden a cosificar la realidad social y al sujeto. Así se trama de una forma muy estrecha la relación entre la evaluación y el vínculo con el conocimiento que ésta propone. *“Porque pensamos que siempre se puede enseñar mejor...es necesario revisar permanentemente nuestras prácticas...”*(Camilloni, 2007) Comprender la relación con el saber desde la actividad de pensar y pensarse ubica al sujeto en una posición activa como constructor de cultura. Si nos reconocemos como poseedores de conocimiento anulamos el vínculo creativo, de curiosidad y de deseo que permiten siempre estar en situación de conocer, conociendo y conociéndose.

### **A modo de cierre provisorio.**

#### **Reflexiones e interrogantes para continuar pensando.**

¿Pueden la escuela actual y los profesores internarse en lo familiar del vínculo del sujeto con el saber? para construir otro juego, recuperando sus trayectorias y capitales? ¿Qué lugar puede ocupar la escuela en esta relación?, ¿Cómo es utilizada la evaluación en el nivel medio?, ¿Puede la evaluación en este contexto actual arrojar luz sobre esta relación de cada sujeto con sí mismo, con el mundo y los demás? Entendemos que desde los planteos didácticos podemos flexibilizar estas prácticas de evaluación recuperando su verdadero sentido, como iluminadoras del vínculo con el saber.

¿Cómo se pudo pensar que la evaluación consigue ser una práctica mecánica, instrumental, burocrática, tan exclusivamente racional que se puede imponer a “otro”

para calificarlo y otorgarle un lugar en una jerarquía de excelencia?. Es importante en este sentido, dar información a los padres y a los alumnos acerca de las exigencias escolares y de las lógicas que las atraviesan para hacer posible la igualdad de oportunidades. *“Una gran parte de la dureza de las pruebas escolares proviene del hecho de que no pueden volver a hacerse...En las pruebas deportivas, una derrota no impide retomar la competencia e intentarla de nuevo.”* (Dubett y Martucelli 1998 Pág. 52)

Un alumno de nivel medio puede hacer el esfuerzo de apropiarse o bien utilizar un saber como estrategia para “zafar”, como dicen los estudiantes, para desentenderse prontamente de los requerimientos que padres y docentes hacen, para lucirse frente a otros, para sentirse exitosos o fracasados, pero puede que la posesión de ese saber no tenga un sentido profundo. Puede también que se vincule con el saber desde un deseo legítimo, o puede que no desee hacerlo para no tener que hacer algo que pone en evidencia lo que no es, para no tener que abandonar algo que lo hace sentir seguro, porque la relación con el saber es una relación identitaria.

*“No hay sujeto de saber y no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo – que resulta ser al mismo tiempo y por allí mismo una relación con el saber. Esta relación con el mundo es también relación consigo mismo y relación con los otros. Implica una forma de actividad y, agregaría una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo”* Charlot, B. :2007 Pág.13.

En síntesis reconocer la situación de malestar que nos genera el desencuentro entre un profesor y un grupo de alumnos, en relación a la experiencia evaluativa, nos abre un espacio para pensar y poner en diálogo diferentes aportes que de manera complementaria abonarían la problemática que nos ocupa.

La evaluación desde una perspectiva crítica se puede pensar como una práctica que ayuda a provocar en los individuos actitudes de reflexión sobre si y sobre el contexto social e histórico en el que está inserto. Se convierte en un proceso de promoción que objetiva la intervención consiente y liberadora sobre la realidad como modo de producir transformaciones en el orden social. Esta actividad debe

constituirse como una práctica con opciones de carácter ético que lleven a la emancipación del ciudadano y a la transformación de la realidad.

Las prácticas de evaluación como la educación en general no puede concebirse aislada de una ideología y una postura frente a la sociedad con diferentes intereses en juego que pugnan por imponerse en el campo cultural, económico, histórico y social.

Pensar la evaluación focaliza un nudo importante de las experiencias estudiantiles aunque no el único. Esta dimensión es solo un hilo en la trama de la vida de las escuelas y en la relación con el saber.

El sin sentido, desinterés y los desencuentros que muestra el grupo de alumnos es necesario reconocerlo como una manifestación de su malestar y su incidencia en el rendimiento escolar. Estos sin-sentidos muchas veces no se encuentran a disposición de la conciencia desde una racionalidad científica, sino requieren un proceso de análisis, ver, comprender, para construir “otra escena” que permita poner a trabajar herramientas conceptuales, significando esta situación desde otros lugares. Para ello se hace necesario integrar en los análisis la vertiente personal propia de cada sujeto, sus propias trayectorias familiares y escolares y otras vinculadas a la escena colectiva en la escuela.

El síntoma de malestar más que eliminarlo, es necesario atenderlo, comprenderlo, porque se constituye en un orientador clave para la lectura. Esta sensación de rutina y hartazgo, como así también la dificultad del grupo de alumnos que no ingresan a los ritmos, tiempos y modalidades de las propuestas de enseñanza ofrecidas, lleva a pensar qué estrategias usar para crear un espacio de diálogo más abierto apostando a fortalecer el lazo social y la pertinencia de los alumnos al trabajo escolar.

La forma “desajustada” entre el formato escolar producto de la modernidad y las demandas sociales y culturales actuales centradas en la proliferación de saberes, en relaciones intergeneracionales más horizontales y plurales generan nuevos desafíos, para la enseñanza y la evaluación.

Significaría esto una invitación a dejar de pensar en la escuela del pasado y poder animarnos a soñar con una escuela del futuro. Dice J.C. Tedesco (2012):

*“Recomponer el acontecimiento con palabras no solo no sólo modifica las representaciones mentales de la persona y el sentido que atribuye a lo sucedido, sino que permite establecer vínculos de confianza con nuevos interlocutores”*

## **5. Bibliografía**

- Anijovich R. (comp.) (2010), *La evaluación significativa*. Paidós Bs.As.
- Ardiles, M. (2010). Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias. En: Rivas Flores, I. y Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro. Barcelona:
- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En: Karsz, S. (Coord.). *La exclusión, bordeando sus fronteras*. Gedisa. Barcelona.
- Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps) (2007), *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Bs. As.
- Barthes, R. (2008). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Beillerot, J. y otros (1998), *Saber y relación con el saber*. Paidós. Bs. As.
- Berteaux, D. (1997) *Les récits de vie*. Cordes. París.
- Bourdieu, P. (2008), *Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal Universitaria. Madrid.
- Camilloni, A. (2007), *El saber didáctico*. Paidós. Bs.As.
- Castel, R. (2000). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Buenos Aires.
- Charlot, B. (2007), *La relación con el saber*. Libros del Zorzal. Bs. As.
- Delory-Momberger, Ch. (2010). *Biografía y educación*. CLACSO. Buenos Aires.
- Derrida, J (1967), *L'écriture et la différence*. Ed du Senil. Paris.
- Diaz Barriga A. (1990), *Currículum y evaluación escolar*. Aique. Bs. As.
- Dubet, F. (2005), *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Ed. Gedisa. Barcelona.
- Dubet, F. Martuccelli, D. (1998), *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada. Bs. As.
- Duschatzky, S. y otros (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós. Buenos Aires.
- Elias, N. (1998). *La sociedad cortesana*. F.C.E. México.
- Foucault, M (1971), *El orden del discurso*. Tusquets, 3º edición. Barcelona.

Foucault, M. (1996) *La arqueología del saber*. . Ed. Siglo XXI. Bs. As.

Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación y saberes alterados*. Del estante. Buenos Aires.

Goffman E. (1998): *Estigma. La identidad deteriorada* . Amorrortu Editores. Bs. As.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires.

Korinfeld, D. (2005). Lo imposible como quehacer. Notas sobre psicoanálisis, educación y política. En: Frigerio, G., y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Del Estante. Buenos Aires.

Laclau, E. (2000): *Emancipación y Diferencia*. Ariel. Bs. As.

Larrosa J (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica. México.

Litwin, E., (2001), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós educador. Bs. As.

Litwin, E. Paleau de Maté, C. y otros (2006): *Evaluar la propia enseñanza. Los escenarios de la escuela media*. Publifadecs. Universidad Nacional del Comahue. Río Negro.

Meirieu Ph. (2001), *La opción de educar Ética y Pedagogía*. Octaedro. Barcelona.

Meirieu, P. (2001) *La opción de educar*. Octaedro. Barcelona.

Nicastro, S. (1997), *La historia institucional y el director de escuela*. Paidós. Bs. As.

Minujin, A. (1995). *Cuesta abajo. Los nuevos pobres*. Losada. Buenos Aires.

Perrenoud, Ph. (2007). *La evaluación de los alumnos*. Colihue. Buenos Aires.

Perrenoud, Ph. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ed. Colihue. Bs. As.

Rivas Flores, I. y otros (2009) (Comp.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro. Barcelona.

Romero, C. (comp.) (2009): *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Noveduc. Bs. As.

Stake, R. (1995): *Investigación con casos*. Morata. Madrid

Tedesco, J.C. (2012): *Educación y justicia social en América Latina*. Universidad Nacional de San Martín. FCE. Bs. As.

Terigi, F. (2007). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa* Revista N° 29. FLACSO. Buenos Aires.



- Tiramonti, G. (2004) (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa*. Manantial. Buenos Aires.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008): *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Paidós. Buenos Aires.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2004). *En busca de la utopía*. F.C.E. México.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata. Madrid.
- Weiss, E. (2000), La socialización escolar. *Revista Mexicana de Investigación*. Vol. 5 N°10
- Wortman, A. (2003). *Pensar las clases medias. Consumos culturales y estilos de vida urbanos en la Argentina de los noventa*. La crujía. Buenos Aires.
- Zambrano Leal, A. (2010). *Philippe Meirieu, pedagogo Aprendizaje, filosofía y política*. Cali: Universidad de Santiago de Cali.
- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo*. En: Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) *Enseñar hoy*. F.C.E. Buenos Aires.

