



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

"Resignificando el concepto de autoridad docente en las escuelas municipales chilenas a partir de las prácticas evaluativas"

Informe final de Seminario de Título para optar al título profesional de Profesora en Educación media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Lengua y Literatura

Autora: Francisca Ignacia Salazar Poblete

Profesora Guía: María Teresa Flórez Petour

Seminario de Título: Evaluación para el Aprendizaje

Santiago de Chile, septiembre 2020

*“No van a parar tanta violencia bajando la edad de imputabilidad.
No van a parar los robos,
en la noche, frío, hambre,
luces y lobos.
No les importa que llores,
reces, ores.
Pensando en la manera
hay que apuntar a los mayores,
no pueden ser culpables los menores.
Culpables son hombres y mujeres
sin corazón. (...)”
Vos te preguntás dónde está para encerrarlo,
yo me pregunto cómo hacer para salvarlo.”*

La nueva ley, Sara Hebe.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los siglos, que supieron tejer este presente en el que sus manos y pies juveniles pudieron gritar y saltar más allá de ese torniquete, símbolo de la opresión del amo sobre el esclavo.

Ustedes son el presente y dispongo de mi cuerpo, mis acciones y mi voz para acompañar su camino, y no para decirles quiénes deben ser, sino para que puedan decidir con la mayor conciencia posible, hacia donde ir.

Agradezco a los estudiantes por abrirnos los ojos en medio de tanta ceguera de los días que se hacen años consumidos por tareas sin sentido que solo alimentan a los poderosos. Gracias por plantar la semilla de la diferencia en un campo de flores bordado con la sangre de la normalidad.

Sin ustedes el cambio no sería posible.

RESUMEN

La presente investigación explora la resignificación del concepto de autoridad pedagógica vigente en las escuelas municipales, en función de las prácticas evaluativas que fueron observadas y registradas durante un semestre por dos practicantes de pedagogía en Lengua y Literatura en un liceo polivalente y municipal de la comuna de Ñuñoa. El análisis de los Registros de Observación y de las Notas de Campo de las practicantes reveló un hilo conductor central a esta investigación: *la resistencia* de los estudiantes a los intentos de concretar la autoridad docente de parte del profesor a través de las prácticas evaluativas estudiadas, debido a que estos ejercicios del poder por medio de la evaluación estaban enmarcados por un lado, en un modelo pedagógico tradicional, que establecía por sobre todo instrucciones y demandas arbitrarias y verticales, las cuales favorecían los mecanismos de control a través de las calificaciones, más que potenciar los aprendizajes; y, por otro, en un modelo pedagógico conductista construido bajo influencia de un sistema de rendición de cuentas de mercado que crea relaciones performativas inauténticas entre los diferentes actores, cuyo valor como personas se juzga por su productividad y desempeño. Así, se construyen estas tres categorías: autoridad pedagógica como el poder discrecional, como vínculos afectivos y como exigencias morales a través de la evaluación.

Los resultados del análisis revelan una crisis de los mecanismos de control, de la autoridad docente y la evaluación tradicionales en las escuelas municipales, lo que requiere una profunda reflexión y un cambio en las prácticas pedagógicas y evaluativas establecidas. Por último, se establece una resignificación del concepto de autoridad docente apoyándose en las potencialidades de Evaluación para el Aprendizaje, enfoque que releva la colaboración y la legitimidad de las subjetividades de los estudiantes, en un proceso activo en el que la evaluación sirve como fuente de información y reflexión en torno a la práctica. Así, se asume la resistencia de los estudiantes, el error y la pérdida de control como fuentes de aprendizaje que ayudan a disminuir la frustración, mejorar las relaciones entre discentes y docentes, y por sobre todo, potenciar el aprendizaje.

Palabras clave: Autoridad pedagógica; poder de la evaluación; modelos pedagógicos; educación de mercado; Evaluación para el Aprendizaje.

I. INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ HABLAR DE AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN?

Mi primera práctica pedagógica comenzó con una bienvenida en la que el director nos dijo a mí y otros practicantes: “si pueden hacer clases en este colegio, van a poder hacerlo en cualquier lado” (Registro de Observación, Practicante 2, 27 de marzo 2019), señalando en la misma conversación que el liceo tiene un índice de vulnerabilidad del 83%. Este establecimiento polivalente y municipal de Ñuñoa, me planteaba un desafío que comprendí al instante, pero cuyo trasfondo no podía precisar. Sin embargo, la contemplación y participación en sus espacios me llevó a presenciar y escuchar sobre conflictos en las relaciones entre docentes y estudiantes, mediadas por roles impuestos por la institucionalidad escolar. Profesores históricamente han socializado estudiantes para imprimirles aquello que la sociedad espera que hagan, que sepan, que reproduzcan, mientras que en los últimos decenios la resistencia de parte de niños y adolescentes a la cultura escolar es un escenario sin precedentes. Estudiantes insultando profesores, humillándoles, riéndose de ellos, rebelándose, consiguiéndose las pruebas con otros cursos, copiando, parándose en las clases, gritando, peleándose entre ellos, etc. La escuela ya no podía asegurarme, entonces, el rol de *autoridad*, teniendo que hacerme cargo activamente de adquirirlo para poder triunfar en mi asunto. Eso era lo que me estaba advirtiendo el director, que debía controlar las conductas de mis estudiantes, imponerme y/o ganarme su respeto, lo cual podía ver que mi profesor guía hacía de diversas formas: a través del sentido del humor, tratando de hacer las clases más “entretenidas”, interesándose en sus vidas, gritándoles para llamar su atención y sobre todo a través de las notas, calificando el uso del uniforme, la participación y las actividades clase a clase, etc. Esta última dimensión, la evaluativa, me parece fundamental, pues en ella es donde mi profesor guía tenía la última palabra a la hora de establecer su autoridad con los estudiantes, definiendo también sus trayectorias tanto fuera como dentro de la escuela, a través de calificaciones y de comentarios que escribía en el libro de clases o que expresaba a otras autoridades del colegio o a sus apoderados.

La lectura de Arendt inscribe el concepto de *autoridad*, en la crisis del modelo educativo que ya estaba viviéndose en la década de los ‘60:

“El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aún así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición” (Arendt, 1996, p. 207).

La autoridad se convierte en una dimensión clave en la educación y en la construcción de nuestra identidad docente, lo que se actualiza en las escuelas municipales chilenas, donde la resistencia que tienen los niños y adolescentes al sistema escolar se vivencia constantemente.

La autoridad pedagógica, como señala Arendt, exige que estudiantes acepten las demandas de sus profesores renunciando a sus otras posibilidades de acción. Zamora y Zerón (2010), por su parte, en “Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza” señalan que en estos contextos socioeducativos el rechazo a las demandas pedagógicas es altamente probable. Sin embargo, a partir de las voces de estudiantes y docentes entrevistados, proponen que:

“en los significados de la autoridad pedagógica están en tensión dos grandes perspectivas de la interacción pedagógica: una que pone énfasis en las barreras para el aprendizaje y otra que destaca las oportunidades” (p. 113).

Desde esta perspectiva, pretendo en la presente investigación construir y caracterizar un concepto de autoridad docente desde las prácticas de evaluación, que favorezca el aprendizaje de los estudiantes y que pueda ser útil para guiar la identidad docente de profesores en formación y para quienes están comenzando a ejercer.

La evaluación de los aprendizajes en la construcción de este concepto de autoridad juega un papel importante en tanto media inevitablemente la interacción pedagógica, resultando ser, según Zamora y Zerón (2010), “la dimensión de la pedagogía más compleja según los profesores”, pues ésta se reduce, concibe y practica a partir de la *calificación*, hito que “plasma el poder institucional del profesor sobre la trayectoria escolar del alumno”, y donde la asimetría entre docentes y estudiantes es total (pp. 111-112).

Así, para construir un nuevo concepto de autoridad que favorezca el aprendizaje, es preciso, por un lado, caracterizar y analizar críticamente el ejercicio de la autoridad docente por medio de la evaluación que prima en escuelas municipales chilenas, específicamente aquí desde la experiencia en un liceo municipal de Ñuñoa, considerando los diversos actores que se ven involucrados en su proceso de construcción; y por otro, caracterizar la relevancia que tiene Evaluación para el Aprendizaje y evaluar su potencial para resignificar las formas en que se ejerce la autoridad por medio de la evaluación.

II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL: SOBRE AUTORIDAD PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN

1. Autoridad pedagógica

Este concepto es preciso definirlo sociohistóricamente y en relación con el modelo pedagógico y evaluativo en el que se enmarque, actualizándose en diversas concepciones. En la presente investigación, comprenderé la autoridad pedagógica como un tipo de relación social, que implica que estudiantes lleven a cabo una obediencia voluntaria ante las exigencias de sus profesores, basándose en “la creencia de una legitimidad particular y compartida”, y que puede mutar (Neut, 2015, p. 65). Como señala Arendt (1996), la autoridad pedagógica requiere una obediencia aceptada, lo que implica, según Zamora y Zerón (2010), “comprender las motivaciones y significaciones que desarrollan los sujetos cuando establecen relaciones donde intervienen demandas y aceptaciones” (p. 99).

Actualmente, según Meza, Cox y Zamora (2015), la forma tradicional en que se ha comprendido la autoridad pedagógica ha entrado en crisis, expresándose a través de diversas tensiones en las relaciones entre estudiantes y profesores de educación secundaria, donde “los profesores no tienen garantizado ni el respeto, ni la escucha, ni menos el reconocimiento de sus estudiantes” (p. 731). Esta forma tradicional se caracterizaría por ejercer dominio sobre los estudiantes en función de imponer un “arbitrario cultural”, lo que implicaría una “necesidad social” de aplicar violencia simbólica en tanto es la sociedad la que enviste al profesorado de este poder como representante de ella. Sin embargo, según los mismos autores, existe otra gran perspectiva para comprender la autoridad pedagógica legitimando su uso mediante “los argumentos propios de nuestras sociedades constitucionales democráticas modernas, esto es: el respeto a la autonomía, los derechos de las personas y, el consentimiento mutuo y libre de posibles asimetrías” (p. 732).

En el contexto latinoamericano, Freire (2004) postula que enseñar exige libertad y autoridad, adhiriéndose a la forma democrática de comprender este último concepto como un desafío que implica relevar la libertad en los discentes, de modo que puedan tomar decisiones con respecto a ella: “Cuando más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre” (p. 48). Así, se debe permitir y estimular en los discentes la opción de decidir asumir las consecuencias de sus decisiones, proceso que, para el autor, es parte del aprendizaje. Por lo tanto, la autonomía que se busca en nuestros estudiantes se construye en base a decisiones. Un docente, por ende, solo cumpliría el rol de autoridad en

tanto permite develar las consecuencias que tienen sus actos, y poniendo límites a las libertades de los estudiantes sin caer en autoritarismos, debido a que, como adultos, tenemos un mayor conocimiento de las consecuencias que las acciones pueden tener tanto para el colectivo como para las subjetividades.

En Chile, específicamente, la mayoría de los estudios con respecto a las relaciones de autoridad:

“demuestran la persistencia de un modelo basado en la imposición jerárquica y autoritaria, es decir, en la utilización de un poder autoinstituido y discrecional frente al cual los estudiantes se presentan a merced, razón por la cual su obediencia es “arrancada” coactivamente” (Neut, 2015, p. 73).

Sin embargo, como señala el mismo autor, existen otras perspectivas sobre el modo en que opera la relación de autoridad en la educación chilena, donde destacan los trabajos de Zamora y Zerón, dando a conocer, a partir de entrevistas a estudiantes de sectores empobrecidos de la capital (2010), cinco formas de ejercicio de autoridad pedagógica:

- A. Autoridad pedagógica como la aplicación justa e implacable de la norma escolar: “el profesor que posee autoridad se debe a la ley, antes que a las diferencias o necesidades individuales de sus estudiantes” (p. 104).
- B. Autoridad pedagógica como oportunidad para el aprendizaje: “aquellos que logran explicar claramente la materia y realizan una enseñanza rigurosa y exigente” (p. 105).
- C. Autoridad pedagógica como el poder discrecional: “La autoridad se percibe como un duelo cotidiano, donde hay vencedores y vencidos, y quien gana es aquél que logra tener la última palabra. El profesor obedecido es concebido como el vencedor que domina la interacción con los alumnos, exigiéndoles reconocimiento y aceptación de su poder” (p. 106).
- D. Autoridad pedagógica como un vínculo afectivo: “desarrollo de un vínculo afectivo entre profesor y alumno, donde la aceptación y el cariño constituyen los elementos centrales” (p. 107).
- E. Autoridad pedagógica como exigencias morales: “se establece por la acción docente que establece exigencias morales a los alumnos, especialmente orientadas al desarrollo de su socialización” (p.108).

Como señala este estudio, actualmente existen nuevos sentidos que nos permiten comprender que existe un apertura del concepto de autoridad pedagógica al enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual aporta a esta investigación y a la resignificación de este concepto.

En el siguiente apartado presentaré a grandes rasgos las diferentes dimensiones en las cuales el poder de la evaluación se presenta en relación con el concepto de autoridad docente, para poder reconocer en el análisis de qué manera las interacciones entre profesores y estudiantes son afectadas por el poder de la evaluación y cómo este poder se utiliza para configurar la autoridad docente.

2. Evaluación pedagógica en formas de poder y autoridad

La evaluación educativa se puede comprender como un dispositivo generalizado y considerado como una necesidad en las sociedades modernas, constituyéndose en el mecanismo de gestión y autogestión de sujetos individuales y colectivos por excelencia.

“A través del conjunto de prácticas examinadoras y evaluativas se expresan problematizaciones que condensan conocimientos, códigos y reglas; establecen disciplinas, producen realidades, señalan líneas de separación entre lo verdadero y lo falso; generan diversos tipos de saber y modos de funcionamiento del poder; en consecuencia, producen determinados tipos de sujeto” (Sánchez-Amaya, 2013, p. 758).

De lo anterior se desprende que su práctica no es neutra, sino que es subjetiva y responde siempre a ciertos intereses, intenciones, valores y, por ende, a una posición política que implica un ejercicio de poder, apoyándose en una ideología no siempre explícita o consciente. Del mismo modo, “la evaluación influye en el poder, creándolo, estructurándolo, conservándolo y distribuyéndolo” (Martínez, 2011, p. 7).

Dependiendo del modo en que se ejerza la evaluación, es posible que ésta sea considerada como ejercicio de autoridad siempre y cuando, como señalé anteriormente, implique un reconocimiento de parte de los estudiantes, una aceptación de las exigencias de sus profesores y una renuncia a otras acciones alternativas (Neut, 2015). Cuando la evaluación de los aprendizajes se utiliza como una instancia constructiva, ésta es considerada como un ejercicio legítimo de autoridad (Zamora y Zerón, 2010), en cambio, cuando se utiliza de forma impositiva para “controlar, dominar, someter, imponer, coaccionar” o para “inhibir en todos los aspectos del comportamiento del estudiante” (Martínez, 2011, p. 19), ésta se comprenderá desde la perspectiva de dominación y de ejercicio arbitrario de poder, la cual no es reconocida legítimamente por los estudiantes (Zamora y Zerón, 2010).

2.1. Dimensiones en que afecta el poder de la evaluación

Puesto que “las prácticas evaluativas fabrican individuos expuestos a la configuración de un saber y sujetos a una trama de relaciones en las que opera, de disímiles modos, el poder” (Sánchez-Amaya, 2013, p. 759), me parece necesario en esta investigación esclarecer cómo el poder de la evaluación actúa en el sistema de relaciones tanto intra como intersubjetivamente. Para ello, es necesario considerar, en primer lugar, a docentes y discentes como parte de un sistema evaluativo superior, propio de una sociedad performativa (Ball, 2013); en segundo lugar, como sujetos que forman parte de una relación evaluativa intersubjetiva y jerárquica establecida por toda una tradición socio-pedagógica; y, por último, a un nivel intrasubjetivo en el que tanto profesores como estudiantes internalizan un sistema evaluativo replicando sus dinámicas con su propia subjetividad.

A. La rendición de cuentas de mercado

La educación chilena tiene la particularidad de poseer un sistema educacional de mercado, en el cual las familias son consideradas “consumidores” que escogen escuelas para sus hijos dentro de una amplia oferta de establecimientos que compiten entre sí, pero sin poder acceder realmente a cualquier institución educativa, debido a que esto depende de sus limitaciones socioeconómicas. A su vez, el estado chileno reduce su labor a controlar y evaluar los logros de los estudiantes de las escuelas y sus docentes a través de la evaluación externa. Este sistema evaluativo responde a políticas de estandarización y *responsabilidad por desempeño* que se actualizan en sistemas de evaluación nacional de aprendizajes y en la evaluación docente, en información pública de resultados por escuelas y también en las altas consecuencias por dichos resultados que se traducen en premios y sanciones (Falabella y De la Vega, 2016). En esta dimensión, es posible reconocer el poder evaluativo a través de la *responsabilización* -o rendición de cuentas- por desempeño.

Esta categoría involucra tanto a profesores como estudiantes y al resto de los actores de la comunidad escolar, permitiendo un aumento de la autonomía en su gestión financiera, pero entregando a cambio la rendición de cuentas. Así, se fija un sistema de evaluación estandarizada que establece la oferta de la calidad y/o de los resultados de aprendizaje que, en el caso chileno, correspondería al sistema Simce. Los resultados obtenidos en las evaluaciones son publicados e introducidos en un sistema de clasificación de calidad de las escuelas, produciendo altas consecuencias que se traducen en premios y sanciones que pueden ser simbólicos y/o materiales. Este sistema de evaluación estandarizada y censal involucra y responsabiliza tanto a profesores

como a estudiantes por los resultados. Además, al priorizar “el control y la amenaza por sobre el profesionalismo, la vocación y la responsabilidad moral”, genera una “desprofesionalización de los docentes, quienes se vuelven actores ejecutores más que profesionales de la enseñanza”, burocratizando el quehacer docente (Falabella y De la Vega, 2016, p. 404). El sistema de Evaluación Docente, por su parte, genera un tipo de sujeto-docente que se ve sometido también a la rendición de cuentas por su desempeño laboral, lo que le introduce en una red evaluativa que somete su actividad a ciertos parámetros que promueven la competencia y una preparación particular para ciertos hitos evaluativos que se presentan en su trayectoria docente.

El poder evaluativo externo, por lo tanto, afecta las relaciones pedagógicas y promueve relaciones sociales *performativas* que sirven como medidas de productividad o resultados y que, según Ball (2013), provocan lógicas de sobrevivencia y ventaja competitiva, junto con un declive de las relaciones auténticas que pueden ser sustituidas “por relaciones de juzgamiento en las cuales las personas son valorizadas apenas por su productividad” (p. 107). Esto implica que exista “la posibilidad de que el compromiso, el juzgamiento y la autenticidad dentro de la práctica sean sacrificadas por la imagen y por el performance. Hay una potencial fisura entre el juicio del propio profesor sobre, de un lado, lo que significa una buena práctica y las necesidades de los estudiantes y, de otro, el rigor del *performance*” (p.107). Así, estudiantes y profesores, bajo el dominio de este sistema evaluativo externo, sufren diversas consecuencias que afectan sus trayectorias personales y sus relaciones interpersonales al volverse los procesos de control una prioridad antes que los aprendizajes, lo que genera una desviación de la finalidad educativa de la escuela e impide a su vez la desnaturalización de las relaciones de poder que se despliegan en el espacio-tiempo de la escuela (Ball, 2013).

B. El poder de la evaluación en los docentes

A pesar de que se encuentren sometidos a un sistema evaluativo externo, los profesores poseen ciertos márgenes de libertad en su reflexión y práctica evaluativa, y dependiendo del ejercicio de esta autonomía, construyen cotidianamente diferentes relaciones con sus estudiantes, configurando a su vez diferentes tipos de subjetividades. Los docentes, según Martínez (2011), detentan el poder que les da la evaluación, el cual proviene:

“de la capacidad que tiene el profesor de poder validar y legitimar el aprendizaje del estudiante en el contexto escolar. Simplemente, desde su status, rol e identidad de profesor evaluador ejerce sobre el evaluado dicho poder y lo despliega en una variedad de formas” (p. 19).

Así, a partir del poder que le entrega la tradición y la institución escolar, los profesores en tanto evaluadores pueden cambiar los cursos de acción y utilizar dicho poder para tomar decisiones pedagógicas que potencien los aprendizajes, o también pueden ejercerlo de un modo autocrático y, por ende, como dispositivo de control, dominio, sometimiento, imposición, coacción o inhibición de ciertas acciones. El modo en que se utiliza este poder tiene consecuencias en las relaciones entre estudiantes y profesores y también en las diversas formas en que la autoridad se presenta, como veremos en el apartado II.2.2.

C. El poder de la evaluación como autoevaluación y autorregulación

En este nivel, como consecuencia de la performatividad en la educación, a partir de la visión que tienen los sujetos de la evaluación, se presenta una relación que establecen tanto profesores como estudiantes con sí mismos de forma intrasubjetiva, donde los cuerpos, afectividades y saberes se ven sometidos bajo mecanismos de auto-control (Sanchez-Amaya, 2013) que pueden ser más o menos conscientes. Esta dimensión implica una introyección del control externo como un “Súper Yo” que nos indica un *deber ser* y, por consiguiente, un constante autocastigo cuando no se cumplen los ideales o resultados esperados. La autoridad, en este caso, se internaliza y se construye constantemente en función de cómo se presente en el mundo externo y orientado hacia su ser.

Como señala Sánchez-Amaya (2013), los mecanismos de auto-control se pueden presentar de dos formas: como auto-evaluación o como auto-regulación. La primera corresponde a un tipo de evaluación que permite un trabajo personal que propicia el crecimiento de nosotros mismos en tanto ayuda a autoexaminarse y tomar decisiones para el futuro, en cambio, la segunda, constituye sujetos de sí o sujetos morales. En línea con este segundo tipo de mecanismo, Han (2016) señala que es producto de las lógicas de rendimiento de las sociedades actuales, donde el *inconsciente social* inevitablemente buscará maximizar la producción, lo que genera una *presión por el rendimiento* que desencadena sentimientos de fracaso y diversos tipos de depresión. Así:

“el exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación. Esta es mucho más eficaz que la explotación por otros, pues va acompañada de un sentimiento de libertad. El explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse. Esta

autorreferencialidad genera una libertad paradójica, que, a causa de las estructuras de obligación inmanentes a ella, se convierte en violencia” (Han, p. 32).

Darles relevancia a las dimensiones en que el poder de la evaluación opera permite reflexionar en torno a la práctica y a la identidad docente, pues afecta a estudiantes y profesores, y produce consecuencias tanto dentro como fuera de la escuela, de forma material y/o simbólica. Debido a que el ejercicio de este poder no es neutro, sino que implica un posicionamiento político, se requiere también evidenciar cómo el ejercicio de este poder se actualiza en diversos modelos pedagógicos, produciendo diferentes concepciones de autoridad docente, y por ende, de relaciones entre estudiantes y profesores, de acuerdo con las finalidades con las que éste se practique.

2.2 Formas de comprender la autoridad desde diferentes modelos evaluativos

Como señalé anteriormente, la autoridad pedagógica como concepto se sitúa en un contexto histórico, social, y también en diferentes modelos evaluativos en los que se actualiza. Establecer las formas en las que se comprende la autoridad a partir de los principales modelos evaluativos, requiere analizar cómo se logra la aceptación de las demandas de parte de los estudiantes en cada uno de ellos, respondiendo a la pregunta: ¿de qué forma el poder de la evaluación se utiliza como justificación para lograr que los docentes sigan las demandas exigidas? Por ende, la caracterización de la autoridad en cada modelo evaluativo la complementaré con una descripción de la relación docente-estudiante que se establece en cada uno de ellos:

A. Relación autoridad-evaluación en el modelo pedagógico tradicional

En el modelo pedagógico tradicional, la relación pedagógica docente-discente se presenta de forma vertical y autoritaria, debido a que todas las decisiones principales que se dan en esta interacción son tomadas por los docentes (Flórez, 2000). En este sentido, la forma en la que la autoridad pedagógica se presenta es también desde un punto de vista tradicional, donde se considera justificada, pero no necesariamente legítima, ante los estudiantes debido a la arbitrariedad con la que el poder de la evaluación se ejerce (Meza, Cox & Zamora, 2015).

La evaluación dentro de este modelo tradicional destaca principalmente por un proceso memorístico de reproducción de conocimiento exigido por profesores a estudiantes, repetitivo, en forma de producto, y en el cual el concepto de evaluación coincide con el de calificación. Esto se suma a que la responsabilidad del aprendizaje recae directamente en los estudiantes, reforzando la

verticalidad de la relación pedagógica, lo que se ve reflejado en el hecho de que solo se evalúa a los discentes y no a sus docentes (Flórez, 2000). La autoridad pedagógica, por ende, desde el punto de vista de la evaluación tradicional, se justificaría por medio del poder institucional encarnado en la figura de le docente que, en tanto representante de la norma escolar, debe ejecutar inevitable y autoritariamente la evaluación en forma de productos calificados cuantitativamente que tienen influencias en las trayectorias de los estudiantes (Zamora & Zerón, 2010). El examen, como instrumento evaluativo de poder, desempeña un papel central en este modelo en tanto forma institucionalmente legitimada para medir los resultados y también para “lograr el encauzamiento de la conciencia del estudiante”, y, por ende, el cumplimiento de las demandas de los docentes (Martínez, 2011, p. 18).

B. Relación autoridad-evaluación en el modelo pedagógico conductista

En este modelo, los profesores se conciben como intermediarios o ejecutores de una programación cuyos logros se monitorean a través de la evaluación, logrando “traducir los contenidos en términos de lo que los estudiantes sean capaces de hacer, de las conductas que tengan que exhibir como evidencia de que efectivamente el aprendizaje se produjo”, debiendo primeramente “expresar con precisión qué espera que el estudiante aprenda en términos de comportamiento observable, de modo que mientras no domine el aprendizaje previo, no pueda continuar el curso” (Flórez, 2000, pp. 38-39). El papel que cumplen los profesores es el de evaluar, controlar la calidad del aprendizaje y de administrar refuerzos retroalimentadores cada vez que los estudiantes reproduzcan la solución correcta o la respuesta que ha sido modelada para problemas similares.

La concepción de la autoridad docente que se desprende de este modelo evaluativo se justifica en el rol “objetivo” que cumplen los docentes, en tanto intermediarios o ejecutores de una programación construida a partir de un contenido científico-técnico, el cual es legitimado por la institución educativa y la sociedad, y transmitido a los estudiantes. La autoridad pedagógica, por ende, buscaría la aceptación de las demandas de los profesores en este modelo justificándose y legitimándose ante los estudiantes a través del poder institucional que le entrega la evaluación de un modo parecido al del modelo tradicional, pero distanciándose de éste al preocuparse de las formas de adquisición y las condiciones de aprendizaje, buscando también eliminar la arbitrariedad y el autoritarismo a través de la eficiencia y objetividad que espera entregar la evaluación conductista (Flórez, 2000). Sin embargo, cabe mencionar que, al tecnificarse la evaluación y

volverse un dispositivo de control, ésta puede ser llevada a cabo por otras personas que no sean los mismos docentes, debido a la separación que existe en este modelo de la evaluación con la enseñanza-aprendizaje. Así, se responsabiliza a estudiantes de sus resultados de parte de sus profesores, quienes, según Sierra (1994):

“entran en una “especie de juego de “dramatización psicótica”, representando un doble papel, de tal forma que, cuando ejercen de evaluadores, actúan como si no tuviesen nada que ver con los evaluados, a pesar de que estos son “sus” alumnos, olvidando que son ellos mismos (enseñantes) los responsables (con bastante libertad, por cierto) de concretar el currículum en las aulas en las que “aprenden” los examinandos” (299).

Esta reflexión, por ende, refuerza la idea de que la evaluación es subjetiva y que implica diversas concepciones y posicionamientos, revelando algunos peligros de la ilusión de la objetividad.

C. Relación autoridad-evaluación en el modelo pedagógico constructivista-social

En este modelo, la relación docente-discente se da desde una búsqueda de la horizontalidad, pero siendo conscientes ambas partes de las jerarquías existentes en tanto los profesores poseen un mayor nivel de expertiz, utilizando esta condición para favorecer, facilitar o estimular experiencias en los estudiantes, evaluando desde la potencia del aprendizaje. La construcción del conocimiento y la evaluación misma se realiza en forma dinámica y cooperativa, relevando también el papel que juega el resto de los compañeros en el aprendizaje junto con el de su docente, considerando sus marcos de referencia y su contextualización, por lo cual, la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación “constituyen el motor de todo el proceso de construcción del conocimiento” (Flórez, 2000, p. 53). Así, cada estudiante, en tanto participante activo de la evaluación, logra identificar:

“lo que conoce, lo que observa y lo que dicen los demás, valora si le interesa o no y toma decisiones sobre si le es útil incorporar los nuevos datos y las nuevas formas de razonar y el profesor evalúa qué sucede en el aula, cómo razonan y actúan los estudiantes y toma decisiones sobre las situaciones didácticas, las actividades, las propuestas que va a plantear al grupo para facilitar la evolución del pensamiento, de las actuaciones y de las actitudes del alumnado” (Flórez, 2000, p. 53).

La evaluación, por ende, en este modelo ya no es cuantitativa como en los dos anteriores, sino cualitativa, y con un carácter formativo, donde los docentes captan durante el proceso de aprendizaje los desvíos que los estudiantes pueden tener con respecto a su proceso de descubrimiento, retroalimentando constantemente. Además, la evaluación sirve para obtener información acerca de los descubrimientos de sus estudiantes y de su grado de apropiación de los

contenidos, los cuales cobran sentido en un proceso activo y contextualizado de aprendizaje al ser relacionados con sus conocimientos y saberes previos (Flórez, 2000).

La autoridad pedagógica, en este caso, sería legitimada y reconocida por los estudiantes al ceder y compartir el docente su poder de la evaluación con ellos y emplearlo para facilitar y estimular el aprendizaje (Zamora y Zerón, 2010); y también por la capacidad que expresan los profesores de proponer nuevas ideas o cursos de acción, lo que, según Meza, Cox y Zamora, (2015) les otorga una autoridad de líderes o coordinadores del grupo.

Tabla I: cuadro resumen de los modelos pedagógicos en función de la relación autoridad evaluación que se desprende de ellos.

Modelos pedagógicos	Relación autoridad-evaluación
Tradicional	Autoridad docente justificada por la tradición evaluativa autoritaria y tradicional, y otorgada por el poder institucional.
Conductista	Autoridad docente se justifica ante los estudiantes a partir de un ideal de objetividad de la evaluación que pretende eliminar la arbitrariedad. La evaluación conductista, al igual que en el modelo tradicional, es legitimada por la institución escolar y por la sociedad, que busca eficiencia y control.
Constructivista-social	Autoridad pedagógica se justifica al utilizar la evaluación para potenciar los aprendizajes de los estudiantes, y también por la capacidad de los docentes de organizar los escenarios evaluativos y proponer nuevas ideas o cursos de acción.

A partir de este marco teórico conceptual caracterizaré las concepciones de autoridad docente que se desprenden del corpus obtenido durante mi práctica profesional en un liceo municipal, analizando aquellas interacciones en las que el poder de la evaluación fue utilizado de diversas formas por mi profesor guía para que los estudiantes cumplieran con sus demandas. A partir de este análisis, pretendo explorar un concepto de autoridad docente que potencie los aprendizajes, apoyándome teóricamente en Evaluación para el Aprendizaje.

III. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación he optado por una metodología cualitativa, pues busco construir un concepto de autoridad docente desde las prácticas de evaluación, a partir de datos obtenidos de la observación, interacción y diálogo con integrantes de la comunidad escolar de mi práctica pedagógica, en concreto en tres cursos -séptimo, primero medio y segundo medio- de un Liceo polivalente de la comuna de Ñuñoa. En este estudio, por ende, priorizaré la profundización en las perspectivas de los actores por sobre la cobertura y la generalización, lo que refuerza su carácter cualitativo. Ahora bien, requiero señalar la presencia de mi subjetividad a la hora de representar, interpretar y dar coherencia al mundo observado, utilizando mi *yo como instrumento* y la teoría revisada para discriminar lo que es significativo y lo que no al momento de presentar los resultados de análisis.

La evidencia que utilizaré la obtuve durante un semestre de práctica profesional en este liceo, la cual consiste en mis registros narrativos de observación y los de una compañera de Licenciatura en Pedagogía en Educación Media que también pertenece a la disciplina de Lengua y Literatura y quien fue practicante en el mismo liceo con el mismo profesor guía, y autorizó el uso de esta evidencia; las notas de mi diario de campo; e instrumentos evaluativos como pruebas y actividades en clases.

Mi objetivo central consiste en construir y caracterizar el concepto de autoridad docente que se desprende de las prácticas evaluativas observadas, para así proyectar un concepto de autoridad docente ejercida por medio del poder de la evaluación que favorezca el aprendizaje de los/as estudiantes y que pueda ser útil para guiar la identidad docente de profesores/as en formación y para quienes están comenzando a ejercer en estos contextos. Esta última proyección se deriva de la exploración de referentes teóricos que pudieran contribuir a esta resignificación de la autoridad docente por medio de la evaluación.

Asimismo, mis objetivos específicos consisten en caracterizar y analizar críticamente el ejercicio de la autoridad docente por medio de la evaluación que prima en las escuelas municipales, específicamente en un séptimo, primer y segundo medio de un liceo municipal chileno, considerando los diversos actores que se ven involucrados en su proceso de construcción; y caracterizar la relevancia que tiene la Evaluación para el aprendizaje, evaluando su potencial para resignificar las formas en que se ejerce la autoridad por medio de la evaluación.

El análisis cualitativo de los datos lo guiaré en función de los saberes, habilidades y actitudes que se ponen en juego en el aula a través de documentos y prácticas evaluativas, y de cómo se ejerce autoridad docente a través de ellos, considerando las categorías de autoridad y los modelos evaluativos descritos en el marco teórico-conceptual de esta investigación.

Caracterizando mi contexto de práctica

El liceo en el que realicé mi práctica pedagógica se ubica en la comuna de Ñuñoa y se caracteriza por trabajar en los niveles de 7° básico a 4° medio, ser mixto, laico y polivalente, con menciones de Administración, Mecánica Automotriz, y también la opción Científico Humanista. La administración del establecimiento es municipal, y su sostenedor corresponde a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Ñuñoa, lo que implica que está sometido al sistema de evaluación externo Simce, según el cual se encuentra en la Categoría de Desempeño medio bajo en educación media en 2019¹ (Agencia de Calidad de la Educación, 2020), lo que se suma a que los recursos (económicos, pedagógicos, administrativos, etc.) destinados a mejorar la calidad de la educación son los mínimos.

Esta institución tiene la singularidad de poseer un proyecto y enfoque deportivo, pues recibe y ofrece flexibilidad horaria a deportistas, principalmente futbolistas, de alto rendimiento. Además, cabe mencionar el alto índice de vulnerabilidad de sus estudiantes (IVE: 83%), y también la multiculturalidad que les caracteriza, al provenir de diferentes países como Venezuela, Colombia, Perú, Argentina, Francia, entre otros. Quienes asisten a educarse a este colegio, sin embargo, no residen principalmente en la comuna de Ñuñoa, pues, en su mayoría, provienen de comunas algunas veces cercanas como San Joaquín o Peñalolén, pero en otros casos más bien periféricas o lejanas como Maipú, Recoleta, Independencia, La Granja, La Pintana, San Joaquín, Santiago Centro, etc., y de sectores principalmente empobrecidos donde se ven expuestos en general a diversos grados de violencia, diferentes tipos y niveles de abandono familiar y, en ocasiones, a

¹ Este sistema consiste en una serie de pruebas estandarizadas de Lectura, Matemáticas e Historia, Geografía y Ciencias sociales, más encuestas realizadas a diversos actores de la comunidad educativa que permiten identificar Indicadores de Desarrollo Persona y Social (Autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable), cuyos resultados se informan públicamente. Los resultados 2019 consideran solo a 8° básico, debido a que en 2° medio no fue posible realizar la evaluación por incidentes asociados a la Revuelta de octubre. Según estos datos, en 2019 el establecimiento se ubica en una Categoría de Desempeño medio bajo, lo que indica que los estudiantes de este liceo obtuvieron resultados por debajo de lo esperado en comparación con establecimientos cuyos estudiantes pertenecen a un grupo socioeconómico similar.

problemáticas como delincuencia, consumo de drogas, tránsito por centros de protección a la infancia y cárceles de menores, etc.

Respecto a quienes participan de esta investigación, pertenecían a un séptimo básico, un primero medio y a un segundo medio de este liceo. En cada curso había aproximadamente 45 niños o jóvenes, excepto en el séptimo básico donde no superaban los 25 estudiantes. En estos cursos la multiculturalidad y la diversidad eran algo relevante, pues un gran porcentaje provenía de Venezuela, Colombia o Perú, y también las diferentes edades, pues en el primero medio podía encontrar estudiantes que tenían entre 14 y 17 años.

El lenguaje con el que se comunicaban era principalmente juvenil, utilizando el sentido del humor constantemente tanto para hacer más agradables las relaciones escolares como para insultarse o burlarse del resto, junto con “groserías” o “garabatos”, en diferentes idiomas que circulan de un lugar a otro en la sala de clases. La convivencia en estos escenarios solía ser complicada, ya que era común que se ofendieran y se golpearan en ocasiones, comunicándose muchas veces a gritos y demostrando una resistencia a las normas escolares, lo que también se reflejaba en la diversidad de vestimentas que solía alejarse del uniforme escolar. Por otro lado, demostraban mucho cariño y afecto hacia nosotras las practicantes, a nuestro profesor guía -cuya jefatura en 2019 estaba con el IIA-, y entre ellos también, a pesar de las dificultades de la convivencia. Las potencialidades con respecto a la disciplina que más pude observar se relacionaban con el lenguaje oral, ya que les encantaba compartir en la clase de Lengua y Literatura sus puntos de vista y experiencias, debatir y discutir ideas, aunque muchas veces esto terminara con todo el grupo curso gritando, sobre todo el séptimo básico. Por otro lado, no les gustaba mucho leer o escribir, rechazando muchas veces este tipo de actividades.

Mi profesor guía tiene 35 años, vive en Puente Alto, trabaja hace aproximadamente seis años en este establecimiento, y tiene una jornada laboral de más de 46 horas pedagógicas. Su pedagogía se basaba principalmente en un vínculo de cercanía y de diálogo entre él y los estudiantes, el cual se esforzaba por mantener tanto fuera como dentro del aula. Cotidianamente les preguntaba por sus vidas personales, relacionando la asignatura de Lengua y Literatura con el cine (especialmente con películas de superhéroes), hablaba de sí mismo y sus experiencias de vida, utilizando el sentido del humor para distender el ambiente de clases, comunicando además sus emociones: “estoy enojado”, “estoy contento”, etc. Esta horizontalidad propia de un modelo pedagógico

constructivista social (Flórez, 2000) que promovía, sin embargo, era acompañada con prácticas más bien autoritarias ligadas a un modelo tradicional (Flórez, 2000) para lograr que los estudiantes cumplieran con sus exigencias, sacando a algunos de ellos de la sala arbitrariamente, llamándoles sus apellidos, impidiéndoles entrar a clases, gritándoles, llamándoles la atención si no lo saludaban o si lo ignoraban mientras veían sus celulares en clases, o argumentando con frases como “yo soy el profesor y deben respetarme”.

Las clases eran principalmente expositivas, las cuales comenzaban con el profesor anotando en la pizarra los objetivos de aprendizaje, presentando posteriormente los contenidos a partir de un PowerPoint o dictándolos en voz alta, los que debían ser reproducidos en sus cuadernos, atendiendo a un modelo pedagógico tradicional (Flórez, 2000). Luego, realizaban actividades principalmente del libro del Mineduc, las cuales debían escribir en sus cuadernos y que eran recompensadas con décimas o calificadas con notas acumulativas. Las respuestas comúnmente se socializaban en voz alta, compartiendo y/o enfrentando sus puntos de vista.

Este profesor, además, clasificaba y segregaba a estudiantes de acuerdo con sus rendimientos académicos al considerar que no eran muy capaces de aprender el conocimiento que él les entregaba al no reproducirlo en las evaluaciones, homogeneizando sus capacidades. Y, por otro lado, utilizaba un método evaluativo de control para promover que los estudiantes se hicieran responsables de sus conductas y aprendizajes, el cual consistía en calificar en una planilla de “notas acumulativas” la puntualidad, la asistencia, la presentación personal, la participación en clases y en actividades curriculares, etc. Sin embargo, era flexible con quienes lograban excusarse por algún incumplimiento o demostrar preocupación por sus notas, considerando sus contextos, lo cual era beneficioso para algunos estudiantes, porque les permitía tener muchas y buenas notas cumpliendo con algunos mínimos como asistir a clases, lo que les hacía pensar que su asignatura era “fácil”, pero también era negativo para quienes no lograban adaptarse o efectuar las exigencias del profesor.

Esta forma de ejercer la pedagogía se enmarca, además, en un contexto institucional de rendición de cuentas en el que a este docente se le exigía tener una cierta cantidad de notas en el libro, tener buenos resultados en el Simce -por lo que solo realizaba exámenes con alternativas en inconsistencia con el despliegue comunicativo que pude evidenciar en sus clases-, que sus

estudiantes asistieran a clases para que pudieran obtener la subvención, etc.; lo cual lo incentivaba a reproducir el sistema evaluativo imperante de rendición de cuentas de mercado, segregador, competitivo y clasificador.

Este contexto educativo en el que la autoridad evaluativo-pedagógica produce diversas resistencias, desigualdades y dificultades para mejorar los aprendizajes, se presenta como un escenario propicio de análisis para proponer una concepción de autoridad en relación con la evaluación desde una perspectiva diferente, que potencie los aprendizajes y que mejore las relaciones entre estudiantes y profesores.

IV. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A continuación, presento las categorías principales que surgen a partir del análisis de mi corpus.

1. Autoridad pedagógica como el poder discrecional a través de la evaluación:

En esta categoría presento aquellas interacciones entre el profesor y los estudiantes en las cuales el poder de la evaluación se utilizó como un poder discrecional, de modo que la autoridad pedagógica buscó someter a los discentes a realizar ciertas acciones a partir de demandas justificadas, explícita o implícitamente, en su rol de evaluador, utilizando para ello el poder de la evaluación “autoinstituido y discrecional frente al cual los estudiantes se presentan a merced, razón por la cual su obediencia es “arrancada” coactivamente” (Neut, 2015, p. 73). De esta categoría se desprenden dos subcategorías según los tipos de evaluaciones más practicadas por el profesor y la institución escolar estudiada para ejercer la autoridad docente como poder discrecional: las pruebas y las actividades clase a clase.

a) Autoridad pedagógica como el poder discrecional en el fenómeno de las “pruebas”

Las pruebas se presentan como hitos evaluativos que equivalen a un alto porcentaje de las notas del semestre, en los cuales los estudiantes deben demostrar conocimientos de forma escrita en ítems de Verdadero y falso, de alternativas (que evalúan comprensión lectora, contenidos de la asignatura de Lengua y Literatura, y vocabulario contextual), y también en ocasiones, a través de ítems de preguntas abiertas e instrucciones para ser desarrolladas por escrito. El aprendizaje y los saberes que se busca medir a través de estos instrumentos evaluativos se enmarcan, por un lado,

en un modelo pedagógico-evaluativo conductista (Flórez, 2000) en los ítems de Verdadero y falso y de alternativas, y por otro en uno tradicional en las preguntas abiertas y las instrucciones de desarrollo, que no son acompañadas de una rúbrica clara, quedando sujetas al criterio subjetivo del profesor evaluador.

Las pruebas de Lenguaje y Comunicación que pude observar tenían este tipo de ítems, e incluso algunas eran solo de alternativas. Todas, sin embargo, incluían al menos un texto breve que les discentes debían leer para contestar preguntas y proposiciones de comprensión lectora en formato Simce. La mayoría de las pruebas que observé eran confeccionadas por una docente de la misma asignatura que no les hacía clases a los cursos observados, de modo que se presentaba una separación entre la enseñanza-aprendizaje y la evaluación, aspecto que se abordó como característico del modelo pedagógico conductista (Flórez, 2000). Esto generaba que los conocimientos que se ponían en juego en estas evaluaciones homogeneizaban a la población heterogénea de estudiantes y producían inconsistencias con el proceso de aprendizaje que se desarrollaba en el aula, donde las preguntas y proposiciones de las actividades eran en su mayoría abiertas, e incluían sobre todo habilidades de comunicación oral, lo que evidentemente no era evaluado en estos instrumentos.

El profesor nos explicaba a mí y mi compañera de práctica profesional que las pruebas tenían este formato para subir los puntajes Simce, debido a los bajos resultados que tenían sus estudiantes en esta prueba estandarizada, lo cual tenía altas consecuencias para el establecimiento, que se traducían en sanciones simbólicas y materiales, de modo que el uso de este formato era una orden institucional adaptada y adoptada para la rendición de cuentas de mercado y no para potenciar los aprendizajes de los alumnos.

Por ende, al analizar este tipo de instrumentos de evaluación, se evidencian relaciones de poder que provienen, en primer lugar, desde las políticas educativas externas que responsabilizan a estudiantes y profesores por su desempeño, de modo que los profesores reproducen y se someten al modelo educativo imperante, obligados por la institución escolar que decide replicar los formatos de las pruebas estandarizadas para mejorar los resultados. Sin embargo, lo que pudimos observar en la práctica fue el fracaso de estas decisiones evaluativas, pues producían un debilitamiento de la autoridad pedagógica, lo que se evidencia en que los estudiantes no cumplían por completo con las demandas del profesor a la hora de someterse a este tipo de evaluaciones,

quien incluso me admitió con frustración y molestia que les estudiantes “no valoran el instrumento de evaluación” (Registro de Observación, Practicante 2, 05 de abril 2019). Lo anterior se puede ilustrar en la siguiente situación:

“Siguen conversando, dilatando el momento en que comenzará la prueba. “Profe otro día, por favor”. Hablan de fútbol, un estudiante dice: “profe, la Católica la embarró”, una estudiante dice “el sábado juega la U”. Otro estudiante dice “profe, el lunes le traigo la prueba lista”. El docente pide que guarden sus teléfonos. (...) comienza a entregar las pruebas. Veo a un estudiante llevarse las manos a la cabeza con cara de agobiado. El profesor señala que no todo tiene alternativas, sino que también hay un ítem de verdadero y falso, para que respondan correctamente en el cuadro de respuestas.

El profesor sale de la sala y automáticamente comienzan a conversar. Luego entra, y le dice a un estudiante “¿por qué sacó el celular?”, quien se demora en guardarlo. Luego de esto, señala que en la siguiente reunión no se hablará de esa prueba, lo que genera alivio en les estudiantes. El docente me pide que me quede con les estudiantes mientras terminan la prueba, se va e intento resolver sus dudas. Comienzan a conversar a pesar de que no todes han terminado su prueba. Me llama la atención que una estudiante no quiere dar su opinión en un ítem de la prueba, por lo que la motivo a hacerlo y efectivamente lo hace. Intentan que les dé las respuestas, pero no lo hago. Termina la prueba y algunos estudiantes me agradecen contestar sus preguntas. El 2° sale de la sala” (Registro de observación, Practicante 2, 10 de mayo 2019).

La demanda del profesor, en este contexto, es que se sometan voluntariamente al hito evaluativo, es decir, que se sienten en silencio, concentrades y que sigan las instrucciones de la prueba, renunciando por completo a sus otras posibilidades de acción. Sin embargo, la resistencia de parte de les discentes se presenta desde antes de comenzar la prueba, pues intentan posponer su inicio, conversando, realizando otras actividades y pidiéndole al profesor facilidades para no tener que responderla. Luego, cuando el hito comienza, las emociones que se desencadenan son principalmente agobio y frustración, pero también podemos hallar desinterés y aburrimiento de parte de les estudiantes: apenas sale el profesor de la sala, la autoridad y la vigilancia desaparecen, y se despierta nuevamente la conversación entre les alumnes, situación que al volver a entrar se autorregula casi por completo, deteniéndose el docente a llamar la atención solo a un estudiante. La responsabilidad después me la cede a mí, al igual que su autoridad para poder retirarse. Sin embargo, mi rol de practicante no detentaba autoridad al no poseer el poder de la evaluación, además, tampoco esperaban que me impusiera, por lo que intentaron pedirme las respuestas, sin parar de conversar libremente durante el desarrollo de la prueba. Para mí ese instrumento evaluativo no tenía ningún valor, pero sabía la consecuencia que tenía en sus trayectorias, por eso les ayudé a comprender las preguntas que les generaban dificultad, lo que fue valorado por ellos; preocupándome, además, de que la estudiante referida diera su opinión, pues era un aprendizaje que efectivamente había sido trabajado en las clases y que les alumnes podían demostrar a través de ese tipo de evaluación.

Los resultados de este tipo de evaluaciones calificadas no eran los esperados, a pesar de que se dieran facilidades como repetir exactamente la misma prueba, recibir décimas, o poder realizar trabajos alternativos para subir su nota.

El siguiente fragmento presenta el escenario posterior al segundo desarrollo de la misma prueba de diagnóstico de Lenguaje y Comunicación por parte del séptimo básico en el que fuimos practicantes. La primera vez que rindieron esta evaluación hubo “solo 5 azules y la mejor nota fue un 4,6” (Registro de Observación, Practicante 1, 08 de abril 2019), y tenían la opción de subir su calificación realizando una actividad del libro de la asignatura entregado por el MINEDUC, en la que debían leer un cuento y responder unas preguntas.

“El profesor les cuenta que tiene las pruebas que realizaron por segunda vez, en la que les había ido muy mal. Yo y él terminamos de contar los puntajes y poner las notas y luego una alumna colombiana que se sienta en la primera fila comienza a ordenarlas de la menor nota a la mayor. El profesor ha proyectado las respuestas en la pizarra. Los resultados nuevamente no han ido muy bien, alrededor del 10 por ciento del curso ha logrado alcanzar el azul, pero esta vez las notas más altas han subido: las dos mejores son un 52 y un 59. Lxs estudiantes alientan al profesor a entregar las notas en orden de menor a mayor y hacen toda clase de ruidos e incitaciones según las notas van saliendo. Las dos mejores notas son de alumnas y la mejor nota es la estudiante con la que el profesor ha discutido la primera clase que presencié. El profesor debe explicar en más de dos ocasiones cómo pondrá las notas de la prueba de diagnóstico en el libro: la primera prueba que dieron irá al libro promediada con una actividad que hicieron, la segunda prueba (que es la misma anterior que decidí repetir) irá tal cual al libro, pero pueden subirla si tienen décimas en su cuaderno” (Registro de Observación, Practicante 1, 02 de abril 2019).

La demanda del profesor se presenta de forma implícita: él desea que sus estudiantes se interesen y responsabilicen por sus calificaciones, para lo cual utilizó la evaluación como juicio público y como competencia, sometiendo a todo el grupo curso a esta ceremonia de triunfadores y perdedores, en la cual participaron activamente. El hecho de que las notas estuvieran organizadas en orden ascendente establecía ya una forma de clasificación en la que les estudiantes estaban expuestas y expectantes a los resultados de los otros, esperando que su nombre no estuviera al comienzo, comparándose constantemente entre sí y juzgando al resto. Es relevante que estos resultados fueran producto de la repetición de la misma prueba, lo cual generaba la expectativa en el profesor de que los resultados mejorarían, aprovechando también de tener más notas en el libro de clases, lo cual es promovido por la institución escolar, pues estas calificaciones se presentan como evidencias de aprendizajes. Pero, en la práctica notamos que este sistema no favorecía a sus estudiantes, quienes no lograban mejorar sus resultados, destacando solo unas pocas alumnas por sobre la masa, quienes tampoco lograron la calificación más alta. Cabe notar, además, que esta es una evaluación *diagnóstica*, la cual se presenta a principio de semestre para evaluar los

conocimientos previos de los discentes, cuya información obtenida debería ser utilizada por el profesor para tomar decisiones pedagógicas con respecto a los aprendizajes de los estudiantes, no obstante, pareciera que la calificación en sí como mecanismo de control fuera lo único relevante (Ball, 2013). Los estudiantes, sin embargo, no cuestionaban este ritual, participando de la *performance*, convirtiéndose en jueces a la vez que son las personas juzgadas, de modo que este intento del profesor de que se hicieran responsables de sus resultados se volvía más bien una especie de espectáculo que, como pudimos observar, era reiterativo y acompañaba a cada hito evaluativo. Esta dinámica, por lo tanto, afectaba las relaciones auténticas interpersonales del grupo curso al generar competitividad y juzgamiento, y también su relación con su profesor, cuyo poder y autoridad eran reconocidos por los estudiantes, pues la demanda de que estén atentos y expectantes a las calificaciones fue lograda, pero sin mejorar los rendimientos. El modelo pedagógico tradicional se presentaba en esta situación a partir de estas “oportunidades” que el profesor facilitaba para que los estudiantes subieran sus notas, las cuales son totalmente impuestas por el docente, esperando que sus alumnos se adaptaran a ellas, lo que concluyó en un panorama de desigualdad en el que no se potenciaron los aprendizajes sino más bien los mecanismos de control a través de la evaluación.

Por último, en esta subcategoría, presento una situación ocurrida en el primero medio, donde la autoridad docente se ejerce como poder discrecional a través de la evaluación:

“Llego a la sala del primero medio y están vigilados por el profesor de educación física realizando la prueba de “La Ilíada”, libro que la mayoría no leyó. No comprenden las preguntas de vocabulario contextual. Se copian durante la prueba, hablan, y en la medida en la que van terminando, juegan con sus celulares, siguen conversando e incluso una pareja se besa (...)

Voy a buscar al profesor al auditorio después del recreo. Se encuentra hablando con otro profesor. Cuenta, entre risas, que tenía que preparar el sonido del “Festival de la voz” [competencia comunal de canto], por lo cual le dijo al curso que ese día no habría prueba [de La Ilíada] y que el profesor de educación física les cuidaría por mientras él se ausentaba. Comenta que incluso les dejó sacar sus celulares. Luego de eso, llegó el profesor de educación física con las pruebas, lo cual les hizo sentir mal.” (Notas de Campo, Practicante 2, 15 de mayo 2019).

El foco del relato del profesor se centraba en lo gracioso que le resultó la reacción de los estudiantes al jugar con sus expectativas con respecto a la prueba, sabiendo previamente que se iban a sentir mal. Esta situación, por ende, la comprendo como una forma de reafirmación de la autoridad docente a través de la evaluación, pues en ella los estudiantes se veían sin salida posible, presentándose una forma pura de abuso del poder de la evaluación. Lo que para el docente es motivo de risa, generó emociones negativas en los estudiantes que, como forma de resistencia, se

copiaban, conversaban y realizaban otras actividades durante el hito evaluativo frente al cual se reconocían no preparados al expresarme que no leyeron el libro, viéndose imposibilidades de demostrar un aprendizaje real. Esto, por ende, evidencia una pérdida de sentido de la evaluación en tanto calificación que no se contextualiza a las realidades y saberes de los estudiantes, presentándose más bien como una imposición externa al aula que proviene desde la rendición de cuentas de mercado. El modelo pedagógico tradicional junto con el conductista se presentan a través de este modo de imponer la autoridad pedagógica que efectivamente se reafirma mediante el sometimiento de los estudiantes al instrumento evaluativo, pero que también se debilita al desvincularse de la necesidad de la presencia del profesor que puede ser reemplazado por otro durante el hito evaluativo, perdiéndose, además, la validez de la prueba al no lograr medir realmente los aprendizajes en medio de los diversos modos de resistencia ya expuestos.

En todas las situaciones analizadas, la autoridad docente logra sus demandas a través del poder de la evaluación, triunfando relativamente al depositar su legitimidad en un instrumento evaluativo que genera resistencias y resultados insatisfactorios, cuyas causas principales enumero a continuación: la rendición de cuentas de mercado que, a través de la institución escolar, se impone como un modelo evaluativo conductista con altas consecuencias en las trayectorias y emociones de los estudiantes, y que genera inconsistencia entre los aprendizajes desarrollados durante las clases -que implican sobre todo habilidades orales y de reproducción escrita de contenidos- y lo que efectivamente es evaluado; la falta de sentido compartido y la descontextualización que poseen estos instrumentos evaluativos con respecto a los saberes y realidades de los estudiantes; y por el abuso del poder de la evaluación para beneficio propio del profesor, que lo utiliza principalmente como método de control y de reafirmación de la autoridad docente en vez de potenciar los aprendizajes.

b) Autoridad pedagógica como el poder discrecional en el fenómeno de las “actividades clase a clase”

Como expliqué anteriormente, las clases se organizaban principalmente a partir de la siguiente estructura: primero sucedía el momento de la enseñanza, en el cual el profesor exigía a los estudiantes reproducir los contenidos en forma escrita en sus cuadernos (que el docente dictaba oralmente o exponía en un PowerPoint), luego los estudiantes debían realizar con el objetivo de aplicar los contenidos expuestos, tareas provenientes, por un lado, del texto escolar oficial de

Lengua y Literatura entregado a los estudiantes de parte del Ministerio de Educación de Chile, o por otro lado, de la creación propia del profesor, las cuales se solían retroalimentar y evaluar en un tercer momento de la clase en plenaria con el grupo curso. En estas situaciones la demanda del profesor consistía en la realización de estas actividades, lo cual en la mayoría de los escenarios evaluativos analizados y observados no se cumplía, pues los estudiantes preferían realizar otras actividades. El docente, por ende, optaba por una práctica evaluativa muy legitimada en las escuelas chilenas: ofrecer una motivación o un incentivo, es decir, una nota acumulativa o décimas para subir las calificaciones que tienen más peso -como las pruebas-, a cambio de someterse a la evaluación de aprendizajes, lo cual se puede evidenciar en la siguiente situación:

“Ya va a terminar la clase y el profesor va a pasar firmando los cuadernos para darles décimas. L. termina rápidamente toda la tarea antes de que llegue el profesor. Él pasa revisando cuaderno por cuaderno, la mayoría de los niños se puso a trabajar justo antes de que el profesor pasara, pero de todos modos trabajaron” (Registro de Observación, Practicante 1, 08 de abril 2019).

En este caso, la sola presencia del profesor evaluador recorriendo la sala impone la urgencia de acelerar el trabajo, realizando apenas las actividades, lo que no garantizaba que los aprendizajes se concretasen. La autoridad pedagógica a través del poder de la evaluación en este escenario se hizo efectiva al utilizar estrategias del modelo pedagógico conductista (Flórez, 2000), al ofrecer recompensas después de que se presenta la conducta esperada; y a su vez, del modelo pedagógico tradicional (Flórez, 2000) al emplear el poder de la evaluación de forma arbitraria para encauzar las acciones de los discentes, generando al mismo tiempo una introyección de la norma escolar evaluativa en forma de autorregulación, que se evidencia en el hecho de que la sola figura del docente evaluador logra que se pongan a trabajar.

Como señalé, la retroalimentación y evaluación de estas actividades se realiza de forma oral, requiriendo la participación y atención de todo el grupo curso. El siguiente fragmento expone precisamente esta instancia, luego de que el profesor expresara la demanda de que realizaran la actividad exigida:

“Luego un par de estudiantes se ofrecen a dar sus respuestas, pero el profesor sigue llamando al azar, y le pregunta a una alumna llamada G. (quien dice que le da vergüenza contestar) y ella tiene la respuesta incompleta, pero no se le dice nada. Luego lo mismo con S., otro alumno (que se ofreció a decir su respuesta, pero que no siguió del todo las instrucciones), hasta que el estudiante [I.] que se sienta adelante las dice. Y el profesor les pregunta cómo es que sólo I. entendió que se hacía. Luego dice que harán la siguiente pregunta del libro con respecto al texto (pues sólo habían estado haciendo la primera), que tendrán diez minutos y que espera que los que “cayeron” en la primera, esta vez se pongan al día.

Les da diez minutos justos. La mayoría no comprende bien tampoco la siguiente pregunta, pues implica la interpretación de un verso del poema que no es tan simple. Varios mencionan no entender mientras otros solo

juegan. Luego, pasados los diez minutos, el profesor toma la clase nuevamente y dice que revisará la tarea y que espera que los que no hicieron la primera pregunta se revindiquen. Le pregunta primero a B. y le dice que está bien pero incompleta, luego le pide a otrx alumnx y le dice que está bien. Luego tocan el timbre y la clase finaliza” (Registro de Observación, Practicante 1, 25 de abril 2019).

Lo que predomina en esta narración contextualizada en el séptimo básico es una falta de comprensión de las preguntas e instrucciones, lo cual era muy reiterativo en el corpus estudiado y que generaba también una dificultad a la hora de responder las actividades. Además, es posible evidenciar un modelo pedagógico tradicional (Flórez, 2000), sobre todo porque recae en los estudiantes adaptarse a las instrucciones y preguntas expuestas ejerciendo un poder vertical y arbitrario, que además homogeniza las capacidades y aprendizajes de los discentes al obligarles a responder a todos por igual un recurso pedagógico que proviene del Ministerio de Educación y que no considera los contextos particulares de cada estudiante de Chile.

Cabe destacar que se potencian las habilidades de comunicación oral, lo que genera varias emociones: motivación en algunos y vergüenza en otros. Sin embargo, el poder de la evaluación logra que los estudiantes se sometan a ella presentando oralmente sus respuestas y que, por ende, la autoridad docente se concrete, pero utilizando, en este caso, la exposición y el juicio público ante el grupo curso, comparando a su vez a los sujetos entre sí aprobando y desaprobando a cada cual, dependiendo de qué tanto pudieron acomodarse y responder a esta actividad homogeneizadora. La retroalimentación, además, se utiliza también para contrastar y juzgar a aquellos que “cayeron” con quienes “entendieron que se hacía”, esperando que alguno estudiante logre dar con la respuesta esperada, para destacarlo por sobre la masa y poniéndolo como ejemplo ante ella, potenciando nuevamente unas relaciones sociales *performativas* en las que las personas son valoradas por su productividad, potenciando a su vez la competitividad (Ball, 2013).

Esto genera, nuevamente, que los aprendizajes pasen a segundo plano, impidiendo la reflexión en torno a la efectividad de la evaluación misma, resaltando sobre todo el papel de los mecanismos de control como imposición de la autoridad docente. Luego, el profesor realiza otra demanda: responder la pregunta siguiente, pero ahora con un límite de tiempo, aumentando la dificultad para que se “pongan al día”. Este mecanismo de control no logra por sí mismo que los estudiantes comprendan y que los aprendizajes esperados se concreten, generando nuevamente una resistencia que se evidencia a través de aquellos que están jugando mientras otro grupo se esfuerza por responder. La practicante expresa que el profesor “toma la clase nuevamente”, para señalar que el docente logra imponerse y posicionarse en el centro de la atención, empleando el poder de la

evaluación y el juzgamiento a través de ella para que los estudiantes cumplan con la demanda y se sometan a la rendición de resultados, lo que dura unos pocos minutos solamente. La autoridad pedagógica, en consecuencia, logra realizarse nuevamente, pues los estudiantes cumplen con lo demandado por el profesor a través del ejercicio del poder de la evaluación.

La siguiente situación es también representativa del corpus estudiado y se desarrolla en el primero medio:

“El profesor, antes de comenzar la actividad señala: “sentenciados por la lectura de hoy, tienen una misión, leer fluido y rápido”. Todos están conversando. El profesor se para adelante en silencio, esperando que se callen. Luego de que se hacen callar entre ellos, y hay un poco más de silencio, el profesor les dice “y después me preguntan por qué ando enojao”.

Dice un número al azar para que un/a estudiante lea un fragmento del texto. Luego le pide un número, y así continúa hasta que haya repartido todos los párrafos y fragmentos del texto. Les pide que pongan especial atención al fragmento que les tocó, porque deben trabajar en equipo leyendo de forma fluida, de modo que cuando uno termine de leer, el o la otra estudiante continúe con la lectura inmediatamente. Además, señala el profesor que, si el trabajo en equipo llega a fallar, la nota de trabajo diario de todos los participantes de la lectura bajará.

La actividad se lleva a cabo corrigiéndose entre ellos durante la lectura, y logrando el objetivo de leer grupalmente de forma fluida y rápida” (Registro de Observación, Practicante 2, 10 de abril de 2019).

La demanda del profesor es que trabajen en equipo quienes han sido designados con la lectura, una tras otra de forma fluida, hasta que el texto por completo haya sido leído. El poder de la evaluación por sí solo no logra que los estudiantes se callen, por lo que requiere pararse en frente de la clase el docente expresando evidente molestia para que accedan a sus demandas, lo cual no podría haber sido logrado sin una autorregulación junto con una correulación entre los mismos pares. Luego, es la evaluación misma la que induce la participación de los estudiantes, de modo que por medio de ésta se produce la concreción de la autoridad pedagógica. La resistencia presentada al principio desaparece y el grupo curso participa de la actividad, tal vez por el enfoque colectivo propio del modelo pedagógico constructivista social (Flórez, 2000) que es posible apreciar en esta lectura en la que el grupo se privilegia ante las individualidades de forma solidaria, en tensión con un miedo colectivo generado por una evaluación punitiva, que obliga a sus participantes a acceder a la demanda arbitraria del profesor a través del castigo grupal.

La actividad, en consecuencia, se enmarca en un modelo pedagógico tradicional (Flórez, 2000) al imponer arbitrariamente las instrucciones a los discentes, quienes deben asumir la responsabilidad colectiva de responder de acuerdo con las demandas del profesor. La evaluación, además, es utilizada como posible castigo si es que el grupo no llega a cumplir con lo que el docente espera, lo que puede generar una recriminación entre los mismos estudiantes si es que alguno llegara a

perjudicar al resto. Cabe destacar que la lectura se presenta como una “sentencia”, lo que reafirma que este tipo de autoridad se construya como un poder discrecional, pues el profesor tiene la última palabra y los discentes no tienen salida, pues el oponerse a las demandas del docente solo les trae consecuencias negativas en términos de la evaluación, tanto individual como colectivamente. Esta forma de ejercer la evaluación como medio para lograr imponer la autoridad docente, notamos en la práctica que no funciona en todos los casos, como ocurre en el séptimo básico:

“Luego les pide que lean: señala un párrafo escogiendo alumnxs al azar y dice que les pondrá una nota acumulativa a todo el curso, la cual irá bajando cada vez que se equivoquen o bien que interrumpan la lectura. Comienzan a leer y cada vez que hay una interrupción va diciendo en voz alta como baja desde el 7 hasta el 3. Les dice que sumado al 1 del comic tendrán un 3. Lxs niñxs reclaman. El profesor se ríe (nunca sé si esas cosas van en serio o no)” (Registro de Observación, Practicante 1, 24 de abril 2019).

Mi compañera presencié y registré la resistencia a un mismo método evaluativo, pues en este curso los estudiantes se interrumpían, provocando inmediatamente la disminución de la nota del grupo curso. Ante el fracaso del intento de construir autoridad pedagógica a través de la evaluación, el docente optó por reírse de ellos y por recordarles una calificación previa que por, no haberla realizado, descendió al mínimo. La practicante se presenta confusa ante esta situación, no comprende si este tipo de resistencias tendrán consecuencias o no en las calificaciones de los discentes, ambigüedad que también presencié y que se explicaba por lo arbitrario de estas “notas acumulativas” que el profesor utilizaba como recurso para que los estudiantes cumplieran sus demandas, sobre todo de someterse a la evaluación de los aprendizajes. Las consecuencias de esta poca claridad generan una pérdida de credibilidad y sentimientos de inseguridad en los estudiantes, quienes no comprenden bien las consecuencias que tienen sus actos, lo que afecta también la autoridad pedagógica que en ninguna de las narraciones del corpus estudiado se presenta como una “aplicación justa e implacable de la norma escolar” (Zamora y Zerón, 2010), lo que puede explicar en cierta medida la ausencia de esta categoría.

Así, estos constantes “reclamos” que expresan los estudiantes al profesor, son demandas que se manifiestan en contra de lo arbitrario de estas calificaciones, lo cual se puede interpretar como una resistencia al modelo pedagógico-evaluativo tradicional (Flórez, 2000), que parece perder sentido en este tipo de contextos. Esto sumado a las resistencias a los hitos evaluativos de las “pruebas”, inevitablemente afecta la construcción de la autoridad pedagógica que se ve debilitada, cuestionada y resistida en muchas ocasiones, lo cual coincide con la idea de Meza, Cox y Zamora (2015) de que la forma tradicional en que se ha comprendido la autoridad pedagógica ha entrado en crisis.

2. Autoridad pedagógica como un vínculo afectivo a través de la evaluación

En esta categoría presento los resultados de análisis de aquellas interacciones entre mi profesor guía y los estudiantes en las cuales el docente utilizó el poder de la evaluación en relación con su vínculo afectivo. Así, la autoridad pedagógica en estos casos tiene el propósito de que los discentes cumplan las demandas del profesor apelando a las emociones que la evaluación generaba en relación con el vínculo cercano que el profesor ha construido con los estudiantes. Esto es relevante, ya que este docente destacaba en esta escuela por las relaciones cercanas que establecía con sus estudiantes, por sus clases más “entretenidas” que incluían juegos y actividades recreativas, porque les preguntaba por sus vidas y hablaba de la propia, les hablaba de temas cercanos como películas, videojuegos, fútbol, etc., estableciendo sobre todo vínculos de complicidad también a través del sentido del humor. La afectividad y la expresión de emociones de parte del profesor, sumadas a la construcción de estas relaciones más cercanas, generaba vínculos mucho más horizontales en comparación a las que los estudiantes acostumbraban a tener con sus otros docentes, lo cual, en múltiples ocasiones fue destacado por los discentes al señalar que era un profesor “buena onda” (Registro de Observación, Practicante 2, 03 de abril 2019). Sin embargo, el docente utilizaba también estos vínculos afectivos a favor de la imposición de su propia autoridad docente, invisibilizando las relaciones de poder y las jerarquías que inevitablemente son transversales a las relaciones entre profesores y estudiantes.

Como ejemplo de la invisibilización del poder de la evaluación recién señalada, presento la interacción ya citada entre el docente y los estudiantes al comienzo de una evaluación calificada, donde el profesor “señala que en la siguiente reunión no se hablará de esa prueba, lo que genera alivio en los estudiantes” (Registro de observación, Practicante 2, 10 de mayo 2019).

Cuando el hito evaluativo comienza, las emociones que principalmente se desencadenan son agobio y frustración, las cuales el profesor nota e intenta aliviar señalándoles que en la próxima reunión de apoderados no expondrá públicamente estos resultados, buscando alimentar su complicidad ante una autoridad externa que pueden ser sus padres, madres, familiares o cercanos. Este tipo de prácticas evaluativas las considero como una forma de *manipulación emocional* pues el objetivo del docente es indirectamente que los estudiantes continúen haciendo su prueba en silencio, buscando aliviar parcialmente sus emociones negativas que se presentan como un obstáculo a las demandas de la autoridad pedagógica. Además, considero que estas palabras no

logran solucionar la situación desventajosa en la que se encuentran los estudiantes, sino que, por el contrario, este tipo de *performance* en la que entra este docente, demuestra precisamente el juego de “dramatización psicótica” propia del modelo pedagógico conductista, en la que el profesor al ejercer el papel de evaluador carga la responsabilidad de los resultados de aprendizaje a los estudiantes, ignorando deliberadamente que es él mismo quien enseña y concreta el currículum diariamente en sus clases, con un posicionamiento político y con un rango de libertad de la enseñanza (Sierra, 1994). La manipulación, por ende, pretende reafirmar el vínculo entre profesor y estudiantes, buscando reafirmar su confianza para que en situaciones posteriores los estudiantes sigan cumpliendo sus demandas. Así, el poder de la evaluación que posee el profesor es invisibilizado, buscando afirmar una “falsa horizontalidad” que no tiene el objetivo de potenciar el proceso de aprendizaje, sino de alimentar y privilegiar los mecanismos de control a través de la evaluación.

Otra práctica evaluativa muy frecuentemente observada por nosotras de parte de este profesor, y que ya fue mencionada, es la exposición pública de aprendizajes o resultados de aprendizaje de los estudiantes frente al grupo curso. Este tipo de situaciones lograba una amplia participación, pero generaba a su vez que se establecieran relaciones performativas con lógicas de sobrevivencia y ventaja competitiva, en detrimento de las relaciones auténticas (Ball, 2013). Una situación ejemplificadora de cómo se ponían en juego los vínculos afectivos entre estudiantes y el profesor en este tipo de interacciones en relación con la autoridad docente, es la siguiente:

“El profesor indica que terminó el tiempo para realizar la actividad [resumir una película reconociendo la introducción, el nudo y el desenlace] y alterna entre números al azar y voluntarios para leer lo que han escrito. Algunos no tienen la actividad terminada, entonces el profesor pasa a otro u otra estudiante. Quien termina de leer es sometido a la evaluación del curso para ver si se gana o no una décima.

A. lee el título de su película “Tres metros sobre el cielo”, los compañeros (hombres) la abuchean, y el profesor le dice varias veces “a nadie le gusta esa película”. De todos modos, la motiva a leer su tarea, pero ella dice que le da vergüenza, pero, a pesar de ello, la termina leyendo, el resto la aprueba y gana la décima” (Registro de Observación, Practicante 2, 03 de abril de 2019).

El profesor, en este caso, expresa que los estudiantes tienen ahora el poder de la evaluación, de modo que de ellos depende si los estudiantes que participan de la actividad tienen o no la recompensa de la “décima”, aparentando una relación de poder mucho más horizontal que, en la práctica, no es tal pues todas las decisiones sobre la evaluación las toma el docente como en el modelo pedagógico tradicional (Flórez, 2000). Esta aparente circulación del poder de la evaluación

hacia los estudiantes, genera nuevamente que el profesor desconozca su responsabilidad por los resultados de aprendizajes de sus estudiantes, apelando a la horizontalidad que ha construido en el vínculo afectivo con el grupo curso.

A. es una estudiante que tiene buenos rendimientos, pero que muchas veces había demostrado resistencia ante las demandas del profesor, lo que generaba que el docente constantemente le llamara la atención o se enojara con ella ante estas desobediencias. El profesor solía hacer este tipo de diferencias entre los discentes, pues, como también señaló mi compañera en sus registros de observación, solía juzgar públicamente sobre todo a aquellos estudiantes que no se adaptaban a sus métodos de enseñanza, que no exhibían las conductas que él esperaba, y/o se resistían a cumplir con sus demandas, casos en los cuales la autoridad docente, por ende, fracasaba. Por ello, esta situación resulta ambigua pues el docente, en vez de hacer algo para que los estudiantes dejen de burlarse de A., se une al grupo diciendo “a nadie le gusta esa película”, olvidando su rol de evaluador para camuflarse como un par entre los estudiantes. Por ende, resulta difícil identificar cuáles son las verdaderas motivaciones de este profesor y cuáles son sus demandas, pues por un lado exige explícitamente que A. lea lo que ha escrito, y al mismo tiempo está alimentando emociones negativas como la vergüenza con esta especie de humillación pública.

Pareciera, entonces, que a través de este tipo de prácticas evaluativas está intentando afianzar su vínculo con el resto de los estudiantes al aprobar públicamente sus críticas a la compañera, y a la vez, reafirmar y asegurar la eficiencia de los métodos de control para que los estudiantes eviten resistirse a sus demandas en el futuro, pues este tipo de situaciones puede ser la consecuencia. Sin embargo, la demanda explícita del docente (leer en voz alta y someterse a la evaluación del grupo curso), es cumplida, la autoridad docente a través de la evaluación se ve reafirmada y A. resulta victoriosa debido a sus propias capacidades. Los aprendizajes, a pesar de ello, pasan nuevamente a segundo plano, siendo la performance la protagonista de estas relaciones y vínculos afectivos.

Dentro de esta categoría también es posible destacar situaciones en las que el profesor se burló de estudiantes por sus malas notas o por no exhibir las respuestas esperadas, pretendiendo motivarles a subir sus rendimientos. El sentido del humor, en estos casos, generaba una ambigüedad que con mi compañera sentimos durante toda nuestra práctica, pues era difícil comprender el límite entre un humor compartido y la humillación pública como tal, ya que los estudiantes solían responder también con timidez, contestaban con alguna broma de vuelta, se callaban o se reían.

Así, el vínculo afectivo que se establece a través de la evaluación se presenta como una forma de presión a los estudiantes para responsabilizarse por sí mismos de sus aprendizajes, acudiendo a un modelo pedagógico tradicional (Flórez, 2000) donde el poder de la evaluación cae de forma vertical sobre los estudiantes, compartiendo con la categoría anterior el uso de éste como poder discrecional, pues siempre el profesor tendrá la última palabra cuando se trata de la evaluación calificada.

3. Autoridad pedagógica como exigencias morales a través de la evaluación

En esta categoría presento los resultados de análisis de aquellas interacciones en las cuales el poder de la evaluación se utilizó de parte del profesor para establecer exigencias morales a los estudiantes, de modo que la autoridad pedagógica justificaba sus demandas especialmente a través de la preocupación del docente por el desarrollo de la socialización de los estudiantes (Zamora y Zerón, 2010). Una de las principales motivaciones del profesor que pude hallar en el corpus con respecto a esta categoría se relacionaba con su insistencia en que los estudiantes se hicieran responsables tanto académica como conductualmente.

Por una exigencia institucional, el profesor debe colocar notas en el libro de clases, pero solo con las pruebas no le alcanza para justificar todas las notas que le piden. Por ende, recurre a mecanismos para calificar la participación en clases, la puntualidad, el uniforme, que porten sus materiales escolares, etc. Esta práctica evaluativa se construye de forma arbitraria acorde a un modelo pedagógico tradicional (Flórez, 2000) y es opción personal del profesor, debido a que es beneficiosa también para obtener control de sus estudiantes y sus acciones. Así, la autoridad pedagógica en función de las exigencias morales a través de la evaluación se concreta, pues “El docente me cuenta que ha funcionado ese método para hacer que asistan a clases y para que lleguen a tiempo, lo cual es necesario pues el colegio depende de las subvenciones por asistencia” (Registro de Observación, Practicante 2, 04 de abril de 2019). Sin embargo, al no enfocarse en los aprendizajes y no tener unos criterios claros, este tipo de evaluación carece de sentido para los estudiantes, produciendo también confusión y un debilitamiento de la autoridad docente:

“El profesor les pone nota acumulativa por traer el libro de texto. El profesor tiene el proyector instalado y los estudiantes pueden ver lo que está en su computador. Así, pueden notar que muchos tienen como nota un cero, y comienzan a reclamarle al profesor por esta situación que consideran “injusta”. (...) les señala que es la nota por llegar temprano y por asistencia, diciendo que “si no están presentes es porque no respondieron a la lista”, explicándoles de nuevo su sistema de evaluación, que considera las justificaciones por las

inasistencias, motivándoles ser responsables con su puntualidad y asistencia a clases, porque ellos son los que deben acercarse a justificar” (Registro de Observación, Practicante 2, 10 de abril 2019).

Así, nuevamente los métodos de control se convierten en el foco con el que se emplea la evaluación, de modo que la autoridad docente utiliza estas prácticas evaluativas justificadas en exigencias morales para controlar, premiar y castigar las conductas de los estudiantes, esperando que el mecanismo por sí solo logre los resultados esperados, lo cual en la práctica no se consigue del todo, debilitando la autoridad docente al no manifestar los estudiantes una introyección de estas exigencias morales. Ello porque no comprenden ni valoran este tipo de prácticas que no evalúan aprendizajes de la disciplina, sino conductas de adaptación a la norma escolar frente a la que la resistencia en estos contextos de parte de los discentes es inevitable. Simultáneamente el poder de la evaluación se utilizaba en estos casos como una forma de poder discrecional, pues es el profesor el que siempre tuvo la última palabra a la hora de calificar estas conductas.

Por otro lado, esta categoría también abarca prácticas evaluativas como la siguiente, donde el profesor expresa: “La obra se realizará la próxima semana. Quienes participen tendrán un 7” e “incluye también a estudiantes que quieran participar preocupándose del vestuario y utilería” (Registro de Observación, Practicante 2, 17 de abril 2019). En este caso la motivación y demanda del profesor es que los alumnos participen de las actividades extracurriculares, lo cual era efectivo en algunos casos, dependiendo también de lo atractiva que resultara ser la actividad, como es el caso de esta obra en la cual participó casi la mitad del primero medio. La calificación se utiliza como un refuerzo que promueve habilidades sociales, permitiendo también al docente tener más calificaciones para cuando se presentara el hito de la rendición de cuentas.

En conclusión, en el caso estudiado, la autoridad docente como exigencias morales a través de la evaluación calificada permitió potenciar y desarrollar la socialización en los estudiantes cuando no se utilizó como poder discrecional, y por ende los estudiantes pueden decidir si cumplir o no las demandas del profesor de participar en actividades que por sí mismas pueden ser llamativas para ellos, como es el caso de la obra “La Ilíada”, o no. Sin embargo, cuando se utiliza a evaluación calificada como mecanismo de control de conductas frente al cual los estudiantes no tienen otra salida posible, y los criterios son poco claros, como es el caso del sistema de notas acumulativas de este docente que evalúa sus conductas, la autoridad docente se debilita, aumentando incluso la resistencia.

IV. EL POTENCIAL DE EPÁ PARA RESIGNIFICAR EL EJERCICIO DE LA AUTORIDAD EN EL AULA

Dentro del modelo constructivista social, el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje constituye uno de los referentes teóricos posibles de utilizar, y que aquí rescato por su potencial para replantear las relaciones de autoridad-evaluación. Desde su conexión con el modelo constructivista social, comparte los principios de la evaluación con finalidad formativa; la consideración del aprendizaje como un proceso activo y social cuyo propósito es la búsqueda de significado, y la posibilidad de aplicar este aprendizaje en otras situaciones; la importancia de la retroalimentación, la contextualización, y la metacognición como capacidad de regular el propio aprendizaje (Stobart, 2010).

Para caracterizar EpA consideraré los siguientes principios:

- 1| Es parte de una planificación efectiva que proporciona oportunidades tanto para docentes como discentes de obtener información acerca del progreso que tienen con respecto a las metas del aprendizaje. Esta planificación incluye, además, cómo se realizará la retroalimentación, la autoevaluación y cómo se potenciarán los aprendizajes (MINEDUC, 2006). Es relevante en este punto que los escenarios de evaluación planificados consideren la diversidad a la hora de evaluar el trabajo de los estudiantes, de modo que puedan demostrar aprendizajes de diferentes maneras.
- 2| Se centra en cómo aprenden los estudiantes, pues el aprendizaje como proceso es el foco de EpA, para que puedan, al mismo tiempo, obtener conocimiento de los contenidos y de cómo aprenden (MINEDUC, 2006).
- 3| Es central a la actividad en el aula, lo que releva la importancia de todas las actividades y preguntas en el aula, que deben impulsar a que los estudiantes demuestren y sepan en qué fase de su aprendizaje se encuentran, y también cómo mejorar y profundizar. Aquí, el diálogo, la reflexión y las preguntas son centrales para tomar decisiones para potenciar el aprendizaje (MINEDUC, 2006; Stobart, 2010).
- 4| Es una destreza profesional docente clave, pues consiste en un lente que los profesores desarrollan y perfeccionan con la práctica (MINEDUC, 2006).
- 5| La evaluación genera impacto emocional, lo que implica que debe expresarse de forma cuidadosa y positiva, para estimular en los estudiantes la confianza en sus propias capacidades. Aquí es relevante señalar que la retroalimentación debe centrarse en la tarea

y no en la persona, evitando desviar la atención hacia factores como la conducta, el esfuerzo, el orden, etc., para así no obstaculizar el aprendizaje (MINEDUC, 2006; Stobart, 2010).

- 6| Incide en la motivación de los estudiantes, por lo tanto, debe enfocarse en el progreso y los logros, más que las carencias, evitando comparaciones entre estudiantes y la competitividad (MINEDUC, 2006).
- 7| Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación, los cuales no se “consensuan”, sino que son comprendidos, compartidos y construidos de forma explícita entre estudiantes y profesores. Este carácter social de la evaluación genera compromiso y metaconocimiento en los estudiantes con respecto a sus metas y al nivel de aprendizaje en que se sitúan en el presente (MINEDUC, 2006).
- 8| Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar a través de orientaciones y retroalimentaciones constructivas, para que así puedan planificar cómo mejorarán y profundizarán en sus aprendizajes, explicitándoles de forma constructiva las posibles dificultades que podrían tener, entregando herramientas para enfrentarlas (MINEDUC, 2006).
- 9| Estimula la autoevaluación para promover la reflexión, la autonomía y las habilidades necesarias para que cada estudiante pueda autogestionar su propio aprendizaje. Además, promueve la coevaluación, para que pares puedan desarrollarse con un aprendizaje social que enriquece este proceso (MINEDUC, 2006).
- 10| Reconoce los logros de los estudiantes en todas las áreas en las que puedan desarrollarse como seres humanos. Así, “La evaluación debe potenciar los mayores logros de todos los alumnos y alumnas al desarrollar al máximo sus capacidades, independiente del punto de partida; y reconocer el esfuerzo que estos logros significaron” (MINEDUC, 2006, p. 29).

Todos estos criterios se suman a la necesidad de que, como profesores, tengamos claro que la evaluación implica un juicio de valor y un posicionamiento político. Además, reconociendo la responsabilidad que tenemos frente a los instrumentos y escenarios evaluativos creados, buscando asegurar que éstos recojan información y promuevan el aprendizaje de acuerdo con los criterios de evaluación (MINEDUC, 2006).

En el contexto específico de las escuelas municipales existe una amplia resistencia de parte de los estudiantes a la evaluación tradicional y conductista provenientes, por un lado, de la tradición escolar histórica y, por otro, de la rendición de cuentas de mercado, lo que se suma a una evidente crisis de la concepción tradicional de la autoridad pedagógica (Meza, Cox y Zamora, 2015). Esta problemática se evidencia en que los estudiantes se niegan reiterativamente a cumplir con las demandas de sus docentes cuando estas se establecen como forma de dominio y de control. Por ende, para este tipo de contextos, se requiere replantear la forma en la que se concibe tanto la evaluación como la autoridad pedagógica, considerando también las limitaciones que este tipo de escenarios establece en las libertades de los docentes.

En la sección anterior se evidenciaron las consecuencias negativas de un ejercicio de la autoridad pedagógica por medio del poder de la evaluación al privilegiar las prácticas evaluativas autoritarias, los mecanismos de control y el desenvolvimiento de relaciones sociales performativas, por sobre la potenciación de los aprendizajes y el establecimiento de relaciones auténticas entre el profesor y los estudiantes, de modo que se produjeron resistencias a la autoridad pedagógica de parte de los discentes y una pérdida del sentido de la evaluación.

Sin embargo, si se considera la perspectiva de EpA recién señalada, la autoridad docente podría resignificarse al utilizar la evaluación de los aprendizajes a favor tanto de profesores como de estudiantes, pues implicaría un trabajo colaborativo en el cual las interacciones no se presentarían únicamente como una lucha diaria en la que existirían triunfadores y perdedores, sino como un trabajo colaborativo en el cual ambas partes se responsabilizarían y asumirían su relevancia en el proceso de aprendizaje.

Así, considerando los diferentes modos en que la autoridad pedagógica se presentó en el análisis previo en relación con la evaluación, es decir, como poder discrecional, como exigencias morales y como un vínculo afectivo, se pueden rescatar para una propuesta alternativa los siguientes elementos de las prácticas evaluativas estudiadas:

- La importancia de establecer relaciones cercanas con los discentes, pero para potenciar relaciones auténticas entre estudiantes y profesores, y no para manipular a los alumnos para que cumplan las demandas del docente;
- la inclusión en la planificación de juegos y actividades grupales que involucren los intereses de los estudiantes para ser relacionados con los contenidos de las clases junto con

la coevaluación, debido a que aumentan la participación de los estudiantes y por ende, la aceptación de este tipo de demandas de parte del profesor a los estudiantes;

- motivar a los estudiantes a realizar actividades extracurriculares que potencien su socialización a través de calificaciones si es que la cultura evaluativa predominante lo determina así, pero solo en un principio, hasta que las actividades por sí solas sean motivación suficiente para estimular su implicación en ellas;
- y la flexibilidad a la hora de establecer calificaciones con altas consecuencias, de modo que se establezcan facilidades a los estudiantes para subir sus notas, pero privilegiando por sobre todo la potencialización de los aprendizajes.

Sin embargo, si utilizamos el lente de EpA para comprender y practicar la evaluación, esta concepción se expande y la evaluación adquiere una profundidad que podría permitir progresivamente alejarnos de un modelo pedagógico-evaluativo tradicional -que concibe a la evaluación únicamente como calificación- hacia uno constructivista social, donde lo importante para la concepción de la autoridad docente no es establecer un dominio sobre los estudiantes, sino ayudarles a potenciar sus aprendizajes. Para ello, expongo las siguientes propuestas para resignificar la relación entre autoridad docente y evaluación desde la perspectiva de EpA:

- Es relevante establecer relaciones auténticas con nuestros estudiantes, pero sin caer en el extremo de considerarnos sus pares horizontales, pues corremos el riesgo de invisibilizar las relaciones de poder, -en este caso, del poder de la evaluación-, que trascienden a nuestras relaciones con ellos. En cambio, es preciso explicitar estas relaciones de poder, lo que ayuda también a legitimar nuestra autoridad docente si es que el poder de la evaluación lo expresamos y practicamos como un potenciador de aprendizajes.
- En relación con lo anterior, es necesario evitar caer en prácticas evaluativas autoritarias, por lo cual se requiere comenzar a coconstruir explícitamente con los discentes criterios evaluativos y metas de aprendizaje que surjan junto con cada grupo curso. Así, se podrá promover el compromiso de los discentes en su propio aprendizaje, evitar la invisibilización de la responsabilidad docente con respecto a los resultados de los estudiantes, y superar la sensación de pérdida de sentido que surge en las relaciones evaluativas arbitrarias del modelo pedagógico tradicional (Flórez, 2000), que se revela y reitera en el análisis de mi corpus.

- Comprender a la evaluación como una práctica más amplia que solo calificar, pues también implica las valoraciones y juicios de valor que se establecen en todas las relaciones entre profesores y estudiantes. De ahí que, para establecer una autoridad docente debemos tener también mucho cuidado con el lenguaje que utilicemos para evaluar, pues, como la evaluación genera impacto emocional e incide en la motivación, si la expresamos desde la carencia, enfocándonos en la persona y no en su trabajo, desviando la atención hacia factores como la conducta, el esfuerzo, el orden, etc., comparando estudiantes o promoviendo la competitividad propia de las relaciones performativas de las lógicas de la educación de mercado; los estudiantes generarán mayor resistencia a la evaluación, se obstaculizará el aprendizaje, y no cumplirán nuestras demandas pues nos estaríamos desviando de potenciar los aprendizajes, priorizando mecanismos de control y generando emociones negativas y desconfianza en las propias capacidades de nuestros estudiantes.
- Es importante, para promover la autonomía y la responsabilización de los estudiantes con respecto a la gestión de su propio aprendizaje, estimular la autoevaluación; y por otro lado la coevaluación, para que puedan desarrollar un aprendizaje social, en vez de premiar o castigar las conductas de los discentes a través de calificaciones.
- Por último, es importante orientar y retroalimentar constructivamente el trabajo de nuestros estudiantes, entregando herramientas y cursos alternativos de acción para que sepan cómo actuar ante las dificultades destacando todos sus logros, en vez de solo resaltar lo negativo.

Así, la autoridad docente podrá ser legitimada y reconocida por los estudiantes al utilizar la evaluación principalmente para facilitar y estimular el aprendizaje (Zamora y Zerón, 2010), y también por nuestra capacidad como docentes de proponer nuevas ideas o cursos de acción, lo que nos otorgaría también una autoridad de líderes o coordinadores del grupo (Meza, Cox y Zamora, 2015) al orientar y facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

V. CONCLUSIONES

Ser profesores requiere antes que nada desprendernos de nuestros sentimientos de superioridad y de *no soportar*² la niñez y la adolescencia, lo cual, paradójicamente, no es la tónica común que presenciamos en las escuelas, sobre todo en las municipales (técnicas y polivalentes) donde asisten los estudiantes más vulnerables del país junto con aquellos que se encuentran bajo la institución Sename y las cárceles de menores. Este perfil de jóvenes es considerado por el común de los docentes como “insoportables”, “difíciles”, “tontos”, “inútiles”, “porros”, “flojos” y una innumerable lista de calificativos que solo aumentan la estigmatización, el determinismo y la segregación que nuestro sistema económico neoliberal y educativo de mercado reproduce sin cesar. Cabe entonces, construir una perspectiva alternativa para comprender la autoridad docente rescatando aquellos casos en los que los profesores han intentado establecer relaciones menos adultocéntricas con sus estudiantes, intentando mantener su posicionamiento político a pesar de las presiones que establece nuestra sociedad performativa (Ball, 2013).

Durante esta investigación ha surgido un hilo conductor que es difícil de eludir: *la resistencia* de los jóvenes a las normas de la institución escolar y sobre todo a la evaluación, lo cual es un síntoma evidente de la crisis que está viviendo nuestro sistema educativo, y en específico para este estudio, de la autoridad docente y la evaluación tradicionales. Esta resistencia genera, por ende, rivalidades entre profesores y estudiantes, pues los docentes añoran un ambiente educativo inexistente en el que los estudiantes se encuentran en silencio, obedientes a sus demandas, y en el que demuestran resultados de aprendizaje que reproducen al pie de la letra los contenidos enseñados. Mi principal propuesta, en función de lo anterior, distanciarnos por completo de este sueño para entregarnos a analizar y reflexionar con curiosidad las razones que generan esta resistencia que, en vez de ser

² Con respecto a esta temática cito a Carmen Rodríguez (2016): “No soportar a los niños, significa que allí donde se dispuso la protección y el cuidado de los niños se puso en marcha una venganza. Esta venganza tiene su fuente en sentimientos inconscientes que corresponden a la sociedad en tanto sentimientos públicos de venganza social, y han encontrado dentro de las instituciones o institucionalidades destinadas a la protección, no su interrupción, su evitación, su prohibición, sino un modo particular de ponerla en marcha” (p. 146). Aunque este fenómeno que presenta Rodríguez de “no soportar a los niños” se da en las instituciones de protección a la infancia, no me parece tan descabellado correlacionarlo con lo que se da en las escuelas municipales, sobre todo en las técnicas y polivalentes, donde asisten estudiantes que han sido vulnerables en sus contextos socioeconómicos y que demuestran también “no soportar” la escuela rebelándose ante las autoridades y presentando conductas antisociales. ¿Y cómo responde la escuela ante ello? Lo hace principalmente a través de las lógicas punitivas, de control y de exclusión que se legitiman con políticas públicas como “Aula Segura”, las cuales son una forma particular de poner en marcha estos sentimientos públicos de venganza social. Reiteradamente vi como a los estudiantes “difíciles” se les quería expulsar del colegio, cambiar de curso, e incluso derivar a centros de protección Sename para no lidiar con ellos. Este tema me parece interesante de ser estudiado en otra investigación, por lo que señalo de antemano la relevancia que podría tener visibilizar esta problemática para construir la autoridad docente o, yendo más allá, para repensar el funcionamiento de las instituciones escolares municipales.

una enfermedad, es el síntoma que revela la ineffectividad de los métodos de enseñanza, de la evaluación y también del debilitamiento de las relaciones interpersonales que se han construido en conjunto.

La concepción de autoridad pedagógica que propongo está a favor de promover la libertad de decidir de parte de los discentes, por lo que se acerca profundamente a lo que propone Freire (2004) pues tiene que ver con generar autonomía y conciencia en torno a las consecuencias que tienen las acciones, en vez de imponer demandas que se aceptan verticalmente. La autoridad docente que propongo se construye y negocia en conjunto, donde EpA surge como una oportunidad que, como señala Stobart (2010) entrega “Razones para alegrarse” al ayudarnos a comprender nuestras prácticas evaluativas con un lente totalmente distinto. Así, este nuevo concepto se convierte en una liberación de las cargas que han puesto los siglos sobre los hombros de la identidad docente, las cuales señalan que somos nosotros solamente quienes tenemos que tomar las decisiones pedagógicas y evaluativas que se planifican con ahínco y que en la práctica fracasan notablemente, como en el caso analizado en esta investigación. Mientras la evaluación se siga utilizando por sobre todo como un mecanismo de control, obedeciendo a las lógicas performativas de la educación de mercado, la resistencia seguirá aumentando, y nuestras demandas seguirán siendo rechazadas de parte de los discentes en las escuelas municipales, pues lo último que desean los jóvenes son más prácticas autoritarias que nieguen su condición de sujetos con voz e identidad particular.

Evaluación para el Aprendizaje aporta, por ende, a esta concepción de autoridad docente al permitir abrazar el error y la resistencia a nuestras demandas, aprendiendo de ambas en una práctica que se perfecciona con el tiempo y que tiene su riqueza precisamente porque se desenvuelve de una forma democrática y legitimadora de las subjetividades y la diversidad. Por ende, cuando la evaluación se practica de forma co-construida y en función de potenciar los aprendizajes, ésta adquiere un sentido compartido que alienta la autonomía y responsabilización de los estudiantes por sus aprendizajes, siendo también una fuente de motivación en sus labores escolares.

Por otro lado, las lógicas punitivas y en base a recompensas por desempeño, en estos contextos en los que los estudiantes han sido constantemente vulnerados, generan revulneración, alimentan la resistencia, favorecen la competencia y producen emociones negativas que obstaculizan los aprendizajes, de modo que si nuestras retroalimentaciones proponen otras opciones de acción en

vez de reprimir conductas, se aumentan los referentes culturales y se da la oportunidad a los estudiantes de aprender de sus errores y de dejar de cometerlos, lo que permite también bajar sus defensas y construir en conjunto un ambiente educativo que favorezca el desarrollo de los aprendizajes. Esto último es central trabajarlo en este tipo de contextos, pues la convivencia es la base emocional que se debe intentar asegurar para que los estudiantes puedan sentirse seguros y capaces de demostrar aprendizajes.

Solo cuestionando y explicitando las relaciones de poder con los estudiantes es posible modificar su intervención en las relaciones tanto intra como intersubjetivamente, permitiendo a su vez producir aprendizajes sociales que den herramientas para desenvolvernos en el tipo de sociedad performativa en la que habitamos, relevando nuestro papel activo en su construcción. Así, podremos enfrentarnos a las limitaciones que podrían presentarse en estos contextos como la resistencia de parte de los estudiantes a co-construir la evaluación -incluso podrían tener problemáticas más grandes que la propia escuela-, las exigencias de imponer lógicas punitivas en el aula de parte de los discentes, las presiones de otros colegas o autoridades del colegio para establecer una autoridad pedagógica como un poder discrecional, etc. y todas aquellas dificultades que implican poner en práctica algo nuevo. Por ende, es preciso perfeccionarnos como docentes, estudiar los reglamentos, el currículum, las leyes, etc. para saber cuál es el marco legal en el que nos movemos, y buscar también alianzas y apoyo emocional para enfrentarnos a estas limitaciones.

En conclusión, la concepción de autoridad docente que propongo se basa en el diálogo y la legitimidad de las subjetividades de los estudiantes, en un proceso activo en el que la evaluación sirve como fuente de información y reflexión en torno a la práctica misma donde el error, la resistencia de los estudiantes y la pérdida de control como formas de debilitamiento parcial de la autoridad docente al no percibir que las demandas se cumplen, dejan de ser una fuente de frustración y se convierten en herramientas para potenciar los aprendizajes tanto de profesores como estudiantes. Comprender, así, todas las prácticas e interacciones interpersonales como una forma de aprendizaje, ayuda a disminuir la autorregulación como ejercicio destructor del yo, y potenciar la autoevaluación que nos permite aprender de nuestros errores y crecer como sujetos. Por ende, esta concepción de autoridad se puede comprender también como una forma de resistencia en una sociedad en la que priman las relaciones performativas, privilegiando por el contrario la contextualización, la autenticidad y la colaboración para crear en conjunto una forma

de educación diferente que solo puede construirse desde un nivel micro y como caso ejemplar si se tiene el valor de intentarlo y triunfar a pesar de todas las dificultades que se presentarán en el camino.

Por favor, no hay que rendirse.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación (2020). *Resultados educativos 2019*. Chile.

<https://www.simce.cl/ficha2019/>

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Ball, S. (2013). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y saberes*, (38), 103-133.

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.

Fernández S., J. (1994). Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación. En A. Rasco, J. F. Ángulo y N. Blanco. (Coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 297-312). Málaga: Aljibe. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Fernandez-Evaluacion-del-curriculum.pdf>

Flórez O., R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá: McGRAW-HILL INTERAMERICANA, S.A.

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Sao paulo: Paz e Terra SA.

<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Martínez, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. *Diálogos*, 5 (7), 5-22.

<https://core.ac.uk/download/pdf/47265037.pdf>

Meza, M., Cox, P., & Zamora, G. (2015). ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio? *Educação e Pesquisa*, 41(3), 729-742. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015051777>.

- Ministerio de Educación (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Neut, P. (2016). La autoridad pedagógica desinvertida y la reconfiguración de sus legitimidades instituyentes. *Revista De La Academia*, 19, 59-96. <https://doi.org/10.25074/0196318.0.17>
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Montevideo: Editorial Azafrán.
- Sanchez-Amaya, T. (2013) La evaluación educativa como dispositivo de constitución de sujetos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 755-767. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n2/v11n2a21.pdf>
- Santos G., M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf
- 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.
- Zamora, G. & Zerón, A. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista Española de pedagogía*, 68 (245), 99-115. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2010/01/245-06.pdf>