



Universidad de Chile  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Estudios Pedagógicos

# **"Evaluación, poder e identidad: desde la evaluación que he vivido y vivo a la que quiero hacer"**

Trabajo final de Seminario de Título para optar al título profesional de Profesor en Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Artes Musicales

Por

Alonso Matías Guichard Concha

Seminario de Título Evaluación para el Aprendizaje

Profesora Guía: María Teresa Flórez Petour

Santiago de Chile, septiembre 2020



## **RESUMEN**

El auto-estudio (*self-study*, en inglés) ha ido instalándose en las últimas décadas como un enfoque legítimo de estudio del saber, que aporta en la revisión y miradas críticas sobre la profesión, tanto en su dimensión teórica como práctica. Ha permitido a los profesores analizar su propio ejercicio pedagógico al incorporar su propia biografía y enfrentarla con la identidad docente que han formado para sí mismos. En este trabajo se propone la herramienta del auto-estudio como una manera de encontrar un posicionamiento con relación a la evaluación y el examen de las relaciones de poder que la cruzan, ya sea a nivel de aula, de la relación entre docente e institución y los mecanismos de evaluación externos que condicionan a los actores del sistema educativo en la escuela. Para ello usé como evidencia Episodios Críticos de mi biografía que guardan íntima relación con el hito evaluativo y sus mecanismos, analizando de qué manera me he relacionado con ellos y qué posición he adoptado como profesor en el aula. De esta forma, termino este trabajo reflexionando en torno a cómo somos afectados por las calificaciones y retroalimentaciones, el conflicto que genera el *deber* ser dentro del aula y un posicionamiento que intenta dar cuenta de mi propia identidad docente en torno al ejercicio del poder y autoridad en la evaluación.

**Palabras clave:** Evaluación, poder, relación de poder, auto-estudio, narrativa, castigo, recompensa, identidad docente.

## Introducción

### Episodios de mi historia como evaluado y el accionar del poder

*“En una clase de matemáticas de 6° básico yo estaba siendo incapaz de resolver ejercicios de fracciones y fui llamado por la profesora para resolver un par al pizarrón. Cuál habrá sido el horror mezclado con fascinación que mi profesora experimentó al ver no solo mis dificultades para la aritmética sino también la utilización de una metodología aprendida en 3° básico, mediante la cual la operación de suma o multiplicación se llevaba a cabo anotando cada unidad de decena por encima del siguiente dígito, que consideraba ya superada y por lo tanto nada eficiente ni correspondiente a un estudiante de sexto nivel. Sometido a la humillación pública delante de todos mis compañeros fui sometido al juicio reprobatorio de mi profesora, quien argumentaba que no debía ser posible para alguien como yo, de mi inteligencia, resolver de manera tan básica e infantil ejercicios aritméticos sencillos, sino de manera mental y no escrita. Me quedé sin recreo escuchando con la cabeza gacha, e intentando contener las lágrimas, el sermón de mi profesora acerca de mis capacidades dormidas y que no aprovechaba al ciento por ciento. Situaciones similares se repitieron después de cada prueba durante ese año, pero cada vez con menor insistencia, en las que reiteraba la docente de que si pusiera suficiente esfuerzo de mi parte demostraría mi verdadera capacidad e inteligencia.”* (Narrativa Episodios Críticos N°1).

Íntimamente ligado al disciplinamiento y la humillación, recientemente me tocó experimentar una situación similar en la universidad, en la que al término de una evaluación oral la profesora me increpa delante de la clase, recomendándome de que en vez de inventar respuestas (sin reconocer dificultades relacionadas con la expresión oral, como poca claridad o que haya sido influida por factores emocionales externos) a sus preguntas, reconociera que no sabía y me declarara ignorante en el tema. “Un consejo para la vida”, según la docente.

El daño ya estaba hecho: la exposición y la humillación pública constituyeron el ejercicio y carácter correctivo de la evaluación. Más allá de sus verdaderas intenciones, la evaluación en matemáticas sirvió para castigar una estrategia no autorizada por la docente y para fiscalizarme constantemente, asunto por lo demás que raya en el ejercicio constante del poder en un sentido autoritario sobre mí como estudiante, en función del cumplimiento de sus expectativas. De ese momento en adelante no solo se evaluaba si sabía o no resolver problemas aritméticos, sino qué tan inteligente era.

Este episodio de mi propia historia, si bien es muy personal, representa en esencia el acto disciplinante del que es parte la evaluación. Todo aquel que ha pasado por la escuela, básica, media, e incluso la universidad, ha vivido el momento tenso de la evaluación. Desde la interrogación oral o escrita, breve, con carácter acumulativo, pasando por las pruebas estandarizadas de acceso a la educación superior y experimentando la ritualizada instancia del examen final de una asignatura o de una carrera profesional. Ya sea como un *dispositivo de disciplinamiento* (Foucault, 1976), tal como el examen escrito, o como un mecanismo de vigilancia constante; revisiones del cuaderno de apuntes, inspecciones de aseo personal, comportamientos condicionantes a una calificación, y un largo etcétera. Ese momento, en que el tiempo parece dilatarse eternamente, pone al estudiante en una condición de ser examinado y pensado para aquel lugar y situación: la evaluación ocupa todos los lugares prioritarios de su vida y no se admite una aproximación a la producción o asimilación de conocimientos distinta a la aprobada por el o la docente, la escuela o el currículum; son ellos, como individuos, instituciones y discursos disciplinantes y condicionados los que establecen la aprobación o reprobación de la evaluación y el examen, una instancia potente, capaz de confirmar expectativas, retrasar planes, o de hundirlos definitivamente.

Pero ¿significa esto que toda forma de evaluación es negativa y conlleva un ejercicio autoritario del poder? Según Stobart (2010), la Evaluación Para el Aprendizaje (EpA) “centra su atención en lo que se esté aprendiendo y en la calidad de las interacciones y relaciones en el aula” (p. 169, énfasis del autor), lo que lleva a pensar que desde este enfoque podríamos ver la evaluación como parte del proceso de aprendizaje y no necesariamente como la etapa final del mismo. Aquí entra en juego un mecanismo vital para su buen funcionamiento: la retroalimentación, la que haría posible rellenar los espacios vacíos, pero más importante aún, señalar y potenciar los logros en la producción de conocimiento de los estudiantes y mostrarles de manera explícita cómo mejorar. Pero cabe preguntarse: ¿Es la retroalimentación positiva, esclarecedora, o puede ser desesperanzadora, desilusionante? Evidentemente, las retroalimentaciones entregadas por mis profesoras de matemáticas y didáctica no fueron las más claras ni tampoco las más positivas: carecían de, por lo menos, establecer los pasos necesarios para llegar a los logros esperados (completar la operación aritmética de forma eficaz y dar las respuestas esperadas, respectivamente). Además, estas dos instancias de retroalimentación hechas por las

docentes contenían también una intención de humillación pública, lo que se corresponde con la distinción que hacen Tunstall y Gipps sobre retroalimentación evaluativa, en la que la emisión de juicios de carácter afectivo “se relacionan mucho más a los aspectos conativos del aprendizaje”, y con juicios que “son efectuados acorde a normas explícitas o implícitas” (Tunstall y Gipps, 1996, p. 393)<sup>1</sup>, es decir, que buscan provocar una respuesta emocional e influir en la conducta del evaluado. Frente a esto, resulta relevante preguntarse nuevamente sobre la instancia de esta (poco eficaz) retroalimentación: ¿Cumple su función de complementar el proceso de aprendizaje o ha sido empleada como una fiscalización, un método de disciplinamiento del conocimiento?

Afirmar que los evaluadores, que en este caso no son más que los mismos profesores que dirigen los procesos de aprendizaje de los estudiantes evaluados, solo hacen su trabajo sería pecar de ingenuidad. Detrás de cada evaluación o proceso evaluativo hay una intención (muchas veces no declarada o quizás inconsciente) de poner a prueba los conocimientos y habilidades del estudiante, e incluso punitiva. Es parte del “buen encauzamiento” (Foucault, 1976) guiar por el camino correcto al estudiante, pero la acción de la profesora va más allá: al establecer la humillación pública como método, ha instalado la idea de que “no quiero ser humillado” y “quiero ser mejor de lo que soy”, para no enfrentar las consecuencias de no cumplir con las expectativas externas depositadas en mi yo-estudiante. Así, se genera un autodisciplinamiento, que apunta a ser la mejor versión posible de uno mismo, pero con efectos devastadores, e incluso autodestructivos sobre la visión de uno mismo y la autoestima, algo que Han ha identificado como ser “emprendedor de uno mismo” (Han, 2012, p. 25). Este “autoemprendimiento” Han lo explica brevemente como la construcción de un *sujeto de rendimiento*, alguien que puede rendir siempre, con el fin de maximizar la producción (p. 27) y que, en un “exceso de positividad” no puede permitirse “no-poder-poder-más” (p. 31).

### **El problema en diferentes capas**

Que dentro del aula se incurra en prácticas dirigidas a la obtención de resultados y que los estudiantes sean presionados a ser emprendedores de sí mismos no es arbitrario ni

---

<sup>1</sup> La traducción es mía.

necesariamente definido por los docentes mismos. Podemos identificar que el problema se extiende hacia la evaluación externa que reciben las escuelas y cuya responsabilidad recae casi exclusivamente en los docentes, lo que transformaría esta problemática en una de, por lo menos, tres niveles interrelacionados.

En este sentido, el nivel superior que engloba a los siguientes vendría a ser la política externa, definiendo metas, y un currículum que apunta a lograr dichas metas, pero que tiene la particularidad de querer ser objetivo y en el que las escuelas se inscriben compitiendo entre ellas por mejores puntuaciones en una lógica de rendición de cuentas y autorregulación de la oferta educativa.

Las consecuencias se ven en un segundo nivel, influenciando directamente en la figura del docente, redefiniéndolo en función de metas por alcanzar, lo que lo lleva a reorientar su práctica hacia la obtención de resultados que sean satisfactorios para la escuela.

Finalmente, el último lugar de estas repercusiones está en las y los estudiantes, quienes tienen que volverse tan *sujetos de rendimiento* como sus profesores en la obtención de resultados. Desde esta lógica, son afectados por la presión constante recibida por los docentes de parte de las escuelas, convirtiéndose en los receptores de etiquetas otorgadas por los profesores y profesoras y en causa de los éxitos o fracasos obtenidos por la escuela, según lo explique la narrativa que se dé a nivel de cultura escolar. Las y los estudiantes son afectados emocionalmente por retroalimentaciones evaluativas, al ser la rendición de cuentas el principal motor y motivación tanto de profesores como estudiantes.

### **Identidad docente: Yo-evaluador**

El cómo haya sido evaluado no es irrelevante en cómo habría de enfrentar un sujeto su formación docente. Si la experiencia de alguien tuvo como característica la aprobación constante de profesores y pares, entonces es posible que no vea problema en su actuar ni en la replicación de modelos, por castigadores o normalizadores que sean. Por el contrario, si las evaluaciones experimentadas cuestionan incluso su valor como persona y capacidades intelectuales, difícilmente querrá revivir, al menos de manera consciente, sus efectos desde su rol como docente. Ergo, la pregunta anteriormente planteada acerca de cómo evaluar sin

castigar queda en débito. Es más decidor para mí que el profesor tenga un posicionamiento y accionar claros desde la evaluación, definiendo quién es al momento de evaluar, es decir, cabe preguntarse: ¿quién soy yo como docente cuando evalúo?, ¿qué rol(es) de poder asumo como docente cuando evalúo?, y en el caso en particular al momento de redactar este artículo, ¿qué tensiones se generan entre la identidad que configuró mi experiencia previa en evaluación, la evaluación que vivo en mi práctica y la que quiero hacer? Todas estas preguntas estarían destinadas a contestar otra más grande: ¿Cuál es el efecto del poder de la evaluación en la definición identitaria del docente en el aula? Para ello, la experiencia previa como estudiante y, como docente en práctica, así como el conflicto de rol que surge entre la configuración de identidad docente y el adaptarse a culturas escolares diversas, y el síndrome de *burnout*<sup>2</sup>, son materias primas clave en un conflicto entre los principios internos y las demandas externas de medición de aprendizajes (pruebas estandarizadas).

¿Cómo podría aportar en el aprendizaje del sujeto que aprende sin incurrir en el ejercicio fiscalizador o punitivo de la evaluación? Tal vez, el problema del poder, que es algo que nos atraviesa y que no es un simple medio, sino que está interrelacionado con nuestras emociones, acciones y el conocimiento -subjetividad-saber-poder (Foucault, 1976)-, y en particular en la evaluación, esté en los efectos que éste tiene. Tal vez tengamos que preguntarnos primero sobre cuáles son los mecanismos mediante los que acciona y a partir de ello preguntarse qué podemos proponer.

## **Marco teórico – Discusión de la bibliografía consultada**

### **Evaluación: acción de poder**

El problema que se aborda en este trabajo dice relación con que la evaluación tiene la capacidad de volverse un mecanismo de poder, capaz de castigar y recompensar, pero al mismo tiempo, de ser una herramienta que aporte en el aprendizaje de los estudiantes y también en el desempeño del docente. Tiene, por lo tanto, una dimensión emocional que impacta de manera directa en el desarrollo de estudiante y docentes, tanto en el ámbito de

---

<sup>2</sup> Según P. Gil, el síndrome de *burnout* refiere a "una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse agotado" (1999, pp. 261-268).



configuración de identidad como de la relación que guardan con el conocimiento, las instituciones, profesores (colegas) y estudiantes (pares). Es, como ya he mencionado, algo que nos atraviesa de manera interrelacional y retroactiva. Esto va traducándose en que las personas no solo son sometidas a un poder y a políticas cuyos resultados y comportamientos son públicos y etiquetados a vista de todo el mundo, sino que también entran en las tecnologías del yo, es decir, que han aprendido a autorregularse.

Por medio de esta autorregulación, es que el individuo útil a la sociedad aprende sobre sus limitaciones y capacidades, como parte de un proceso de disciplinamiento llevado, en primera instancia, por los mecanismos de poder disciplinadores de nuestra sociedad, la escuela, principalmente; y en segunda instancia mediante el disciplinamiento aprehendido en el entorno como un asumir que las rotulaciones otorgadas por la escuela, y luego el trabajo, son ciertas y deben ser responsabilidad propia. La persona autorregulada, auto-disciplinada, aprendió de los dispositivos punitivos y evaluativos a tener un concepto de sí mismo que lo vuelve útil a la sociedad y para sí misma.

Es en este sentido que dispositivos de carácter ritual (por su ejecución) como el examen dan cuenta del “buen encauzamiento” (Foucault, 1976) y ejercen su poder en la conformación de identidad de la persona. No se puede ser miembro útil a la sociedad, ya sea como estudiante, trabajador, sin que la persona se someta voluntariamente al dispositivo examinador y acepte sus resultados, ya que éstos dan cuenta de su propio trabajo y esfuerzo. Particularmente, puede observarse que es en la escuela, desde temprana edad, que nuestros profesores, en su rol de examinadores, de evaluadores, hacen entrega de elogios y “castigos” al estudiante según su rendimiento y comportamiento. Comienzan a hacerse presente “los disruptivos, lo estudiosos, los flojos, los motivados”, y un largo etcétera de categorizaciones comunes en las escuelas. Y como si esas etiquetas, más cualitativas en apariencia, no fueran suficiente, como profesores debemos hacernos cargo de la calificación de nuestros estudiantes, midiendo los niveles de logro alcanzados por ellos al final de los procesos de aprendizaje, los que tendrán una recompensa o penalización según lo vaya estipulando el docente y/o la escuela.

## **Evaluación externa e identidad docente**

Las pruebas estandarizadas han establecido la tónica mediante la cual las escuelas han de regirse. Este énfasis en resultados, el entrenamiento para la prueba, y la adecuación de los currículos y métodos de enseñanza en el aula hacia dicho entrenamiento, es propio del sistema neoliberal, modelo que ha instalado al rendimiento y la competencia como las máximas premisas que constituyen al sistema educativo. Esto ha llevado a considerar a las escuelas como parte de un sistema de libre mercado en el cual compiten entre sí en la prestación de servicios, dejando a las escuelas como responsables de sus propios resultados e interviniendo de manera mínima en la regulación de este mercado educativo.

Pero esta responsabilidad institucional es solo una parte, puesto que repercute a niveles más pequeños y personales dentro de las comunidades escolares. Falabella y de la Vega (2016) identifican distintos tipos de responsabilización por desempeño escolar y entre ellos destaca la responsabilización profesional del docente, en la que tanto la su formación como su desempeño profesional, al ser públicos los resultados del SIMCE, quedan en la mira por lo menos a nivel de la comunidad de la escuela.

En este sentido, Berryhill y col. (2009) identifican que la rendición de cuentas y el clima de estrés que produce la preparación de rendición de pruebas estandarizadas, y la generación de resultados que sean óptimos, impactan directamente al docente en su ejercicio profesional. De esta manera, el docente se cuestiona si está enseñando lo correcto, si pudiera dedicar el tiempo de su clase a otras materias que considera más importantes para el aprendizaje, e incluso llega a preguntarse si es buen docente; puede llegar hasta casos de despersonalización y de *burnout* (Berryhill y col., 2009) que afecten seriamente su desempeño y su relación con la docencia. Es aquí donde la autorregulación entra en juego, como dispositivo disciplinario, haciendo que, voluntariamente, el docente cuestione su efectividad y la configuración de la identidad que ha ido construyendo como docente. Ambas entran en tensión al verse sometido el ejercicio profesional acostumbrado, acordado, planificado, estudiado y comprobado con anterioridad, al poder invisible ejercido sobre él, poniendo en constante cuestionamiento su postura frente al dispositivo de la evaluación; qué es lo que evalúo, para qué evalúo, qué busco en la evaluación; interrogantes que son clave en el ejercicio evaluativo que busca ser eficaz.

Esta eficacia de la que se habla guarda relación con el concepto de *performatividad*, desarrollado por el sociólogo de la educación Stephen Ball. Según Ball (2013, p. 103), *performatividad* es “un modo de regulación”, en el que el sujeto, o instituciones, miden su desempeño en función de lo que se espera de ellos: un comportamiento acorde a la eficacia y el éxito profesionales, que, en este caso, se originaría desde el mismo individuo y su comunidad, en un ejercicio cruel destinado a un cuestionamiento constante de la práctica profesional solo en función de resultados aparentemente objetivos y cuantificables.

Este “autocuestionamiento”, que es producto directo de la autorregulación, ha derivado en la sociedad moderna en una subjetivación del individuo, llevándolo a un sometimiento voluntario a unos mecanismos y dispositivos de poder invisibles, que, en este caso, son los sistemas de evaluación externos de las escuelas ejerciendo su influencia en la narrativa de éxito la escuela y, por consecuencia, de los docentes. Es así que los docentes llegan a los límites de sus capacidades, persiguiendo las narrativas, regímenes de verdad<sup>3</sup> para adaptarse a su realidad sin caer en la negatividad que supone el ser pieza activa de la sociedad disciplinaria (Han, 2012). De esta manera, transforma lo que se “cuenta” para sí mismo hacia una visión positiva de su rendimiento, en lo que Han ha identificado como “esquema positivo del poder hacer” (2012, p. 27); debe de poder llegar a los productos de rendimiento que se esperan de él. Es decir, que está dispuesto a autoexplotarse para producir los resultados esperados, en términos de rendición de cuentas, a fin de ser bien considerado por sus estudiantes, directivos y evaluadores externos por igual.

En lo que Byung-Chul Han (2012) identifica como *sujeto de rendimiento*, se observa al mismo sujeto ya disciplinado, según la visión foucaultiana, continuando la lógica disciplinaria, pero que la ha perfeccionado desde el deber hacia el poder, esto es, el decir “Yo sí puedo”, y que “nada es imposible” (2012, p. 31). Esto último, según Han, lleva al sujeto hacia conductas y creencias autodestructivas sobre sí mismo, que claramente pueden identificarse en el síndrome de *burnout* y la despersonalización descritas por Berryhill y col. (2009), al ser un síntoma claro de presión por rendición de cuentas y que produce

---

<sup>3</sup> “Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad» es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos. [...] La «verdad» está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. «Régimen» de la verdad” (Foucault, 1979, pp. 186-189).

conflictos en la identidad docente ya conformada (o en construcción) bajo lógicas de aprendizaje, afectando directamente la percepción de sí mismo y de su *performatividad*.

Es en este clima que el contexto chileno se ha desarrollado; la obtención de puntajes, calificaciones, y clasificaciones, mediante pruebas estandarizadas, ha traído consigo desde la década de 1990, un sistema de recompensas y castigos a las escuelas que están dentro del marco tradicional de las instituciones educativas. La obtención de resultados favorables en la prueba SIMCE ha creado un clima de competitividad entre escuelas y dentro de ellas, al insertarlas dentro de un mercado educativo autorregulado, en el que la responsabilidad de los resultados es exclusiva de ellas. De esta manera, las escuelas exitosas son recompensadas con financiamiento y visibilidad, mientras que las que han fracasado ven disminuida dicha visibilidad e incluso son amenazadas con el cierre. Esto ha llevado a la caracterización de lo que Falabella identifica como “escuelas performativas” (Falabella, 2014), en las que la dirección y narrativas al interior de estas están influidas directamente -y retroactivamente al interior de la comunidad educativa- por los niveles de logro según el sistema de evaluación externo, lo que lleva a la elaboración de regímenes de verdad (Falabella, 2014) al interior de la cultura de una escuela para explicarse las razones de su éxito o fracaso. Aquí, la performatividad docente se muestra de manera clara y contenida en la performatividad de la escuela, la que a su vez es dictada, calificada, puntuada y clasificada por la evaluación externa. Y es que este juego perverso, en el que la responsabilidad recae también sobre los docentes y, finalmente, sobre los estudiantes, está permeado por la lógica neoliberal, que no ha ido sino profundizándose en los últimos años. Asimismo, las y los estudiantes se ven afectados en esta performatividad como colaterales, siendo remecidos su autoestima y concepto de sí en relación con el estudio, el conocimiento y sus mecanismos.

De esta manera, me propongo llegar a un posicionamiento político en relación con el ejercicio de la evaluación como docente, tomando en consideración el conflicto performatividad-identidad y cómo esto afecta a los estudiantes al situarlos en una lógica de autorregulación y posterior emprendimiento de sí mismos.

## **El ejercicio del poder en el aula**

Sucede que no solo el docente es un ser disciplinado. Las evaluaciones constantes, junto a sus castigos y recompensas, se dan tanto a un nivel de política externa como a nivel de aula. Las y los estudiantes viven las consecuencias de ser disciplinados también, pero se asume que dada su edad necesitan la guía constante del docente para entrar de lleno en la lógica de la autorregulación. Se espera que tengan buenas calificaciones y buen comportamiento, así serán recompensados, puesto que lo que se busca es que obren y piensen por su cuenta. No obstante, mientras que esta autonomía es algo que lleva años aprender, en que incluso la disposición tradicional de las salas de clases en una escuela predispone a la aceptación de ser constantemente vigilados, sigue siendo un proceso activado por mecanismos y dispositivos de regulación. El examen se convierte así en la etapa definitoria de clasificación y puntuación de las y los estudiantes.

Es importante señalar que la evaluación no se da únicamente en el examen como culminación de un proceso, también es un mecanismo que puede operar durante todo el proceso de aprendizaje y que las retroalimentaciones pueden ser también superficiales o entendidas como contribución a la mejora del proceso, tal como lo señalaba Stobart (2010) anteriormente.

Según Foucault (1976), el examen cumple la función de inversión en la visibilidad del poder, siendo el sujeto mismo quien se somete voluntariamente a un ejercicio de carácter obligatorio, logrando la disciplina necesaria para poder ser vistos (Foucault, 1976, p. 174). Esto se traduce, en el contexto de rendición de pruebas, en que la o el estudiante intentarán obtener reconocimiento por una evaluación bien rendida y considerada (el reconocimiento de las mejores calificaciones en una zona visible del colegio, junto a una foto, y la entrega de premios por calificaciones son ejemplos claros de esta visibilización), siendo a la vez vistos los estudiantes con resultados insatisfactorios como problemáticos dentro del aula e incluso a nivel de toda la escuela.

Dentro de esta lógica de visibilización, que lleva consigo la progresiva autorregulación de los estudiantes, podemos encontrar a la evaluación como el mecanismo de regulación por excelencia, como fuerza interna y externa, que establece el docente dentro del aula. Pueden establecerse distintas formas de la evaluación como ejercicio de poder, siendo común, en el

caso de la culminación de procesos de estudio, una calificación y etiquetado del estudiante según sus niveles de logro. Es en esta instancia donde Tunstall y Gipps (1996) diferencian una dualidad evidente que los docentes utilizan según los resultados y comportamiento que se dan en el aula les satisfagan, incomoden o los reprueben. Esto estaría dado en términos de retroalimentación positiva o negativa, las que a su vez podrían ser divididas en: a) recompensa-castigo; b) aprobación-desaprobación.

La dicotomía de recompensa-castigo, que Tunstall y Gipps denominan como “tipo A” (1996, p. 393), explica que los profesores a menudo utilizan la instancia de la evaluación para entregar una recompensa o castigo basados en el comportamiento o desempeño de sus estudiantes. Esto puede evidenciarse en recompensas al ser visibilizados y reconocidos por toda la clase como ejemplo de rendimiento académico o dándoles algún privilegio, como salir antes a recreo. Por otra parte, el castigo podría verse también en la visibilización como ejemplo de lo que no hay que ser/hacer, y la anotación de observaciones negativas en el libro de clases. De esta manera, los estudiantes apuntarán a que su rendimiento y actitudes frente a la evaluación se orienten en busca de la mejor calificación posible, a fin de poder ser reconocidos como ejemplo de conducta y esfuerzo (lo que guarda una íntima relación con el *sujeto de rendimiento* de Han), evitando las consecuencias de calificaciones insuficientes, tales como los llamados de atención del docente, la citación de apoderados, o la etiqueta de sujeto “problemático” dentro de la escuela.

Por otra parte, la aprobación-desaprobación, “tipo B” (Tunstall y Gipps, 1996, p. 396), aparece como el momento en el que el docente expresa su satisfacción y aprobación o su descontento y desaprobación. Se diferencia de la retroalimentación tipo A por la entrega de elogios o reprimendas emitidas a nivel personal por el profesor, llevándolos incluso a la categorización de las capacidades y rasgos de personalidad de su estudiante en función de su rendimiento. Decir que esto tiene un impacto personal y emocional es poco, pues las expresiones positivas o negativas del profesor no son emitidas necesariamente en cuanto a lo que se ha logrado o lo que no, sino más bien en términos de cómo los niveles de logro son apreciados y valorizados por el docente y cómo son traducidos de manera verbal o escrita. Como quedó en evidencia con la exposición de mi vivencia con mi profesora de matemáticas, esto tiene una consecuencia emocional importante en el estudiante,

afectándolo (para bien o para mal) al ser juzgado y etiquetado, contribuyendo a formar el concepto de sí del estudiante y de la afirmación de su autoestima, estableciendo en qué asignaturas es buen estudiante, en cuáles tiene problemas y cuáles son insalvables, llegando incluso a cuestionarse sus propias capacidades cognitivas.

### **Cómo nos afecta el poder: Tres niveles interrelacionados**

Entonces, como se ha podido observar, se han establecido tres niveles, enumerados desde el más macro al más micro, en los que el poder interactúa y conecta a los actores principales en esta red. En el primer nivel, tenemos la política externa, la que dicta cuáles son los ideales educativos que las escuelas deben alcanzar, según el rendimiento de sus profesores y los resultados obtenidos por los estudiantes, reflejada en las *escuelas performativas* de las que habla Falabella (2014), aquellas sometidas a un sistema de medición de resultados que pretende ser objetivo y que deriva en la autorregulación mediante competencia entre las escuelas.

En el segundo nivel, podemos encontrar al docente, quien debe conciliar su identidad como docente en el conflicto que la *performatividad* requiere de él en cuanto resultados y entrenamiento de los estudiantes (Berryhill y col., 2009) en función de la rendición de cuentas. Considerando al docente como este sujeto de rendimiento, es que él mismo ha debido redirigir su práctica hacia el deber poder rendir en sus esfuerzos de enseñanza, repitiendo quizás algunas de las conductas evaluativas punitivas o recompensantes a las que fue sometido como estudiante, generando una disonancia importante entre experiencia previa como “yo-evaluado” y “evaluador/docente”. Por estas razones es que cabe preguntarse lo siguiente: ¿Quién soy yo como docente cuando evalúo? ¿Qué rol(es) de poder asumo como docente cuando evalúo? Y ¿Qué tensiones se generan entre la identidad que configuró mi experiencia previa en evaluación, la evaluación que vivo en mi práctica y la que quiero hacer? Porque hay que recordar que, como docentes, nuestro rol dentro del aula se ha invertido y el ejercicio de poder ha cambiado de dirección en relación con el estudiante, pero al mismo tiempo debe adecuarse como docente (sujeto *performativo* y de rendimiento) de una manera completamente distinta hacia la rendición de cuentas. De esta manera, resulta importante reconciliar las experiencias del yo-evaluado con las del evaluador/docente, reconociendo cuál es nuestro rol en este entramado y nuestra identidad

dentro de ello. En el mismo ámbito, resulta igualmente importante preguntar si es posible ser el evaluador que quiero, pese a las condiciones poco óptimas para ello presentadas por el modelo tradicional de escuela. No es solo la tensión originada desde la performatividad la que nos presenta el problema de cómo posicionarnos políticamente frente a la evaluación, también la proyección de posibilidades dentro y fuera del aula necesita ser explorada, por lo menos desde la teoría, de manera tal que nos ayude a definirnos, sin agobio de por medio, dentro y fuera del aula, interna y externamente.

Es en el tercer nivel, el de la relación estudiante-docente, donde la interrelación del poder aparentemente deja de ser tal para volverse un ejercicio unilateral. Digo “aparentemente” porque por mucho que pueda criticarse la evaluación destinada a la obtención de resultados medibles y cuantificables, esta no es la única forma de evaluación, pues puede emplearse durante todo el proceso de aprendizaje, tal como la EpA sugiere. Lo que interesa particularmente aquí es preguntarnos si la evaluación tiene un carácter netamente negativo o si es posible pensarla desde un enfoque de lo que se aprende, para qué se aprende y cómo se aprende, lo que lleva a plantearse que la evaluación, como ejercicio de poder, podría ser dada desde el estudiante; es decir, que los estudiantes sean quienes estén en completo control y empoderamiento de su evaluación, tanto durante el proceso como al final del mismo. Así, podríamos dejar atrás la lógica dual de profesor-estudiante que concibe al profesor como juez y fiscalizador de conductas, dejando paso al estudiante para hacerse cargo de lo que quiere aprender y de cómo quiere ser evaluado, guiándolo en el proceso.

Ahora bien, ¿de qué manera se puede ejercer el poder de la evaluación para empoderar a los estudiantes y que hagan suyo el proceso de aprendizaje? Intentar responder esta pregunta es principal para este trabajo. Si bien aquí la pregunta central se direcciona en razón de cuáles son los efectos del poder de la evaluación en la definición identitaria del docente en el aula, los principales receptores de dichos efectos son las y los estudiantes, siendo tan afectados desde la emoción como el docente, y es éste quien tiene las herramientas que más influirían en la apropiación del proceso de aprendizaje escolar por parte de los estudiantes.



## Metodología

### *Self-study* (Auto-estudio) y la propia experiencia como generadora de evidencia

Para comenzar a desarrollar este trabajo, que está marcado por las emociones experimentadas en el pasado como sujeto evaluado (*yo-evaluado*) y las vividas recientemente como *evaluador/docente* en práctica, fue necesario hacer un ejercicio de memoria al intentar recordar las experiencias evaluativas que han sido relevantes en mi historia como estudiante y profesor. Esto se inscribe en lo que Pinnegar y Hamilton (2009) desarrollan como *self-study*, o “auto-estudio” en español, el cual consiste en una metodología de investigación que “nos lleva a entender mejor la práctica, compartir las aseveraciones para el entendimiento y la acción en la práctica y crear una teoría educacional más viva y vibrante” (p. 5)<sup>4</sup>, siendo particularmente importante efectuarla desde la “perspectiva misma del practicante”. Se sitúa como un enfoque de investigación cualitativa, en el cual se inscribirían de manera conjunta las vivencias del docente desde su propia práctica y un cuestionamiento enfocado a dilucidar las razones de su propia práctica, de cómo enseña, cómo evalúa, qué enseña y para qué enseña, qué evalúa y para qué, y su relación con el conocimiento desde la perspectiva de su propia narrativa. En palabras de las mismas autoras, el *auto-estudio* podría ser definido como:

*“el estudio de uno mismo, las acciones propias, las ideas propias... es autobiográfico, histórico, cultural y político... toma prestado de la vida de uno, pero es más que eso. El auto-estudio también supone una mirada atenta a los textos leídos, las experiencias vividas, personas conocidas e ideas consideradas.”* (Hamilton y Pinnegar [1998<sup>a</sup>, p. 236], en Hamilton y Pinnegar, 2009, p. 11)<sup>5</sup>.

La cita anterior es interesante, y en cierta medida lógica, al considerar que no es posible tomar la suficiente distancia del estudio de la propia experiencia y pretender que se puede analizar imparcialmente; es necesario un posicionamiento que parta desde la propia biografía, puesto que el auto-estudio es contextualizado en experiencias específicas de la persona y de las relaciones que podrían surgir entre ellas. Aquello es respaldado por Cornejo (2016), quien dice que “el aprendizaje es procesado mediante la experiencia previa, por lo que se tienen que considerar la historia personal y el contexto cultural” (p. 28), siendo la práctica reflexiva uno de los cimientos epistemológicos del auto-estudio.

---

<sup>4</sup> La traducción es mía.

<sup>5</sup> Ídem.

Desarrolla después Cornejo que “las creencias, valores y saberes propios se derivan u originan en las experiencias propias, que son necesariamente limitadas y variables” (p. 37), lo que nos indica que tales creencias pueden no tener un origen claro para el docente e influir de todos modos en su práctica y que “muchas de tales ideas están profunda e íntimamente relacionadas con las propias identidades como aprendices y docentes” (p. 37). En otras palabras, estaríamos frente a una metodología que utiliza la narrativa como principal fuente de investigación (en este caso, sobre uno mismo) y de producción de conocimiento del saber docente.

Debido a que esta metodología estudia la misma práctica docente, y el cuestionamiento a esas mismas prácticas y autobiografía, es que se entiende como una parte de la investigación de las relaciones de poder, y como tal es profundamente política. La narrativa presenta la oportunidad de poner la propia voz del investigador en su trabajo, expresando sus propias ideas y su sentir auténtico frente a la problemática de lo investigado. De esta manera, “lo personal es político” (Cornejo, 2016) porque se reconocen las relaciones con las demás personas como instancias de relaciones de poder (2016). En resumen, el auto-estudio se me ha presentado como la oportunidad de poder volcar mi voz validando mi propio sentir como evaluado (en la escuela y la universidad), tornándolo parte fundamental de ser político, como receptor del poder ejercido mediante la evaluación y las figuras de autoridad y luego como el sujeto que detenta ese poder como profesor en formación.

### **Auto-estudiarse por medio de la narrativa**

Por todo lo dicho anteriormente es que he generado la escritura de narrativas denominadas como “Episodios Críticos”, que considero representativos de experiencias influyentes como yo-evaluado y evaluador/docente.

El ejercicio consistió en recordar múltiples experiencias que consideré importantes en mi formación dentro del sistema educativo, a partir de las cuales nos pusimos la meta, junto a mi tutora, de elegir cinco que fueran las que valorara como más influyentes, principalmente desde sus efectos emocionales y conformación de mi identidad como estudiante y luego como profesor en formación. Fueron escritas desde mi propio punto de vista, en primera persona, y fueron reconstruidas a partir de las emociones y sentimientos que provocaron.

En cuanto a su extensión, varían enormemente entre sí, por lo que no fue algo que tomara mayor importancia: lo que realmente importa es el por qué las escribí y cómo las escribí.

En este último punto llama la atención que los Episodios Críticos narrados desde mi posición como estudiante tienen un fuerte componente emocional, detallando cómo me sentí frente a situaciones humillantes o injustas, pero la primera versión de los episodios 3 al 5, en los que yo ocupé el rol de evaluador y docente en el aula, tomé distancia inconscientemente y, si bien también son narrados en primera persona, excluí totalmente la dimensión afectiva de los dos primeros relatos. Esto fue advertido en una revisión posterior efectuada por mi tutora, quien sugirió podría escribir otra versión en la que me expresara acerca de cómo me había sentido frente a los mismos hechos narrados, puesto que advertía un conflicto interno que debía ser explicitado, sobre todo al ser yo quien ejercía ahora el poder que anteriormente experimenté como yo-evaluado.

Así, generé la escritura de otra versión de los textos, más personales aún, los cuales son presentados como versión definitiva y base de su posterior análisis. De esta manera habría generado mi evidencia, la que sometí a análisis de los conceptos y temas que más se repitieron en ella, cuestionándolos en su origen, tal como Hamilton y Pinnegar proponen como fundamental en la elaboración de un discurso y posicionamiento posterior, ya que dicho análisis sería inútil si no produce alguna propuesta o un nuevo posicionamiento: la práctica y la teoría no solo están íntimamente relacionadas entre sí, influye en ellas la experiencia, llevándolas a un mejor y más profundo entendimiento de la práctica y saber docente (Hamilton y Pinnegar, 2009).

### **Levantamiento de categorías de análisis**

Durante la lectura y relectura de mis narrativas, y en trabajo conjunto con mi tutora, logré identificar al menos tres grandes categorías emergentes que podrían servir para un mejor entendimiento de las problemáticas presentadas anteriormente. Dichas categorías son las siguientes:

- ***Relaciones de poder***: Estaría dada por las dinámicas que se efectúan entre profesor-estudiante; profesor-conocimiento; conocimiento-estudiante; profesor en formación-prof. guía; prof. en formación-formadores de profesores (los profesores del prof. en formación);

política externa-instituciones-profesores, siendo catalogadas en dos grandes subgrupos: **verticalidad** (relaciones asimétricas, en las que un sujeto tiene poder por sobre otro), y **horizontalidad** (cesión voluntaria del poder que confiere la evaluación).

- **Mecanismos evaluativos**: Dualidad entre recompensas y castigos y mecanismos de visibilización del estudiante, en los que la retroalimentación puede ser: a) **evaluativa sin especificación de mejoras y logros**; b) **reprimendas, desaprobación y elogios**; o c) como **evaluación descriptiva**, estando centrada en el potenciamiento de los aprendizajes del estudiante.
- **Cómo son afectados los sujetos**: La dimensión emocional. En esta estarían contenidos los **juicios y etiquetas** que los profesores otorgan a los estudiantes según sus niveles de logro, sumándose a estos las actitudes adoptadas por ambas partes en razón de su posición dentro del mecanismo evaluativo. Estos juicios **afectarían emocionalmente** al estudiante, llegando a influir en su **autoestima y autoconcepto**; a su vez, en el docente esto se vería reflejado en su *performatividad*.

La idea de estas categorías es destacar la importancia de los mecanismos de poder que están en constante interacción en el aula, en particular desde las situaciones narradas como “episodios críticos”, en los que se da la visión del *yo-evaluado* y *yo-evaluador*. A partir de esto, se hace especial énfasis en las relaciones de poder, los efectos que tiene la rendición de cuentas en cuanto performatividad en los docentes y, consecuentemente, en la relación con sus estudiantes. Asimismo, los mecanismos evaluativos conforman su propia categoría, y la afectación de los sujetos está fuertemente marcada por juicios y etiquetas y las emociones descritas. Estos últimos, tienen como consecuencia directa la configuración de un autoconcepto y autoestima derivados directamente de ello. A continuación, se presenta el análisis de cada una de estas categorías, y de las sub-categorías emergentes de este análisis, a partir de los episodios críticos reconstruidos desde mis narrativas.

### **Análisis – Miedo al error**

Tal como he dejado ver o inferir, este trabajo está marcado tanto por las emociones vividas en la evaluación, ya sea como estudiante evaluado o docente evaluador, como por las

dinámicas e interrelaciones de poder que se dan entre sujetos evaluados/evaluadores. En relación con ello, la primera dificultad que tuve que superar fue la del miedo al error. El error como el fracaso, la imposibilidad de reconocerse como alguien capaz de llevar a cabo incluso el auto-estudio, de recordar las dificultades pasadas, que paralizan el actuar en el presente y en proyecciones hacia el futuro. Estos son los principales obstáculos que he enfrentado al momento de generar estas evidencias y de sentarme a escribir. Incluso en estos momentos, generar una reflexión retrospectiva de mis evidencias sigue siendo una tarea por lo menos complicada. El miedo al fracaso, tan emparentado con la performatividad y la autoexplotación, es parte del autoexamen al que me he sometido. En este sentido, he realizado el siguiente análisis considerando que la metodología del auto-estudio permite una mirada crítica a la biografía y al quehacer docente, y no sería posible realizarla sin reconocer la importancia que tienen las emociones como consecuencias o colaterales de la evaluación y el conflicto de rol. Es en este sentido que escojo la enunciación en primera persona, ya que los Episodios Críticos citados los viví en carne propia, por lo que su análisis no podría estar desprovisto del afecto que los acompañó.

A continuación, presento reflexiones dentro de las 3 categorías que he descrito anteriormente, detallando cada una según las subcategorías que les corresponden. Finalmente, analizaré las tensiones que experimenté en mi rol de evaluador según lo vivido en mi práctica profesional del último semestre de la carrera.

### **1. Relaciones de poder (Vertical u Horizontal)**

Identifiqué varias relaciones según el rol dentro del aula: profesor-estudiante, profesor en formación-estudiante, profesor-profesor en formación e incluso en relación al conocimiento, pero más decidí que identificar a los actores involucrados fue reconocer que en cada una de estas relaciones prima un carácter que puede ser vertical -jerárquico y de autoritarismo, si se quiere-, u horizontal, más emparentado con el otorgar parte del poder de la evaluación a los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, las narraciones estudiadas dan cuenta de una forma de relacionarse en la evaluación que define cuáles son los roles dentro de ella, y por qué no, también al interior del aula.

Como formas verticales de poder puedo destacar variadas situaciones vividas, particularmente en las estrategias relacionales de mi profesor guía y de la profesora de didáctica mencionados, quienes aprovechan su poder evaluativo como una oportunidad de asegurar su posición de autoridad frente a sus estudiantes.

## **1.2 Verticalidad**

Partiendo desde la verticalidad como ejercicio unívoco de poder, identifiqué que las situaciones que he relatado están íntimamente relacionadas con el hito evaluativo y la necesidad de mantener las situaciones del aula bajo control. El episodio antes narrado en que mi profesora de matemáticas me llamó a la pizarra, por lo que infiero que ella de alguna manera sospechaba de mis dificultades para la materia, es muy similar a la evaluación de visita y observación de clases que se realiza en la asignatura de Didáctica. En ambas está la intención de hacerle saber al estudiante que “te estoy observando, no te vayas a equivocar”. En términos menos mundanos, sería ejercer presión para que yo como estudiante pudiera demostrar satisfactoriamente mis habilidades y conocimientos, puesto que deben ser puestos en duda y ser sometidos a evaluación.

Un segundo caso de uso del autoritarismo fue en el contexto de una visita al aula de mi profesora de didáctica, pero esta vez fui yo quien empleó el autoritarismo. La didacta debía evaluar mis habilidades pedagógicas durante el transcurso normal de la clase, la cual resultó ser bastante problemática debido a que

“los dos equipos de sonido de los que disponía para mostrar el repertorio nuevo fallaron, corría el rumor entre las estudiantes de que iban a despacharlas a sus casas al término de la primera hora de la clase de música, y en última instancia debido a que varias estudiantes se negaban en voz alta a realizar cualquiera de las actividades que yo había propuesto. Habiendo transcurrido apenas la primera mitad del bloque de clases es que me encuentro frente a una situación de completo caos, en la que, por desesperación, hago callar a las estudiantes recurriendo al golpear una mesa y gritarles que necesitaba silencio.” (Episodio Crítico N°2).

Apelé a la emoción, transformándola en una respuesta agresiva, provocando un cambio de comportamiento, solo momentáneo, en mis estudiantes producto del miedo a hacerme enojar. Por supuesto que una respuesta desmesurada como esta no ayuda al aprendizaje y solo nos dejó un mal sabor de boca a todos los y las presentes en el aula. Este episodio

entra en tensión con otros fragmentos, que dan cuenta de una intención pedagógica en un sentido diferente al anterior:

“[...] este contexto adverso [en el que] que diagnosticué la necesidad de dar a las estudiantes la oportunidad de empoderarse de sus propios procesos de aprendizaje y poder elegir qué tipo contenidos, relacionados con música, querían aprender y cómo quisieran ser evaluadas.

“Algunas estudiantes aceptaron la propuesta, otras la antagonizaron y la mayoría decidió ignorarla, por lo que decidí generar una propuesta de planificación de clases y repertorio que tratara de englobar las inquietudes y solicitudes que habían sido expresadas verbalmente y por escrito.”  
(Episodio Crítico N°2).

Aquí es donde emerge una primera tensión, una tensión entre mi búsqueda pedagógica personal por empoderar a las estudiantes compartiendo el poder de la evaluación (al darles la oportunidad de manifestar el cómo quisieran ser evaluadas y sugerir qué contenidos aprender) y mi necesidad de mantener el control en el aula al momento de ser evaluado. El yo-evaluado y el yo-evaluador entran en conflicto de manera violenta al verse amenazada la posibilidad de conseguir una buena calificación y agradar a la didacta.

Puede verse bajo este mismo prisma un aspecto de otro episodio, en el cual la didacta manifiesta su negativa, no verbal, a entregar retroalimentaciones por escrito, aun habiéndose comprometido a ello. Al hacer esto, evitó el compartir el conocimiento y entregar las herramientas que me eran necesarias para mejorar, además de ahorrarse la discusión sobre lo que salió bien o mal, y también cómo me sentí, en la clase observada.

Este tipo de ejercicio de poder por medio de la evaluación emerge como ligado al miedo, pero un miedo aplicado de manera más sistemática y casual, un temor al castigo. Mi profesor guía utilizaba en su día a día estrategias punitivas, siendo para él de vital importancia mantener el control en el aula mediante la amenaza constante de bajar calificaciones y colocar anotaciones negativas en la hoja de vida de los y las estudiantes. Es tanta la importancia otorgada a este aspecto que me pidió que fuera colaborador en su constante fiscalización de buen comportamiento, aspecto que me resultó muy problemático, ya que ponía nuevamente en tensión la identidad docente que estaba buscando construir.

Pude observar que en las estrategias usadas por el profesor guía y su prejuicio acerca de la evaluación subyacía una visión sobre el poder en la que, dada la posición que otorga al

docente la evaluación, no se considera que su ejercicio pueda ser debidamente compartido por los y las estudiantes, considerándolos incapaces de autocrítica por la recompensa de la buena calificación.

“Me recalcó (el profesor guía) la importancia de que las preguntas estuvieran bien formuladas puesto que, *según su parecer, las autoevaluaciones solo servían para subir la calificación final “porque todos se ponen nota 6.0 o 7.0 y no son capaces de autoevaluarse de verdad.”* Además, realizó una crítica al concepto de *coevaluación* que pensaba incluir más adelante, señalando que *“tampoco serviría, porque se colocarían buenas notas entre los amigos sin pensar si trabajaron o no.”* (Episodio Crítico N°5).

En realidad, no fue un simple problema el enfoque pedagógico del docente. Me generó una genuina tensión entre el “deber ser” y mi posicionamiento e identidad docentes, provocando sentimientos de culpa y de inadecuación imposibles de ignorar durante las clases. Aquellos sentimientos fueron provocados por la tarea inicial que me encomendó el profesor guía, consistente en fiscalizar atrasos en ingreso a la clase y comportamientos que podrían considerarse como disruptivos, tales como hablar durante la exposición de un compañero o compañera, o no prestar atención durante la clase, tensión que se ilustra en el siguiente fragmento: “A cada estudiante al que tuve que bajarle la nota [...], le pedía disculpas por recurrir a esa medida y les decía que a mí no me quedaba otra opción más que hacerla cumplir con resignación” (Episodio Crítico N°4).

Tuve que ser complaciente hasta el momento en el que podía hacerme cargo de la realización de las clases, instancia en la que el poder me fue cedido, pero siempre recordándome que estaba la posibilidad de actuar como el profesor guía venía haciéndolo.

Fue aquí que, por temas burocráticos, debía pedir que aprobara mis planificaciones de clases, pero decidí que mi enfoque sería salirme de la lógica vertical. Por sugerencia de mi profesora de didáctica, decidí recurrir a un modelo de clase y contenidos que ya me habían reportado éxito anteriormente en otra de mis instancias de práctica y que estuvieran enfocados en un trabajo colaborativo que apuntara en la dirección horizontal a la que he tendido.



### **1.3 Horizontalidad**

La horizontalidad de la que hablo es una manera más compartida y democratizante, si se quiere, de la evaluación. Siendo la EpA un enfoque que busca empoderar a los y las estudiantes de su aprendizaje, busqué en varias ocasiones integrar estrategias pedagógicas que fueran en esa línea.

En el liceo técnico de mujeres fue donde primero comencé a intentar integrar los intereses de las estudiantes a mis planificaciones, intentando compartir el poder de la evaluación con ellas (este fue el liceo mencionado en el Episodio Crítico N°2, en donde, como ya describí antes, tuvo lugar mi pérdida de control frente a las estudiantes). Fue una tarea en la que me involucré muy personalmente y que, sin embargo, no tuvo resultados positivos ni para mí ni para ellas. Su negativa por participar se debía a que se necesitaba que fueran parte activa de sus procesos de aprendizaje, actitud completamente ausente en su experiencia previa, dada la cultura del establecimiento educacional en cuestión y el trato autoritario y paternalista empleado por los y las docentes hacia las estudiantes. Fue una tarea titánica para hacerla yo solo con ese curso, en el que fui completamente desbordado por la dificultad y la resistencia que generaron las tensiones entre mi propuesta pedagógica y la necesidad inmediata de estar en control de las clases, producto de la evaluación a la que yo estaba siendo sometido (Episodio Crítico N°2).

En cambio, la experiencia en otro liceo (Episodio Crítico N°3) fue mucho más enriquecedora para ambas partes (estudiantes y yo), pudiendo experimentar la satisfacción del aprendizaje y la realización de mi visión de la enseñanza de la improvisación en el área escolar de música. Aquí la principal característica de horizontalidad fue la retroalimentación al final del proceso, de la que hablaré en un apartado específico (ver sección sobre mecanismos evaluativos).

Finalmente, en el último liceo en el que estuve (Episodios Críticos N°4 y N°5) la visión horizontal encontró más resistencia en mi profesor guía que desde los y las estudiantes. El problema de esta resistencia es que se basaba en dos posturas antagónicas: primero, la ya mencionada necesidad de control del docente mediante el descuento de puntaje en calificaciones, y segundo, el prejuicio sobre los y las estudiantes, al no considerarlos capaces de ser protagonistas ni responsables de su propia evaluación o procesos de

aprendizaje (Episodio Crítico N°5). Incluso me fueron cuestionadas actividades de metacognición, encasillándolas dentro del mismo “fracaso” que tendría la autoevaluación y la coevaluación.

A fin de cuentas, pude aplicar todo lo que me había propuesto en este caso debido a la seguridad del profesor guía en que me terminaría por convertirme hacia su opinión, para así encaminarme en pos de un trabajo más performativo (Ball, 2013), consiguiendo su aprobación, no sin antes advertirme que le encontraría la razón en sus afirmaciones:

“El mismo profesor guía me invitó a implementar de todas maneras las actividades tal como las había ideado, a fin de que me diera cuenta yo mismo de lo que funcionaba y de lo que no: ‘Verás que tengo razón’, dijo, con una sonrisa.” (Episodio Crítico N°5).

Creo que la intención del profesor guía en ayudarme a convertirme en el mejor docente posible claramente no tomaba en consideración mi posición al respecto de las capacidades de los y las estudiantes, sino de advertencia y cuidado de mí como futuro profesor, sin tener que gastar energía y tiempo en propuestas que, según él, les quedarían demasiado grandes a mis estudiantes. Mi postura era totalmente contraria y no resonó en absoluto con su posición.

## **2. Mecanismos Evaluativos**

### **2.1 Visibilización del estudiante**

El objetivo de la visibilización como uno de los mecanismos evaluativos que emerge del análisis, al más puro estilo foucaultiano, es exponer al escrutinio público aquello que se sale de la norma, y en el caso de la evaluación, lo que no cumple con los mínimos requeridos del estudiante, lo que se trata desde la humillación pública. Foucault (1976) utiliza el ejemplo de los castigos públicos usados en la instrucción militar del s. XVII para dar cuenta de que la conducta que se desvíe de la norma ha de ser corregida, de manera tal que el sujeto mejore su comportamiento a niveles deseables.

El recurso del examen oral opera en un modo similar. Llamar a la pizarra a un estudiante, de cuyas dificultades y fortalezas estás al tanto como docente, o interrogarlo delante de sus

compañeros sirve de doble escarmiento: el primero es poner a prueba los contenidos y recompensarlos o castigarlos mediante una calificación, mientras que el segundo opera en el miedo a equivocarse y que ese error sea visto por el resto de la clase, generando etiquetas y prejuicios en torno a ese estudiante.

Puede observarse que en la instancia relatada en el Episodio Crítico N°3 de mis narraciones, logré convertir este recurso -de una manera ingenua e inconsciente-, en un momento de retroalimentación y comentarios sobre el trabajo de mis estudiantes, en el que había la intención, no declarada, de que cada uno y cada una pudiera apreciar las distintas cualidades presentadas durante el proceso de aprendizaje de las clases y su respectivo hito evaluativo. Esto lo hice de manera pública, porque pensé *a priori* que no disponía de suficiente tiempo en la clase para retroalimentar a cada estudiante por separado, lo cual dio la posibilidad de que todo el curso oyera sobre las fortalezas y debilidades de sus compañeros y compañeras.

A propósito de la entrega de retroalimentaciones y calificaciones, “se comenta a nivel general en el curso que nunca un profesor les había entregado una retroalimentación, señalando los niveles de logro obtenidos, qué objetivos no se alcanzaron por completo y qué podían hacer para ir mejorando” (Episodio Crítico N°5). Esto influyó en que “los estudiantes con poca participación aceptaron su calificación y algunos de ellos mostraron interés en saber qué pensaba yo -profesor- de ellos como estudiantes, llegando incluso a preguntar cómo podrían mejorar su rendimiento en la clase de música”. Puede observarse aquí una autorregulación, provocada por el carácter público de la entrega de notas, que fue totalmente espontánea e inesperada: no pensé que la actividad llegara a tener ese efecto en los y las estudiantes.

Sin embargo, algunos y algunas manifestaron su incomodidad frente al carácter público de la actividad, cuestión que respeté según lo iban solicitando. A propósito de ello, “... reaccionaban con vergüenza cuando llegaba a sus nombres y mantuve la privacidad que pidieron” reconociendo que “era mi obligación ser lo más amable posible y muy cuidadoso

con lo que dijera, ya que era posible que estuviera en juego la percepción que los estudiantes tenían de sí mismos”.

## **2.2. Retroalimentaciones**

Las clasificaciones de la retroalimentación de Tunstall y Gipps (1996) antes referidas me ayudaron a encontrar patrones que se repiten con frecuencia en mis narrativas, en especial las retroalimentaciones evaluativas y comentarios desaprobatorios sobre los trabajos de los y las estudiantes y los míos.

### **2.2.1 Retroalimentaciones 1: Evaluativas sin especificación de mejoras y logros**

La principal característica de este tipo de retroalimentación es que solo se queda en lo nominal y centra su atención en lo que debe ser logrado más que en cómo puede ser alcanzado (Tunstall y Gipps, 1996). Lo que pude advertir en retrospectiva fue la insistencia sobre visitar contenidos que deberían estar dominados y reestablecerlos como logros próximos a alcanzar. Lo vi de esta manera por parte de mi didacta, quien lejos de ser explícita en sus observaciones parecía mantenerse intencionalmente vaga en sus comentarios de retroalimentación (Episodio Crítico N°2). Así destacan las jerarquías de conceptos en las planificaciones y habilidades blandas que supuestamente ya debería saber. Y el problema es justamente ése: que la profesora involucrada responde de manera evasiva mis consultas por mejoras en el ámbito de habilidades blandas y de metodologías, escudándose en que es materia que debería darse por superada.

### **2.2.2 Retroalimentaciones 2: Reprimendas, desaprobación y elogios**

Corresponden a expresiones verbales, o no-verbales, que pueden darse tanto en la retroalimentación evaluativa como descriptiva y en las tipificaciones interrelacionadas establecidas por Tunstall y Gipps (1996) como “*positive feedback*” y “*negative feedback*”, que según las autoras van en el orden de apreciaciones y juicios de valor de carácter personal en tanto a cómo se siente el evaluador en relación a lo logrado y no logrado por el estudiante. Pero también es un juicio que intenta valorizar y etiquetar al estudiante como quien alcanza los logros o decepciona en su insuficiencia por alcanzarlos.

Ejemplificando esta subcategoría, lo que observé cuando mi profesora de didáctica fue a evaluar mi clase fue que su evaluación se centró en la diferencia entre dos clases seguidas observadas, pero principalmente en emitir una opinión, al parecer, poco mediada por el aprendizaje y más bien guiada por la intención de provocar una respuesta emotiva desde mi propia autoestima. Me explico: el contenido adaptado sobre la marcha y las dificultades técnicas, que impidieron la realización planificada de la clase, derivó en una situación muy diferente para mí, frente a la cual la didacta consideró que no había logrado generar ningún tipo de aprendizaje en las estudiantes. Esto se liga directamente con su declaración anterior en la que afirma que “es como si no hubiera aprendido nada” (Episodio Crítico N°2). El problema radica en que para decir tales afirmaciones hay que respaldarlas con la entrega de una retroalimentación e instrumento de evaluación detallados, que me hicieran ver no solo dónde estaban mis errores, sino también mis fortalezas y las posibles estrategias a seguir para mejorar.

Sería reverberar decir cómo esto me hizo sentir, pero llegar a cuestionarme mi propia capacidad de hacer clases y de seguir el camino de la docencia fue producto del impacto del juicio emitido por la didacta, sin reparar en el efecto que podría llegar a tener en su estudiante.

### **2.2.3 Retroalimentaciones 3: Evaluación descriptiva**

Ahora resulta curioso darse cuenta de que en el momento donde tuve mayor libertad para actuar fue posible la implementación de un modelo un tanto horizontal solo gracias a la apertura y colaboración de los y las estudiantes, ya explicado en un apartado anterior de este escrito. Posiblemente tendría que ver con la cultura del mismo liceo el hecho de que el trabajo colaborativo funcionara tan bien.

De todas formas, planifiqué y se dio la oportunidad de hacer una evaluación de tipo descriptiva enfocada en la articulación mutua de logros, el reconocimiento de estos, y la construcción hacia adelante (“*constructing the way forward*”, Tunstall y Gipps, 1996). Fue en la cesión del poder que me confería el ser yo-evaluador que encontré una manera incluso

afectiva de relacionarme con los y las estudiantes, invitándoles a hacerse partícipes del proceso de aprendizaje (Episodio Crítico N°3). Puede que el hecho de plantear una evaluación de procesos (de todas las clases) y en la sesión final de la unidad que, a pesar de haber sido un hito evaluativo, no se diferenció en metodología del resto de las sesiones, haya sido un factor determinante en la recepción hacia la entrega de retroalimentaciones, quizás tanto como el hecho de que en el contenido de la unidad no existían respuestas erróneas desde lo musical.

### **2.3 Dualidad castigo-recompensa**

La dualidad de la que aquí hablo, como un tercer mecanismo, se basa en aquella tipificada como parte de retroalimentación positiva o negativa, ambas contenidas en la retroalimentación evaluativa.

En estos casos, los castigos demostraron ser simples, pero efectivos. Dejar a un estudiante sin recreo (como fue mi caso relatado en Episodio Crítico N°1) debido a su rendimiento está al mismo nivel punitivo que calificarlo deficientemente, amenazar con una baja de puntaje u observaciones que manchen su hoja de vida escolar: se alojan en el miedo a reprobar, a ser insuficiente, a no cumplir con las expectativas impuestas, o como diría Han (2012), autoimpuestas.

También se le podría ver como mecanismo de control. Tanto las recompensas - felicitaciones públicas, elogios, usar de ejemplo el trabajo del o la estudiante, emplear el comportamiento de él o ella como digno de imitación, y demases-, como los castigos operan siendo diferentes caras de la misma moneda. El elogio como recompensa funciona como fijación de lo que es deseable u óptimo, haciéndonos querer aspirar a él, o por lo menos a otro tipo de dispositivo o mecanismo que de él se derive, generando expectativas de normalización y excelencia en torno a sí mismo. Es decir, ambas partes, elogio-castigo, se vuelven autorecurrentes en sí mismas, una al querer evitarse y deseando transformarse en la otra (del castigo hacia la recompensa), y la otra al desear perpetuarse y evitando activamente convertirse en la contraria (que sería de la recompensa hacia el castigo).

No puedo dejar de lado el ingrediente final de este trago agridulce: que esta lógica es utilizada como estrategia para producir resultados (de comportamiento o académicos) instrumentales a lo que el o la docente desee. Puede verse en la negativa de la profesora de didáctica a entregar retroalimentaciones por escrito, amparándose en que los contenidos evaluados ya han sido vistos anteriormente y que “ya sé” qué estrategias utilizar con mis estudiantes. Es de esta manera que optó por una calificación baja, insinuando una ignorancia voluntaria de mi parte, como si se tratara de una especie de refuerzo negativo o de puro desagrado hacia mí. Porque si bien no supe hacerme cargo debidamente de la situación (descrita en Episodio Crítico N°2 y en el análisis de relaciones de poder verticales) y cedí a la agresividad para mantener el control en el aula, no se me aclaró si la calificación fue por convicción pedagógica, para enseñarme una lección, o por otra razón que no me puedo explicar aún. Pero existe otro uso, que acaso ya he mencionado: la excusa del castigo como motivación. Uno de los consejos que mi profesor guía me dio fue “motivar” a trabajar a los estudiantes mediante el miedo a ser anotados en la hoja de vida o a tener descuentos de puntaje en su próxima calificación. Pudo emplear la recompensa con el mismo objetivo, pero parecía ser más importante para el docente asegurar su posición de poder y autoritarismo frente a los adolescentes, que reforzar los comportamientos que le parecieran deseables.

Fue aquí donde entró en juego otra tensión entre mi identidad docente y el deber. Que dejara escapar algunos comportamientos indebidos, aunque no disruptivos para el transcurrir de la clase, equivalía a una pérdida del control sobre la clase para el profesor guía. Asimismo, debía hacer descuento de calificaciones a quienes no prestaran atención o conversaran entre sí, aun si fuera algo relacionado con la clase o si no interrumpiera su funcionamiento. Estas situaciones dan origen a un actuar culposo de mi parte, contribuyendo en gran medida a la inadecuación que iba sintiendo en estas situaciones, llegando a sentirme “desbordado por las y los estudiantes que pedían no ser anotados con menos nota, quienes acusaban que era “injusto”, sentimiento con el cual estaba completamente de acuerdo” (Episodio Crítico N°4), pero frente al cual me sentía impotente.

### 3. Cómo son afectados los sujetos

#### 3.1 Juicios y etiquetas

Aquí se apela a una etiqueta puesta al estudiante que se usa más tarde para diferenciarlo de los demás y para que dicha etiqueta lo categorice al momento de evaluarlo. No obstante, esta se basa en una valoración personal del docente en relación al discente, que solo está basada en lo observado en el aula. En ningún caso es fiel representante de toda la realidad, la que puede diferir enormemente de la clase. Tunstall y Gipps (1996) tipifican estos adjetivos otorgados a los estudiantes dentro de la retroalimentación *evaluativa* (retroalimentación “tipo A”), por lo que se les puede ver como una incitación a movilizar al o la estudiante y mejorar su comportamiento en términos que sean deseables por el evaluador.

En este mismo sentido, he podido visualizar a través de este análisis autorreflexivo mi poca capacidad de autonomía en el estudio en algunos y algunas estudiantes y en grupos de estudiantes. Inconscientemente, aunque solo me proponga realizar un diagnóstico de quienes habitan el aula, con distancia y luego con culpa, realizo como evaluador los juicios que alguna vez se hicieron sobre mí. Puede verse esto en las instancias en las que mi profesor guía me pide que sea cómplice de los castigos en calificaciones y anotaciones a los que ha acostumbrado a sus cursos:

“el docente me pidió que me hiciera cargo de algunas de sus clases, me señaló que a los estudiantes que llegaran tarde a la clase, les descontara una décima de su siguiente evaluación [...] a pedido también del docente, tenía que restar un punto menos de la calificación total a los estudiantes que hablaran, no prestaran atención, o que incurrieran en otras actitudes disruptivas durante las evaluaciones de sus otros compañeros y compañeras”. (Episodio Crítico N°4).

Esto tenía su efecto en la respuesta emocional de los y las estudiantes; “Para los alumnos con problemas de conducta y con bajas calificaciones esto podía resultar realmente problemático e intentaban convencerme enérgicamente de que no les bajara la nota.” (Episodio Crítico N°4). Me vi en este ejercicio repitiendo etiquetas como la que me puso mi profesora de matemáticas en 6° Básico en las que menciona que “no debía ser posible



para alguien como yo, de mi inteligencia, resolver de manera tan básica e infantil ejercicios aritméticos sencillos sino de manera mental y no escrita” (Episodio Crítico N°1), causando que yo sintiera “vergüenza y frustración” respecto de la situación humillante que viví en su momento.

Por si no ha quedado lo suficientemente claro, queda de manifiesto que las declaraciones de inutilidad o ignorancia sobre el estudiante impactan de manera directa sobre el concepto de uno mismo y la autoestima. Que me considere poco apto para las matemáticas no es sino resultado de experiencias y aseveraciones insatisfactorias y negativas sobre mi valor como estudiante y como persona.

A pesar de lo ya dicho, esto puede cambiar. Denominar a un o una estudiante como “flojo” o “problemático” es una etiqueta que con el tiempo está sujeta al cambio. El problema es que este cambio es valorizado desde la apreciación personal y relacionado con aquel aspecto del ámbito escolar que el docente valore más. Puede ser las calificaciones, participación en clases, cumplimiento de deberes en la casa, acatar órdenes, en fin, todo aspecto escolar que se piense. Así un o una estudiante displicente puede pasar a ser “comprometido”, “cooperador”, o incluso notar un cambio en su predisposición frente al estudio, llegando a adaptar criterios evaluativos con tal de que sepa que se valora su dedicación, su esfuerzo. Se ataca de manera indirecta el problema afectando las mismas emociones del sujeto.

### **3.2 Afecto/emocionalidad**

Las etiquetas y los juicios de valor, tanto como los castigos y recompensas de la evaluación, han tenido en mí un peso e impacto difíciles de ignorar. Asimismo, pude ver la reacción cargada de emociones en mis estudiantes al momento de entregarles una nota o descontarles puntaje de una calificación, como ya se ilustró a través de fragmentos de los episodios 3 y 4.

Evidentemente, hay un *deber ser* en el saber docente, un *deber ser* consciente de las consecuencias de sus actos y que debe ir, idealmente, a la par con la identidad docente. La fijación en el rendimiento así sea por presión externa como por autorregulación, como lo describen Ball (2013), Berryhill y col. (2013), Falabella y de la Vega (2016), tienen como consecuencia la separación de una especie de *deber ser* docente y de la identidad construida. Como Berryhill y colaboradores identifican, llega a ser común la despersonalización profesional (Berryhill y col., 2009) en función de maximizar la productividad mediante la tecnología de la performatividad (Ball, 2013).

Como yo-evaluador me enfrenté de manera directa a las emociones de los estudiantes y cómo cambiaban según iba reforzando aspectos del aprendizaje con los que se sintieran cómodos. Pude advertir la satisfacción y alegría producidas por trabajar en conjunto a ellos y evitar activamente los castigos por comportamiento o baja participación. La inadecuación desaparecía en los momentos en los que la labor docente adquiría sentido al alinearse con la identidad docente. Sin embargo, volvía a aparecer en los momentos en que dejaba de tener sentido para mí como docente, por ejemplo, en las medidas punitivas aplicadas por mi profesor guía en los Episodios Críticos 4 y 5, bajándole la nota a los estudiantes cuyo comportamiento no se adecuara a las normas de comportamiento establecidas por el profesor.

Todo lo ya mencionado ha influenciado una progresiva constitución de un yo-evaluado que reconoce en las emociones y la relación afectiva con los y las estudiantes una potente causa que contribuye al autoconcepto de quien está siendo evaluado. Si yo mismo comencé a verme como alguien con dificultad para las matemáticas fue a causa de lo ocurrido con mi profesora, su decisión de exponerme como alguien que a pesar de su supuesta inteligencia elige aproximaciones no “aptas” para su edad, de humillarme, de castigarme con un sermón en el tiempo del recreo: “Cualquier interés que hubiera tenido por la asignatura, o el buen desempeño dentro de ella, se transformó en vergüenza y frustración” (Episodio Crítico N°1). Si pude experimentar todo esto y dejé que formara parte de mi identidad (“no soy apto para las matemáticas como parte integral de mi identidad”, misma fuente) como estudiante, entonces parece perfectamente posible que cualquier estudiante comience a

verse a sí mismo como flojo, desordenado, disruptivo, “porro”, brillante, perfecto, en fin, cualquier adjetivo con el que sus profesores se refieran a ellos. Porque, aunque a veces no lo queramos, podemos provocar emociones completamente distintas en nuestros estudiantes a raíz de nuestras etiquetas, castigos, recompensas o nuestro tono de voz.

### **3.3 Autoestima y Autoconcepto**

Esta última subcategoría, a pesar de encontrarse poco ejemplificada en comparación a las otras, da cuenta de la gran importancia y consecuencias de todas las anteriores. Es en el ejercicio de la retroalimentación evaluativa (¿y posiblemente descriptiva también, pero acaso en menor medida?), en su nivel más elemental como complejo, que se viven los cambios más graduales, pero que van aportando en la configuración de la identidad de los y las estudiantes.

Es en mi caso que puedo asegurar que respecto del episodio vivido en 6° Básico, esfumándose el interés por la asignatura de matemática, que fue producto de la humillación vivida frente al resto de la clase y me dio un supuesto desde el cual operé para el resto de mi vida escolar: que “no soy apto para las matemáticas”, y por lo tanto, debía evitar cualquier tarea relacionada con ello para no fracasar, entregando el mínimo esfuerzo porque sabía que era inútil intentar rendir en la asignatura. De esta forma, incorporé este episodio como una característica propia de mí, convirtiéndola en “parte integral de mi identidad” como estudiante.

Por otra parte, “decidí volver a la experiencia exitosa que tuve en mi primer liceo de prácticas” -regresando a la aplicación de actividades similares- relatada en el Episodio Crítico N°3. Si bien fue una sugerencia de mi más reciente profesora de didáctica, no puedo evitar verlo bajo el prisma de ser un éxito basado en lo que mejor domino y me ha definido como músico: la actividad de la improvisación libre.

Vuelta al principio. *Da capo al coda.*

## **Concluyendo - Reexposición**

### **Tensiones entre en la identidad docente: yo-evaluado v/s yo-evaluador**

Retomaré un par de las preguntas principales que presenté al inicio de este texto:

- ¿Qué tensiones se generan entre la identidad que configuró mi experiencia previa en evaluación, la evaluación que vivo en mi práctica y la que quiero hacer?
- ¿Cómo puedo ser el evaluador que quiero pese a las condiciones poco óptimas para ello presentadas por el modelo tradicional de escuela?

Estas dos interrogantes me parecen completamente necesarias para reconocer que lo central de este trabajo es la problematización de la identidad docente cuando hay que reconciliar la propia historia con la práctica de aula. Y esto se hace particularmente relevante en la dimensión evaluativa, aquella en la que el ejercicio del poder es central para entender la relación entre estudiantes-docentes, profesor en formación-formadores de profesionales (Cornejo, 2016), docente-escuela, escuela-evaluación externa.

Esta dimensión surge producto de mi desahogo con mi guía de seminario de título a propósito de relatar cómo me había estado sintiendo en mi práctica pedagógica. Pudimos advertir una serie de situaciones que llamaban, por lo menos, al autoexamen: ¿por qué sentir culpa al restarle nota a los y las estudiantes por comportamiento o atrasos en la entrada a clases? ¿Era realmente necesario mantener el control sobre un curso, aunque fuera difícil, disruptivo, solo por estar siendo evaluado en una visita al aula? ¿Cómo resolver el conflicto de rol emergente en mi práctica docente? ¿Qué requería de mí mismo y de mi formación esta cuestión?

Intentando contestar estas dos preguntas puedo vislumbrar una tensión predominante: la búsqueda de realizar mi visión ideal de la pedagogía y la práctica evaluativa, sobreponiéndome al pasado conflictivo con ella y conciliándola a la vez con un modelo de enseñanza tradicional y rígido. Mi yo-evaluado lo he ido reincorporando nuevamente en mi vida mediante el ejercicio del auto-estudio. He debido enfrentarlo para reconocer en qué partes de mi yo-evaluador se encuentra presente.

Pues bien, se generaron emociones, sentimientos poderosos y violentos que revelaron la necesidad de desligarme de las humillaciones y traumas pedagógicos experimentados en mis años de estudiante. Si bien en este trabajo solo he relatado algunos, abundan en mi memoria y resurgen en mi cerebro durante las clases cuando me enfrento a situaciones similares.

Se encuentran (las tensiones, mis tensiones) en la búsqueda de aplanar la jerarquía que confiere el poder evaluativo. Requiere salir activamente de las lógicas tradicionales del aula en silencio, estudiantes ordenados, quietos, silenciosos y receptivos a la materia. Habitualmente no hay espacios para la figura del o la discente, como los llamara Freire en su *Pedagogía de la Autonomía* (1996). Y tal como el mismo autor advirtiera en las páginas iniciales de *Pedagogía del Oprimido* (2002), es difícil pedirle a quien ha estado en la posición del oprimido durante toda su vida salirse de la lógica que gobierna su configuración de mundo y no desear ocupar el papel que se le ha conferido condescendentemente. Porque es cómodo, es pasivo y es relativamente sencillo acomodarnos a éste, y en esto he querido cumplir y adaptarme, cual *sujeto de rendimiento* (Han, 2012), siendo yo mismo responsable de coartarme, creyendo que en mi autoexplotación está escondida la realización personal. Pero también es donde los y las estudiantes parecen creer que deben radicar sus esfuerzos. De ahí la poca voluntad inicial para movilizarse desde otros ámbitos e inquietudes. Y esto último es lo que me ha producido conflicto, frustración, rabia; la resistencia a adoptar en conjunto enfoques educativos horizontales, en un compartir el poder de la evaluación, que enriquezca el proceso de aprendizaje e intersubjetividad entre discente y docente. ¿Cómo resolver esta dicotomía? El cómo nos percibimos en nuestro trabajo, y en este caso en el saber docente, influye de gran manera en la percepción de nuestra propia eficacia. Berryhill y col. (2009) y Ball (2013) dan cuenta de ello, al mencionar que los profesores al no poder ejercer como ellos consideran que es mejor para ellos mismos y para sus propios estudiantes entran involuntariamente en la despersonalización y *burnout*, ambas partes de la performatividad expuesta por Ball, modificando sus metodologías en función de evaluaciones favorables por agentes externos. Hasta ahora nada nuevo, solo que se altera la propia percepción de eficacia en ejercicio docente.

Pero no es solo la docencia lo que se ve afectado: es también el y la estudiante quien se encuentra al final de esta cadena, sufriendo los efectos de un profesor trasnochado, estresado, de un sistema que les exige resultados a ambos en base a rendición de cuentas, cambiando constantemente la definición que tienen de sus capacidades y de su valor como personas, influyendo directamente en la autoestima de estudiantes y en sus emociones, lo que puede llegar a tener gran efecto en el rendimiento en la escuela.

A propósito de este último punto, surgen aún más interrogantes adyacentes a las preguntas planteadas al inicio: ¿soy responsable de la formación de autoestima de mis estudiantes? ¿Es la escuela la única responsable de ello? ¿Es realmente necesario etiquetar a los y las estudiantes según sus debilidades y fortalezas con aprobación, desaprobación, recompensas y castigos? Como docentes, ¿nos importa el bienestar de nuestros estudiantes? En cuanto a los lineamientos propuestos al inicio de este trabajo, quiero centrarme en la primera y la última pregunta formuladas.

Podría comenzar a contestarlas comentando lo siguiente: no estoy tan seguro de si me hubiera dedicado al área musical si mi profesora de música de 8° básico no hubiera mandado a llamar a mis padres para decirles que sugería inscribirme en clases de música. Es posible que no me hubiera comenzado a definir a mí mismo como músico a tan temprana edad (13 años, si mal no recuerdo) ni mucho menos planificar mi vida en torno a ello si en una prueba de música no me hubiera aventurado a escribir un intento de cueca. Por otra parte, la experiencia relatada al inicio de este texto (Episodio Crítico N°1) y afirmación de mi didacta de no haber aprendido nada (Episodio Crítico N°5) me hicieron dudar acerca de mis capacidades y aptitudes, haciendo en esta última revivir en carne propia lo terrible que era equivocarme; de repente ya no me sentí digno, a causa del juicio de una figura de autoridad -en una relación de poder vertical-, llegando a creer que, al igual que las matemáticas, el ejercicio de la pedagogía me eludiría por siempre y estaría marcado por la dificultad y la poca “aptitud”.

Tendría que exponerme nuevamente para saber si la pedagogía era lo mío. Reconfigurarme a propósito de los éxitos y fracasos experimentados. Estamos acostumbrados a buscar aprobación en las figuras de autoridad presentes en nuestras vidas. Parece que así funcionamos desde pequeños. Esperamos que aprueben nuestras acciones y nuestros dichos

y que dicha aprobación nos lleve a hacer las cosas con alegría y diligencia. Nos movilizamos desde las emociones, a propósito de cómo nos sentimos en relación a lo que deseamos, ya sea la aprobación del profesor, una buena calificación, la promesa del permiso para asistir a una fiesta. De esta manera, se adopta la predisposición a ser juzgado y de juzgar al otro según lo que demuestre, siempre en relación con uno mismo. Proyectamos en el otro lo que nos desagrada de nosotros, lo que es un comportamiento aprendido en la familia o en la escuela y, en coherencia con un sistema escolar basado en categorizaciones según resultados, hacemos estas proyecciones con quienes no se adaptan a la visión de la escuela, del estudiante ideal, del docente óptimo.

Ahora bien, ¿cuál es este docente óptimo, *performático*? ¿Desde qué posición realiza la evaluación? ¿Cuál es su relación con lo que implica la evaluación en términos de poder?

### **Evaluación e Identidad Docente**

Estas preguntas, más recientes, me remiten de manera directa a dos de las subpreguntas planteadas en este trabajo:

- ¿Quién soy yo como docente cuando evalúo? ¿Qué rol(es) de poder asumo como docente cuando evalúo?
- ¿De qué manera se puede ejercer el poder de la evaluación para empoderar a los estudiantes y que hagan suyo el proceso de aprendizaje?

Creo que a ambas preguntas solo podría intentar responderlas desde lo personal, hablando desde una crítica proveniente de mi experiencia y hacia esas mismas experiencias, siendo su posible respuesta hablar de lo que ha cambiado en mí durante este proceso de escritura y análisis. Y esto creo poder encaminarlo preguntándome: ¿qué ha cambiado en mí?

En primer lugar, conocer el autoestudio cambió mi perspectiva de las cosas en cuanto a la validez de la experiencia como generadora de evidencia y pensamiento crítico. Me di cuenta de que revisar mi historia potencia la toma de conciencia de cómo uno se ha ido configurando a sí mismo y cómo ha sido afectada esta configuración por agentes de cambio externos, entendiendo que dichos agentes de cambio son, en este caso, evaluadores,

personas que te ven desde afuera y exigen un conjunto de capacidades necesarias para validarme en el mundo educativo, especialmente durante los años de estudiante. Esto por sí solo no es suficiente, ya que requiere un posicionamiento al respecto que solo fue posible gracias a tomar distancia de mí mismo y relatar mis experiencias. En este sentido, tuve que abrir la posibilidad de hablar acerca de cómo me sentí frente a los hechos que me parecían más definitivos en mis historias, siendo receptivo a los cambios que trajeron consigo en la visión de mi propia autoestima, relación con la pedagogía y evaluación, y la conformación de una identidad docente propia.

Tal como relaté más atrás en este texto (o quizás solo lo dejé inferir) en el Episodio Crítico N°2, mi compromiso con una visión horizontal de la relación de poder en el aula me dirigió a una respuesta muy emotiva que entró en contradicción consigo misma: en la cesión del poder a las estudiantes vi un deseo demasiado personal de convertir a mis estudiantes a mi búsqueda pedagógica sin tener claro cómo hacerlo ni cómo adaptarme a su muy esperable resistencia al cambio, y solo me di cuenta muchos meses después que fue parte de un deseo un tanto egoísta, transformándose el resultado en producto de la ignorancia (diagnóstico poco exhaustivo del contexto de las estudiantes y ansioso por los buenos resultados) y de mi ansia de performatividad y ser la mejor versión posible de mí mismo a ojos de quien me evaluaba. Y como en la ansiedad se encuentra escondida la agresividad dirigida hacia uno mismo, difícilmente habría podido suprimir la respuesta agresiva: si no era hacia las estudiantes, tal vez hubiera sido hacia mi didacta.

Al tomar la perspectiva que me facilitó esta metodología fue que logré volver a estar en paz con los hechos que me han forjado y han aportado en una visión un poco más modulada sobre la evaluación, aportando a establecer una mirada más crítica hacia mi biografía y mi relación con la pedagogía. Al respecto de esto, que es producto de una visión un poco más horizontal de la evaluación, el desafío es tener las herramientas (claridad sobre lo que se quiere enseñar/evaluar, y recursos humanos) para hacer un diagnóstico representativo de la realidad de la escuela en cuestión y saber con qué facilidades y resistencias se encontrará un enfoque así de distinto. El problema con este es que es aparentemente contradictorio en esencia, ya que requiere un trabajo constante en pos del aprendizaje continuo (y no a la



caza de hitos evaluativos) que no puede ser abordado de forma meramente situacional: es un enfoque que puede abarcar múltiples recursos didácticos en su aplicación en función de un proceso y que pierde su razón de ser en un examen.

Respecto a los casos ya citados, en esta cesión temporal del poder que me confería el ser yo-evaluador encontré una manera incluso afectiva de relacionarme con los y las estudiantes, invitándoles a hacerse partícipes del proceso de aprendizaje y adaptándome sobre la marcha a sus respuestas, fueran negativas o favorables al proceso. Independiente de la cooperación lograda o negada por los y las estudiantes, encontré en este ejercicio mi identidad docente, cargada a un intento de democratización de la evaluación. Esto entraría en contradicción con la visión de la escuela tradicional, en la que hay una subordinación del estudiante frente al conocimiento, en la que debe dominarlo cumpliendo hitos evaluativos efectuados por una figura de autoridad y que, por consiguiente, adopta frente a esta figura de autoridad (docente, evaluador: el *yo-evaluador*, en este caso) una postura de subordinación y de *performatividad*.

### **Reflexiones finales – Coda**

Entonces, ¿cuál es el efecto del poder de la evaluación en la definición identitaria del docente en el aula? Ya he mencionado en varias oportunidades que este trabajo parte desde la observación en particular de contradicciones presenciadas y experimentadas en primera persona, pero sigue incierto hablar de un solo efecto que afecte particularmente el trato del docente con los y las estudiantes y que al mismo tiempo defina con precisión la relación entre profesor y sus evaluadores externos. Probablemente, “el problema en tres capas” que expuse anteriormente sirva en cierta medida para inferir la relación más fina y delgada entre el docente, cómo ejerce el poder, y cómo se vincula con él, pero creo que este tipo de problematizaciones no puede reducirse únicamente a un análisis comparativo entre escuela-docente-estudiante, sino más bien como un problema complejo tal vez requiera una solución compleja.

Debo asumir entonces la responsabilidad que no puedo responder esta y sus interrogantes subordinadas con la soltura que me propuse al iniciar este proceso de escritura y aceptar que requiere de una investigación más profunda y detallada de no solo dinámicas de poder en la escuela, dentro y fuera del aula, sino también de los procesos y esquemas mentales tanto de docentes como de estudiantes que los llevan a relacionarse de manera asimétrica, e incluso asincrónica. Pero sí puedo volver a la pregunta anterior y mencionar que lo que ha cambiado en mí, si no la definición de una identidad docente fuerte, acabada, madura, es la definición de lo que no quiero de mí como profesor y de mis estudiantes: autoritarismo, aceptación de una figura que detente el poder y el modelo de rendición de cuentas asociados a ésta y, por sobre todo, carencia de autoestima, valoración personal y comunitaria solo por deber encajar de manera óptima en un modelo de autoexplotación y constante autosabotaje en la dimensión emocional.

De aquí en adelante queda seguir explorando las preguntas incómodas que vayan surgiendo y estoy seguro de que la herramienta del auto-estudio será una aliada al momento de elaborar un posicionamiento propio desde la pedagogía.

## Referencias

- Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes*, 38, 103-133.
- Berryhill, J., Linney, J. A., y Fromewick, J. (2009). The effects of education accountability on teachers: are policies too-stress provoking for their own good? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4 (5). Recuperado de <http://www.ijepl.org>.
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En Hirmas C. y Fuentealba R. (Eds), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 25-63). Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura - OEI.

- Falabella, A. (2014). Do national test scores and quality labels trigger school self-assessment and accountability? A critical analysis in the Chilean context, *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2014.976698.
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22 (70). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.
- Falabella, A. y De la Vega L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos*. XLII (2), 295-413.
- Foucault, M. (1976). Los medios del buen encauzamiento. En *Vigilar y castigar* (pp. 157-180). Buenos Aires: Siglo XXI Editores S. A.
- Foucault, Michel (1979). Microfísica del poder (pp. 187-189). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz e Terra S. A.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S. A.
- Gil, P. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15, 261-268.
- Han, Byung-Chul. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Pinnegar, S. y Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research. Theory, methodology and practice*. Springer, Dordrecht. e-ISBN 978-1-4020-9512-2. DOI 10.1007/978-1-4020-9512-2.
- Stobart, G. (2010). Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje. En *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (pp. 168-196). Madrid: Morata.

Tunstall, P. y Gipps, C. (1996) Teacher feedback to young children in formative assessment: a tipology. *British Educational Research Journal*, 22 (4), 389-403.