

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PROFESORES EN UNA ESCUELA
SECUNDARIA ESTATAL: LA VALORACIÓN DEL TRABAJO, EL
ESFUERZO Y LA AUTONOMÍA EN LA TAREA ESCOLAR**

**WORKING TEACH, WORK TO LEARN: THE VALUE OF EFFORT AND THE
AUTONOMY IN SCHOOL WORK. EVALUATION CRITERIA IN TEACHERS OF
STATE SECONDARY SCHOOL**

Octavio Falconi*

Este artículo es una descripción analítica de la articulación entre las construcciones metodológicas y las prácticas, instrumentos y criterios de evaluación y calificación de profesores del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria Estatal.

El *esfuerzo* y el *gasto de energía* que representan *las condiciones del trabajo de enseñar* por las prácticas socioculturales de los alumnos en las aulas conducen, por lo general, a privilegiar dispositivos didáctico-pedagógicos para promover otros *modos en el trabajo de enseñar*, centrados en el “hacer”, que en algunos casos, amalgaman en un mismo tiempo y en una misma realización cotidiana las actividades para aprender, su evaluación y calificación.

En un intento para evitar el fracaso escolar, los docentes desarrollan instrumentos de evaluación y modos de calificación que tienen por referentes para la valoración del desempeño de los alumnos, entramados complejamente con la adquisición de los contenidos escolares, el esfuerzo, la disposición y la autonomía en y para el trabajo escolar. A partir de estos criterios, los cuales parecieran ser utilizados inadvertidamente por los docentes, se puede hipotetizar que subyacen principios inherentes a una concepción liberal de la igualdad, el cual se establece en el contrato pedagógico social de trabajo escolar con los alumnos.

This article is an analytical description of the articulation between construction methodology and practices, tools, and evaluation criteria and qualification by teachers of *Basic Cycle* of a State Secondary School.

* Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Argentina. Maestro en Ciencias del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, México, DF.

The *effort* and the *expenditure of energy* representing work conditions of teaching in the classroom for social and cultural characteristics of students lead, generally, to privilege didactic devices with other *ways to the work of teaching*, focusing on the "doing", which in some cases, amalgamated in one time and in one daily realization learning activities, evaluation and qualification.

In a paradoxical attempt to avoid school failure, teachers develop didactic devices in which the evaluation instruments and ways of qualification are the references to the valuation, not so much in school knowledge, but rather in the effort, willingness and autonomy and school work. Valorative criteria, in which it can be hypothesized that inadvertently for the teachers, underlying principles inherent in a liberal conception of equality, which is set for social pedagogical contract with students in school work.

Introducción

En las últimas décadas numerosos países de Latinoamérica han puesto en marcha un conjunto de medidas para alcanzar la universalización de la escuela secundaria con el objetivo de ampliar el derecho a la educación básica obligatoria de toda la población. Para el caso argentino, los pasados cuatro decenios se caracterizan por una exponencial incorporación y permanencia de adolescentes y jóvenes a la Escuela Secundaria, pero aún profundamente desigual en su conclusión según su origen sociocultural (Sourrouille, F. 2009). Este proceso se inicia en el 1993 con la Ley Federal de Educación (24.195) que dispuso la obligatoriedad para el primer ciclo de este nivel educativo y, posteriormente, en el año 2006 con la Ley General de Educación (26.206) se amplió esta medida para la totalidad de la Escuela Secundaria, que acompañada por otros planes y programas, aceleró y profundizó aún más el ingreso de estudiantes.¹

Para el caso de la Escuela Secundaria estatal, diferentes estudios muestran las dificultades que muchas de éstas poseen para promover experiencias formativas vinculadas con los contenidos curriculares y el mundo contemporáneo, como así también en los logros de permanencia y egreso de los alumnos (Terigi y Jacinto, 2007; Krichetsky, 2008; Krichesky G. y Duque, J. 2011). Los profesores se encuentran

¹ Aunque con algunas diferencias, G. Tiramonti señala que este proceso se viene produciendo en Argentina desde los años '50 con la diversificación, diferenciación, ampliación y expansión de modalidades de la educación secundaria para incluir a sectores sociales emergentes (Tiramonti 2008:30). Un planteo similar se puede encontrar en M. A. Gallart para el caso de la escuela técnica industrial (2006:19).

exigidos e interpelados en el *trabajo de enseñar* por las trayectorias sociales y las experiencias culturales de sus jóvenes alumnos. Las orientaciones para la tarea docente son cada vez más inciertas y cambiantes en razón que los estudiantes ya no son “conquistados” como antes con las actividades escolares tradicionales (Dubet, 2003, Falconi y Beltrán, 2010, Mastache, 2012).

En este contexto de situación el presente trabajo realiza una descripción analítica acerca de la articulación entre la construcción metodológica (Edelstein y Coria, 1995) y los modos de evaluación y calificación que desarrolla Carmen profesora de Historia del 3er año del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria estatal que matricula en su mayoría a adolescentes y jóvenes provenientes de sectores populares. Asimismo, se recurrirá a los relatos y experiencias de otros docentes que desarrollan sus clases con el mismo grupo-clase, los cuales contribuirán a profundizar las hipótesis acerca de las decisiones didácticas en torno a las prácticas de evaluación.²

Un primer aspecto para comprender las decisiones de los docentes con respecto a sus propuestas de enseñanza y las de evaluación es que las mismas se encuentran asociadas a *las condiciones del trabajo de enseñar* en las aulas del establecimiento educativo analizado. Estas se configuran, por una parte, con una elevada *ratio* docente-alumno (un numeroso grupo-clase constituido por 30/28 alumnos/as –cantidad que oscila según la asistencia y el momento del año–, aunque alejado de una situación de hacinamiento por las amplias dimensiones del aula) y, por otra, las prácticas de los alumnos, efecto, en parte, de sus experiencias socioculturales y los recorridos escolares previos.

Esta dinámica en el aula en la cual se desarrolla el *trabajo de enseñar* y las estrategias de promoción de la tarea escolar de los estudiantes para su evaluación se puede observar en el siguiente fragmento de una clase de Historia en la cual la profesora les ha dado una *guía de actividad* que consiste en tres consignas a desarrollar a partir del libro de texto.

10.05 hs. Carmen comienza a escribir la consigna en el pizarrón, les dice “No están trabajando eh” / Ao: Si Profe, (se escucha que le dicen otras cosas) / Ao: Profe, dijo mi mamá que... / Ao: ‘Dale, dale Boca’, canta Manuel y continua ‘Boca yo te amo’. Otra alumna dice algo levantando la voz. Siguen hablando entre todos. Alguien aplaude. Siguen diciéndose cosas entre ellos [...]

² El corpus de datos se conforma de siete casos docentes observados en sus propuestas de enseñanza. No obstante, se focaliza en un caso por las posibilidades de extensión del presente trabajo.

La docente se va al fondo del aula con Sebastián y Alina, les dice algo. Luego comienza a repartir los libros de textos. Y le expresa al grupo-clase ‘De a cuatro chicos porque hay 10 libros nada más. Este trabajo lo voy retirar hoy, yo les aviso, eh’. Una alumna le dice algo. Docente le contesta ‘No, no, tiene que...’ (Hablan todos se hace difícil escuchar).

Ao: Profe, acá está en el libro

Carmen termina de borrar el pizarrón, se da vuelta y levanta la voz: ¡Chicos! A ver Sebastián! (que contesta algo que no se entiende).

10.07 hs. Continúa escribiendo las preguntas en el pizarrón. ‘1. Explica los antecedentes de la Revolución de Mayo’. La docente les reitera: ‘...voy a poner nota eh’. Siguen hablando entre ellos. Se escuchan conversaciones en voz alta en distintos lugares del aula. La docente continúa anotando en el pizarrón [...]

10:30 hs. Manuel que fue hasta la puerta baila adelante de la profesora y ella le dice señalándole el pizarrón ‘Copia esto’. Jordana regresa a su banco que también había ido hasta la puerta. Mariel que está en el escritorio exclama ‘Corte de Pelo’. La docente va hasta el escritorio y Nadia se está cortando el pelo, le dice a ambas ‘Nadia ¿respondiste las preguntas? que las voy a llevar’. Alejandro se levanta y va hasta el escritorio con la hoja de la carpeta con las actividades realizadas y la docente le explica algunas cuestiones al respecto. Mientras tanto Alina lo abraza desde atrás mientras la profe le explica [...] La docente concluye con Alejandro y se para al frente del curso y pregunta ‘¿Y ya está chicos, terminaron?’ [...]

La docente se me acerca y me dice ‘Están más revoltosos que nunca, no sé qué les pasa. No sé si es por la prueba de Geografía en la hora siguiente’”.

En las entrevistas realizadas a los profesores es recurrente la aparición de expresiones vinculadas con el *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere el *trabajo de enseñar* debido a estas prácticas de los alumnos. En sus relatos estas acciones están asociadas, por lo general, a las condiciones socioeconómicas, repertorios culturales, cuestiones etarias y desarrollos psicológicos de sus estudiantes. Según los registros de observación, el numeroso grupo de alumnos en el aula hace difícil la regulación de estas prácticas, como así también el acompañamiento didáctico-pedagógico, debido a que una parte importante de los estudiantes incurre constantemente en acciones vinculadas con su vida social juvenil en torno a la amistad, la seducción y las disputas, que los descentra de las tareas de aprendizaje, generando, además, un ruidoso ambiente en el aula. En una entrevista Carmen refiere a las condiciones de trabajo en el aula:

“E: ¿cómo te está resultando este 3ro

C: Este 3ro está bastante complicado, pero lo bueno que yo me guio mas por el nivel de comprensión que alcanzan, más que por el barullo que hacen. Pero te cansa, la verdad que te cansa,

E: ¿Vos notas que el número de alumnos dentro del aula te permite trabaja de otra manera?

C: Si, es fundamental, si, si, si. [...] Yo a este curso ya me doy cuenta que no le tengo paciencia, me doy cuenta que vengo mal predispuesta.

En estas *condiciones del trabajo de enseñar*, una dificultad que se les presenta a los docentes es la utilización del recurso didáctico de *la explicación*, en tanto exposición o narración de los contenidos, debido a que los alumnos con las prácticas descritas definen y negocian fuertemente los modos de trabajo y las exigencias académicas, posiblemente, como una estrategia de la *resistencia* y *ralentización* del ritmo de las tareas académicas, que requiere constantes interdicciones verbales, pedidos de silencio y amenazas de sanciones para “obligar” a escuchar.

“E: Pero vos en ese momento, en la explicación, cuando lo explicaste. ¿Cuál es tu hipótesis que no logran...?”

C: Porque no escuchan [...] Viste que yo levante dos o tres veces la voz y logre el silencio, pero no es la manera que yo tengo para tratarlos [...] Pero no tienen idea. No porque no sean inteligentes. Es por el descontrol que hay. Porque no saben no donde estamos parados, que tema estamos viendo, algunos”

Asimismo, otra profesora de la institución, Elena, docente de Biología de 2do año, coincide con respecto al esfuerzo y desgaste que produce la práctica de *la exposición oral* de los contenidos en las condiciones que construyen los estudiantes dentro del aula:

“E: ...la exposición oral mía no sirve. A pesar de que, este miércoles pasado, yo di una clase al frente y me puse muy severa, para ponerlos en orden. Pero bueno, eso te gasta el doble de energía, para intentar obligar, que es lo que yo no considero que esté bien, que el chico preste atención a algo que no está interesado...”

En razón del *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere sostener una *explicación o exposición oral* de los contenidos por las condiciones que construyen los estudiantes en el aula los profesores tienden a privilegiar otras maneras de trabajo didáctico y de aprendizaje centrados más en un “hacer práctico”. Decisión didáctica que como veremos tiene efectos acerca de los criterios y modos de evaluación.

La elección de emplear otros dispositivos didáctico-pedagógicos para el *trabajo de enseñar* y la evaluación de los saberes adquiridos se encuentra también informada por otros aspectos que se suman a las condiciones que plantean las prácticas

de los estudiantes. Por una parte, por las representaciones que desarrollan los docentes, a partir de instancias de formación u otras fuentes, acerca del declive de la eficacia de las prácticas de enseñanza centradas en el profesor y su reemplazo por una tarea didáctica basada en el “hacer” y el “interés” de los alumnos, su protagonismo y experiencia. Por otra parte, como se puede interpretar en el relato de Carmen, transcripto debajo, la certeza experiencial de que la mayoría de los alumnos no realizan las tareas o estudian por fuera del aula, lo cual requiere realizar el trabajo académico con los contenidos en el tiempo que dispone el diseño curricular. En términos de M. Cifali (2005), estas decisiones didácticas son asumidas por los docentes a partir del desarrollo de una *inteligencia clínica* que combina *saberes constituidos*, de *experiencia* y *alteridad*, desde los cuales interpretan las situaciones de enseñanza y aprendizaje para orientar sus prácticas en el aula.

E: ¿Cómo vos ves que los chicos van completando lo que por ahí no terminan?

C: No, lo que no terminan en clase no lo completan más.

E: Pero vos no le pedís después que lo completen

D: Si, porque yo después pongo nota por carpeta. Si vos te fijas las hojas que yo entregue hoy, había actividades anteriores que las corregí y si no lo terminó en clase no abre la carpeta en la casa, excepto los chicos que faltan mucho y se ponen a completarla. Pero que completan lo mismo que tiene el compañero y si ese compañero no lo completo, lo dejan sin completar, no se toman el trabajo de ir pedir el libro, no”.

La construcción metodológica diseñada por Carmen, la cual tiene regularidad clase a clase, consiste en una organización del contenido escolar a través de una sucesión de *guías de actividad* compuestas de consignas en formato de preguntas o desarrollo. El modo de agrupamiento para la realización de estas tareas lo deja librado a la decisión de alumnos. Por lo general, la baja dotación de libros de textos escolares lleva a que se reúnan en grupos. Aunque una vez reunidos para la tarea escolar la realización de la consigna también se efectúa en parejas o de manera individual. En su gran mayoría, aunque con algunas variaciones, estas tareas académicas implican la reproducción de una información que se encuentra en el libro de texto escolar, las cuales van compilándose en las carpetas de los estudiantes.

Las interacciones de preguntas y respuesta entre docente y alumnos para ampliar significados del contenido son utilizadas con menor recurrencia, posiblemente por la dificultad que representa sostener el diálogo con los alumnos por las

interrupciones y conversaciones y, consecuentemente, el forzamiento de la voz y las constantes interdicciones para que hagan silencio. Inclusive se suma la dificultad de interactuar con todos por igual.

En este armado didáctico diseñado por Carmen, el ritmo de trabajo académico de los estudiantes se encuentra regulado, principalmente, por el dispositivo de evaluación que funciona articulado con las *guías de actividad*, que por lo general, están constituidas por pocas consignas para que puedan ser terminadas en el tiempo de la clase (a lo máximo en dos encuentros). En esta dinámica los alumnos están constantemente compelidos no sólo a “hacer”, sino también a concluir cotidianamente las *guías de actividad*, para su evaluación y calificación.

En una entrevista posterior a una clase, Carmen argumenta acerca de este modo de desarrollar el *trabajo de enseñar* a partir de consideraciones sobre la dinámica social dentro del aula, e incluso, en el contexto extraescolar de los estudiantes.

E: Cuándo les das estas consignas..., la clase pasada vos llevaste algunos trabajos, ¿los corregiste?

D: Ahora como corregí la mayoría en clase no me los llevo

E. Claro, vas ahí supervisando.

D: Por lo general, me llevo poco, porque trabajan tan rápido, vos viste, Marce, el chico del lado de Bertorello [...] Trabajaron rapidísimo, porque también tenes que respetar el tiempo de los demás. [...] Pero vos viste el tiempo que demoraron algunos en terminar la actividad y si yo no respeto ese tiempo, va quedando todo inconcluso. [...]

E: ¿Pero vos después vas ubicas que algunos saben que...?

D. Ubico todo el que no lo tiene completo

E: Vas y pedís la carpeta y les decís que la completen

D: Yo la carpeta se la pido a todos. Hay gente que ni me hace falta porque sé que la tiene recontra completa. Marcelo te puede faltar un día y capaz que no completa lo de ese día pero tiene completa... y si vos le preguntas, sabe, el sabe de lo que vos estás hablando

E: ¿Y el lunes les vas a tomar la lección?

D: Les voy a tomar la lección a los que hoy vi que no..., lo que pasa es que si yo me pongo así tan rígida en tomarles a los que hoy no trabajaron es para ponerles un uno. Yo ya lo sé de antemano a eso, entonces, es como que no me gusta tampoco actuar así.

E: ¿Cuál sería la lección, oral?

D: Lo de hoy, muy simple, claro, ‘¿Qué es una declaración?’

E. ¿Los llamas al escritorio?

D. Al escritorio o desde el mismo banco de ellos

E: ¿Y después vas poniéndole nota?

D. Voy poniéndole nota, lo que pasa es que yo les trato de hacer una nota global, entre lo que trabajan, entre lo que participan, hay que gente que yo ya sé que va a saber, pero a mí me interesa que trabajen en clase, es lo que ellos después van a recordar, y sé que en la casa tampoco estudian.

E: Y vos cuantas notas así juntas en un trimestre.

D. En un trimestre a veces junto tres.

E: ¿Y una es global?

D: Si, de lo que es todo. Concepto, convivencia. Pero en este curso mucha nota es de lo que yo puedo captar en un día que yo veo que están con todas las luces, ese día trato de calificarlos para después no tener que ponerles una nota tan mala.

E: Aprovechas el momento que están de alza para ponerles las notas

D. A parte no me olvido yo del trabajo de clase, yo voy anotando, pero no me olvido del que trabaja y del que no trabaja en clase. [...] Vos cuando les decís que les vas a poner nota, trabajan. Mi idea no es estar con una amenaza permanente. Pero ellos cuando llegan a esa instancia se ponen rápido a trabajar”.

Como se puede apreciar en el relato de la docente, el “hacer” las guías de actividad por parte de los alumnos puede ser evaluado en diferentes circunstancias y con diversas intervenciones. Estas pueden consistir en colocar una calificación cuando se acerca a orientar a los alumnos en sus bancos y corroborar que han concluido las consignas correctamente, que también hace a la calificación que la docente refiere como “nota por carpeta”. Otra es cuando entregan la hoja con la guía de actividad terminada que Carmen se lleva para corregir. Por último, califica por la dedicación a la tarea que demuestran los alumnos durante la clase (que constituye, en parte, la “nota de concepto”). En las carpetas recolectadas no hay calificaciones numéricas sino “R” de Regular, “B” de Bien, “Inc” de incompleto. Asimismo, puede sumarle una calificación por medio de una “lección oral”, aunque es utilizada muy esporádicamente. Esta práctica puede desarrollarse cuando se acerca a asesorar a los alumnos –que se amalgama con lo que observa en la carpeta– o convocándolos a su mesa-escritorio para que respondan verbalmente algunas preguntas que ella les formula mientras el resto del grupo continua trabajando.

El modo en que Carmen configura su trabajo de enseñar orienta la forma y los criterios de evaluación. En su construcción metodológica las guías de actividad son en sí mismos los instrumentos de evaluación (incluso es la referencia a completar por medio de las evaluaciones orales). En este sentido, trabajo de enseñar, aprendizaje y evaluación se unifican en un mismo tiempo y una misma realización. No obstante, por momentos, este modo de evaluar es confuso para los alumnos, porque en sucesivas clases interrogan a la profesora acerca de sus calificaciones, las cuales ella registra en su

cuaderno personal a partir una interpretación que tiene múltiples referencias vinculadas al “hacer” las consignas y el “comportamiento” en clase.

En este modo de enseñar y evaluar subyacen potentes criterios que orientan la valoración del “hacer” de los alumnos. Carmen pondera la calificación por medio de una interpretación que busca el equilibrio entre las posibilidades cognitivas o intelectuales del alumno y su disposición al esfuerzo y el trabajo escolar.

“...Adriana me doy cuenta que le cuesta comprender. Pero no es una cuestión de que está boludeando, es porque les cuesta comprender un poco los conceptos, como Florencia y como Micaela. Distinto es Tania y Laura que entienden mucho pero como conversan tanto y están distraídas, es otro tema. En realidad Fernanda y Marianella era para ponerles un cuatro o menos, pero como sé que ellas se esfuerzan, entonces les pongo hasta ahí como para que estén atentas. [...] Pero un Gonzalez que sé que entiende muy bien, pero que está haciendo señas, hacia así (hace una seña). Se está abusando de lo que él entiende. De concepto creo que le puse un cinco y él tenía un ocho”.

Asimismo, entramado a la disposición al trabajo, se encuentra el valor del logro paulatino o creciente de la autonomía. Valor que aparece vinculado con una representación docente de un “patrón de conducta ideal de alumno”, que supone que las dificultades se allanarían si los estudiantes escucharan y/o trabajaran “*autónomamente*” y en silencio con las propuestas didácticas que se les ofrecen. Al respecto, expresa Elena, profesora de Biología:

*“Y los chicos **no tienen una autonomía de trabajo**, son muy indisciplinados, están empezando con toda la cuestión hormonal. Y yo hablé, traté de ser creativa, pedí, pero del otro lado **no hay respuesta**, entonces, ¿cuál es la nota?: una mala nota. Y se les dice y se habla, más no se puede... [...] Entonces ¿cómo hago con los chicos que avanzan? [...] Sigo con los chicos que avanzan [...]”*

En los relatos docentes subyace la idea que una vez puestas a disposición las tareas escolares sólo se requieren de los estudiantes sus voluntades y responsabilidades para el trabajo escolar. En consecuencia, con esta orientación de principios para la acción, los profesores recurren a persuadir, convencer o conquistar a los alumnos acerca del beneficio de su realización. Ante la “falta de respuesta” o indisposición interpretan que no “hacer” el trabajo escolar y no presentarlo es una falta de perseverancia o esfuerzo personal que amerita una mala calificación. Por lo tanto, sólo resta continuar con aquellos que “hacen” y no interponen ningún “cuestionamiento” a las actividades

ofrecidas. Como se puede apreciar, no aparecería, de manera evidente, por parte de los docentes, una reflexión acerca del funcionamiento del dispositivo escolar en su conjunto y de las propuestas de enseñanza en particular y los efectos que pueden estar produciendo en el interés y disponibilidad de los alumnos en las tareas de aprendizaje.

A modo de cierre

En el marco de la obligatoriedad, las Escuelas Secundarias estatales que atiende a poblaciones de adolescentes y jóvenes que poseen, por lo general, débiles trayectorias escolares previas y que además provienen de hogares cuyos integrantes han tenido escasas experiencias educativas institucionalizadas, sus repertorios culturales y prácticas sociales son aspectos relevantes que configuran las condiciones del trabajo de enseñar de los docentes. Estos aspectos conducen a los profesores a construir modos de enseñar y evaluar que buscan ajustarse a las características de sus estudiantes por medio de construcciones metodológicas centradas en el “hacer”. Consecuentemente, en un intento de promover la continuidad de las trayectorias de los alumnos y, por contrapartida, evitar la repitencia o el abandono escolar, los profesores desarrollan instrumentos de evaluación y modos de calificación en los cuales los *referentes* principales (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995) para la valoración del desempeño de los alumnos son el esfuerzo, la disposición y la autonomía en y para el trabajo escolar. En esta práctica se entran los contenidos escolares aunque es complejo advertir la naturaleza de su adquisición. En consecuencia, las consignas que componen las *guías de actividad* fortalecen y refuerzan el propósito de aprender a esforzarse y trabajar autónomamente. En este sentido, los docentes construyen criterios de evaluación en función de una justicia social y escolar que busca igualar a través de un “valor” al alcance de todos: *el trabajo*. Como analiza François Dubet, a partir de la tradición de la economía política inglesa, y en especial desde el pensamiento de Adam Smith, se considera que: “*El trabajo es una valor central, no sólo porque se considera la fuente de todas las riquezas sino también porque es la única propiedad de todo individuo, incluidos los más desposeídos. Todos aquellos que no heredaron un estatuto, una fortuna o tierra, todos aquellos que no se inscriben en una filiación lo suficientemente fuerte para existir en la sociedad poseen por lo menos una fuerza del trabajo que les pertenece como propia, que para ellos es propiedad... Se pasa así de una ‘aristocracia natural’ a una igualdad liberal’*” (Dubet, 2006, p.347). Las construcciones

metodológicas y las formas de evaluación analizados serían tributarios de este principio liberal que interpreta a los alumnos iguales, en términos que si bien no todos poseen las mismas cualidades intelectuales o repertorios culturales acordes a lo que la escuela debiera solicitar, por lo menos poseen la posibilidad de trabajar y esforzarse. De algún modo como expresa F. Dubet pareciera que *“Todos piensan... que [el] trabajo, si no el trabajo en general, es la condición, sino de [la] libertad, al menos de [la] autonomía social más elemental”* y se *“persiste en creer que el ‘trabajo en abstracto’, no importa que trabajo, sigue siendo una condición fundamental de la autonomía y de la dignidad”*. En este sentido, cabe interrogarse si la organización escolar, la disposición de los contenidos curriculares y el tipo de trabajo escolar que se ofrece contribuyen a provocar la autonomía y el entusiasmo en esforzarse en “hacer” las tareas.

El hecho que el trabajo de enseñar y las tareas de aprender se centren en el “hacer” y completamiento de las *guías de actividad* tiene por intención regular sus prácticas, sus tiempos y sus ritmos, que por lo general, utilizan también ralentizando y reinvirtiendo en su vida social dentro del aula. Esta tensión que se despliega en su “autonomía” en una configuración de sujetos con historias socio culturales con débiles repertorios escolarizados plantea, contradictoriamente, que el alumno sea *“...tratado como un sujeto libre, igual que todos, que no debe ser humillado por un dictamen escolar que no antepone otra cosa que su libertad de trabajar o no. Esta ficción estructura un principio de justicia esencial, que los individuos son iguales en principio y que todos pueden ocupar posiciones desiguales de hecho, en función de su trabajo [...]”* (2006, p. 349).

Estos probables supuestos subyacentes que los profesores construyen en y para el *trabajo de enseñar* en una Escuela Secundaria estatal nos exigen a seguir interrogándonos acerca de cómo se articulan en sus construcciones metodológicas, los instrumentos y criterios de valoración del desempeño de sus alumnos, en función de resolver, en las complejas condiciones que se les presentan en las aulas, el cumplimiento de las prescripciones curriculares y el logro de un conjunto de aprendizajes. Cuestión que nos lleva también a preguntarnos e indagar por la relevancia y significatividad de la variedad de saberes que los estudiantes desarrollan en estas experiencias escolares.

Bibliografía

- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo M. (1995). “Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”. Kapelusz. Bs. As.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M. y otros (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. FCE. México.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org): *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. IPE-Unesco. Sede Regional Bs. As. Argentina.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz,
- Falconi, O. y Beltrán M. (2010). “Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: ‘yo tú, él... nosotros apoyamos’ ” *Cuadernos de Educación*. FFYH. UNC. Año VIII, Nº8, octubre 2010. pp. 219-232. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Gallart, MA. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina*. Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria. Aportes de la experiencia latinoamericana*. Bs. As.: Santillana-IPE-ONU.
- Krichesky, G. (2008) (Directora). *Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes*. Cimientos: Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas. Buenos Aires.
- Krichesky G. y Duque, J. (2011). “Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias y procesos de inclusión/exclusión escolar”. Ponencia presentada en *VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Córdoba, Argentina. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.
- Mastache, A. (2012). “Clases en Escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación”. Noveduc, Buenos Aires.

Sourrouille, F. (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad.* Cuaderno 02. Bs. As.: SITEAL-IIPE-OEI.

Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G y Montes N. (comps), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Bs. As.: Manatíal/FLACSO.