

La evaluación desde la perspectiva de los estudios etnográficos

LUIS SIME
POMA*

Los estudios etnográficos nos aportan, hoy en día, una rica fuente de reflexión sobre lo que acontece en la escuela. La etnografía educacional, inspirada y alimentada desde los aportes de la Antropología, representa uno de los enfoques prometedores para un acercamiento descriptivo e interpretativo a la cultura de la escuela, en particular a fenómenos no suficientemente documentados. Estas contribuciones han generado lo que Ogbu denomina el sesgo hacia la «microetnografía» (Ogbu 1993), que logran informar los múltiples fenómenos que se desarrollan al interior del aula.

La etnografía y en general los estudios cualitativos se definen no tanto por utilizar un conjunto de técnicas de recolección de datos, sino sobre todo porque estas están subordinadas a una búsqueda por desentrañar las estructuras de significación.¹ En ese sentido, se trata de un enfoque donde se enlazan teoría y método, para conocer y comprender la realidad estudiada (León y Staeheli 2001; Iguñiz y Dueñas 1998; Rockwell 1995; Goetz 1988; Anderson 1989). La perspectiva interpretativa que subyace a estos enfoques, es sin duda una de las maneras como se asume la construcción de un conocimiento profundamente contextualizado. Según Dell Hymes, «para la investigación etnográfica, la *validez* depende comúnmente del conocimiento preciso de los significados que poseen las conductas e instituciones para aquellos que participan en ellas» (Hymes 1993: 182).

Cada vez más, la especialización de este enfoque de investigación en el campo educativo nos revela el crecimiento de una literatura específica –tanto en el ámbito internacional como en América Latina–² que debiéramos explotar con mayor sistematicidad para nuestras indagaciones sobre las prácticas evaluativas y sobre cómo los actores las construyen y reconstruyen en escenarios particulares.

* Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento de Educación.

¹ «El hombre es un animal suspendido de redes de significados que él mismo ha tejido. Considero que la cultura está constituida por esas redes y su análisis no ha de ser por tanto el de una ciencia experimental en busca de leyes, sino el de una ciencia interpretativa en busca de significaciones» (Geertz 1973).

² V. Velasco, H.; García, J. y Díaz de Rada, A. 1993.

En las páginas siguientes resumiremos algunos trabajos desarrollados con el apoyo del enfoque etnográfico, y en los que hemos centrado nuestra atención en lo que concierne a la evaluación escolar. Se trata de investigaciones realizadas en tiempos y contextos distintos; la primera se realizó en el contexto norteamericano de los sesenta; las otras se desarrollaron en América Latina –dos en Chile y una en México– durante los noventa. No obstante las diferencias existentes en estos, estudios, ellos pueden iluminar perspectivas de reflexión sobre una de las dimensiones más complejas de los procesos formativos.

1. LA VIDA EN LAS AULAS

Uno de los textos pioneros en el campo educativo, relacionado con la aplicación de métodos antropológicos, es el del psicólogo educacional norteamericano Philip Jackson, *La vida en las aulas*, publicado originalmente en 1968. Su libro está centrado en lo que sucede en las aulas de la escuela primaria. Fueron siete las aulas que Jackson observó entre los años 1962 y 1963. Esta opción por la escuela primaria es explicada por el autor, debido a que durante ese periodo el niño aborda los hechos de la vida institucional y desarrolla estrategias de adaptación que conservará a lo largo de su educación y posteriormente.

Para Jackson, existen tres rasgos característicos de la vida en el aula: masa, elogio y poder. Sobre el primer rasgo, el autor sostiene que «aprender a vivir en un aula, supone, entre otras cosas, aprender a vivir en el seno de una masa» (Jackson 1994). La mayor parte de las actividades en esta institución se realiza con otros, o en presencia de otros. El elogio

revela que las escuelas son básicamente recintos evaluativos: «La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros» (Jackson ob. cit.). El elemento de poder, estriba en la mayor responsabilidad que tienen los profesores en la conformación de los acontecimientos del aula; esta clara diferencia, como autoridad, es otro rasgo de la vida escolar que deben aprender a considerar los estudiantes.

Jackson dedica en su libro un detallado análisis de las significaciones de la evaluación escolar, que pueden ser resumidas en cinco ideas centrales. La primera, es que a diferencia de las evaluaciones que el niño experimenta en otras instituciones, *la escuela es la que aplica exámenes con más frecuencia*; estos «son tan característicos del ambiente escolar como los libros de texto o los trozos de tiza» (Jackson ob. cit.). No obstante, los exámenes no se aplican de la

misma forma –estos son más frecuentes en los grados inferiores– y no son el único elemento que explica la atmósfera evaluativa que penetra en el aula.

Una segunda idea es que la *fuerza de la evaluación en el aula es el profesor*. En la mayoría de aulas, los alumnos llegan a saber cuándo las cosas son correctas o equivocadas, buenas o malas, bonitas o feas, en muy buena parte como resultado de lo que les dice el profesor.

Pero Jackson afirma la presencia de otras fuentes. También los compañeros formulan juicios: «A veces se permite intervenir a toda la clase en la evaluación del trabajo de un estudiante, como cuando el profesor pregunta: “¿quién puede corregir a Billy?” o “¿cuántos creéis que Shirley ha leído esa poesía con suficiente entonación?”. Otras veces la evaluación se produce sin que la suscite el profesor, como cuando un error manifiesto provoca la risa o una actuación sobresaliente los aplausos» (ib.: 60).

Otra fuente adicional es la autoevaluación: «Cuando un alumno no puede escribir ninguna de las palabras de un test de ortografía estima su fracaso aunque el profesor no vea el papel. Cuando un estudiante opera en la pizarra sobre un ejemplo aritmético, puede saber que su respuesta es correcta aunque el profesor no se moleste en decírselo» (ib.).

Una tercera idea que propone Jackson, son *las condiciones bajo las cuales se comunican las evaluaciones*. Hay juicios que el docente realiza sobre el alumno, y que son comunicados con diferentes grados de discreción. Así, existen determinados juicios que el profesor tiene sobre el niño, que no siempre les son comunicados a él, sino más bien a sus padres o quedan para uso exclusivo de la escuela. Otros juicios son comentados por el profesor en presencia de otros estudiantes: «En la escuela primaria sobre todo, los alumnos son a menudo elogiados o censurados en presencia de sus compañeros» (Jackson ob. cit.). También hay juicios que el profesor reserva para una conversación privada con el alumno. La escritura es también un medio privado que el profesor utiliza para escribir un comentario escueto en el trabajo del alumno.

La cuarta idea nos lleva a comprender algunos de los *referentes de la evaluación*, como el logro de los objetivos educativos por parte del alumno, la adaptación del estudiante a las expectativas institucionales, y la posesión de rasgos específicos del carácter. Los niños aprenden que lo que realmente les molesta a los profesores es la violación de las expectativas institucionales: «con frecuencia cuando un profesor regaña a un alumno no es porque ignore cómo escribir correctamente una palabra

o porque no consiga resolver las complejidades de una larga división. Generalmente suele regañarle por llegar tarde o por hacer mucho ruido, por no prestar atención o por empujar en la fila» (ib.: 62).

Jackson destaca que las distinciones entre la evaluación del logro académico, la adaptación institucional y las relativas a cualidades personales, pueden producirse al mismo tiempo:

cuando se elogia a un alumno por responder correctamente a una pregunta del profesor puede parecer que se le gratifica sólo por dar la contestación oportuna. Pero, se trata sin duda, de algo más. Si el docente hubiera descubierto que el niño obtuvo la respuesta unos segundos antes, leyendo el trabajo de un compañero, le habría castigado en vez de elogiarlo. Así lo que se premia no es sólo la posesión de la respuesta oportuna sino también el modo en que ésta se obtiene. En otras palabras, se alaba al niño que logra y demuestra un dominio intelectual de un modo legítimo prescrito. Se le elogia, aunque sea indirectamente, por saber algo, por haber hecho lo que el profesor le dijo, por escuchar con atención, por ser miembro cooperador de un grupo, etc. La felicitación del docente pretende inducir al alumno (y a los que escuchan) a que realice en el futuro ciertas conductas, pero no simplemente a que repita el conocimiento que se le acaba de enseñar. (ib.: 63)

En definitiva, la evaluación supone, implícitamente, la evaluación de

aspectos no académicos de la conducta del estudiante, y la mayoría de los alumnos deben aprender pronto que los premios se otorgan a los que son buenos, y ser bueno en la escuela consiste, principalmente, en hacer lo que manda el profesor.

El quinto planteamiento de la propuesta de Jackson que podemos resumir, es un intento de articular, conceptualmente, sus hallazgos anteriores detrás del concepto de *currículo oculto*, que por vez primera aparece en la literatura pedagógica. Jackson señala que la combinación de estos rasgos de multitud, elogio y poder van a configurar «un currículo oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela» (Jackson ob. cit.). Este tipo de currículo difiere del *currículo oficial*, que responde más a las demandas académicas, a las que se ha prestado tradicionalmente más atención.

Para el investigador, muchos de los premios y castigos que parecen dispensados sobre la base del éxito y del fracaso académicos, en realidad se relacionan más estrechamente con el dominio del currículo oculto:

¿A qué se refieren los profesores cuando dicen que un estudiante trata de hacer su trabajo? Señalan, esencialmente, que cumple las expectativas de procedimiento de la institución. Hace (aunque en forma incorrecta) las tareas que se le encargan para casa, alza

la mano durante el debate en grupo (aunque con frecuencia ofrece una respuesta errónea), mira atentamente el libro durante el periodo de estudio (aunque no pase las páginas muy a menudo). Es, en otras palabras un estudiante «modelo», que no es necesariamente «bueno» académicamente. (ib.: 74)

Más aún, el autor sostiene que es difícil imaginar que los profesores de primaria descalifiquen a un estudiante que se esfuerza, aunque sea escaso su dominio del contenido del curso.

La tensión entre ambos tipos de currículos encamina a Jackson a formular la pregunta de si el dominio de ambos exige cualidades personales compatibles o contradictorias, si es posible que el alumno atienda a las demandas de conformismo de la institución y a la vez a las demandas críticas del saber, y cómo mantener estos equilibrios. El autor reconoce que muchos estudiantes logran claramente mantener «su agresividad intelectual al tiempo que se someten a las leyes que gobiernan el tráfico social de nuestras escuelas» (Jackson ob. cit.).

Los hallazgos de Jackson, y sus reflexiones a partir de ellos, representan una referencia importante para una etnografía de la evaluación en la escuela básica, y nos ofrece imágenes y metáforas ricas para estudiar la evaluación, ya no solo como parte del currículo oficial sino también del

currículo oculto. Además, sus afirmaciones refuerzan la importancia de los estudios posteriores sobre la fuerza y complejidad de la cultura escolar, y su impacto en las evaluaciones.

Particularmente, es posible seguir explorando más la tensión entre el currículo oficial y el oculto. La evaluación se halla en medio de ambos, y debe informar al docente tanto del nivel de logro del currículo oficial como del dominio de ciertos códigos de actuación del currículo oculto que la escuela premia. Pero necesitamos agudizar más nuestra reflexión desde la perspectiva del estudiante, quien ante eventos evaluativos (como los exámenes) desarrolla estrategias diversas para enfrentarlos. En ese sentido, creemos que están *latentes* en el repertorio de posibilidades, tanto las estrategias que son premiadas por el currículo oficial o por el currículo oculto, como también aquellas que son sancionadas y prohibidas. En cada experiencia donde el alumno afronta eventos evaluativos formalizados está latente ese abanico, que algunos utilizan estratégicamente. Cuando un alumno comete una deshonestidad en un examen (copiar) ha desarrollado un conjunto de acciones de ruptura asumidas con el riesgo que ellas implican; ¿por qué, pese a conocer las consecuencias de esa deshonestidad, se arriesga? En muchos casos, no solo arriesga una nota, sino también otras sanciones. Necesitaríamos de investi-

gaciones más específicas sobre este aspecto en particular a fin de comprender mejor los significados en juego desde lo que aportan tanto la cultura del estudiante como la cultura institucional.

2. LA EVALUACIÓN, EL CLIMA EMOCIONAL Y LAS EXPECTATIVAS

En una investigación sobre el clima emocional en el aula, realizada por Assaél y Neumann a inicios de los noventa, en tres escuelas pertenecientes a sectores urbano-populares de Santiago de Chile con alumnos del primer año de educación básica, podemos distinguir las formas en que la evaluación incide en la construcción de climas emocionales.

Las investigadoras nos informan que las «evaluaciones se realizan a través de pruebas cuyo objetivo central es calificar el aprendizaje de los niños y verificar el grado de adquisición de los contenidos entregados». Ellas enfatizan, en los términos siguientes, sus constataciones: «No observamos en la escuela un trabajo de evaluación formativa, ni en lo que se refiere a trabajar con los alumnos en torno a los errores de éstos, ni en cuanto a que el profesor revise y readapte sus métodos de enseñanza» (Assaél y Neumann 1991: 80).

Las autoras afirman que a través de las pruebas el niño es clasificado y muchas veces descalificado. Por lo

tanto, las calificaciones obtenidas son una de las motivaciones importantes para el aprendizaje. Además, muchas veces la familia juega un rol importante en este proceso, dado que los padres tienden a reforzar las calificaciones más que la curiosidad y el deseo por aprender.

Sin embargo, la investigación da cuenta también de estrategias docentes que generan climas emocionales distintos, donde un eje es la manera como la profesora aborda el tema de la evaluación con sus alumnos. El trabajo da cuenta de un estilo en el cual la profesora trasmite su confianza de que todos pueden aprender, la misma que refuerza permanentemente, por ejemplo, durante las evaluaciones:

- «Alfredo todo bueno, Nadia también... Katy muy bien, Daniel, estás mejorando mucho, me alegra».
- «Ahora, si se equivocaron no importa, pero la letra E la tratan de hacer bien».
- «Usted es un niño que puede hacer las cosas mejor de lo que las hace».
- «No todos lo hicieron bien, pero después lo van a hacer mejor».

En este estilo la profesora se siente responsable del rendimiento de cada uno de sus alumnos, y no delega esta tarea en los padres; asume así un esfuerzo con una actitud comprensiva y abierta: «Yo a Raúl -dice

una profesora- no lo quiero dejar repitiendo, me había propuesto [...] si es que aún lo puedo hacer, hacerle otro tipo de evaluación diferente al resto. Raúl necesita un apoyo [...] lograrías más con él (ib.: 106).

En la interacción que la profesora realiza en el momento del examen, logra crear un clima no amenazador:

Profesora: «Ya, van a recibir una hoja, pero no la van a dar vuelta hasta que yo lo diga». La profesora reparte las hojas y luego se dirige al pizarrón y da las instrucciones.

Profesora: «Ya, qué es lo que quiero que ustedes hagan, primero que estén bien sentaditos, y quiero también que...».

Alfredo: «Que no copie al otro».

Profesora: «Que cada uno lo haga, lo lea despacito, que lo haga solito para que la profesora sepa a quién tiene que enseñarle más las lecciones».

Alfredo: «Sí, porque vamos aprendiendo de a poco, no es cierto, ¿señorita?».

Profesora: «Claro, todos vamos aprendiendo de a poquito. Aquí arriba / mostrando la hoja/ le vamos a colocar el nombre, el que no sabe yo voy a pasar por los puestos».

Las etnógrafas identificaron este estilo en una de las escuelas que, en comparación a las otras, está en una situación económica de menor desventaja, y en el curso A, donde generalmente se ubican a los alumnos con menores problemas de rendimiento. Este descubrimiento les induce a ali-

mentar la hipótesis de que hay un segmento de maestros que tienen una actitud más favorable hacia su trabajo: «esto obedece al hecho de que los profesores tienen mayores expectativas en cuanto al rendimiento de sus alumnos» (Assaél *et al.* ob. cit.). Esto les permite encontrar mayor sentido y significación a su labor.

De esta manera, el tema de las expectativas de los maestros respecto de los alumnos es colocado como un tópico central en la discusión sobre clima emocional en el aula y fracaso escolar: «El profesor que trabaja en escuelas de sectores populares, donde la mayoría de los niños provienen de hogares socio-económicamente muy desposeídos, tiene bajas expectativas del rendimiento de sus alumnos» (ib.: 17). Las bajas expectativas en el rendimiento de los niños de sectores populares lleva a que el docente solo espere cumplir ciertas metas mínimas, como el aprendizaje de la lecto-escritura y la socialización del niño (hábitos de higiene, normas de conducta, valores).

La baja expectativa de rendimiento que los profesores proyectan de los alumnos se extiende fuera del aula. Para el maestro, estos niños provienen de hogares desintegrados, con bajo nivel de cultura, con grandes dificultades para adaptarse a las normas y exigencias de la escuela, y con posibilidades relativas para continuar sus estudios secundarios.

Las autoras sustentan que «en la medida en que para el maestro el fracaso es inherente al niño y su medio familiar, esto no guarda relación con los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula, lo que lleva por tanto a revisar la situación particular de cada niño, sin considerar ni reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas» (ib.: 55).

El trabajo que estamos resumiendo nos deja como tema de reflexión la relación entre la evaluación, los climas emocionales en el aula y las expectativas del docente sobre el rendimiento de los alumnos. Desde esta relación, podemos preguntarnos por las formas en que el momento de evaluación reconstruye los climas emocionales del aula, con sus propios elementos psicológicos. Asimismo, nos conduce a interrogarnos por las maneras en que las representaciones que el docente se hace de la relación entre rendimiento y condiciones externas a la escuela, influyen en sus expectativas y conductas hacia los alumnos.

Nos preguntamos, a partir de esta reflexión, si no debiéramos extendernos sobre las expectativas en un marco más complejo de fuentes posibles, y no únicamente reducidas a la procedencia social de los alumnos. Podríamos sospechar también que cuestiones relativas al género y específicamente a la raza, como al físico en general, pueden estar tam-

bién jugando su papel en la elaboración que hace el docente de las posibilidades de éxito o fracaso del alumno sobre determinada materia. En una visión todavía más compleja, podríamos también sospechar que ciertas características del alumno pueden evocar y movilizar aspectos del docente que afecten su modo de evaluar.

3. LAS FORMAS DE CONOCIMIENTO Y LA EVALUACIÓN

Un tercer trabajo etnográfico, más reciente y también efectuado en Chile, nos da cuenta del papel de la evaluación en dos tipos distintos de enseñanza en colegios de educación media. En la investigación, realizada a escala nacional a mediados de los noventa por Edwards y colaboradores se distinguen una forma de enseñanza como transmisión de conocimientos, y otra como construcción de conocimiento.

La primera, más generalizada en todos los establecimientos observados, es una forma de enseñanza *eminentemente instructiva*, en la cual el conocimiento se entiende como información de verdades absolutas y ahistóricas. La lógica que subyace en ellos es una lógica formal y abstracta, donde lo que prevalece es la relación lógica entre contenidos altamente formalizados, con independencia de los procesos y hechos de la «realidad».

En el acto de transmisión, afirman los autores, los conocimientos son reducidos, simplificados y banalizados a fin de facilitar el aprendizaje del mismo por parte de los alumnos, por lo que se hace más difícil su apropiación significativa. Esta forma de enseñanza tiene como principales estrategias el dictado, el completar frases, sílabas o palabras, la ejercitación, la apelación puntual a los saberes de los alumnos, la simulación de participación como ritual de integración.

En este contexto predomina la preocupación de los profesores por las buenas calificaciones, que llega a desvirtuar el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la calificación se transforma en el objetivo fundamental del proceso educativo, y los profesores terminan enseñando para la prueba o interrogación.

Los investigadores han revelado algunas prácticas específicas asociadas a esta función de la evaluación al interior de dicha modalidad de enseñanza. Una de ellas es la *evaluación frecuente*: «El sentido de la alta frecuencia de las pruebas (una a la semana, en algunos casos en matemática) es coherente con esta forma de enseñanza que esta centrada en la memorización de los contenidos. El supuesto es que, para recordar más, el tiempo debe ser breve y “la materia” debe ser poca. Entonces, si se enseña “poca materia”, es posi-

ble que el alumno memorice con más precisión los contenidos» (Edwards *et al.* 1995).

En un colegio particular pago, con altos puntajes en la prueba de aptitud académica, un alumno entrevistado comenta al respecto:

[...] demasiado seguido, no es bueno porque son pruebas prácticamente todos los días, entonces uno estudia para la prueba incluso para la hora antes, por ejemplo, ahora tengo la prueba de química para la última hora y tengo que estudiar. Uno está tan presionado por pruebas todos los días que deja para la última hora todo, además son pruebas súper cortas, entonces uno pesca pedacitos de la materia, pedacitos de la materia aislados que aparte no entran bien, estudia para la hora después entonces no entran bien, pesca un pedacito por acá, otro por allá. Yo preferiría tener pruebas más espaciadas aunque sea de más materia pero que no nos corten la materia a pedacitos. (Edwards *et al.* ob. cit.)

Otra estrategia establecida la constituyen los *trabajos de investigación* pensados para que los alumnos *suban notas*. Estos trabajos generalmente son pequeñas asignaciones que implican la búsqueda de información por parte del alumno. Ellos realizan esta búsqueda sin que les hayan dado herramientas de recolección e información, y menos de investigación. Muchas veces los alumnos entregan trabajos donde tienen pegados recortes y copia de

información textual de libros, y terminan por ser bien calificados.

Los investigadores agregan que «las buenas calificaciones de los alumnos, a su vez, legitiman a los profesores. En los establecimientos subvencionados esto cumple un objetivo fundamental: “conservar” a los alumnos en el establecimiento. Esto explica por qué los docentes ayudan a los alumnos en las evaluaciones» (ib.: 132). Esto se expresa también en la constante postergación de pruebas o interrogaciones, para que los alumnos no tengan bajas calificaciones.

Asimismo, se ha evidenciado la *arbitrariedad en los procesos de evaluación*. Esto ocurre en las formas en que se realiza la evaluación y también en las formas de tratar a los alumnos. En ambos casos, el profesor tiende a descalificar y a no ceñirse a criterios de objetividad.

En las clases de computación, el profesor evalúa a los alumnos:

Profesor: «Sabén, yo dije que iba a interrogar a una sola persona por grupo. Cerda representa a su grupo, Muñoz representa a su grupo, y González representa a su grupo. Le voy a poner la nota a cada uno de los alumnos, la nota que saquen esos señores. Voy a hacer preguntas a los grupos» / Luego el profesor se dirige a una alumna del primer grupo, interrogando en tono enérgico y mirándola fijo/ «Para escribir un programa en COBOL, ¿qué es lo primero que hay que hacer?».

Alumna: /La alumna responde inmediatamente, despacio y con la cabeza inclinada hacia abajo/ «Enciendo el computador, lo coloco en, coloco el disk, creo...».

Profesor: «¿Qué digita? ¿qué necesita para hacer una carta?» /Ningún alumno ni alumna responde. Se miran entre ellos/ «M y S, pues». /Luego pregunta a un segundo grupo/ «¿Para qué sirven la divisiones?» /Una de las alumnas del grupo responde/.

Alumna: «...impresora».

Profesor: «Dije divisiones, no datos» / Luego hace otra pregunta. Sigue la interrogación/ «Ustedes del grupo uno, 1,5 bueno y 3,5 mala. Ustedes del grupo dos, un uno bueno y ustedes del grupo tres, uno bueno». /Luego el profesor hace preguntas en general/ «¿Cuántos campos se usan para los programas de las REM de entradas?» /Los alumnos y alumnas, en su mayoría, responden en coro/.

Alumnas: «Dos».

Profesor: «¿De salida?».

Alumnos: «Uno» /Responden los alumnos y alumnas en su mayoría, a coro/.

Profesor: «Bien» /Luego le hace una pregunta a uno de los grupos, al parecer al segundo/ «Ustedes: ¿cuántos?» / Ningún alumno ni alumna responde la pregunta. Se miran entre ellos y se hacen gestos como diciéndose contesta tú. El profesor dice a una alumna/ «¿Cuántos se copian?» /No responde/ «¿Cuándo se sabe que el programa está listo?».

Alumna: «Cuando no tiene error».

Profesor: «Después que tenemos que...».

Alumno: «Digitar» /El profesor parece no quedar satisfecho con las respuestas de la alumna. Luego le hace una pregunta a otra alumna y sigue la interrogación/.

Profesor: «¿Cuántas líneas tiene su programa?» /La alumna se queda callada y el profesor le dice/ «Usted es buena para prestar casa para las fiestas, se lo pasa en fiestas, si sigue así va a tener que ser empleada doméstica o ir a una bolsa de trabajo» /El profesor deja de hablarle a la alumna y luego le habla al curso con el libro de clases abierto/ «Evaluación, un tres para todo el curso». (Edwards *et al.* ob. cit.).

La segunda forma de enseñanza que los autores analizan es la conceptualizada como *construcción del conocimiento*; esta adopta una manera de presentar el conocimiento, en un supuesto de elaboración o reelaboración del mismo por parte de los alumnos. El conocimiento, en esta perspectiva, no se entiende como verdad absoluta, sino como relativo a sus condiciones de producción. El conocimiento se «historiza» y no se fragmenta, lo que permite una visión más integrada de los saberes.

En esta forma de enseñanza es usual incorporar los saberes de los alumnos, lo cual implica reconocerlos, con lo que se altera el tipo de relación pedagógica. El profesor suele no ser el único referente del conocimiento para los alumnos y, cuando lo es, la relación está menos centrada en el orden o la disciplina

y más en la tarea. Para las investigadoras: «el concepto de aprendizaje a la base es que se aprende por medio de la elaboración propia, el concepto de enseñanza es el de poner al acceso de los estudiantes los contenidos conceptuales y los elementos prácticos para que eso ocurra» (ib.: 135).

Entre las principales estrategias observadas en la forma de enseñanza como construcción están el aprender haciendo, la relación con un conocimiento complejo y abierto en sus significaciones, y la relación con un conocimiento de la vida cotidiana. Por medio de estas estrategias, los alumnos se socializan en una valoración positiva del conocimiento, y con sentido; esto permite que participen efectivamente en un proceso de construcción colectiva.

La evaluación adquiere un sentido diferente que en la primera forma de enseñanza como transmisión. Así, en las evaluaciones que ocurren con la estrategia del «aprender haciendo» los alumnos pueden corregir su trabajo, una vez que la profesora lo ha revisado, y luego mostrárselo nuevamente para recién ser calificados. Se permite corregir el trabajo y aprender a hacerlo bien.

En esta forma de enseñanza, acotan los autores, «la evaluación cumple una función formativa, da un apoyo pedagógico constante a los estudiantes en el desarrollo de sus

trabajos. Por lo tanto, la evaluación sumativa, generalmente refleja una correlación efectiva entre los resultados finales y el trabajo formativo realizado. Aquí no hay espacio para la "copia" puesto que cada uno debe demostrar haciendo lo que sabe» (ib.: 142).

En el taller de especialidad de construcciones metálicas, los alumnos trabajan en grupo:

Alumno: «Señorita» /Llamándola. La profesora se acerca al grupo/.

Alumno: «La pusimos en medio» /Se refiere a algún aspecto del dibujo/.

Profesora: «¿Están todos los lados iguales?» /Tratando de obtener información sobre lo que han hecho los alumnos/.

Alumnos: «Wait moment» /Tomando medidas sobre el dibujo con el metro. Conversan entre ellos mientras miden. La profesora se va del grupo. Los alumnos a cada lado del mesón, revisan las medidas del dibujo/.

Alumno: «Ya señorita» /La profesora se acerca/.

Alumno: «Mide...» /Señalando las medidas de cada lado. La profesora toma el metro y les muestra que no todas miden lo mismo/.

Alumno: /Dando razones por las cuales las medidas no son iguales/ «Pero si es tiza nomás... después nos retan si echamos a perder el piso» /Justificándose/.

Alumno: «¡Cinco puntos!» /Riendo, da un resultado como si la profesora no fuera a darse cuenta que están pasadas las medidas/.

Alumnos: «Cinco, uno» /Se refiere a que el dibujo está pasado en un milímetro/.

Alumno: /Nuevamente justificando las razones por las cuales las medidas coinciden/ «Oiga, señorita, eso no se puede hacer, uno dibuja...».

Profesora: /Tratando de explicar que era posible tomar bien todas las medidas/ «¿Cómo lo hizo bien aquí y allá?» /Indicando lugares del dibujo/.

Alumno 1: /Explicando las razones/ «Por la tiza, uno le saca punta y a un lado queda bien, hay que sacarle de nuevo» /Siguen revisando las medidas. La profesora toma el metro. Los alumnos se ríen, en tono de burla/ «¡Oh!» /Se ríen fuerte, ya que la profesora encontró otra medida incorrecta/ «¿Y esta medida?» /Haciéndose el sorprendido porque la medida no coincide/.

Alumno 2: «Coloque el dedo más allá» /En el metro, para que la medida coincida, en tono de broma/.

Profesora: «Un cinco» /Señalando la nota que les va a colocar. Los alumnos alegan/ «Les di diez minutos más para que corrigieran las medidas». (Edwards et al. ob. cit.)

La investigación de Edwards y sus colaboradores, nos invita a reflexionar sobre la funcionalidad de la evaluación al interior de ciertas lógicas de enseñanza y del conocimiento. Desde un análisis longitudinal de las clases es que podemos advertir mejor dichas lógicas y ponderar su predominio, para evitar así una reflexión aislada de la evaluación, al margen de las lógicas de conocimiento. En

ese sentido, podemos analizar la evaluación en función a la forma como el conocimiento es concreto en la trayectoria del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea como algo a transmitir o a ser construido.

Esta distinción es sumamente útil, aunque sospechamos que en un mismo centro educativo es posible practicar estas dos formas de conocimiento, con su correlato en la parte evaluativa. Pero también se puede sospechar que un mismo docente puede hacer mixturas en las que combine ambas formas. En otras palabras, nos interrogamos si existen formas *puras* en las maneras como se concreta el conocimiento en el aula, y por lo tanto, si en medio de ambas formas que los autores han caracterizado –transmitido o construido– existe una diversidad de formas intermedias que son funcionales a los temas que se abordan, a la experiencia del docente, al tipo de alumnos, entre otros factores.

4. LA IRRECUPERABILIDAD DEL TIEMPO

El siguiente estudio etnográfico tiene como contexto las observaciones realizadas en un colegio de educación media superior de la ciudad de México, desarrollado por Cerda en los primeros años de la década de los noventa. Fruto de la investigación, la autora logra articular diversas categorías para interpretar las

dinámicas formativas al interior del colegio. Una de esas categorías es la de tiempo.

En las prácticas cotidianas que tienen lugar en los establecimientos educacionales es posible observar el proceso de disciplinar a los alumnos a través de las formas en las que se les exige vivir el tiempo. En las clases observadas, señala Cerda, los alumnos deben cumplir ciertas normas explícitas: llegar a la hora, hacer trabajos de investigación en equipo en determinados plazos, exponer investigaciones en un espacio de tiempo, plantear preguntas y hacer aportes para la clase en el momento en que la profesora lo estipula. Todo ello se debe hacer en un momento determinado que está dispuesto por la profesora. En ese sentido, el control de tiempo y ritmos están fuera del alcance del alumno. Según la autora, a través de diversas formas se transmiten ciertos valores en relación con el tiempo, como son los hábitos de puntualidad y la progresiva aceptación de ritmos en función a las demandas de otros. Pero también el control del tiempo por parte de la docente le permite mantener estructuras de funcionamiento que la reafirman en determinadas certidumbres acerca de cómo encontrar un orden frente al caos: «un ritmo de trabajo estable y pautado que constituya una descarga de esfuerzo para ella» (Cerda 1995).

Hay varias características que el estudio etnográfico revela más específicamente en torno al tiempo. Una primera es el sentido de *urgencia*, que adquiere la forma de una actitud de vida por parte de la profesora. En su hacer y decir, la profesora expresa la angustia y preocupación por lograr pasar el programa de estudios completo, por cumplir con una propuesta hecha por ella y respaldada por la institución. Cerda argumenta que el «estar urgido de tiempo significa llenarse de ocupaciones, lo que permite vivir más superficialmente sin llegar a profundizar en los aspectos más cruciales» (Cerda ob. cit.).

Una segunda significación es la revelada por la autora a través de la noción de *productividad*. La idea de urgencia se vincula con la necesidad de ser eficaz y productivo. Esto se aprecia en el discurso en el aula de la profesora observada, cuando plantea permanentemente que el tiempo hay que aprovecharlo y que no se puede perder: «a ver criaturitas, varias cosas les mandé a decir: que aprovecharán el tiempo»; «hagamos esto para no perder el tiempo»; «es mejor apurar para alcanzar a terminar». Esta idea de utilizar el tiempo productivamente se hace explícita al relacionarla con su preocupación por terminar el programa. De esta manera, la profesora va transmitiendo a los alumnos su manera de vivir

y relacionarse con el tiempo. Transmite el valor de la productividad, que se expresa en el afán de lograr pasar el programa completo.

Otra pista que nos ofrece la autora está relacionada al significado de la *espera*. Una de las formas como la escuela puede lograr la homogeneización de los alumnos es la espera. Ellos deben esperar al alumno cuando se atrasa, deben estar en silencio mientras sus compañeros exponen, deben controlar sus deseos en función de las decisiones de un docente o un colectivo. «Espérate», dice la profesora a un joven que ha interrumpido dos veces para hacerle una pregunta acerca de lo que está explicando. «Este tema lo veremos más adelante cuando tratemos el concepto de historia medieval». «Anota este tema que te interesa porque ahora no tenemos tiempo de verlo». En la espera se pone en suspenso el deseo personal y el sujeto se pliega al deseo de otro; en este caso, el del docente.

Una cuarta aproximación es justamente la que mejor se relaciona con nuestro tópico de evaluación: la noción de *irreversibilidad del tiempo*. Alumnos y docentes van aprendiendo a darle determinados sentidos y valores a sus acciones, al incorporar una conciencia temporal. La conciencia de contar con un tiempo limitado es un fondo sobre el cual los hechos y las acciones se llenan de

sentido. Esa conciencia de los límites temporales nos hace valorar las situaciones y darles una dimensión en nuestra existencia.

La vida en las instituciones puede ser abordada como una tensión entre lógicas de un tiempo racionalizado y uno afectivo. La primera está vinculada a la idea del tiempo como un plazo fijado para la consecución de metas bien definidas; en el caso de la escuela, el pasar el programa de estudio. La otra lógica es personal, donde las metas son menos palpables y los procesos no tienen tiempos particularmente definidos. Esta tensión es percibida por la autora en un hecho especialmente relacionado con la evaluación:

Es el último día de clases, una sesión extraordinaria que ella había pedido a los alumnos para que se expusieran los trabajos que faltaban y para hacer la evaluación final. El equipo al que correspondía exponer comienza a pegar los papelógrafos en el pizarrón. La profesora se acerca al grupo expositor y les dice que comiencen. Lo dice en voz baja. Luego alza la voz, y en tono solemne, se dirige al grupo: «Hoy es el último día que estamos juntos», con ello quiere marcar la idea de separación y de término de la relación con sus alumnos. Se queda callada un momento, como si quisiera hacer sentir la pérdida. Está en medio de la sala, retrocede algunos pasos, toma una silla que está al centro y la pone al lado de la mesa, como dándose tiempo para seguir hablando. El grupo está en si-

lencio. «Decía que es el último esfuerzo. Si quieren que evalúe el día de hoy es un supremo esfuerzo». Explica que van a exponer su trabajo tres equipos y que después se hará la evaluación personal. En toda esta situación se ve cómo la profesora hace suya la lógica racional del sistema que la obliga a cumplir metas y objetivos. Se apropia a tal punto de esa lógica que incluso hace la advertencia de que si no alcanzan a presentar las exposiciones no hará la evaluación final en ese momento, lo cual implicaría citar a los alumnos a una nueva sesión. (ib.: 67)

En el hecho narrado, la profesora comienza por expresar sus sentimientos con relación a la separación de los alumnos pero, en un momento dado, apela a la lógica institucional para reafirmar la finalidad propuesta a pesar de sus sentimientos. El término del curso ejemplifica el carácter irrecuperable del tiempo vivido entre profesores y alumnos, y muestra que ya se cumplió el tiempo estipulado para la formación de estos últimos. Lo que no se hizo ya no se puede realizar, a pesar de todos los esfuerzos previos. La sesión adicional que la docente propuso para las exposiciones y evaluación final trata de vencer la irrecuperabilidad del tiempo, y a la vez enfrentar el sentimiento de pérdida que produce el fin del curso.

Desde el estudio de Cerda podemos advertir que justamente la evaluación es uno de los momentos

donde la conciencia temporal que la escuela transmite adquiere una agudeza mayor. Particularmente, las experiencias evaluativas contienen, de forma explícita e implícita, un sentido del tiempo en clave de logros o aciertos. Los exámenes representan una exigencia no solo del dominio de un tema, sino de su ejecución en un tiempo determinado sin posibilidades de alteración. En el fondo lo que se está midiendo en los alumnos es su capacidad de utilizar un tiempo establecido por la autoridad para demostrar un saber. La aprobación de un examen revela un índice de productividad en el uso de un tiempo especialmente determinado. Es más, hay exámenes que incluso definen el tiempo para resolver una primera parte y luego continuar con la siguiente.

Una última observación que nos provoca lo trabajado por Cerda es que las notas son simbolizadas en la cultura escolar como un síntoma de la irrecuperabilidad del tiempo. Las malas o bajas notas son leídas como tiempo improductivo y tiempo perdido, en alguna forma sancionadas por la escuela con los cursos de *recuperación*, donde se trata de salvar las deficiencias en un tiempo menor que el anterior. Desde nuestro punto de vista, si bien el tiempo ya no se puede recuperar, la experiencia vivida sí es recuperable, en la medida en que docentes y alumnos pue-

dan reconstruir los problemas y potencialidades hacia adelante.

Por otro lado, para que las instancias evaluativas logren su funcionalidad, necesitan de ambas lógicas del tiempo. La lógica institucional es la que permite que las experiencias evaluativas no terminen por ser redefinidas según los estados de ánimo de cada docente; pero por otro lado, la lógica afectiva permite suministrarle a dichas experiencias un sello de experiencia humana y no de evaluación de cosas. Visto desde la perspectiva del alumno, se trata de un proceso de convivencia entre dos tiempos, donde deberá construir un equilibrio interno que le permita manejar su tiempo afectivo y a la vez el tiempo de la institución.

Las contribuciones de las investigaciones que hemos resumido en las páginas precedentes, nos dejan pistas de indagación sobre las prácticas evaluativas en las escuelas y la necesidad de valorar los alcances de la etnografía en la construcción de discursos sobre la relación entre evaluación y currículo oficial/oculto (Jackson); entre evaluación, clima emocional y expectativa docente (Assaél y Neumann); entre evaluación y lógicas del conocimiento (Edwards); y entre la evaluación y la valoración del tiempo (Cerda).

Aprovechando los estudios anteriores, queremos exponer un gráfico que nos permita a la vez que sin-

tetizar los aportes, esbozar un esquema de trabajo sobre ciertas coordenadas en las que podemos seguir problematizando la evaluación educativa como un campo de estudio.

Gráfico 1



Siguiendo a Jackson podemos señalar que la metáfora central de la evaluación explícita es la del «buen alumno» y las significaciones de los atributos del buen alumno son aportadas tanto por el currículo oficial –dirigido a valorar los logros académicos– como por el currículo oculto –destinado más bien a valorar los códigos institucionales que el alumno ha aprendido a utilizar para ser positivamente reconocido–. De allí que hemos preferido una imagen gráfica de hacia dónde apuntan ambos tipos de currículos. En ese sentido, el buen alumno es una construcción dinámica de significaciones que se superponen, con lo que se

construye un ideal y un anti-ideal. El alumno ideal, dependiendo de las orientaciones pedagógicas, entre otras, ha estado mayormente asociado al menos con tres atributos: es el alumno que aprende, saca buenas notas y se porta bien. En términos deportivos, diríamos que es el que juega bien, mete goles y evita tarjetas rojas o amarillas. El anti-ideal sería el que no aprende, saca malas notas y se porta mal.

La evaluación no solo califica de forma aprobatoria al alumno que ha respondido bien un examen, sino al que además lo ha hecho sin copiar y en el tiempo previsto. Parte de los aportes de Cerda sobre cómo los docentes transmiten una cultura del tiempo pueden integrarse dentro de las significaciones del currículo oculto. Especialmente, la evaluación enfrenta al alumno con el sentido de urgencia y la productividad del tiempo.

Por otro lado, la evaluación es analizable como parte de ciertas lógicas del conocimiento, de formas como el docente y los alumnos interactúan para que el conocimiento sea concretado en el aula. Polarizando estas lógicas, Edwards nos remite a concebir la lógica de la transmisión *versus* la de la construcción, y es posible que encontremos grados hacia uno u otro lado además de mezclas contradictorias. Podríamos afirmar que el buen alumno es reducido al

atributo de las buenas notas desde una lógica más instructiva, mientras que para la lógica de la construcción del conocimiento el interés está en el aprendizaje, y sobre todo en el *aprender haciendo*.

Asimismo, la evaluación es entendible en función de los microclimas que se gestan en torno a ella, y de las expectativas que tienen los docentes sobre los alumnos. Es posible, como lo sugieren Assaél y Neumann, que ambas categorías estén vinculadas y que los climas evaluativos de mayor confianza y menos amenazadores se deban al tipo de expectativa del docente sobre los alumnos. Las autoras nos abren a reflexionar sobre cómo una expectativa optimista del docente sobre el rendimiento del alumno está relacionada con su situación social. El docente genera mejores climas ante alumnos que cuentan con mejores recursos socio-culturales para aprender y aprobar. Pero también es posible que las expectativas sean una vía en dos sentidos y que los climas evaluativos estén influenciados por una expectativa recíproca entre docentes y alumnos.

Preferimos ubicar en nuestro gráfico las categorías de climas y expectativas, así como las lógicas del conocimiento, hacia abajo, para dar la idea del *suelo* donde las evaluaciones ocurren y, por tanto, enfatizar la necesidad del contexto particular en

el que se desarrollan. Si bien las categorías de currículo oficial y oculto pueden ser más transversales a toda la institución, las categorías aludidas son más funcionales al microcontexto que implica el aula, el curso específico donde profesores y alumnos se encuentran.

En estas páginas hemos intentado dar cuenta de ciertas aproximaciones a la evaluación desde la prometedora veta de la etnografía educacional y también hemos intentado elaborar un esquema de trabajo conceptual para seguir indagando en una de las áreas de estudio más desafiantes, como es la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, G. «Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions». *Review of educational research*, vol. 59, n.º 3, 1989.

ASSAÉL, J. y E. NEUMANN. *Clima emocional en el aula. Un estudio etnográfico de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile: PIIE, 1991.

CERDA, A. *Normas, principios y valores en la interacción profesor-alumno*. Serie de Investigación Colección Etnográfica n.º 5. Santiago de Chile: PIIE, 1995.

EDWARDS, V. y OTROS. *El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago de Chile: MECE-Ministerio de Educación de Chile, 1995.

- GEERTZ, C. *The Interpretation of Cultures*. Nueva York: Basic Books, 1973.
- GOETZ, J. *Etnografía y diseño cualitativo en investigaciones educativas*. Madrid: Morata, 1988.
- HYMES, D. «¿Qué es la etnografía?». En: VELASCO, H.; J. GARCÍA y A. DÍAZ DE RADA (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 1993, p. 182.
- IGUÑIZ, M. y C. DUEÑAS. *Dos miradas a la gestión de la escuela pública*. Lima: Tarea, 1998.
- JACKSON, Ph. *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1994.
- LEÓN, E. y M. STAEHEL. *Cultura escolar y ciudadanía. Investigaciones etnográficas en Ayacucho y Lima*. Lima: Tarea, 2001.
- OGBU, J. «Etnografía escolar. Una aproximación múltiple». En: VELASCO *et al.*, ob. cit.
- ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- VELASCO, H.; J. GARCÍA y A. DÍAZ DE RADA (eds.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, 1993.