

---

**OTROS MODOS  
DE APRENDER,  
LIBRES DE  
EVALUACIONES**

---

Nancy Montes



Los trabajos de investigación que este equipo viene desarrollando en torno a la escuela secundaria permitieron hacer foco en su propuesta y en su formato, observando un subconjunto de instituciones las escuelas de reingreso diseñadas desde el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para trabajar con adolescentes y jóvenes que habían interrumpido su escolaridad. Así, a partir de lo que dicen los docentes, los estudiantes y considerando el modo en que estas instituciones se presentan, ha sido posible analizar algunos aspectos estructurales de la escuela común.

El mismo movimiento analítico: mirar los talleres y los espacios organizados por fuera de la grilla curricular y horaria “oficial”, es decir, observar lo que sucede en ámbitos menos estructurados o por fuera del esquema tradicional de trabajo en las aulas, servirá para describir ambos territorios, tanto el que se organiza en los bordes o por fuera de la matriz de las asignaturas clásicas que componen los planes de estudio, como el de las clases que cotidianamente se despliegan en nuestras escuelas.

Uno de los dispositivos que estructuran a las instituciones educativas es lo que llamamos, en sentido amplio, “evaluación”. Las pruebas, los exámenes, los trabajos grupales, la exposición oral de alguna tarea, la realización de ejercicios, incluso la observación de la conducta o de la participación constituyen algunos de los modos más habituales para calificar lo que se enseña y lo que se aprende y, en conjunto, son aquello que determina las trayectorias posibles de los estudiantes en su vida escolar.

A partir de la sanción de la ley que dispone la educación secundaria como obligatoria en nuestro país, en el año 2006, un conjunto de normativas han sido objeto de trabajo para modificar aquellos aspectos que dificultan u obstaculizan el derecho al acceso, a la per-

manencia, a la promoción y a la “terminalidad”. En algunas resoluciones del Consejo Federal de Educación, todos los ministros han suscripto la necesidad de hacer cambios a los regímenes académicos y en particular a algunos aspectos vinculados a la evaluación<sup>1</sup>.

Es este uno de los ámbitos de mayor arbitrariedad y de menor explicitación en el trabajo profesional de los docentes, ya que los criterios que habitualmente se utilizan para evaluar el desempeño de los estudiantes no siempre son objeto de trabajo institucional con relación a la presentación y fundamentación de los objetivos o logros esperados, las dimensiones que son evaluadas o ponderadas, el tratamiento de las escalas utilizadas, en fin, al conjunto de aspectos que están involucrados en la tarea de “poner una nota”.

Es interesante el señalamiento que se hace respecto de que las actividades de los talleres no son alcanzadas por estas herramientas de calificación. Allí tienen lugar la producción, la creatividad, el trabajo colaborativo, la prueba y el error y ninguno de estos ejercicios son objeto de “ponderaciones”. Probablemente, el hecho de que muchos de estos talleres sean espacios voluntarios pueda explicar la ausencia del dispositivo de evaluación. En este sentido, tienen condiciones iniciales diferentes para su funcionamiento, no son obligatorios (esta dimensión es desarrollada por Tobeña en esta compilación). Por tanto, algunas operaciones características de los espacios inexorables pueden quedar suspendidas en los talleres. En las entrevistas se verifica que otra aula es posible y que allí tiene lugar la enseñanza. Los aprendizajes se enmarcan en relaciones más distendidas pero no por eso menos relevantes en términos de los saberes y las producciones que circulan.

1 Ver especialmente la Resolución 93 del año 2009.

En la voz de una de las docentes de estos espacios: “...el taller tiene esto de mucha acción, de mucho pintar y eso está bueno. No es que yo tengo que pararme a dar una clase porque no podría hacerlo. Y eso es mi trabajo...” (Docente, escuela privada).

En algunas escuelas, se alienta la participación de los estudiantes en actividades “extraescolares o extracurriculares”, pero todas ellas son subestimadas frente al período de exámenes. Si tienen notas bajas en “las materias” es probable que discontinúen su participación en estos espacios:

“... Estaba Claudio<sup>2</sup> que era de cuarto, pero me parece que ya no va a volver, seguro, porque después de los trimestrales no volvió, así que tenemos muchos [estudiantes] de primero y los de quinto...”

“...Joaquín retomaba después de un año de no haber podido participar porque tenía las materias bajas...los exámenes trimestrales son una cosa de muchísima importancia...” (Docente, escuela privada).

En estas afirmaciones, es interesante observar la capacidad regulatoria de los resultados en los exámenes que, al etiquetar los desempeños de los jóvenes, termina definiendo qué otras cosas pueden hacer (o no) y alcanza lo que sucede por fuera de estas asignaturas. En las familias también es frecuente encontrar “sanciones” o “limitaciones” respecto de este desempeño: en los sectores medios, quizá, no poder ir de vacaciones con amigos y, en todos los sectores, no tener permiso para salir algún fin de semana. La obligación de quedarse estudiando para “levantar las notas” es un recurso conocido.

Cuando los estudiantes son indagados respecto de qué diferencias encuentran entre las actividades típi-

2 Los nombres utilizados son ficticios.

camente escolares y los talleres, señalan las siguientes cosas:

“...lo de la mañana es plenamente cotidiano, educación como cualquier otra; y los talleres de la tarde intentan salir un poco de eso pero igual tienen el mismo sistema de profesor y alumno... pero es algo que tenés más posibilidades de elegir, si te gusta lo hacés, si no, no. Que esa es la básica diferencia, me parece... y no están las evaluaciones, por ejemplo, no está eso de ser evaluado constantemente, es algo que vos decidís hacerlo, si vos no hacés la tarea no pasa nada, es decisión propia, básicamente... Nadie te obliga a nada, también somos totalmente libres de llevar un tema y decirle “queremos hacer este tema”...” (estudiante, escuela privada).

“... no son materias que van con nota, no? O sea, son cosas aparte de la escuela...” (Estudiante, escuela estatal).

Receptividad de parte de los docentes, decisiones compartidas, trabajo en grupo, espacio para que las iniciativas provengan de los estudiantes, darle lugar al gusto propio, a la libre elección son algunos de los elementos presentes en estas escenas. En estos espacios sigue estando presente la figura que enseña y que orienta el trabajo de todos/as pero que, al mismo tiempo, habilita al otro que forma parte del vínculo y, de esta manera, se reafirma la decisión de estar allí, de seguir participando. Los vínculos cobran importancia y son adjetivados de otras maneras, tanto desde los estudiantes como desde los docentes (ver esta temática en el capítulo de Gessaghi, en esta publicación).

En la voz de las y los jóvenes,

“... los profes tienen otra manera de hablarte, en un taller no podés sacarte un uno, eso es lo bueno...son buenos con nosotros...”

“... el profe está para ayudarte, y ayudarte a seguir en el camino...”

“...los profesores son piolas, son copados... no son como los profesores del curso que te tienen así, aparte con respeto... o sea, yo les guardo respeto a ellos también, son más amigos, entran en confianza más rápido... con los otros no podés hablar, te dicen: “sentate bien, sacate la visera...”

“...el que guía el taller no es igual, el vínculo que hay con él, no es un profesor tan arriba de los alumnos... no está guiado por una nota numérica, se aprovecha de otra manera, más rica en un sentido... hay una relación un poco más relajada...”

Los docentes son valorados por lo que saben, por lo que hacen y por la forma en que tratan a quienes participan de estos espacios. Su figura se asocia más a la de los guías o facilitadores que acompañan un recorrido posible hacia nuevas capacidades, habilidades y saberes.

Para caracterizar los nuevos rasgos organizativos de las escuelas secundarias partiendo de los cambios que son necesarios que este nivel de enseñanza incorpore, dice el texto de la resolución del Consejo Federal de Educación:

“... Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad...” (Punto 9, Resolución 93/2009).

Es interesante señalar que esta normativa hace especial referencia a los talleres como espacios o “instancias disciplinares diferenciadas específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes” (Punto 22). La idea de “recorte” y de “libre elección de contenidos” también desarrollada por Gessaghi en esta publicación es otro signo de esta

modalidad de trabajo que amplía la concepción acerca de currículos cerrados que constituyen un corsé para las perspectivas e intereses de jóvenes y adultos.

Los talleres proponen también otro modo de agrupamiento de los sujetos: no están todos juntos porque pertenecen al mismo curso o división, sino porque comparten un interés. En los talleres participan chicos y chicas de diferentes años, turnos y orientaciones. Reúne una diversidad y una heterogeneidad que el “colegio colegio” no logra armonizar.

En sus relatos, los estudiantes también dan cuenta de que los talleres promueven gustos que ellos no sabían que tenían. Chicos que se vinculan con la música aunque nunca antes habían tocado un instrumento, otros que aprenden a ver cine o hacer cortos aún habiendo pensado que eso era aburrido. Algunos lo expresan de esta manera: “...te hacen sacar algo que vos no tenías... capaz que yo no escribía nunca y ahora me gusta mucho escribir y quiero seguir escribiendo...sacás algo tuyo que vos no conocés a veces...” (Estudiante, escuela estatal).

En otro sentido, lo que los estudiantes traen, sus ideas, sus sensaciones también tienen la posibilidad de explicitarse y de proyectarse en estos espacios: “... acá también te dan un poco la posibilidad de que vos puedas hacer un proyecto tuyo. Una idea tuya se puede ver proyectada en un video...cada uno trae sus cosas, aporta ideas y vemos en conjunto cómo quedaría mejor...” (Estudiante, escuela estatal). En esta frase, nuevamente, se evidencia el rescate y la valoración de lo propio puesto en diálogo con otros, armando trabajo en equipo. Es muy probable que el número de estudiantes que participa en cada taller facilite los trabajos colaborativos. En este aspecto, hay una distancia respecto de los modos de trabajo en el “colegio colegio” expresión utilizada por los estudiantes para nombrar

el armado tradicional de lo que sucede en las materias obligatorias. Esto alcanza también a asignaturas que, en otros espacios, podrían ser más disfrutables para los adolescentes y los jóvenes, como Educación Física, Inglés o Música que, incluidas en la grilla curricular oficial pierden sus posibilidades lúdicas, creativas o sus márgenes de libertad.

Ese gusto se hace extensivo al aprendizaje:

*“... me gusta aprender algo nuevo... en el taller de cine podés aprender distintos idiomas, el idioma del cine, capaz que no sabiendo no te das cuenta lo que pasa...”*

*“... me gusta escribir, es posible que me dedique a eso... creo que me enriquece un montón... no hay cosas que no me interesen... me copa los proyectos que estamos armando...”*

*“...me pareció interesante la propuesta de saber un poco cómo es el cine, la producción, más que nada para saber... me copó la idea...” (Estudiantes, escuela estatal).*

El placer por lo que se aprende resulta posible en estos ámbitos; está habilitado. El displacer y la obligación no parecen tener cabida. La preocupación por sostener el interés de las y los jóvenes y que el texto de las clases pueda seguirse por todos es otro signo que se observa en estos espacios que podrían permear o promover cambios en las asignaturas comunes. Esto se expresa en los comentarios de algunos docentes:

*“...en lo personal a mí me gusta, la verdad, creo que si incentivo un poquito más para que tengan continuidad mejor les va a hacer a ellos. De todos modos, como cada clase es una... no es que uno dice bueno, no vinieron, se van a atrasar y van a perder. Es como que yo las clases las acoté de modo tal que todas las clases ves alguna cosa diferente. Retomamos algo de la anterior pero se agrega alguna más. Es decir, a diferencia,*

*a lo mejor, de las clases que tienen que tener continuidad... porque yo ya sabía, digamos, al ser voluntario, era probable que algunos no vinieran o que algunos se incorporaran después. Entonces si no se iban a sentir más perdidos y peor todavía. Entonces cada clase empieza y termina, cosa de que también ellos sientan que se llevan algo distinto y que les puede servir cada clase...” (Docente, escuela estatal).*

La evaluación como dispositivo que regula el aprendizaje también es percibida por los docentes como una limitación. Se destaca que en el trabajo realizado en los talleres este sentido estricto y unívoco de la evaluación (expresada en una calificación numérica) está suspendido, o bien puede adoptar otros significados, incluso, el de ponerse en el lugar del otro y promover su crecimiento.

*“...En la materia curricular ya tenés que planificar una evaluación, un montón de otras cosas... vos tenés que tener clarito que tenés determinada cantidad de horas asignadas a dar contenidos y otras en las que, forzosamente, tenés que evaluar. Sí o sí. Entonces, lo planificás de otra manera. Esto es más abierto, es más amplio. Aún cuando tuviese evaluaciones, porque yo a los trabajitos me los llevo. Pero yo les digo: bueno, a ver, me los llevo con el fin de evaluación, no para que tengan uno. Para que sepan en qué se equivocan, qué tienen que mejorar, cómo tienen que presentar la próxima vez. Entonces, ese es el informe que después yo le doy a la tutora de cada uno de los hicos. Para que, además, ella le baje a los mismos profesores de primer año y que si fulanita o fulanito tienen dificultades, las están tratando de repuntar. Un poco más que nada para eso también. Pero, por ahí, han venido chicos que los mismos docentes dicen que no tienen ninguna dificultad. Vienen para reforzarse, para sentirse más seguros...” (Docente, escuela estatal).*

Algunos docentes señalan incluso que el modo de dar la clase, de explicar, es distinto del “*docente normal*”, y que los estudiantes preguntan porque tienen un interés genuino y no porque están preocupados por los temas que serán indagados en una prueba.

*“...a diferencia de un profesor normal mi vinculación es más directa. Entonces, bueno, como ya tengo un vínculo normal con ellos. Lo que se nota la diferencia es en el hecho de la explicación... cuando, no sé, yo les puedo explicar algo que me pregunten porque va a haber una prueba, algo de historia, por arriba y otra cosa es algo distinto donde yo ya estoy con un pizarrón, diagramando algo, viendo, mostrando cómo... de qué trata la película, quiénes son los que participan, el contexto en que se hicieron esas películas. Entonces, bueno, a veces... ahí sí varía...” (Docente, escuela estatal).*

La enseñanza y el aprendizaje son formulados como un curso, como una actividad con avances y retrocesos, con errores que pueden corregirse y con reescrituras. Un proceso en el que todo se capitaliza.

*“...Hay un crecimiento permanente y constante en las herramientas y hay cosas establecidas, aprehendidas y que ellos manejan con suma facilidad y eso, para mí, es lo más valioso. Conocimos a nuestros autores, vamos tirando así, como al azar. Ya no es necesario recordar esto, que al comienzo sí era necesario, como que para escribir hay que leer. Es como preguntarle a un músico si escucha música, nadie se lo preguntaría, uno descarta que el músico escucha música. Esa es, para mí, una evaluación muy, muy positiva. Desde todo ese crecimiento en la formación de escritores. De valorar el trabajo, de saber que escribir es sentarse, como cualquier otro oficio las horas que sean necesarias para mejorar, rehacer, corregir, consultar, estudiar. Y, después, en algún momento, dar a luz...” (Docente, escuela estatal).*

Esta reflexión del docente hace recordar el método socrático, la *mayéutica*, como la capacidad de dar a luz en relación al conocimiento, partiendo del no saber, a través de la interrogación y de la participación de otros en los diálogos que permiten despejar razonamientos.

Por último, y con relación a estas temáticas, quisiéramos señalar también algunos comentarios de los directivos de estas instituciones sobre los aportes que vienen de la mano de la existencia de los talleres y de su propuesta. Hay en algunas de estas afirmaciones otros modos de concebir a las escuelas, una mirada más amplia acerca de los sentidos asociados a la escolaridad.

“... Entrevistadora: - En principio me gustaría saber cómo surge la idea de implementar talleres, cuál es la justificación de estos espacios y las razones por las cuales surgen.

Directivo: - Hay varias vertientes que confluyen en esta decisión. Una tiene que ver con pensar a la escuela como un ámbito de participación. Creo que la escuela tiene que ser mucho más que un ámbito de inscripción obligatoria y más que un ámbito en el cual se aprueban exámenes para aprobar materias, para aprobar años, para tener un título. De hecho, me parece, que al menos en las grandes ciudades, los adolescentes no tienen muchos otros espacios de participación posible. Y, si la escuela no lo es, entonces, no tienen ámbitos de participación. Esta participación no puede construirse solo en torno de aquello que se presenta como obligatorio, de aquello que es ineludible... Si tu posibilidad de ser reconocido solamente tiene que ver con que te saques de ocho para arriba en las materias más importantes, esto para muchos pibes puede ser inaccesible. Entonces, si hay otras posibilidades de ser reconocido, de ser valorado, de ser aplaudido, de mostrar algo a los otros, bueno, esta cosa de ser buen o mal alumno tiene que ver con la calidad de participación y no sólo en las notas a las

que podés acceder en las materias más importantes...” (Directivo, escuela privada).

Estos espacios tienen también una dimensión pública y abierta que suele ser exhibida por las escuelas, por los propios docentes y por quienes han participado durante el año de la propuesta. Las muestras a fin de año, la presencia de murales, fotos, textos y producciones que circulan dentro y fuera de la escuela constituyen otro rasgo que contrasta con el cierre que caracteriza a las escenas del aula y a lo que allí tiene lugar en general.

“... Nosotros tenemos una muestra anual donde se muestra la producción de los talleres y la producción curricular y algún otro programa que esté dando vueltas y que esté relacionado con la escuela, lo mostramos a fin de año. Pero ahora decidimos hacer un corte, hacemos una muestra chiquita de producción de los talleres en este primer cuatrimestre; la idea es mostrar lo que se hizo, obviamente, pero despertar el interés de aquellos que no fueron y revalorizar el trabajo de parte de los pibes que en este cuatrimestre transitaban por los talleres y de repente hicieron algo y, de alguna manera, demostrar que lo tuyo es digno de ser mostrado, el tema de la autoestima... y que los padres vean que “el desgraciado de mi hijo hizo algo”. Siempre para los padres es “el desgraciado de mi hijo”, pero “mirá, el desgraciado de tu hijo en los talleres hizo esto...” (Directivo, escuela estatal).

Los sentidos que se asocian a la existencia de los talleres también son variados e incluyen como señalamos desde la participación hasta la promoción de la autoestima, pasando por la ampliación de horizontes y de estrategias de trabajo en campos de la filosofía, del arte, de la tecnología y en la presencia de otros vínculos posibles no solo con el conocimiento sino también con los adultos y de los estudiantes con otros jóvenes.

Las propuestas de los talleres también, a diferencia de lo que sucede en el armado curricular “oficial”, son evaluados en función la respuesta que generan en los estudiantes, de la elección de la que son objeto, de sus producciones, de la propia lectura que hacen docentes y directivos sobre qué conviene seguir ofreciendo y qué cambios deben ser objeto de trabajo. Parece ser posible una evaluación docente de las propuestas que en otros ámbitos es resistida o imposible de ser considerada.

Estar en la escuela de otra forma, aprender de otra manera parecen ser hechos evidentes en los relatos de quienes habilitan y sostienen esta modalidad.