

El hacer(se) colectivo del trabajo docente en la escuela. Reflexiones etnográficas desde la actividad de evaluar llevada adelante por docentes de un colegio de nivel medio de la ciudad de Córdoba¹

FANZINI, Julián / CIFYH -UNC - jufanzini@hotmail.com

Grupo de Trabajo: GT 15. "Educación, escolarización y enseñanza: Experiencias, prácticas cotidianas e intervenciones del Estado en contextos de diversidad y desigualdad social"

» *Palabras clave:* Escuela de nivel medio - Trabajo docente - Actividad de evaluar

> **Resumen**

En el presente trabajo daremos cuenta del profundo carácter colectivo que conlleva la realización efectiva de la actividad de evaluar en un colegio de nivel medio de la ciudad de Córdoba y, para ello, daremos especial relevancia analítica a la escuela como contexto institucional del trabajo docente. La pregunta que orienta este análisis está vinculada a cómo el trabajo docente se hace colectivo en un "hacer cotidiano" (Quirós, 2011) llevado adelante por las y los docentes de un colegio particular. A fines analíticos, trabajaremos en dos momentos que hacen a la actividad de evaluar: uno más ligado a los exámenes escritos, que denominamos como "evaluar a estudiantes en el SP"; y otro más ligado a el seguimiento cotidiano que hacen las y los docentes sobre sus estudiantes, que denominamos como "hacer un seguimiento a las/os estudiantes en el SP". Presentaremos cómo en el "mientras tanto" de estas actividades las y los docentes se ven implicados/as en otras actividades, que hacen advertida o inadvertidamente a la actividad de evaluar en el colegio. Notaremos cómo

¹ Quisiera agradecer especialmente al equipo de investigación que lleva adelante el proyecto "Antropología de la política vivida en perspectiva comparada" dirigido por la Dra. Julieta Quirós en el IDACOR-UNC, porque muchas de las reflexiones e ideas vertidas aquí han surgido del diálogo y de la lectura compartida en el marco de distintas instancias de este proyecto.

esas otras actividades emergen como tales de la interacción cotidiana entre las personas y cómo ellas implican una producción social de criterios, disposiciones y afecciones para las y los docentes de la institución.

> **Introducción**

A comienzos de 2015 comencé un trabajo de campo de tipo etnográfico en el SP, un colegio de nivel medio de gestión privada de la provincia de Córdoba. Durante el transcurso del tiempo que compartí con las y los docentes de la institución me enfrenté críticamente a una serie de presupuestos sobre el trabajo docente que se encontraban presentes en los dichos de las y los docentes de la institución, en mi forma de interrogar analíticamente a esa actividad e incluso, también, que se filtraban en parte de la bibliografía sobre el trabajo docente en distintos contextos educativos.

Quizás uno de los presupuestos que captó especialmente mi atención es aquel que expresado en su forma más simple y figurada decimos que considera al trabajo docente como un trabajo individual, que comporta un aislamiento del docente respecto del resto de las y los docentes y del contexto institucional de la escuela. Esta imagen del trabajo docente no es casual sino que es histórica. Si bien es posible rastrear elementos que dan lugar a este presupuesto desde fines de los años cincuenta², podemos mencionar que se corresponde en gran medida con una identificación de la figura del docente con la del “profesional”, concepto que asumió especial relevancia en las políticas de corte neoliberal de los años noventa en Argentina y que cobró gran peso en las visiones evaluativas y eficientistas del trabajo docente, que en esos años propugnaban fervientemente por la “profesionalización” de este trabajo y de quienes lo llevaban adelante. Circunscribiéndolo a una actividad que se desarrolla dentro de un aula y sin mucho control directo por parte de supervisores, estas visiones consideran que el trabajo docente tiene un importante margen de autonomía y que asimismo resulta un trabajo individual, aislado, de entera responsabilidad de

² Batallán (2007) observa que a fines de los años cincuenta se formalizan los discursos teóricos y técnicos sobre la evaluación escolar ligados a supuestos de la psicología experimental conductista norteamericana, que se traducen en el diseño de una programación escolar centrada en el logro de objetivos (:144). La autora observa que esto se traduce también en un modo de evaluar el trabajo docente que propugna por calificar a las y los docentes de acuerdo al rendimiento de sus estudiantes, responsabilizándolos exclusivamente a los primeros del rendimiento de estos últimos (:111). En este sentido, decimos que esta formalización de los discursos teóricos y técnicos sobre la evaluación escolar han favorecido una concepción del trabajo docente como un trabajo individual.

la persona que lo realiza. Con esta concepción las visiones evaluativas y eficientistas del trabajo docente han participado de la producción de políticas educativas que incluyeron, entre otras cosas, programas de formación docente (Rockwell y Mercado, 1988) y regímenes de evaluación de la tarea docente (Batallán, 2007). Estos programas y regímenes, entre otras normativas y diversas dinámicas relacionales en la escuela, han dado lugar a este presupuesto sobre la actividad docente que por momentos aparece cuestionado explícitamente en el cotidiano de la escuela pero que, por lo general, se toma como dado y recorre de manera implícita las relaciones que se producen en el hacer de este trabajo, la letra de las normativas e, incluso, algunas formulaciones analíticas presentes en la bibliografía³.

En las antípodas de este presupuesto, en este artículo daremos cuenta del profundo carácter colectivo que conlleva la realización efectiva del trabajo docente en un colegio de nivel medio de la ciudad de Córdoba y, para ello, seguiremos el hacer cotidiano de las y los docentes del SP en su tarea de evaluar en el colegio. La pregunta que orienta este seguimiento está vinculada a cómo el trabajo docente se hace colectivo en un “hacer cotidiano” (Quirós, 2011) llevado adelante por las y los docentes del SP. Avanzaremos sobre esta pregunta recurriendo a herramientas analíticas elaboradas en el marco de investigaciones dedicadas al estudio de procesos escolares, así como también en el marco de investigaciones dedicadas al estudio de procesos políticos.

Es pertinente traer aquí la forma en que Rockwell y Mercado (1988) consideran el “contexto institucional” del trabajo docente al reconceptualizar la noción de institución que se ve implicada al referirnos a la escuela. Las

³ Al respecto Rockwell y Mercado (1988) advierten:

“Existe una tendencia de aproximarse al maestro con un enfoque tan estrecho que se lo aísla del contexto donde trabaja. Aún cuando se reconoce que trabaja en un sitio llamado escuela, con frecuencia se supone que su actuación como docente depende más de rasgos de personalidad, intenciones conscientes y formación profesional y cultura previa, que cualquier característica de la institución escolar que enmarca y constriñe, y también posibilita, su trabajo” (:66).

Esto se ve especialmente reflejado en dos tipos de estudios sobre el trabajo docente. Por un lado, aquellos estudios de corte más pedagógico/psicolingüístico, que tienden a enfocar su mirada casi exclusivamente en lo que hace el docente dentro del aula -Schunk y Hanson (1985); Semb y Ellis (1994); Carney y Levin (2000); Alberto y Troutman (2003)- y, por ello, tienden a perder de vista la trama relacional propia de la escuela que hace y participa de ese trabajo docente. Por otro lado, aquellos estudios de corte más estructural, que tienden a enfocar su mirada en cómo los sistemas educativos se tornan “aparatos ideológicos del Estado” -Althusser, 1971- y, en ello, relacionan directamente la actividad docente con la composición de clase de las sociedades o con fenómenos sociales como la desigualdad socio-económica o la marginalización de los sectores subalternos -Apple, 1979; Bourdieu y Passeron, 2013. En este sentido, estos estudios también tienden a perder de vista a la escuela como una trama relacional específica que participa activamente del trabajo docente y, simplemente, dan cuenta de esta actividad en términos de los efectos sociales del sistema educativo en su conjunto.

autoras observan que el concepto de institución remite a normas -oficiales o no- y, por ello, la práctica de docentes y/o estudiantes en la escuela suele verse en los términos de si ella conforma lo prescrito por las normas o si, por el contrario, resulta “desviada” de las mismas y, por lo tanto, no perteneciente a la escuela (:66). Ellas proponen correrse de esta concepción para dar lugar a la noción de proceso como noción articuladora de las experiencias vividas en las instituciones. Las autoras advierten que en base a esta noción es posible considerar cómo todas las prácticas que acontecen en la escuela son “integradas” en las mismas. Aquí, inspirados en la propuesta de Quirós (2011: 277 y ss.), agregamos que esta noción de proceso da lugar a considerar ese “ser integradas” como un “participar” de una producción de relaciones sociales y arreglos institucionales que resultan constitutivos de la escuela e incluso de la propia actividad de las y los docentes en una institución particular. Con estas consideraciones el “contexto institucional” del trabajo docente, lejos de ser un mero marco para la acción individual referido a ciertas normas, resulta una trama relacional constitutiva de la práctica misma.

Esto tiene implicancias sustanciales en la forma en que interrogamos los hechos sociales que aquí analizamos. Dar lugar a la noción de proceso para interrogar etnográficamente nuestro objeto de estudio implica al menos des-substantivizar analíticamente las acciones, las relaciones y las personas que participan en nuestros contextos de investigación. En este sentido, en línea con lo que sugieren Rockwell y Mercado (1988) y Quirós (2011), en este trabajo prestaremos atención especialmente a dos claves analíticas que se derivan de un enfoque procesual del trabajo docente. Por un lado, el carácter relacional en el que se desarrollan las experiencias sociales en la escuela como un modo de dar cuenta de las condiciones materiales y sociales en que las y los docentes llevan adelante su trabajo en el cotidiano escolar. Estas condiciones materiales y sociales hacen referencia no sólo a la infraestructura o los materiales didácticos sino también, y sobre todo, a las formas socialmente aceptadas de desarrollar ciertas actividades en la escuela, a las prioridades socialmente establecidas en la misma y a las formas necesariamente compartidas de diseñar y llevar adelante el trabajo en la escuela. Por otro lado, nos interesa dar lugar a la noción de “persona” para analizar la experiencia social de quienes llamamos docentes, como forma de dar lugar al carácter “no escindido” de las personas en campo así como para dar cuenta la heterogeneidad interna entre las y los docentes

como actores sociales en el sistema educativo. Con esta noción queremos llamar la atención sobre la necesidad de conocer a las y los docentes más allá de su “papel” de docentes, esto es, conocerlos en su carácter de “personas”, que ponen en juego saberes y disposiciones que han construido durante toda su vida, que son afectadas emocionalmente por distintas situaciones y que tienen intereses particulares para con su actividad⁴. Confiamos que a través de las situaciones etnográficas reconstruidas a lo largo del artículo podremos especificar cómo esas claves analíticas se hacen presentes y se tornan fundamentales para interrogar al trabajo docente en un “contexto institucional” en los términos aquí propuestos.

En pos de un análisis que repare en una perspectiva procesual en los términos descriptos, para reconstruir estas situaciones etnográficas consideramos sumamente fructífera la estrategia analítica elaborada por Fernández Álvarez, Quirós y Gaztañaga (2015) relacionada a lo que ellas han denominado como “la política del transcurrir”. Con esta idea las autoras buscan dar lugar a una postura analítica que atienda a todas aquellas actividades y relaciones que se producen en un “mientras tanto” aquellas actividades que resultan deliberadamente imaginadas y planeadas ocurren y son desarrolladas (:19). Si bien las autoras elaboran esta propuesta para dar cuenta de la dimensión creativa y emergente de los procesos políticos (:19), aquí consideramos que es posible extender sus consideraciones para dar cuenta de esas dimensiones emergentes y no planeadas de los procesos sociales que transcurren en la escuela -que en principio no necesariamente son políticos. El potencial que tiene esta estrategia analítica para el estudio de procesos escolares cobra gran relevancia si atendemos al hecho de que la escuela como institución estatal y las actividades desarrolladas en ella se suelen caracterizar de acuerdo a su cumplimiento con las normativas que las regulan. Consideramos que atender al “mientras tanto” de las actividades que son deliberadamente planeadas y esperadas en la escuela, ya sea por una serie de normativas estatales o por un sentido común construido socialmente en la escuela, da lugar a visibilizar esas dimensiones emergentes y no planeadas del trabajo docente y cómo ellas se sustentan necesariamente en la carácter relacional de las experiencias sociales en la escuela así como en las formas en que se ven implicados/as las y los

4 En línea con Quirós (2011), podemos decir que con esto buscamos dar lugar a un sentido maussiano de la noción de “persona” a fin de tener en consideración ese carácter “completo y concreto” del ser humano que es objeto de la sociología (:30).

docentes en ellas en tanto “personas”.

Desde esta estrategia analítica derivamos la propuesta de seguir la trama de relaciones que se entreteje en el transcurso de la actividad de evaluar en el colegio llevada adelante por las y los docentes del SP, para dar cuenta de aquellas otras cosas que advertida o inadvertidamente ellos/as también hacen en un “hacer cotidiano” de esa actividad. En lo que sigue, a fines analíticos trabajaremos en dos momentos que hacen a la actividad de evaluar en el SP. Primero presentaremos aquel momento del evaluar más ligado a los exámenes escritos que docentes les realizan a sus estudiantes para ponerles una nota, momento que denominamos como “evaluar a estudiantes en el SP”. Luego presentaremos aquel otro momento del evaluar más ligado a el seguimiento cotidiano que hacen las y los docentes sobre sus estudiantes y del cual también derivan notas o conceptos sobre ellos/as, momento que denominamos como “hacer un seguimiento a las/os estudiantes en el SP”. A lo largo de las siguientes páginas presentaremos cómo en el “mientras tanto” de estas actividades las y los docentes se ven implicados/as en otras actividades, que hacen advertida o inadvertidamente a la actividad de evaluar en el colegio. Notaremos que esas otras actividades emergen como tales de la interacción cotidiana entre las personas y los procesos sociales presentes en en la escuela, y cómo en el desarrollo de las mismas las personas producen socialmente criterios, saberes, disposiciones y afectos que hacen sustancialmente a la actividad de evaluar, así como también a las propias personas que la llevan adelante.

> ***II. Evaluar a estudiantes en el SP: ir a tiempo, tomar prueba y corregir bien.***

Después de haber charlado un rato con la persona encargada de la recepción, le pedí que me abriera la puerta para ingresar al pasillo principal del colegio. Ese día, había llegado en plena hora de clases por lo que decidí pasar directamente para la sala de profesores para charlar con las y los docentes que estaban en hora libre. Apenas entré, me encontré con Soña, una profesora de matemática que había comenzado a dar clases en el SP hacía ya dos años, y con Andrea, una profesora de arte que llevaba algunos

años más en el colegio⁵. Sentada en la mesa de la sala de profesores, Soña estaba llenando una planilla a la par que corroboraba los datos con otra planilla que tenía en una carpeta llena de papeles. Luego de haber ido algunos meses a la escuela entendía que ella estaba pasando notas en la libreta de algún curso. Nos saludamos y me senté en frente de ella en la mesa amplia de la sala de profesores.

Era principios de agosto y recordé las “mesas de examen” que las y los docentes de distintas materias habían estado dando a fines de julio para estudiantes que se habían llevado materias previas. Aproveché para preguntarles: *“¿estuvieron muy pobladas las mesas de examen?”*⁶. *“¡Uh! ... yo tenía 30”* me dijo Soña y, ante mi mirada un tanto sorprendida, ella me aclaró *“entre 4to, 5to y 6to ... además estaban los que la tenían libre de años anteriores”*. Rápidamente, Andrea comentó que ella había estado en la mesa de examen de geografía⁷ y que habían tenido a estudiantes de todos los años: *“había de 1ro, 2do, 3ro, 4to, me aprendí los programas de todos los años”*. Mientras comentaba esto Andrea se levantó de la silla y dijo *“voy a ver unas notas”*. Antes de llegar al armario, donde estaban las libretas de cada materia de los 18 cursos que hacían a la actividad del colegio secundario -tres comisiones por cada año-, ella se detuvo en el panel de las notificaciones para mirar fijamente el *“memorándum”* que indicaba los comienzos y los cierres de cada trimestre⁸. Soña le preguntó *“¿el cierre del trimestre es ahora?”* y Andrea le respondió *“no, en septiembre”*. *“¡En septiembre! -dijo Soña- ... entonces esta es la nota ... me había equivocado, pensé que el trimestre cerraba después”*.

Por mucho tiempo me había intrigado la relación que existía entre la finalización de los trimestres y las notas de las y los estudiantes. En muchas

5 Los nombres propios que aquí utilizamos, tanto de la institución escolar como de las personas que aparecen en este escrito, son ficticios a los fines de preservar el anonimato de mis interlocutores en campo.

6 Una aclaración sobre la forma de escritura: usaremos comillas e itálicas para citar textualmente y en contexto de enunciación lo que aquí consideramos como discurso nativo -esto es, la palabra dicha explícitamente por las personas en campo-; y usaremos sólo comillas para resaltar términos o frases usadas por las personas en campo, por autores citados, o elaborados específicamente en este trabajo para resaltar ciertas actividades llevadas adelante por las y los docentes del SP que no son explícitamente nombradas en el discurso nativo.

7 En las mesas de examen, por lo general, participa un/a docente que da clases de la materia que se rinde y, luego, otros/as docentes que no necesariamente dan esa materia. En más de una ocasión noté que las mesas se componían de acuerdo a la formación académica de las y los docente en lugar de a lo que ellos/as específicamente daban en el colegio.

8 Una de las primeras veces que fui al colegio, bien a comienzos de marzo, había visto esa misma nota colgada. Como ninguna otra nota, ésta seguía colgada en el panel y supuse que iba a permanecer allí hasta fin de año. Después de haberla visto permanentemente me pregunté por la importancia de la información que daba o recordaba esta nota, que indicaba las fechas de comienzo y final de los tres trimestres que componían el cronograma escolar.

ocasiones había escuchado a docentes comentar que la cantidad de feriados les hacía difícil “llevar bien” las notas y, también, en momentos cercanos a los cierres de trimestre, notaba que las y los docentes dedicaban gran parte de su tiempo en la sala de profesores para “pasar notas” en las libretas. En aquel momento Soña me explicó lo que yo había delineado sobre el tema durante los meses que ya llevaba acompañando a las y los docentes en el colegio. *“Se ponen como mínimo dos notas por trimestre que tienen que ser resultado de evaluaciones escritas y, después también, se pueden poner otras notas distintas ... yo pongo una nota de seguimiento”*. Y, al verme intrigado, ella continuó *“antes de que cierre el trimestre, ahora para el 17 de agosto, nos piden que pasemos al menos una nota del trimestre para hacer un informe a los padres, para que vean que vamos haciendo un seguimiento ...”* y, explicándome lo que generó su confusión, con cierto tono de satisfacción, me dijo *“yo tengo dos ya”*. Me resultó interesante la forma en que estaban pautados los plazos temporales de las evaluaciones a estudiantes y cómo esto constituía toda una actividad para las y los docentes consistente en un “ir a tiempo” con las evaluaciones. A un mes de que cerrara el trimestre ellos/as debían tener al menos una de las dos notas producto de evaluaciones escritas y al terminar el trimestre debían tener la segunda de estas notas junto a alguna otra nota más, como “la nota de seguimiento”. Pero, aún más, resultaba especialmente interesante cómo este “ir a tiempo” se justificaba, desde el colegio y en palabra de los/as propios/as docentes, en base a argumentos que recurrían a otros actores que intervenían en el colegio: los/as padres/madres. Este “ir a tiempo” era una actividad que, en parte, encontraba su forma con y a través de la relación que el colegio y, en ello, las y los docentes, establecían con los/as padres/madres. Estos últimos “esperaban un informe de seguimiento”. Por ello esta era una actividad definida en forma relacional.

En eso, Andrea, al escucharnos charlar, comentó *“especulan con la actitudinal”* y Soña, que entendió rápidamente que ella estaba hablando de la actitud de algunos/as estudiantes, dijo *“sí, a mi me piden si les voy a poner la nota de seguimiento ahora, para que le levante las notas del informe, yo les dije que no, que yo la pongo al final del trimestre”*. Andrea, afirmando, dijo *“sí, a mi también me piden pero les dije 'esa nota depende de cómo les fue en las otras dos notas y, si les va mal, entonces la nota actitudinal va a ser peor'”*. Soña, riéndose quizás del tono actuado con el que Andrea había ejemplificado el diálogo, y como concluyendo algo un tanto

desesperanzador, dijo *“especulan con las notas ... y van a primer año ...”*. Esta charla, como una charla representativa de muchas otras que se suscitaban diariamente en la sala de profesores, me hizo entender que el “ir a tiempo” con las evaluaciones daba lugar a un “especular con las notas” de los/as estudiantes y, a su vez, este “especular con las notas” justificaba y hacía a un “orden temporal” de las notas que los/as docentes ponían. Las y los estudiantes, en su búsqueda por “levantar las notas” del informe que iban a ver sus padres, participaban de manera inadvertida en la definición de los tiempos y en los formatos de evaluación en esos tiempos en que las y los docentes ponían las notas a lo largo de un trimestre. Esto me hablaba de que en ese “ir a tiempo” de las y los docentes con las evaluaciones no sólo participaban los/as padres/madres con un “esperar un informe de seguimiento” sino que también participaban las y los estudiantes con un “especular con las notas”.

Y no sólo esto, también los/as preceptores/as participaban de este “ir a tiempo” con las evaluaciones. Como me explicó Soña seguidamente, ellos/as eran los encargados de hacer los informes en base a las notas que ponían las y los docentes y, en ello, eran los primeros interlocutores con los/as padres/madres. Como había visto en muchas ocasiones, los/as preceptores eran quienes, en ciertos momentos del trimestre, les “pedían las notas” a las y los docentes. Eran ellos/as quienes a través de sus pedidos hacían a la realización efectiva de este “ir a tiempo” de las y los docentes para así poder realizar a tiempo el informe para a los/as padres/madres. Seguir la forma en que este “ir a tiempo” se hacía en el cotidiano de la actividad docente, me mostraba de diversas maneras que esta actividad se producía en relación a los/as padres/madres, a los/as estudiantes y a los/as preceptores/as. La forma específica en que ella se llevaba adelante en el SP se definía y se hacía en forma relacional.

Luego del recreo, le pregunté a Andrea si podía acompañarla en su clase y ella, muy tranquilamente, me dijo *“sí, claro ... pero tenemos prueba, si quieres puedes venir en el módulo siguiente”*⁹. Le dije que eso no era

⁹ Esta advertencia o aclaración ya la había escuchado en otras ocasiones y me alertaba sobre la forma en que se producía entre las y los docentes esa distinción entre “tomar prueba” y, digamos, una “clase tradicional”. Noté que esta distinción denotaba lo que ellos/as entendían que a mi me interesaba de su trabajo, de manera que “tomar prueba” no era algo muy interesante de ver en comparación con ir a una “clase tradicional”. Supuse que esta distinción que hacían para conmigo -cuando les preguntaba si podía acompañarlos/as- encontraba su correlato en la relación que ellos/as solían tener con otros observadores de sus clases -directores, inspectores o practicantes de profesorado-, quienes se

problema y que también me interesaban las pruebas. Juntos caminamos hacia uno de los cuarto años y, cuando llegamos, a diferencia de otras veces en las que había visto otras clases, las y los estudiantes continuaron charlando, algunos fuera y otros dentro del aula. Ella, quizás explicándome ese comportamiento y haciendo referencia a que tenían prueba, me dijo *“están alterados ... es el único momento en el que están nerviosos, después ya ...”* y de pronto se quedó callada esperando silencio. Después de unos minutos todos estaban en sus bancos y el murmullo casi que se había acabado. Ella saludó al curso y me dijo *“sentate en mi banco si quieres ... porque yo los acomodo ahora”*. Ella se acercó a los dos primeros bancos que tenía más cerca y los separó dejando un espacio entre banco y banco. Luego, acomodó de igual forma a otros dos bancos que estaban más cercanos a la puerta y dijo que todos debían hacer una fila con sus bancos detrás de los bancos que ella había acomodado. Las y los estudiantes, como conociendo perfectamente la dinámica, acomodaron sus bancos e incluso acomodaron de forma similar las filas de bancos que Andrea no había acomodado¹⁰. Luego ella dijo *“yo les voy a dar la fotocopia y ustedes sacan una hoja o dos, por las dudas”*. *“Los elementos que van a usar los dejan afuera ... dejen afuera sólo un lápiz una goma y una regla”* y, en eso, un estudiante dijo *“¿una regla?”* pero no obtuvo respuesta. Cuando terminó de repartir las pruebas le ofrecí sentarse en su silla que tenía el escritorio a disposición y ella me dijo *“sí, así puedo anotar en las planillas”*. En cuanto se sentó ella se puso a registrar en un cuaderno de tamaño oficio que estaba sobre el escritorio la fecha y la actividad que se estaba desarrollando en el curso. No habían pasado diez minutos de que habíamos llegado al aula y el “tomar prueba”, en forma similar a como se desarrollaba con otros/s docentes a los/as que había acompañado en esta misma actividad, implicaba concebir una explicación respecto al comportamiento “alterado” de los/as estudiantes, acomodar los bancos para evitar que los/as estudiantes se copien, dar consignas de comportamiento respecto a qué se puede usar o

interesaban en los aspectos que solían aparecer en las propuestas normativizadas de observación y evaluación del trabajo docente -como el “manejo de grupo” y el “manejo de contenido” que aparecía en leyes, reglamentos o libros de pedagogía como aspectos a tener en cuenta necesariamente para evaluar el trabajo docente. Entendí que esas relaciones -desarrolladas por la evaluación y observación al trabajo docente- hacían a una distinción que los/as propios docentes incorporaban respecto a qué era el trabajo docente o, al menos, qué era lo interesante del mismo, y qué no lo era.

¹⁰ Eran 6 columnas, separadas por unos 50 cm entre una y otra, con un total de 6 estudiantes por cada una. Es decir, eran alrededor de 36 estudiantes a punto de hacer la prueba.

hacer y qué no y llenar la planilla de un cuaderno en donde se debía precisar en una forma normativizada la actividad realizada ese día con ese curso¹¹. De alguna forma, a través de estas actividades, se presentaban en el “tomar prueba” distintas dimensiones relacionadas a una interpretación propia de la docente, a una dinámica relacional propia entre docentes y estudiantes en situaciones de evaluación y a un plano normativo que establecía las formas oficiales de denominar la actividad que estaba transcurriendo.

En eso entró Alejandra, la preceptora de cuarto año. Ella había pasado antes, mientras Andrea estaba dando las consignas, y con un gesto Andrea le había dicho que vuelva después. Alejandra entró sonriente, nos saludó y le indicó a Andrea que el cuaderno estaba sobre la mesa, ella le dijo que ya lo había completado. Luego, Alejandra preguntó “¿están todos?” y Andrea le dijo “no tomé lista, estábamos charlando”. Alejandra, de buen ánimo, nos comentó “los voy a contar” y, rápidamente, dijo “35, están todos”. En eso un estudiante dijo “falta Ludmila” y Andrea abrió el cuaderno que había estado completando y preguntó “¿quién falta?”. La preceptora, quien parecía saber eso de antes, le respondió “Ludmila ... estaba de viaje, ¿te acuerdas?” y Andrea, mientras anotaba un punto en un recuadro de una lista del cuaderno, asintió indicando que sí lo recordaba. En todas las clases en las que acompañé a docentes de diferentes cursos, en distintos horarios y se tomara prueba o no, en un momento entraba un/a preceptor/a. Él/ella usualmente era quien traía el cuaderno que debía ser llenado por el/la docente y también era quien estaba atento/a a la “asistencia” de los/as estudiantes en cada hora de clase durante el día. Pero en este caso, la corroboración de la asistencia que hacía la preceptora era además un indicador para la docente de lo que le faltaba para dar por concluida la actividad de “tomar prueba”, a su vez que de lo que ella tenía que tener en cuenta para planear sus próximas clases. Muchas veces las y los docentes me habían comentado lo incómodo que era tener que tomar prueba en distintos momentos a estudiantes de un mismo curso -que por viajes, consultas médicas o por recién haber entrado al colegio, justificaban su imposibilidad de asistir a la evaluación- porque tenían que elaborar nuevas evaluaciones, ya que los estudiantes “se pasaban las preguntas”, o porque no podían dar un tema nuevo en la clase siguiente si eran varios los/as

¹¹ Existen criterios y palabras normativizadas para referirse a una u otra actividad en clase. Estas se encuentran especificadas en una planilla adjuntada al cuaderno que lleva el título de *Sugerencias*.

estudiantes a quienes se les tenía que tomar evaluación por separado. De alguna forma, aquí la participación de la preceptora daba cuenta de la “asistencia” de los/as estudiantes durante la evaluación y esto, a su vez, daba lugar a una visualización de la docente del trabajo que le faltaba para terminar de “tomar prueba” así como de las condiciones a tener en cuenta para planear las siguientes clases.

Durante el transcurso de la hora, mientras hablaba conmigo, noté que Andrea por momentos echaba un vistazo sobre el curso. Al menos durante los primeros cuarenta minutos, nuestra conversación fue constante y se detuvo excepcionalmente en los momentos en que ella notaba comentarios silenciosos o movimientos extraños entre las y los estudiantes. Entendí que mientras hablaba conmigo ella guardaba una atención tácita a esos comentarios o movimientos que las y los estudiantes pudieran hacer en pos de copiarse en el examen. En un momento, una estudiante se agachó para levantar una goma que se le había caído y la profesora preguntó “¿que pasa ahí?”. La estudiante tuvo que explicar lo sucedido. También a medida que nos íbamos acercando al final de la hora, las y los estudiantes le fueron realizando cada vez más consultas. Algunos/as se pararon para acercarse al escritorio y otros/as preguntaron desde su banco. A la mayoría ella les respondió con preguntas, sin decir exactamente la respuesta, y en una ocasión hizo una aclaración general sobre una misma pregunta que varios estudiantes habían realizado. Desde que había sonado el timbre que marcaba al mitad de la clase, algunos estudiantes también habían comenzado a entregar y, hacia el final de la hora, las entregas se hicieron cada vez más frecuentes. Andrea recibía los exámenes, los abrochaba y los dejaba sobre su escritorio. Mientras hacía todo eso, mirando a una estudiante que estaba por entregar el examen, le dijo “¿por qué guardas esas hojas abajo? ... ¿a verlas?”. La estudiante dijo “son hojas en blanco, ¿quieres que te las entregue?” y Andrea le respondió que no. Todo esto, por momentos, sucedía en simultáneo y de forma para nada planeada. Entendí que a lo específico del “tomar prueba” lo hacían las y los docentes a la par que las y los estudiantes. En todos los exámenes escritos a los que asistí en el colegio se desarrollaban muchas posibilidades en que las y los estudiantes intervenían efectivamente en el “tomar prueba” de las y los docentes, lo que me hizo entender que esta actividad era tan propia éstos como de aquellos. Era una actividad que se desarrollaba en y por la relación que existía en términos estructurales entre ellos/as y, por ello, a su vez, era una actividad

que se definía incluso estructuralmente en términos relacionales.

Después del examen, durante la hora siguiente, Andrea y yo nos quedamos en la sala de profesores. Allí nos encontramos nuevamente con Soña y con Luz, una profesora de física que era ex-alumna del colegio y llevaba trabajando ahí hacía ya unos 20 años. Andrea y Soña estaban corrigiendo durante su “hora libre” en el colegio y, por momentos, nos poníamos a charlar entre los/as cuatro. En eso Soña le mencionó a Luz el nombre de una estudiante de tercer año y ella pareció reconocerla al instante. Soña, como contando algo usual, dijo *“se sacó un cuatro y me dijo: profe usted me corrigió mal ..., era la primera vez que yo anoté los puntos al lado de cada consigna ... ella me dijo: acá me puso 1,7 y me tiene que redondear a 2”*. Ella nos miró como indicando que había algo insólito y, como reproduciendo la respuesta que le dio a la estudiante, dijo *“yo te redondeo al final ... estamos todos locos ... le dije: si te redondeo punto por punto incluso me paso del diez”*. Andrea, Luz y yo, mostrando entender, asentimos y, al hacerlo, Andrea vio la evaluación que estaba corrigiendo Soña. Andrea le preguntó *“¿y cuando te queda así? ¿que haces cuando te queda un 8,52?”* y Luz, interviniendo con un tono amable y afirmando, dijo *“yo le pongo 8, así te lo digo ... cuando tienen 8,66 u 8,7 les pongo 9”*. Esta situación en la sala de profesores hablaba de dos situaciones por demás interesantes respecto a la actividad de evaluar de las y los docentes.

Por un lado, se hacía evidente cómo las y los estudiantes participaban de la elección de la nota definitiva que se les ponía en una evaluación escrita. Así como los/as estudiantes pedían que se les ponga la nota de seguimiento anticipadamente “para levantar la nota del informe”, ahora pedían que se los “corrija bien” “para levantar la nota de la evaluación escrita”. En este caso, este “pedir” implicaba poner en cuestión los criterios que se usaban para poner una nota y que, a su vez, definían lo que era “corregir bien” y “corregir mal”. En este sentido esta forma de participar de las y los estudiantes en la elección de la nota para su evaluación hacía necesario para los/as docentes que definan y apliquen efectivamente criterios claros en la corrección así como que elaboren argumentaciones de porqué esos criterios hacían a un “corregir bien” de una evaluación.

Por otro lado, y en completa relación con esto último, es interesante notar cómo esta charla de carácter informal entre las docentes en la sala de profesores era necesaria a modo de convalidar esos criterios de corrección y las argumentaciones que los legitimaban como propios de un “corregir bien”.

En algún punto, se hacía necesario saber qué hacían las otras docentes ante una nota dudosa para así tener elementos a la hora de tomar una decisión ante una situación similar. Se hacía necesario preguntar para medir el consenso respecto a su propio accionar y, a partir de allí, legitimar el “corregir bien” que les implicaba la tarea de evaluar. Y, en este sentido, decimos que allí se estaba produciendo colectivamente un criterio respecto a cómo poner una nota. Pero, aún más, ese “corregir bien” no sólo implicaba “definir y legitimar criterios” para elegir una nota sino que también, en los comentarios de Soña, podía notarse cómo esa actividad tenía implicancias incluso en marcar las hojas de una evaluación a la hora de corregir. Como noté en algunos talleres docentes realizados en el SP dedicados a una auto-evaluación institucional, marcar de una u otra forma las hojas de una evaluación era algo que las y los docentes tenían en cuenta a la hora auto-evaluar su propia actividad. Me resultó llamativo cómo muchos/as de ellos/as recordaban de su experiencia como estudiantes cómo ellos/as mismos habían sido mal corregidos al haber recibido una evaluación marcada con comentarios insuficientes o poco claros. En este sentido, el comentario de Soña en aquella conversación en la sala de profesores daba cuenta de esto: también advertía sobre las implicancias de marcar de una u otra forma una evaluación a la hora de corregir. En la sala de profesores se compartía información y se producían criterios sobre cómo “corregir bien” y esto era, entre otras cosas, información y criterios sobre cómo elegir una nota o marcar una evaluación a la hora de corregir.

El “ir a tiempo”, el “tomar prueba” y el “corregir bien” eran actividades que emergían de la interacción y se producían en colectivo. Las formas específicas en que intervenían estudiantes, preceptores, padres/madres, docentes y normativas sobre como llenar un libro de clase, por ejemplo, hacían sustantivamente a estas actividades, estas no podían existir sin esas demandas, tensiones o necesidades que genera la interacción social en la escuela. Estas actividades comienzan a tornarse en la actividad de evaluar, es decir, en “trabajo docente”, en la medida en que esta actividad es efectivamente llevada adelante en la trama relacional concreta que implica una escuela. En este sentido, decimos que considerar el “mientras tanto” de una actividad deliberadamente planeada del trabajo docente como lo es la actividad de evaluar, nos permite penetrar analíticamente en el proceso del contexto institucional en el cual esta actividad se lleva adelante y encontrar

allí otro tipo de actividades, menos planeadas pero igualmente significativas. El “ir a tiempo”, el “tomar prueba” y el “corregir bien” nos hablan de cómo se integran las actividades de todas las personas en la escuela, de cómo eso implica la producción de criterios -en la elección de una nota, por ejemplo-, de disposiciones -en la atención tacita de Andrea ante la posibilidad de que las y los estudiantes se copiaran, por ejemplo- y de afecciones -en la satisfacción de Soña por ya tener dos notas a esa altura del año, por ejemplo-, y de cómo eso hace, en definitiva, a lo que llamamos “trabajo docente” en ese proceso del contexto institucional que es la escuela.

➤ ***III. Hacer un seguimiento a los/as estudiantes en el SP: atender a un/a padre/madre y corroborar impresiones.***

Había programado una entrevista con Soña para el 18 de agosto a las 9:05. Todos los martes a esa hora ella tenía una hora libre y solíamos charlar de manera distendida sobre distintas temáticas pero, ese día, llevaba una guía de preguntas un poco más estructurada sobre algunos temas específicos sobre los que quería hablar. Esta era la segunda vez que pactábamos en hacer la entrevista porque la semana anterior había ido la madre de una estudiante al colegio y pidió hablar con ella justo en el momento en que nos dispusimos a comenzar la entrevista. Cuando llegué el 18 de agosto al colegio, en la recepción estaba Lili, la preceptora de segundo año, hablando con la madre de otra estudiante. Después de haber ido sistemáticamente al colegio durante varios meses, noté que era habitual encontrarse con padres y madres en la recepción. Los/as preceptores eran sus primeros interlocutores en el colegio y esto no sólo era por su vínculo a través de los comunicados e informes que realizaban sino también porque eran quienes los/as atendían en un primer momento, cuando ellos/as iban al colegio a charlar por la situación de un/a estudiante. Luego de recibirlos/as, generalmente, los/as preceptores/as habilitaban momentos de charlas con los/as docentes de las materias en que los/as estudiantes tenían dificultad en función de las “horas” o “momentos libres” que las y los docentes tenían en el colegio.

Pasé la recepción y me dirigí directamente a la sala de profesores para encontrarme con Soña. Ella estaba hablando con Lili, la misma preceptora a quien había visto hacía unos instantes con una madre, que había llegado a la sala por un pasillo interno entre la recepción y la sala. En cuanto me vio,

Soña se me acercó y, con cierto desánimo, me dijo *“vos sabes que hoy también tengo una reunión con una madre ... llamó el miércoles para tener una reunión conmigo y me preguntaron cuándo yo iba a estar en el colegio ... porque dijo que en todo caso quería juntarse fuera del colegio y yo dije 'no, pará, yo no me voy a juntar fuera del colegio' ... entonces le dije que el único día que yo estaba acá y tenía hora libre era el viernes ... igual no me voy a pasar de la hora por que llego tarde a dar clase y eso tampoco corresponde ...”*. Luego de decirle que no se hiciera problema, que charlábamos otro día, ella me dijo *“es la madre de una chica que hoy vi desanimada, con una cara medio mal... así que la madre debe estar medio enojada ...”*. Le pregunté si a la chica le iba mal en su materia y ella me respondió *“y ... tiene malas notas, pero es una chica que vos ves que se esfuerza pero que le cuesta ... no participa mucho también, es medio así, medio tímida”*. Noté que Soña me estaba adelantando los temas que ella suponía que seguramente iba a hablar con la madre. De alguna forma ella no sólo tenía identificada a la estudiante sino que también tenía caracterizado su comportamiento y, en este sentido, le resultaba evidente que la madre quería hablar con ella por esas “malas notas” o ese “comportamiento poco participativo pero esforzado” de la estudiante.

Con el tiempo en el colegio había notado que para las y los docentes “atender a un/a padre/madre” era una actividad bastante habitual. Incluso, existía una habitación, ubicada al lado de la recepción, que estaba destinada al encuentro con padres y madres. Tanto cuando llegaba como cuando me iba del colegio, allí vi muchas veces a padres y madres de estudiantes charlando con alguna de las directoras, con algún/a preceptor/a o con algún/a docente. Y no sólo esto, sino que en diversas ocasiones había entendido que estas reuniones eran convocadas tanto por los/as docentes como por los/as padres/madres y que se desarrollaban en gran parte para charlar sobre la situación “personal” de los/as estudiantes. Charlaban sobre aquello “personal” que hacía en ellos/as a un rendimiento académico o social inesperado para los/as docentes, los/as preceptores, los/as directores o, incluso, para los/as propios/as padres o madres.

Era precisamente esto lo que esperaba charlar Soña y fue lo que efectivamente sucedió aquel 18 de agosto. Cuando ella regresó a la sala de profesores, luego de unos 30 minutos de haber estado hablando con la madre de la estudiante, ella me comentó *“la chica está pasando por unos temas personales complicados”* y, en eso, dirigiéndose a Viqui, una profesora

de historia ex-alumna del colegio y que trabajaba allí desde hacía unos 22 años, le preguntó *“¿vos como la ves a Vélez?”*. Rápidamente Viqui le dijo *“¿qué Vélez? Decime el nombre porque si no ...”* y Soña le dijo *“Sol Vélez, de 2ºB”*. *“Ah ... la veo medio floja”* dijo Viqui y agregó *“pero vos ves que es una chica que se esfuerza, se esfuerza pero le cuesta ...”*. Soña, interrumpiéndola, como develando ese comportamiento, nos dijo *“no, es que dice la madre que está pasando por situaciones personales difíciles ... el paso a la pubertad la está llevando mal ... dice que hormonalmente le está afectando mucho ... le pregunté si no pasaba algo en casa y ella me dijo que en la casa estaba todo muy bien ... dice que ahora la manda a un psicólogo y que ella también empezó a ir al psicólogo porque siente que no tiene herramientas para ayudarla ... dice que siente una impotencia ...”*. Viqui le dijo *“bueno, pero que la madre se preocupe ya es el cincuenta por ciento”* y Soña dijo *“sí, eso le dije yo, que la acompañe”*. Es interesante cómo la lectura que hacía Viqui del comportamiento de la estudiante, que en un principio era la misma que había realizado Soña -*“es una chica que vos ves que se esfuerza pero que le cuesta ...”*-, ahora en las palabras de la misma Soña se encontraba mediada por la lectura de la situación “personal” de la estudiante que la madre le había compartido.

Quizás fueron las notas que había recibido la estudiante en la materia de Soña, o quizás alguna sanción sobre su comportamiento, lo que había hecho entender a la madre que era completamente necesario hablar con Soña para compartirla esta lectura -al punto de querer juntarse con Soña en cualquier momento que ella pudiera dentro o fuera del colegio. Ya sea por uno u otro motivo, entendí que el “evaluar en el colegio” de las y los docentes -poniendo notas de evaluaciones escritas o de seguimiento o, incluso, sancionando comportamientos- encontraba repercusión en un hacer de los/as padres/madres, que implicaba traer al hacer de las y los docentes su lectura sobre la situación “personal” de las y los estudiantes. Así los/as padres/madres participaban en la definición de los criterios con que las y los docentes “hacían un seguimiento a un/a estudiante”. Es decir, esta actividad implicaba mucho más que poner una simple nota, se trataba más bien de definir y redefinir criterios de seguimiento mediante un “atender a los/as padres/madres” y habilitar así a una lectura mediada del comportamiento que posibilitara hacer ese seguimiento de una cierta forma -esto era tener ciertas consideraciones para pasarle o no un examen, ponerle una u otra nota o incluso decidir sobre si sancionarle o no. Incluso, esta actividad podía

implicar para las y los docentes dar consejos a los/as padres/madres respecto cómo tratar esas situaciones “personales” de las y los estudiantes -como los consejos que le había dado Soña a la madre al consultarle si “en la casa estaba todo bien” o al sugerirle que “acompañe” a su hija.

Ligada a esta actividad de “atender a los/as padres/madres” aparecía otra actividad que, si bien parecía desarrollarse de manera casual e inadvertida, también resultaba sustancial a la actividad de “hacer un seguimiento a un/a estudiante”. Hacía unos días, en la sala de profesores, Pau, una profesora de antropología que llevaba unos 10 años trabajando en el colegio, comentó que la había ido a ver la madre de un estudiante para pedirle que le tome la prueba otro día a su hijo y que, por segunda vez, había tenido que pasarle la prueba a ese estudiante. Inmediatamente, en tono comprensivo y para explicar el porqué de su decisión, ella aclaró *“es difícil pasar por todas las cosas que pasó la madre ... viste, con la situación de salud del chico”* y, allí, apareció una vez más el “hacer un seguimiento” de la docente mediado por el “atender a un/a padre/madre” que mencionamos arriba. En eso Viqui, refiriéndose al estudiante, le dijo *“igual, él hace cada cosa en el curso ...”* y Pau me comentó *“sí, el chico es medio vándalo en el curso”*. Pau siguió: *“le pregunté cómo le estaba yendo al chico en el colegio y ella me dijo que la única [materia] que se estaba llevando era antropología, que en todas las demás estaba bien”* y, en la forma en que ella miraba a Viqui y a Andrea que estaban allí conmigo, noté que Pau estaba dirigiéndoles una pregunta. Pau miró a Viqui y se quedó callada, como esperando confirmación. Viqui dijo *“sí, en historia está bien pero más o menos ...”* y movió la mano de un lado a otro. Apenas Pau miró a Andrea, ella asintió con la cabeza y dijo *“sí, le va bien ... ¡bah!, va aprobando”*. Con un tono cómico y cuestionándose a sí misma, Pau dijo *“mirá lo comprensivo de la profesora de antropología ... que es la única materia que se lleva ...”* y con ese comentario ella marcaba lo paradójico de ser una profesora de antropología y no “comprender” al estudiante. Porque, de alguna forma, si el estudiante no tenía problemas en ninguna otra materia más que en la suya entonces quizás era un problema más de ella que del estudiante y, en ese sentido, Pau se veía interpelada por la respuesta de sus compañeras.

Se ponía en evidencia una actividad de “corroborar impresiones” que implicaba una actividad de compartir sensaciones, cuestionarse a sí mismo/a y disponerse a cambiar en caso de que hiciera falta. Esto había aparecido en

la situación anterior. Soña le había preguntado a Viqui respecto a “cómo veía a Vélez” y Viqui le había compartido sus pareceres que resultaban muy similares a los suyos -ambas indicaron: *“se esfuerza, se esfuerza pero le cuesta ...”*. Así Soña confirmaba sus impresiones respecto al comportamiento de la estudiante en el colegio, es decir, daba cuenta que no era sólo ella quien veía eso en la estudiante, y, por ello, podía legitimar y extender la explicación que ella había elaborado en base a lo que la madre le había compartido respecto a la estudiante. Después de haber corroborado sus impresiones, podía explicar el comportamiento de la estudiante en todas las materias e, incluso, su comportamiento en situaciones fuera del aula. Soña a partir de haber “atendido a la madre” y de haber “corroborado sus impresiones” respecto al comportamiento de la estudiante en el colegio, podía elaborar y darle validez a una explicación con la cual iba a “hacer un seguimiento a la estudiante”. Ahora, en el caso de Pau, la situación era similar pero inversa. Pau corroboró que la situación del estudiante en su materia no era la misma que la situación del estudiante en otras materias, lo que le sacó validez a su explicación mediada por lo que ella conocía de la situación “personal” del estudiante -*“es difícil pasar por todas las situaciones que pasó la madre ... viste, con la situación de salud del chico”*- y, en ello, ella misma puso en duda su “comprensión” para con el estudiante. Y cabe resaltar que con esto, Pau no sólo estaba poniendo en duda sus criterios para “hacer un seguimiento a un/a estudiante” sino que también se sentía afectada de forma tal que realmente se planteaba que tenía que ser más “comprensiva” para leer una situación -como lo eran sus compañeras.

Al igual que lo que denotaban las actividades de “ir a tiempo”, “tomar prueba” y “corregir bien” para la actividad de “evaluar a estudiantes en el SP”, entendí que la actividad de “hacer un seguimiento a un/a estudiante” se desarrollaba de una manera colectiva a través de actividades como la de “atender a un/a padre/madre” o la de “corroborar impresiones”. Al igual que las primeras, estas últimas actividades encontraban su forma en el discurrir propio de los vínculos entre las personas en el proceso del contexto institucional de la escuela y, en ello, también implicaban la producción colectiva de criterios -como aquellos en los que intervenían los padres/madres cuando las y los docentes los recibían en el colegio-, de disposiciones -como el ser “comprensiva” por parte de las docentes- y de afecciones -como el sentirse poco “comprensiva” de Pau. En este sentido, el

“atender a un/a padre/madre” y el “corroborar impresiones” nos permitieron introducirnos analíticamente en el proceso del contexto institucional que es la escuela y, desde allí, nos habilitan a reflexionar en torno a lo que el trabajo docente es y cómo se lleva adelante.

> ***IV. Reflexiones finales.***

Lo que aquí quisimos poner en juego es la relevancia analítica que tiene la escuela como contexto institucional para comprender las formas en que se hace y se desarrolla el trabajo docente de nivel medio. Entender a la escuela en base a una noción de institución que supere su acepción normativa y que la ubique atendiendo a los procesos sociales que ella implica, analíticamente nos permitió dar un lugar simétrico a aquello que se presenta como una actividad deliberadamente planeada y sustantiva en la escuela y a aquello que sucede de manera no planeada e inadvertidamente en el “mientras tanto” esta actividad se lleva adelante. Así, delineamos algunos fragmentos de vida social en la escuela que nos permitieron ver cómo la actividad de evaluar en el SP se hace en el desarrollo mismo de otras actividades que resultan menos planeadas y más inadvertidas que la primera. Vimos cómo participan los/as padres/madres en la definición de los tiempos y los criterios que hacen al evaluar en el SP, cómo participan los/as docentes en la actividad de evaluar de sus compañeros/as compartiendo información y sugiriéndoles advertida o inadvertidamente algunos cursos de acción, cómo participan los/as preceptores/as de esta actividad al recordarles y explicitarles de diversas formas a las y los docentes las tareas por hacer, cómo participan las y los estudiantes al reclamar y demandar criterios legitimados para ser corregidos o al comportarse de una u otra forma durante un examen. Estos son todas dinámicas cotidianas de la escuela que nos dicen que el contexto institucional de la actividad docente lejos de ser un mero marco para la acción resulta más bien una trama social constitutiva de la misma.

También notamos que esas otras actividades menos planeadas y que suceden más inadvertidamente, como el “ir a tiempo”, el “tomar prueba”, el “corregir bien”, el “atender a un/a padre/madre” o el “corroborar impresiones”, eran actividades que producían cosas. Ver cómo se desenvolvían estas actividades en el cotidiano de la actividad docente nos alertó sobre formas de producción social presentes en la escuela. Vimos

cómo se producían criterios para poner una nota en una evaluación escrita o para hacer un seguimiento a un/a estudiante. Vimos cómo se producían disposiciones en los docentes tendientes a controlar el curso durante una evaluación o a ser “comprensivos/as” con las situaciones “personales” de algún/a estudiante. Vimos cómo se producían afecciones emocionales entre las y los docentes al sentirse satisfechos por llevar a tiempo las notas o al sentirse interpelados por ser pocos “comprensivos/as” con algún/a estudiante. Estos procesos de producción social nos hablan justamente de cómo en la escuela se desenvuelven procesos que se sostienen en la carácter relacional propio de las experiencias sociales así como en la forma en que ellas son vividas por actores sociales en tanto “personas”. Y estos procesos de producción lejos de estar al margen de lo que sucede o debería suceder en la escuela son, por el contrario, procesos que hacen a eso que sucede en la escuela. En este sentido, decimos que des-substantivizar la actividad de evaluar y a las personas que participan en ella nos permitieron aquí explorar someramente y dejar planteado el interrogante sobre cómo la escuela hace personas y cómo las personas hacen escuela.

Por otro lado, darle relevancia analítica al contexto institucional de la actividad de las y los docentes de nivel medio nos permite reflexionar sobre el carácter aparentemente casual y/o contingente de estas actividades que ellos/as llevan adelante. En un primer momento de sistematización sobre estas actividades implicadas en la tarea de evaluar de las y los docentes me incliné a pensar que ellas se desarrollaban de forma completamente casual, que estas actividades emergían de una serie de contactos y relaciones casuales que se desarrollaban en el cotidiano de la escuela sin ninguna previsibilidad. Sin embargo, a lo largo del tiempo que fui analizando mi material de campo se me hizo evidente que muchos contactos y relaciones que se establecían en el desarrollo de estas actividades estaban de alguna forma prefiguradas por un esquema institucional de la escuela. Un esquema que no era propio de esta escuela sino que se correspondía a una construcción histórica de tal institución. Docentes, preceptores/as, estudiantes, padres/madres, por ejemplo, eran actores sociales en una trama relacional definida por la escuela que los ubicaba y orientaba su acción como tales. Era claro que no estaba predefinido exactamente quiénes se encontraban, en qué momentos y en qué horas, pero sí que tipo de actores sociales se podían encontrar en determinados momentos y espacios. Por ejemplo, el “corregir bien”, que implicaba una definición y legitimación

colectiva de criterios para la corrección, no era una actividad en la que podía llegar a participar cualquier persona en la escuela sino que era una actividad que se desarrollaba en la sala de profesores y en horas libres, momentos en que la sala no era habitada por nadie más que por docentes y en los que ellos/as solían ponerse a corregir en la única mesa que había. Con esto no quiero decir que no hay margen para el poder de agencia o para la acción inesperada de las personas en la escuela sino que, por el contrario, quiero dejar señalada la pregunta por el carácter estructural de ese encuentro casual o contingente que hace a muchas de las actividades docentes que aquí analizamos. Considero que darle relevancia analítica al contexto institucional de la actividad docente en la escuela puede orientarnos a dar cuenta de cómo eso casual y/o contingente encuentra sus tiempos y espacios también de manera procesual.

Finalmente, me gustaría hacer una reflexión en torno a la pregunta que orientó el seguimiento que hicimos sobre la actividad de evaluar llevada adelante por las y los docentes del SP. Al principio de este trabajo nos preguntamos por cómo el trabajo docente se hace colectivo en un “hacer cotidiano” (Quirós, 2011) y ahora, luego del análisis, podríamos decir que ese hacerse colectivo del trabajo docente en su propio discurrir está relacionado a cómo ese trabajo involucra a personas en un “hacer cotidiano” llevado adelante por ellas. En este punto me gustaría detenerme para hacer un breve comentario sobre el cómo de este involucramiento con la intención reflexionar en torno al carácter del mismo: ¿el involucramiento entre personas que genera el hacer cotidiano del evaluar en el colegio, resulta propiamente económico o diríamos que es más bien político? En un principio, diríamos que las personas que participan en la escuela en tanto docentes no lo hacen en un marco de opciones asumidamente políticas sino que, más bien, lo hacen atendiendo a sus posibilidades de vender su fuerza de trabajo para resolver ciertas condiciones materiales y sociales de vida. Esto nos lleva, en una primera instancia, a interrogar ese involucramiento generado por el trabajo docente en términos económicos, esto es, en términos de aquello que se hace o se produce objetivamente -material o no- para la venta y en términos de la retribución de ese trabajo. Y, dicho sea de paso, en esos términos, resulta más intuitivo hablar del trabajo docente como un trabajo individual. Pero en la medida en que ubicamos la mirada en el proceso del contexto institucional en el que se desarrolla este trabajo, notamos que aquello que se hace o se produce no es algo completamente

exteriorizable, susceptible de reproducirse y venderse en abstracto. Aquello que se hace o se produce en el “mientras tanto” de esas actividades planeadas del trabajo docente van más allá de esas actividades planeadas. Algo que intenté dejar en claro en las secciones que componen este trabajo es que esas actividades hacen a otras actividades, menos planeadas y más inadvertidas, y producen criterios, disposiciones, afecciones y expectativas en las personas. Por tanto, esto hace de esas actividades algo más que actividades exteriorizables susceptibles a la venta, hacen también a algo “interiorizable”, por llamarlo de algún modo. El hacer y la producción del “mientras tanto” nos hablan de cómo la escuela hace a las personas que trabajan en ella así como también de cómo ellas hacen a la escuela en la que trabajan. Es en este sentido que cobra relevancia interrogar ese involucramiento entre personas que genera el hacer cotidiano del trabajo docente también en términos políticos, esto es, en términos de cómo se produce y se hace socialidad en el marco de procesos históricos específicos.

> **Referencias bibliográficas**

- ALBERTO, Paul y TROUTMAN, Anne. 2003. *Applied behavior analysis for teachers (6th ed.)*. Columbus, OH, USA: Prentice-Hall-Merrill.
- ALTHUSSER, Louis. 1971. “Ideology and ideological state apparatuses”. En: *Lenin and Philosophy and other essays*. Londres: New Left Books.
- APPLE, Michael. 1979. *Ideology and curriculum*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- BATALLÁN, Graciela. 2007. *Docentes de infancia: antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. 2013. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- CARNEY, Russell y LEVIN, Joel. 2000. “Fading mnemonic memories: Here's looking anew, again!”. *Contemporary Educational Psychology*, 25: 499-508.
- FERNÁNDEZ ÁLVAREZ, María Inés, QUIRÓS, Julieta, GAZTAÑAGA, Julieta. 2016. *Tres etnografías de procesos políticos y un experimento de encuentro conceptual*.
http://diferencias.com.ar/congreso/ICLTS2015/ponencias/Mesa%2016/ICLTS2015_Mesa16_Gaztanaga.pdf (9 de julio de 2016).
- QUIRÓS, Julieta. 2011. *El porqué de los que van: Peronistas y piqueteros en le Gran Buenos Aires (una antropología de la política vivida)*. Buenos

Aires: Antropofagia.

ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth. 1988. "La práctica docente y la formación de maestros". *Investigación en la Escuela*, 4: 65-78.

SCHUNK, Dale y HANSON, Antoinette. 1985. "Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement behavior". *Journal of Educational Psychology*, 77: 313-322.

SEMB, George, y ELLIS, John. 1994. "Knowledge taught in schools: What is remembered?". *Review of Educational Research*, 64: 253-286.