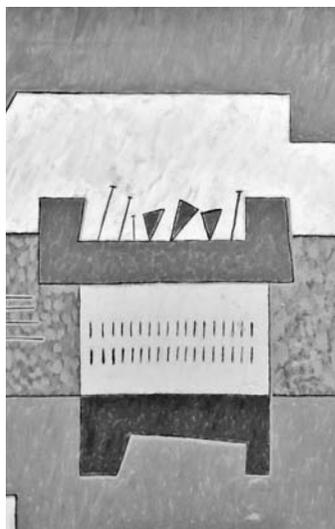


# Evaluación y saber: ¿Una relación posible?

Graciela CERVI\* y Pilar CALATAYUD\*\*



Detalle obra "Fetichismo Nkisi (República Democrática del Congo)", Rodolfo Rodríguez

## Resumen

A partir de lo trabajado en el marco del proyecto de investigación denominado "Vida y Escuela. La Experiencia escolar de alumnos y profesores. Estudio en casos en una escuela pre-universitaria", aparece la evaluación como categoría analítica, entendida como forma escolar en tanto conjunto y configuración de los elementos constitutivos de aquello que se articula en las prácticas escolares. Pensar la experiencia de evaluación en la escuela implica preguntarse por la Escuela Media actual sus formas y sus prácticas. En este sentido, los nuevos modos de habitar la escuela nos arrojan testimonios que dan cuenta de la experiencia de transitar y hacer la escuela en tiempos destituidos, fluidos y fragmentados. Las reflexiones que se plantean en este escenario aluden a la compleja relación entre evaluación y saber, en tanto este último parece estar ausente a la hora de obtener las acreditaciones que permiten a los estudiantes permanecer en la escuela y promocionarse. Las prácticas de evaluación, según las voces de los alumnos entrevistados, lejos de iluminar la relación con el saber generan desencuentros, malestar, abandono, porque se presentan como rutinarias y vacías de contenidos. Desde estos análisis se instala la inquietud de pensar nuevos formatos escolares y también nuevas formas y modalidades de evaluación teniendo en cuenta las profundas implicancias sociales y personales que dicha actividad tiene.

**Palabras clave:** evaluación, relación con el saber, forma de lo escolar, experiencia escolar.

## Evaluation, knowledge and absences

### Abstract

In the context of the research project called "Life and School. School experience of students and teachers. Case study in a pre-university school", school assessment appears as an analytical category defined as school form and understood as whole and configuration of constituent elements which are articulated in school practices. Think evaluation experience in school, involves asking for the current Middle School forms and practices. In this sense, new modes of inhabiting the school show evidence of the experience of moving and make the school in short, fluid and fragmented times. The thoughts that arise in this scenario refer to the complex relationship between assessment and knowledge, while the latter seems to be absent in obtaining accreditations that allow students to stay in school and be promoted. Assessment practices, according to the voices of the students interviewed, instead of illuminate the relationship to knowledge generate disagreements, distress, abandonment, because they have empty content and routine. These analyzes throw the concern of thinking new school formats and new ways and means of assessment taking into account profound social and personal implications involved in such activity.

**Key words:** assessment, relationship to knowledge, school forms, school experience.

## Caracterizando nuestro problema de investigación

En el marco del proyecto "Vida y escuela. La experiencia escolar de alumnos y profesores"<sup>1</sup> nos proponemos trabajar un nudo problemático que aparece recurrentemente en las entrevistas: la cuestión de la evaluación en el aula y su relación con el saber. Esta tarea cotidiana afecta a docentes y alumnos de la escuela en cuestión, articulando en su trama mandatos institucionales, sentidos sociales y culturales que legitiman desigualdades y provocan desafíos permanentes. En este sentido nos preguntamos: ¿Cuáles son

\* Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Maestranda en Investigación Educativa que dicta el CEA Centro de Estudios Avanzados de U.N.C. Docente e Investigadora en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, con evaluación y subsidio de S.E.C.Y.T de UNC. Malbrán 3653- Cerro de la Rosas – Córdoba – CP 5009 cgraciela53@hotmail.com

\*\* Magíster en Ciencias Sociales y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC). Docente de la Cátedra de Pedagogía en la Escuela de Ciencias de la Educación y es Directora de una escuela primaria de la Municipalidad de Córdoba. Investigadora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, con evaluación y subsidio de S.E.C.Y.T de UNC. Temístocles Castellano 1063 – B° Las Rosas – Córdoba – CP 5009 pcalatayud2@yahoo.com.ar

las experiencias escolares de alumnos y docentes de 5° y 6° año, en relación a las formas evaluativas? La experiencia escolar es comprendida como articulación de significados acompañada con un trabajo de reflexión de las vivencias.

Los objetivos pertinentes al tema que nos ocupa han orientado nuestras búsquedas y han generado nuevas preguntas a medida que avanzábamos en el trabajo, específicamente son los siguientes:

- Analizar la experiencia escolar de los alumnos en relación a la evaluación.
- Interpretar la influencia de los dispositivos institucionales en la estructuración de las experiencias de alumnos.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se decidió realizar un estudio de caso tomando una escuela media preuniversitaria de la ciudad de Córdoba, focalizándose en los alumnos de 5° y 6° año, ya que eran el grupo que más dificultades presentaba en el rendimiento. En esta etapa de su trayectoria escolar se observaba una fuerte disminución en sus calificaciones y en algunos casos deserción.

Se trabajó con entrevistas en profundidad y con historias de vida. Esta modalidad de indagación orientada a reconstruir y tornar públicamente disponible sentidos y significados que los alumnos le otorgan a sus prácticas fue un verdadero desafío porque penetrar en los mundos escolares y analizar las prácticas de evaluación que en ellos tienen lugar, nos deja con la sensación de solo haber develado una parte pequeña de la complejidad que en esta actividad se juega.

Los nuevos modos de habitar la escuela nos arrojan testimonios que dan cuenta de la experiencia de transitar y hacer la escuela en tiempos destituidos, fluidos y fragmentados. En estas escenas colmadas de avatares y búsquedas donde pareciera la experiencia escolar estar caracterizada por la dispersión, la superposición de tareas en un ritmo desenfadado, con una sensación de interrupción permanente, se despliegan los interrogantes sobre la evaluación y el saber.

Desde esta preocupación recuperamos la idea de “*forma escolar*” como el conjunto y la configuración de los elementos constitutivos de aquello que llamamos escuela. Esa forma se va reconstruyendo en el tiempo, con el día a día escolar, en la organización de los ciclos, en las reglamentaciones y ritos de las evaluaciones, en la organización

de nuevos saberes, en los regímenes de disciplina, en el carácter preformativo de la arquitectura escolar, etc. (Baquero, Diker y Frigerio, 2007).

Dentro de esta *forma escolar* se configuran las prácticas de evaluación que según las voces de los alumnos entrevistados generan desencuentros, malestar, abandono y lejos de iluminar la relación con el saber, esta actividad toma características de una práctica instrumental, rutinaria, vacía de contenido y significatividad especialmente para los alumnos.

En una segunda etapa de la investigación en curso indagaremos los sentidos que le otorgan los docentes a la evaluación con el propósito de realizar algunas inferencias.

En general, los diferentes autores que abordan este tema, hablan de crisis de la *forma escolar* y al mismo tiempo de la persistencia de cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que resisten los cambios y que es más poderosa que los intentos de los reformadores y expertos científicos para modificar la vida de las escuelas.

Para nuestro caso la *forma escolar evaluación* va desarrollando nuevas configuraciones, tensiones, adscripciones teóricas que en su larga historia la escuela ha ido absorbiendo con cambios y reorganizaciones. La *evaluación* clasifica entre “buenos” y “malos” alumnos y 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. Sin embargo, 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 (Perrenoud, 2008).

## La escuela media escenario de tensión

La escuela media transita actualmente por realidades antagónicas en tanto las consecuencias de la crisis económicas y sociales afectan fuertemente las condiciones de vida de amplios sectores sociales que viven como un desafío cada vez más difícil, cuando no imposible, la escolarización de adolescentes. Simultáneamente desde ciertos ámbitos del poder político se toman decisiones normativas que hacen obligatorio el nivel medio del sistema educativo. Así se presenta una contradicción entre la expansión de derechos en el plano de los sistemas normativos al mismo tiempo que se empobrecen los recursos públicos que se requieren para hacer efectiva realización de los derechos de educación.

Desde una diversidad de argumentos valiosos se puede justificar la obligatoriedad de escolarización hasta los dieciocho años de edad. Estas razones no son solo de índole económica sino también social y cultural, sin embargo este objetivo cuenta con graves limitaciones en un modelo de desarrollo que tiende a la exclusión.

Así por un lado, la escuela media tiene que incluir a los excluidos pero también es preciso mejorar significativamente la oferta educativa.

El secundario de hoy no tiene el mismo significado que en sus orígenes, la escuela media nace orientada hacia unos pocos con una declarada y reconocida vocación selectiva, se trataba de un nivel educativo creado para formar elites dirigentes urbanas de la república naciente o bien tenía un sentido propedéutico es decir de preparación para estudios superiores. La función de selección estaba incorporada en sus orígenes y en la subjetividad de sus actores. El criterio meritocrático tenía una elevada legitimidad social, aquel que no satisfacía determinadas reglas de conducta o niveles de exigencia era excluido de la institución.

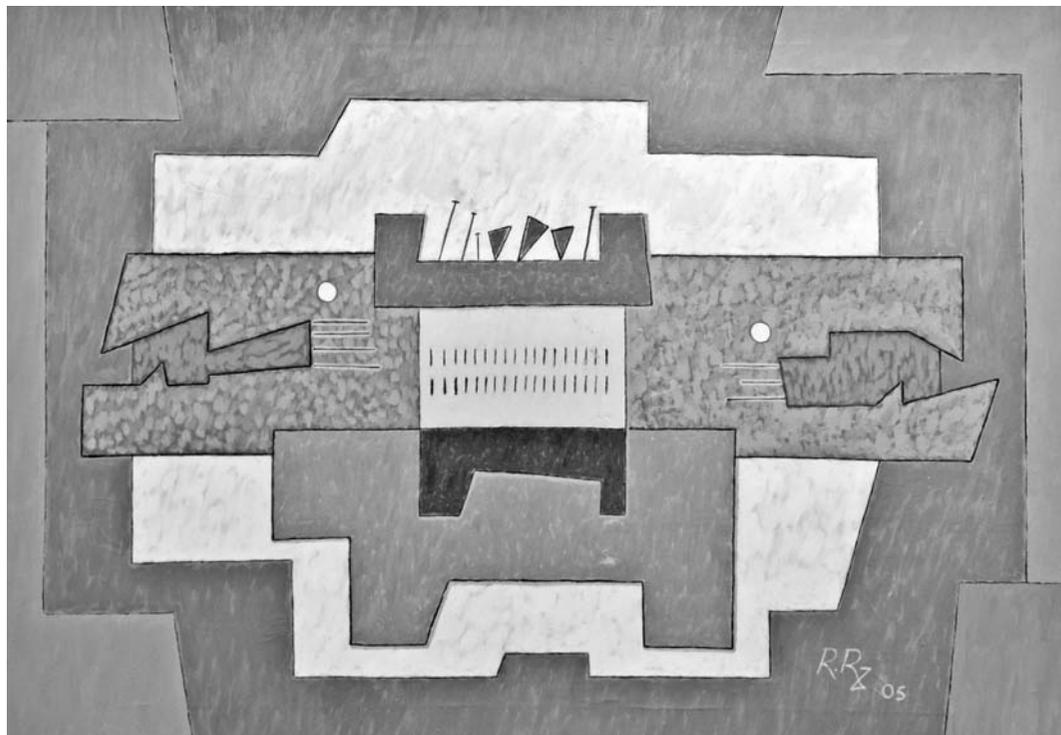
Cuando el secundario se vuelve obligatorio cambia su naturaleza y se convierte en el techo de la escolaridad obligatoria general para el con-

junto de los ciudadanos, su función consiste en formar ciudadanía con vocación universal y no selectiva.

Esta cuestión tiene efectos paradójales ya que los sectores tradicionalmente excluidos cuando se incorporan a la escuela media encuentran que esta no responde a sus expectativas porque tiene otro significado, ya no cumple las viejas promesas en tanto no se asocia a posiciones de cierto privilegio.

Todo contribuye a volver cada vez más problemática la escuela media también atravesada por fuertes procesos de fragmentación, donde cada escuela se convierte en un espacio autorreferenciado y tiende a romperse la idea de unidad y uniformidad propias de los comienzos del sistema educativo. El incremento de la desigualdad entre los componentes de la estructura social tiene un fuerte impacto en la escuela secundaria.

Mientras grupos privilegiados pueden invertir más y mejor en la educación de sus hijos, los grupos desfavorecidos tienen que conformarse con condiciones mínimas y básicas de escolarización. Las instituciones tienen cada vez menos capacidad de contrarrestar la fuerza de los determinismos sociales, son cada vez más débiles y



“Fetiché Nkisi (Rep. Democrática del Congo)”, óleo sobre tela  
Rodolfo Rodríguez

permeables a la influencia de los sectores sociales a los que se dirigen.

Por otra parte, la escuela secundaria se caracteriza por plantear fuertes diferencias con la escuela elemental entre ellas la entrada a un universo complejo, donde la autoridad no basta para fundar la legitimidad de las normas, donde el estudio y el trabajo no valen por sí mismos sino para conseguir calificaciones que comienzan a determinar el futuro social de cada alumno.

En este escenario complejo la *experiencia escolar* se presenta como una prueba en la cual los actores están obligados a combinar ciertas lógicas de acción. Dentro de éstas lógicas de acción se destaca la lógica de estrategia en tanto acción racional que pone en acuerdo medios y fines (Dubet y Martuccelli, 1998). Este concepto ilumina alguna de las estrategias usadas por los estudiantes para lograr buenas calificaciones.

La necesidad de conseguir certificaciones y buenas calificaciones se vincula directamente con los procesos de selección propios del mundo del trabajo y del mercado. El certificado ya no es dado naturalmente a ciertos estratos sociales hay ahora más competidores y los buenos empleos son más escasos. Esta situación refuerza un comportamiento estratégico de los estudiantes para buscar certificaciones y economizar esfuerzos a la hora de organizar su vida estudiantil bajo una lógica utilitarista frente a sus estudios y a la relación con el saber.

Las preocupaciones sobre la evaluación se inscriben en este escenario atravesado por esta diversidad de tensiones que constituyen un desafío permanente para el trabajo cotidiano de docentes y alumnos.

### Avances provisionales y reflexiones

Las reflexiones que siguen se sintetizan en diferentes núcleos problemáticos que constituyen categorías de análisis, orientadas a descubrir ¿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 arro-

jar claridad sobre la particular relación que cada alumno establece con el saber, se transforma en casi el único estímulo para el aprendizaje tomando un protagonismo desmedido en la cotidianidad del aula. Los chicos más que cuestionarse sus modos de relación con el conocimiento pretenden aprobar desde la perspectiva de lo que ellos denominan “zafar”. Este “zafar” constituye en realidad el proceso mediante el cual cada alumno, a partir de la evaluación, logra la acreditación de sus saberes y la posibilidad de promocionarse para alcanzar el título. Por otra parte, podemos considerar al saber, como un proceso con sus propias normas (Charlot, 2007)- y a la evaluación en la escuela como una actividad que asume diferentes significados y no puede permanecer instalada en una cuestión meramente técnica o instrumental, cuando en realidad tiene profundas implicancias sociales y personales.

### El saber<sup>2</sup>: un gran ausente

Los alumnos de nuestro caso muestran una distancia entre sus propias expectativas y las exigencias sostenidas por los profesores, el currículum y la institución.

*...cada año es más difícil y cada año te exigen más... en quinto hay un cambio general... el año pasado si leías las guías y prestabas atención en clases alcanzaba... el rendimiento de este curso es bajo... somos el peor curso” -Caso P1-*

Este desencuentro entre la propuesta de la escuela secundaria y la experiencia escolar vivida y reorganizada por los estudiantes nos orientaría hacia la pregunta sobre la configuración de subjetividades en estos espacios escolares contradictorios y complejos. También nos sugiere otro cuestionamiento acerca de qué se evalúa. En el intento por comprender y dar visibilidad a esta cuestión debemos distinguir entre los conceptos de evaluación del aprendizaje del alumno y la evaluación de su actividad. 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 activi-

dades 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 descriptas 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 ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros, generando experiencias gratificantes y constructivas para algunos y evocando experiencias de frustración para otros.

Perrenoud, (2008) plantea que evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se deciden los progresos en la trayectoria escolar. ¿Cómo se construyen estas jerarquías? A continuación las voces de los alumnos.

*“...Los profes corrigen con bronca ...me restaron puntos porque me reí...”*

*Me gustan más las evaluaciones orales no me ponen nerviosa pero obviamente tengo que estudiar...”* -Caso P 4 -

*“...yo siento que en cuarto te tendrían que preparar para la evaluación especialmente para los orales, hay gente que tiene facilidad y otros no...”* -Caso P 7-

*“...no soy de ponerme nervioso en las evaluaciones, estudié bastante, no me fue bien, la consigna bastante rebuscada nadie entendía que teníamos que responder...”* -Caso P 1-

*“...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 mí sí...”* -Caso P 7-

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 en algunos puntos que recurre con la guía al material y sino está igual es como qué está mal. Entonces, cómo es si no tengo que estudiar de memoria y después sino está como en la guía está mal, es raro...”* -Caso P 9-

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 su sentido está atado a las lógicas de acreditación y promoción. Reivindicar al sujeto alumno con la pretensión de hacer un fuerte trabajo sobre sí mismo, requiere una aproximación a pensar qué, de cada uno se pone en juego cuando se aprende, qué predominios y rechazos se movilizan respecto al campo de conocimiento que la escuela brinda en un formato de contenidos escolares.

## Los profesores evalúan para ellos mismos

Los exámenes pruebas y “*técnicas*” que clasifican 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...”* -Caso P 1-

“...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.”-Caso P 2-

Estos comentarios de los alumnos entrevistados nos acercan a considerar un significado que alude a la posesión, al haber, al tener, un 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. 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.

### La relación del profesor con el saber como mediador de la experiencia escolar y la evaluación

Toda situación de enseñanza y particularmente la situación de evaluación, expone la re-



“Serie Otros espacios”, tinta y lápiz  
Rosario Fernández

lación que cada docente tiene con el saber. Por este motivo, la propuesta didáctica, el contexto, el vínculo con el saber están mediando en la experiencia que cada alumno construye en el ámbito escolar.

“El profe tiene que tener autoridad... dominio... Hacer las clases dinámicas... contar chistes... saber mantener el orden y hacer llevadera la clase...”-Caso P 4-

“Me gusta la profe de historia como lleva la clase y explica bien.”-Caso P 11-

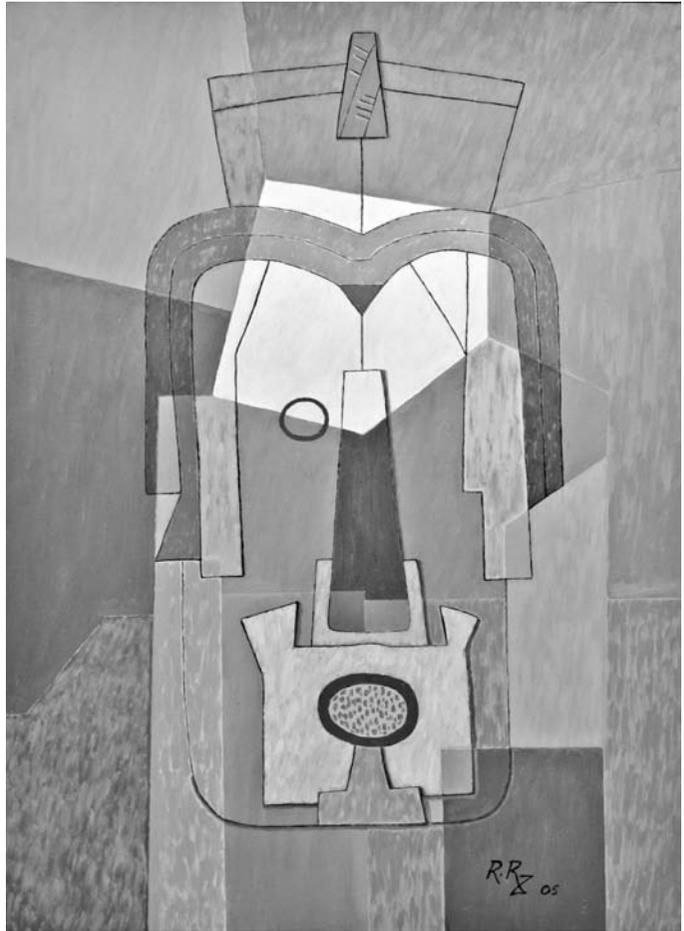
Otras opiniones que aluden a una manera más negativa de mediar con el saber:

“...A veces los profes se descargan sus frustraciones matrimoniales con nosotros. ...la profe de francés no nos entiende... ...la profe del taller de química me cae muy mal...”-Caso P 9-

Estas experiencias constituyen a los alumnos como sujetos y definen su relación con la cultura. Además, nos proporcionan algunas herramientas conceptuales para entender la realidad cotidiana de las aulas y entender la experiencia escolar de los adolescentes. Dicho concepto nos remite a compartir el interrogante de Dubet, y Martuccelli, (1998) ¿Qué fabrica la escuela?. Nos gustaría saber qué tipo de actor social y de sujeto se forma en el transcurso de las largas horas y numerosos años pasados en las aulas. Uno de los alumnos entrevistados lo expresa así:

*“Bueno la escuela pasa a ser una casa más ya que estamos tanto tiempo y no sé como que obviamente venimos por algo pero no sé como que nunca me puse a pensar eso que es la escuela para mi, está bien, me va formando con mi grupo de pares pero nunca así... no, no sabría que decir, o sea que, lo siento personal así como una parte mía, como una casa. Sobre todo ahora que hay inconvenientes me veo apoyando, porque me modifica a mí, me perjudica a mí, o me beneficia y entonces básicamente yo la veo a la escuela así como, que tiene una pertenencia, o sea un sentimiento de pertinencia entonces en la cual hay que estar tanto en las partes buenas como en las malas.” -Caso P 11-*

Sin ignorar la función de reproducción social que tiene la escuela tenemos que pensarla también en su función de producción. No solo produce calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de disposiciones y actitudes. Engendra un tipo de sujeto considerado tanto más autónomo en la medida en que hubiese interiorizado los principios universales. Desde esta perspectiva, la escuela es concebida como una institución que transforma los valores en normas, y las normas en personalidades. La educación debe asegurar simultáneamente la integración de la sociedad y la promoción del individuo. Esta representación ideal, ya no permite describir el funcionamiento de la escuela real. La escuela no sólo no alcanzó los objetivos igualitarios, sino que además ya no funciona como institución. En el acto didáctico, estas cuestiones relacionadas con la mediación del saber por parte del docente en tanto generador de experiencias en los alumnos y en tanto dispositivo de formación de sujetos al interior de la escuela, es una construcción que permanece oculta, y es necesario develar como un desafío complejo.



“Igbo (Nigeria)”, óleo sobre tela  
Rodolfo Rodríguez

### El valor ético de la evaluación y su relación con el saber

Abordar la complicada cuestión de la ética en los procesos de evaluación interpela a los docentes a pensar e intentar comprender qué es lo que hay en juego en este proceso. Orientadas por el pensamiento de Meireiu, (2001) nos preguntamos: ¿Cuál es el peso que tenemos como educadores en el destino de otro? ¿Qué significado adquiere la evaluación en la configuración de subjetividades?

Cuando el autor refiere a la obstinación didáctica, plantea que esta disciplina, quizá como parte constitutiva de su existencia busca incansablemente comprender las condiciones materiales y los mecanismos mentales gracias a los cuales un sujeto dado construye conocimientos. Tarea sumamente compleja y ambiciosa pero incluso en una situación ideal en donde se hubieran tenido

en cuenta una cantidad de parámetros que hacen a la relación con el conocimiento resulta un desafío porque la idea es contribuir a la autonomía intelectual del que aprende. Este razonamiento se complejiza aún más considerando que esta autonomía solo existe en la medida en que un sujeto ha adquirido la capacidad de utilizar de manera pertinente una herramienta cognitiva para construir su vínculo con el saber.

Reflexionar sobre la evaluación como parte de la didáctica significa que la eficacia didáctica es también su límite y que no es sencillo vivir en esa contradicción.

*“Preverlo todo sin haberlo previsto todo. Organizarlo todo dejando, sin embargo, espacio para lo imprevisible. Trabajar incansablemente para poner en práctica dispositivos que favorezcan la construcción de saberes, aceptando al mismo tiempo que no sabemos realmente ni como ni por qué cada uno lo consigue ...o no lo consigue. Asociar la obstinación didáctica con esta tolerancia pedagógica que no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar” (Meirieu, 2001)*

## Reflexiones e interrogantes para continuar pensando

¿Puede la escuela actual rescatar el vínculo del sujeto con el saber? ¿Qué lugar ocupa 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? Desde los planteos didácticos podemos flexibilizar estas prácticas de evaluación recuperando su verdadero sentido, como iluminadoras del vínculo con el saber.

¿Cómo pudimos pensar que la evaluación puede 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.” (Dubet, 2005).*

Un alumno de nivel medio puede hacer el esfuerzo de apropiarse o bien utilizar un saber 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 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, 2007).*

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

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

El síntoma de aburrimiento y desinterés desencuentro que muestra el grupo de alumnos es necesario reconocerlo no solo como una manifestación sino desde una producción de sentido. Estos sentidos muchas veces no se encuentran a disposición de la conciencia desde una racionalidad científica, sino requieren un proceso de ver, comprender, 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 una vertiente personal propia de cada sujeto y una vertiente particular de la escena colectiva es decir la escuela.

El síntoma de malestar más que eliminarlo, es necesario atenderlo porque se constituye en un orientador clave para la lectura.

Esta sensación de cansancio, rutina, hartazgo y la dificultad del grupo de alumnos que no ingresan a los ritmos, tiempos y modalidades de las propuestas de enseñanza lleva a pensar en cómo crear un espacio de diálogo más abierto apostando a fortalecer el lazo social.

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.

Significaría esto una invitación a dejar de pensar en la escuela del pasado y poder animarnos a soñar con una escuela del futuro.

El sueño del “qué hacer”, que propone Derri-da (1967) no es el sueño de los aventureros, de los temerarios, de los voluntaristas mesiánicos, sino el sueño que va más rápido que el presente, pero no se desgaja de él. Es el que mantiene un contacto entre el sueño y la vida.

Creemos que en ese “entre” el sueño y la realidad podemos encontrar una mejor posición para trabajar pedagógicamente el malestar en la escuela, y el malestar que produce la evaluación.

**Bibliografía**

ANIOVICH, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. (comps) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante editorial.

BEILLEROT, J. y otros (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.

CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

DERRIDA, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris, Editorial du Senil.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.

DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona, Editorial Gedisa.

FOUCAULT, M. (1971). *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 3° edición.

FOUCAULT, M. (1996). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.

GOODSON, I. y DOWBIGGIN, I. (1997). “Cuerpos dóciles”. En Ball, S. (comp.) *Foucault y la educación*. Madrid, Morata.

GOFFMAN, E. (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

LITWIN, E. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós educador.

MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar Ética y Pedagogía*. Barcelona, Octaedro.

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.

WEISS, E. (2000). “La socialización escolar”. *Revista Mexicana de Investigación*, Vol. 5, Nº 10.

**Notas**

- 1 Dicho proyecto está dirigido por la Mgter. Martha Ardiles y subsidiado por SECYT. Focaliza problemas vinculados con la enseñanza y el aprendizaje en alumnos de 5° y 6° año del nivel medio en una escuela preuniversitaria cordobesa.
- 2 El término saber polisémico con una larga historia, podemos asignarle un significado propio de los latinos donde “saber “ designa a tener “sabor” tener gusto agradable, en sentido figurado llegará a significar tener sabiduría y buen juicio. Algunos definen el saber como conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia. Se pueden reconocer dos tendencias de pensamiento europeo sobre el saber una más relacionada con ver, con forma, con imagen que lleva al discernimiento (idea de ciencia) y otra relacionada con experiencia y sabiduría. Foucault M: 1996: L archéologie du savoir. Lo define como un conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia. Mientras que Deleuze G. en una entrevista en Le Monde del 5 de junio de 1986 lo caracteriza como la disposición de lo que una época puede decir (sus enunciados) y ver ( sus evidencias).

Fecha de recepción: 23 de septiembre de 2011  
 Primera evaluación: 20 de octubre de 2011  
 Segunda evaluación: 18 de noviembre de 2011  
 Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2011