

Número Especial

Subjetividades Docentes en América Latina:
Perspectivas y Análisis

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 31 Número 88

8 de agosto 2023

ISSN 1068-2341

**La Rubriquización de la Evaluación y la Fabricación de
Docentes como “Agentes de Cambio” en una Escuela
Secundaria Inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires,
Argentina**

Analía Inés Meo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas—Universidad de
Buenos Aires; Instituto de Investigaciones Gino Germani—Instituto para la
Inclusión Social y el Desarrollo Humano
Argentina

Pablo del Monte

University of Waikato
Nueva Zelanda



Mariano Chervin

Universidad de Buenos Aires; Instituto de Investigaciones Gino Germani
Argentina

Citación: Meo, A. I., del Monte, P., & Chervin, M. (2023). La rubriquización de la evaluación y la fabricación de docentes como “agentes de cambio” en una escuela secundaria inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(88).

<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7375> Este artículo es parte del número especial, *Subjetividades Docentes en América Latina: Perspectivas y Análisis*, editado por Ezequiel Gomez Caride, José Weinstein Cayuela, and Paula Louzano.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 17-2-2022

Revisiones recibidas: 10-2-2023

Aceptado: 3-5-2023

Resumen: En Argentina, desde la década de 1970, y especialmente tras la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario en el año 2006, se identifican una variedad de políticas que proponen transformar aspectos claves de la enseñanza y el aprendizaje. Entre ellos, las formas de evaluar han sido objeto central de atención. Este artículo contribuye al campo de estudios sociológicos sobre la evaluación escolar y la inclusión educativa al analizar los efectos que tuvo el dispositivo de evaluación estandarizado “rúbricas” en la *fabricación* (Ball, 2003) del/la docente ideal o deseado/a en una escuela “inclusiva” y “experimental”. Argumentamos que el proceso de problematización de la evaluación, mediante la adopción situada de rúbricas, reorganizó prácticas, alteró relaciones sociales entre docentes y entre ellos/as y autoridades, e interpeló sus identidades laborales—definiendo el trabajo del/de la docente deseable como “agente de cambio”, colaborativo, flexible, reflexivo y responsable de los aprendizajes de sus estudiantes. A partir de un estudio cualitativo, analizamos reuniones del llamado “Colegio de Docentes” en las que participaron autoridades, asesores pedagógicos y la gran mayoría de docentes; entrevistas a docentes y autoridades; y documentos escolares.

Palabras clave: identidades laborales docentes; evaluaciones educativas; rúbricas; dispositivo; nivel secundario

The rubricization of evaluation and the fabrication of teachers as “agents of change” in an inclusive secondary school in the City of Buenos Aires, Argentina

Abstract: In Argentina, from 1970s onwards, a wide array of policy documents and initiatives (such as the National Law of Education passed in 2006) aim to radically alter key aspects of secondary school teaching, learning, and assessing. This piece contributes to the field of sociological studies of school assessments and inclusion examining the effects of the disposition “rubric” (a standardised form of assessment) in the “fabrication” (Ball, 2003) of representations around the ideal teacher in an inclusive and experimental school in the City of Buenos Aires. The enactment of this method of assessment reorganised practices, change relations amongst teachers and school authorities, and interpellated teachers’ work identities—defining how a good teacher should be and work. We argue that rubrics are demanding teachers to be flexible, reflexive, responsible for students’ trajectories, able to work and make decisions with others, and to recognise students with difficulties and respond to them with personalisation as a key teaching strategy. Based on a qualitative study, we examine institutional meetings of the so-called “Colegio de Docentes” attended by school authorities, pedagogic consultants, and the great majority of teachers; semi-structured interviews; and school documents.

Keywords: teachers’ working identities; educational assessment; scoring rubrics; disposition; secondary schooling

A rubricação da avaliação e a fabricação dos professores em “agentes de mudança” numa escola secundária inclusiva na cidade de Buenos Aires, Argentina

Resumo: Na Argentina, desde os anos 70, e especialmente após a promulgação do ensino secundário obrigatório em 2006, foram identificadas várias políticas que propõem transformar aspectos fundamentais do ensino e da aprendizagem. Entre elas, as formas de avaliação têm sido um foco central de atenção. Este artigo contribui para o campo dos estudos sociológicos sobre avaliação escolar e inclusão educativa, analisando os efeitos do dispositivo de avaliação estandarizada “rúbricas” na fabricação (Ball, 2003) do professor ideal ou desejado numa escola “inclusiva” e “experimental”. Argumentamos que o processo de problematização da avaliação, através da adoção situada de rubricas, reorganizou práticas, alterou as relações sociais entre professores e entre professores e autoridades, e desafiou as suas identificações profissionais - definindo o trabalho do professor desejável como um “agente de mudança” colaborativo, flexível, reflexivo e responsável pela aprendizagem dos alunos. Com base num estudo qualitativo, analisámos reuniões do chamado “Colegio de Docentes” em que participaram autoridades,

assessores pedagógicos e a grande maioria dos professores; entrevistas com professores e autoridades; e documentos escolares.

Palavras-chave: identidades de trabalho dos professores; avaliações educacionais; rubricas; dispositivo; nível secundário

La Rubriquización de la Evaluación y la Fabricación de Docentes como “Agentes de Cambio” en una Escuela Secundaria Inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Desde hace más de 50 años, en Argentina, es posible rastrear variedad de políticas nacionales y provinciales que han intentado cambiar aspectos claves de lo que se ha llamado la *gramática escolar*¹, el *régimen académico* y la *forma de lo escolar* de la escuela secundaria. Ya en la década de 1970 es posible identificar iniciativas para transformar elementos centrales de la organización del nivel secundario (Baquero et al., 2007; UNICEF, 2017; Ministerio de Educación, 2019; Tobeña & Nobile, 2021).² A partir del establecimiento de la obligatoriedad escolar de este nivel (que se cristalizó legalmente a nivel nacional en la Ley de Educación Nacional en el 2006), tuvieron lugar una serie de reformas orientadas a su democratización y a atender el problema de la persistencia de las “trayectorias fallidas” (Terigi, 2011) de los/as estudiantes —en un escenario donde sólo la mitad de sus estudiantes lo completan (Ministerio de Educación, 2019). Estos intentos de transformación no emergen en contextos discursivos monolíticos, sino que se inscriben en disputas en torno a qué debe enseñarse, cómo, a quiénes y con qué propósitos (Meo, 2015; Tobeña & Nobile, 2021; Vassiliades, 2020). Las formas de evaluar también han sido recientemente objeto de reforma. De esto da prueba un conjunto de leyes educativas, resoluciones del Consejo Federal de Educación, orientaciones curriculares y didácticas de gobiernos provinciales, programas de reforma de la escuela secundaria, y la introducción de plataformas digitales para gestión de datos de estudiantes.³

Desde la década de 1970 es posible identificar estudios sociológicos sobre la evaluación escolar en diferentes países (en Francia, ver Perrenoud, 2001; en Inglaterra, Broadfoot, 2021, y Bernstein, 1994). Los mismos han mapeado diferentes modos en que la evaluación escolar ha contribuido a formas de control y de reproducción de las desigualdades sociales promoviendo no sólo procesos de jerarquización y exclusión educativa sino también contribuyendo a la legitimación de la meritocracia como ideología educativa. Este artículo contribuye a este campo de conocimiento y, en particular, al corpus de trabajos recientes que prestan atención a la relación entre evaluación escolar e inclusión educativa. Para ello, analizaremos, a partir de un estudio cualitativo, los efectos del uso de rúbricas —un modo de evaluación relativamente

¹ Utilizaremos el entrecomillado para referirnos a categorías y expresiones utilizadas por autoridades, docentes y documentos oficiales, y para indicar citas textuales. Con la letra cursiva, en cambio, haremos referencia a conceptos tomados de distintos autores/as.

² Estas investigaciones señalan que estas políticas alteraron aspectos significativos del régimen laboral docente. Por ejemplo, el Proyecto 13 designaba cargos docentes a tiempo completo, lo que también contemplaba que una proporción de las horas de trabajo se realizaran fuera del aula. El establecimiento del Ciclo Básico General, por su parte, también establecía cargos que aglutinaban horas de clase, de planificación y encuentros periódicos con preceptores, coordinadores de área y autoridades.

³ Un ejemplo significativo es la Resolución del Consejo Federal de Educación N°330 del año 2017 la cual establece la implementación del MOA (Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina). Entre las estrategias provinciales, se pueden destacar las propuestas por establecer modalidades de evaluación de tipo continua, personalizada y colegiada en experiencias tales como la de la Secundaria del Futuro en la Ciudad de Buenos Aires, la Nueva Escuela Secundaria de Río Negro y las Escuelas PROA en Córdoba (UNICEF, 2017).

novedoso en el campo educativo local— en la *fabricación* (Ball, 2003) del/la docente ideal o deseado/a en una escuela que busca ser “inclusiva” y brindar educación de “calidad”.

Sostenemos que la puesta en acto del dispositivo rúbricas construye *fabricaciones*, es decir, representaciones sobre cuáles son los modos deseables y apropiados de ser docente en la escuela Inclusión como Derecho (de ahora en adelante ICD)⁴. Según distintos/as autoridades y docentes de esta institución, la introducción de las rúbricas buscaba mejorar los niveles de retención y fomentar los aprendizajes del estudiantado con el propósito de contribuir a la “personalización de la enseñanza”. Esto, a su vez, exigía a los/as docentes a revisar prácticas pedagógicas y modos de entender sus responsabilidades.

El término rúbricas (más allá de las particularidades que asume en distintos campos como el pedagógico y el de políticas educativas) refiere a “guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada” (Martínez Rojas, 2008, p. 129). Este tipo de evaluación puede rastrearse en distintos sistemas educativos occidentales, como el estadounidense, en donde existe una aceptación generalizada del uso de rúbricas (Kohn, 2006; Tenam-Zemach & Flynn, 2015; Wilson, 2006) o en España, en donde son utilizadas desde la década de 2000 con desiguales niveles de adhesión y crítica (Panadero & Jonsson, 2020).

La promoción de rúbricas en distintas provincias de Argentina busca alterar modos “tradicionales” de evaluación. En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), los documentos de política educativa establecen que la construcción de rúbricas permite “valorar el aprendizaje, tanto de los conocimientos como de las aptitudes logradas por los estudiantes en una actividad de aprendizaje” (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2017) y, a su vez, precisar lo que se espera de su trabajo y posibilitar alguna retroalimentación. Las rúbricas suponen no solo la definición de criterios comunes de evaluación, sino también aspiraciones de estandarizar su aplicación. Por estándares de evaluación entendemos niveles esperados de aprendizajes que se expresan a través de palabras, símbolos o diagramas que organizan las prácticas evaluativas. Siguiendo a Bowker & Starr (1999), asumimos una perspectiva amplia de los estándares y los entendemos como reglas consensuadas para la producción de objetos textuales y materiales. Por lo tanto, no distinguimos entre criterios de evaluación y estándares debido a que ambos constituyen la producción de artefactos de evaluación que son aplicados por quienes evalúan (Ajjawi et al., 2021).

En este artículo, analizamos procesos situados en los que se construyen consensos sobre las prácticas de evaluación escolares, al introducirse las rúbricas y configurarse como nuevo *dispositivo* para la evaluación. El análisis muestra el incipiente proceso de estandarización de las prácticas de evaluación docente, el cual tiene lugar una vez que las rúbricas son promovidas y legitimadas en la escuela como una forma de evaluación conducente a una educación “inclusiva” y “de calidad”. Este proceso de problematización de la evaluación reorganizó prácticas, alteró relaciones sociales entre docentes y entre ellos/as y autoridades, e interpeló las identidades laborales docentes —los/as cuales empezaron a ser definidos/as como “agentes de cambio”. Esta adopción situada de rúbricas promovió modalidades deseables de ser (un/a *buen*) docente, las cuales consistían en ser colaborativo, flexible, reflexivo y responsable de los aprendizajes de sus estudiantes en una escuela con horizonte “inclusivo”.

La Estandarización de la Evaluación como Problema: Estudios y Perspectivas

El campo de estudios sobre estándares y estandarización han avanzado sobre diferentes enfoques y objetos. En cuanto a los primeros, Mulcahy (2011) distingue dos grandes líneas: los enfoques realistas y los enfoques performativistas. Los primeros estudian los estándares como

⁴ Los nombres de personas e instituciones involucradas en el trabajo de campo fueron anonimizados.

formas de representación de procesos sociales y culturales más amplios, mientras que los segundos estudian los estándares como procesos de construcción de conocimientos (e identidades) performados en las aulas y otras prácticas situadas, por lo que no sólo son herramientas, sino también actividades en las que las personas pueden participar (Mulcahy, 2011). Nuestro estudio analiza los efectos de la puesta en acto de las rúbricas como dispositivo, dando cuenta de cómo las mismas son construidas, enunciadas y performadas localmente, al tiempo que las prácticas de evaluación son estandarizadas y nuevas identidades docentes son fabricadas en una escuela secundaria de la CABA.

Por otro lado, los estudios sobre estandarización han abordado distintos objetos. A nivel internacional, existe un extenso campo de investigación que analiza las pruebas estandarizadas internacionales y regionales de gran escala⁵, en tanto tecnologías de gobierno global de la educación, que operan a distancia, y mediante la creación de estándares fabricados desde agencias educativas internacionales (Lewis & Hardy, 2017). Este campo de estudios sufrió una ampliación significativa en países del Norte Global, que coincide con la creciente prominencia política de esta forma de evaluación, especialmente a partir del 2004 (Fischman et al., 2019). Este tipo de pruebas han sido interpretadas como tecnologías de política (Grek, 2009) capaces de influir en el diseño de políticas nacionales —produciendo evidencia sobre los aprendizajes, comparaciones entre sistemas educativos y delimitando los temas de incumbencia a resolver (Fischman et al., 2019). Asimismo, los datos y resultados producidos en estas evaluaciones influyen en la formulación de políticas vernáculas promoviendo formas de estandarización de la enseñanza (Thrupp, 2018); e incluso incidiendo a nivel institucional y pedagógico (Lewis & Hardy, 2017). Otro conjunto de investigaciones ha evidenciado cómo las pruebas estandarizadas nacionales, en países como Estados Unidos (Au, 2008), el Reino Unido (Grey & Morris, 2018), y otros países centrales (Grek, 2009), configuran una “cultura global de evaluación” orientada a la “excelencia” educativa y a la mejora permanente de los resultados tanto de estudiantes como de docentes (Hamre et al., 2018). Los estudios de Ball exponen cómo esta “cultura de performatividad” (2003) “aterroriza” a docentes y alumnos/as, y opera en detrimento de los objetivos de “excelencia” educativa que la legitiman.

Asimismo, Hamre et al. (2018) argumentan que las pruebas estandarizadas se articulan con agendas para la promoción de la inclusión educativa en la llamada “cultura global de inclusión” (p. 256). Estos lineamientos de políticas proponen alcanzar objetivos educativos de equidad e inclusión de variedad de grupos utilizando, entre otros elementos, las pruebas estandarizadas como un medio para hacer rendir cuentas a docentes y escuelas respecto de los niveles de rendimiento de sus estudiantes (ver Cramer et al., 2018, para una discusión sobre el caso de Estados Unidos). Entre ellas, las rúbricas han sido objeto de controversias: por un lado, hay trabajos que las valoran positivamente debido a sus exigencias de transparencia de los criterios de evaluación y a la promoción de educadores/as reflexivos (Ragupathi et al, 2020); por el otro, estudios situados en Estados Unidos advierten sobre la *epistemología de la blancura* (nuestra traducción) que subyace al uso de rúbricas, la cual, de manera tácita, promueve la exclusión de ciertos grupos raciales y étnicos (Flynn, 2015).

Identificamos escasos trabajos que examinen los efectos micro-sociales de procesos de estandarización de las prácticas de evaluación en escuelas. Kohn (2006) argumenta que estos han pasado prácticamente desapercibidos para la sociología de las políticas educativas. Una excepción son los estudios sobre los efectos de la utilización de rúbricas en Estados Unidos, los cuales analizan cómo éstas reorganizaron prácticas, significados y discursos en la vida cotidiana de docentes y estudiantes (Kohn, 2006; Tenam-Zemach & Flynn, 2015; Wilson, 2006). Los mismos argumentan que las rúbricas constituyen formas de estandarización de las prácticas de evaluación

⁵ Como es el caso de PISA (de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y de las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en América Latina.

en las aulas en tanto conducen las lógicas de pruebas de gran escala y rendición de cuentas” (Panadero & Jonsson, 2020).

Por su parte, en Argentina, a partir de la década de 1990, es posible reconocer una serie de estudios que examinaron los efectos de la utilización de pruebas estandarizadas en el gobierno de las prácticas e identidades, especialmente en un nivel macrosocial. Las producciones pioneras en este campo de estudios analizaron las lógicas y los efectos producidos por las demandas que introducía la Ley Federal de Educación del año 1993, la cual designaba al Ministerio de Educación de la Nación como encargado de evaluar de manera permanente la calidad de la educación. Entre éstas, se destaca un estudio que problematizó, a través de normativas y resoluciones ministeriales, el discurso oficial de la evaluación de la calidad educativa (Diker & Feeney, 2009). Estas autoras definían al sistema nacional de evaluación como un dispositivo que, en la medida que se asume como legítimo y se torna autoevidente para los propios sujetos sobre los cuales se aplica, promueve modalidades de control y autocontrol. El estudio concluye que, entre otros efectos que las evaluaciones estandarizadas provocan en las escuelas, se produce una “hiper-responsabilización” de los/as docentes por el rendimiento de sus estudiantes. Otro estudio (Narodowski et al., 2002) advertía en las reformas educativas (y evaluativas) de esta época una desatención de las experiencias previas de los/as docentes, y analizaba los efectos que la evaluación generaba en sus prácticas.

Otro grupo de investigaciones analizó las políticas de evaluación estandarizada a partir del cambio de siglo y durante los gobiernos denominados kirchneristas (2003–2015), especialmente tras la sanción de la LEN en el año 2006. Uno de ellos (Misuraca et al., 2013) examinó documentos e instrumentos utilizados en los operativos nacionales de evaluación de la calidad (ONE) de los años 2000 y 2010. A pesar del cambio de legislación, las autoras identifican líneas de continuidad con el período anterior en relación a la evaluación de la calidad: por un lado, señalan que la escasa atención a las experiencias y condiciones laborales de los/as docentes en la elaboración de estos instrumentos daba cuenta de un supuesto según el cual la calidad educativa podía ser medida al margen de las mismas; y por el otro, advierten una creciente responsabilización de los/as docentes por los resultados en los exámenes. Otro estudio que se concentró en ese período (Rodrigo, 2019) analizó el tratamiento gubernamental de los datos de las pruebas PISA del año 2012. Si bien la autora reconoce cierta resistencia gubernamental al empleo de pruebas estandarizadas, identifica lo que caracteriza como una utilización instrumental del programa, la cual consistió en entrenar a docentes y estudiantes en la lógica de las pruebas y así obtener mejores resultados.

En años recientes, el renovado énfasis puesto en las pruebas estandarizadas durante el gobierno de la Alianza Cambiemos (2015–2019) suscitó el interés de una serie de investigaciones. Los estudios que analizaron las políticas nacionales destinadas a la evaluación de la calidad en este período (Rodríguez et al., 2018) destacan que la jerarquización de las pruebas estandarizadas tuvo un carácter fuertemente performativo orientado a la obtención de resultados, la búsqueda de la eficacia y la rendición de cuentas por parte de docentes y directivos. Por su parte, un estudio que indagó el punto de vista de los actores responsables del diseño e implementación de las políticas de evaluación, y las normativas y documentos elaborados por la Secretaría de Evaluación Educativa (Rodrigo & Rodríguez Moyano, 2020) señala la importancia que desde el discurso oficial se dio a los resultados de las evaluaciones y a la necesidad de construir información “transparente” y “objetiva” que permita tomar decisiones informadas (p. 768). Las autoras señalan que esta revalorización estatal de las pruebas estandarizadas reafirma una “cultura de la rendición de cuentas” y reduce “la educación a sus aspectos más medibles y cuantificables” (p. 775).

En consonancia con lo expuesto en el campo internacional, los antecedentes del campo local revelan la escasez de trabajos orientados a examinar cómo las políticas evaluativas y las pruebas estandarizadas de escala global afectan, en un plano micro social, a la tarea docente. Una excepción es el estudio de Bocchio & Grinberg (2020) quienes, mediante el análisis de la puesta

en acto del programa Nuevo Régimen Académico (NRA) en una escuela de la Provincia de Córdoba, analizan los efectos que los cambios en los procesos de evaluación producen sobre el trabajo docente. Este artículo, antecedente directo de nuestro estudio, indica las tensiones entre la promoción de reformas educativas que buscan incluir a estudiantes históricamente relegados del nivel medio y la presión por la realización de evaluaciones estandarizadas externas a la escuela. Es así como las demandas de ajustar la enseñanza a las necesidades del estudiantado entran en tensión con las exigencias de evaluar permanentemente, lo que termina por responsabilizar a los/as docentes y a la escuela por los resultados educativos (sin tener en cuenta sus condiciones de vida) y a provocar agotamiento y frustración entre los/as docentes.

Nuestra investigación busca enriquecer la tradición de estudios locales sobre evaluación escolar examinando características y efectos en el trabajo y las identidades docentes del proceso de *rubricación* (Patterson & Perhamus, 2015) de la evaluación en una escuela secundaria. El término *rubricación* será utilizado para indicar formas locales de estandarización de prácticas de evaluación que no se configuran como respuestas vernáculas (Thrupp, 2018) a estándares externos, sino que se construyen localmente, en un entramado de actividades, discursos y tecnologías que se ponen en acto ante el problema de desarrollar una oferta educativa “inclusiva” y de “calidad”.

Dispositivo e Identidades: Herramientas para Problematizar Procesos Situidos de Producción de Modos de Evaluar

Para analizar algunos de los efectos del proceso de *rubricación* documentados en nuestro estudio adoptamos una perspectiva postestructuralista foucaultiana y recurrimos a dos conceptos: *dispositivo* e *identidades*. El primero nos permite reconocer al proceso de estandarización de la evaluación como un entramado de prácticas, materialidades y discursos que contribuyeron a producir enunciados, categorizaciones y jerarquías sobre el trabajo docente en contextos históricos específicos (estableciendo definiciones sobre lo considerado bueno, malo, razonable, normal y anormal). El concepto de *identidad*, por su parte, nos sirve para reconocer tanto interpelaciones discursivas (posiciones de sujeto), como las identificaciones y desidentificaciones que producen en los sujetos (docentes) y les permite definirse ante otros/as y ante sí mismos.

En primer lugar, el concepto de *dispositivo* ha sido utilizado para examinar políticas educativas (Bailey, 2013; Sisto & Zelaya, 2013), transformaciones en instituciones educativas (Hautz & Thoma, 2021), instrumentos de rendición de cuentas (Sisto & Zelaya, 2013) y la producción de subjetividades en la escolaridad obligatoria (Argent et al., 2020). Foucault, en sus estudios sobre la gubernamentalidad, definió al dispositivo como una combinación intencionalmente heterogénea de elementos, incluyendo instituciones, edificios, leyes, pronunciamientos morales, científicos y filosóficos, entre otros (1994).

En otras palabras, un *dispositivo* puede ser entendido como un conjunto de ensamblajes materiales y discursivos que intervienen en la acción local (Muniesa et al., 2007). Como señala Foucault, esto implica un arreglo dinámico, sujeto a procesos de transformación, y siempre inscripto en un juego de poder, el cual el propio autor entiende como relaciones de fuerzas omnipresentes ejercidas a través de una organización tipo red (1980, p. 196). Esta noción permite reconocer al proceso de estandarización de prácticas de evaluación como un entramado discursivo y material que genera acciones y que tiene efectos sociales, simbólicos y materiales que es necesario rastrear más allá de la intencionalidad de las personas involucradas en su actualización e incorporación situada.

De esta manera, este concepto es útil para analizar la *puesta en acto* de las políticas educativas (en nuestro caso, las iniciativas para transformar la evaluación en la escuela ICD) a partir de prácticas pedagógicas situadas—permitiendo rastrear relaciones entre saberes, materialidades, supuestos pedagógicos, moralidades y modos de entender la docencia (Ball et al., 2012). Esta noción exige analizar a la evaluación escolar en sus formas locales porque configura

un ensamblaje “multilineal y multiestratificado” que “está trazado por múltiples modulaciones y traducciones que tienen lugar cuando el instrumento se sitúa en el terreno de lo local, respondiendo a otras prácticas locales, historias situadas, relaciones micropolíticas, tradiciones que cotidianamente construyen sujetos, organizaciones y colectivos” (Sisto & Zelaya, 2013; p. 1348). Asimismo, el concepto de dispositivo invita a reconocer que la evaluación escolar no es una entidad separada de los sujetos que la actualizan, significan y performan (o resisten) y que, al hacerlo, son producidos como tales.

En segundo lugar, entendemos a la subjetividad como un efecto de procesos tanto de sujeción como de auto-formación por conciencia y auto-conocimiento (Foucault, 1980, p. 194). Siguiendo a Hautz & Thoma (2021), esta dualidad exige diferenciar entre las posiciones de sujeto y los procesos de subjetivación. La primera indica la producción de expectativas respecto de lo que debe ser y hacer un/a docente definida por el interjuego entre elementos heterogéneos de un dispositivo (Foucault, 1980, p. 194). En palabras de Ball (2003), producen *fabricaciones* sobre lo que debe ser y hacer el docente ideal y al hacerlo buscan regular su trabajo. Por su parte, los procesos de subjetivación hacen referencia a las formas en que esas expectativas y fabricaciones afectan las prácticas y autodefiniciones de los/as docentes respecto de su trabajo.

Es posible reconocer las huellas de estos procesos en las maneras en que los/as docentes asumen y piensan su trabajo, sus problemas, utopías y desafíos (Southwell & Vassiliades, 2014). Siguiendo a estos autores/as, utilizaremos el término *identidades* laborales docentes para referirnos a las posiciones de sujeto que las fabricaciones producen, como a los modos en que los sujetos docentes se definen a sí mismos a lo largo de su historia biográfica. En otras palabras, el concepto de identidades contribuye a rastrear las maneras en las que el trabajo docente es producido discursivamente definiendo determinadas posiciones de sujeto disponibles, como a los modos en que los/as docentes se identifican/desidentifican con éstas (demarcando zonas de incumbencia, responsabilidades y finalidades) en variados momentos y escenarios (Meo, 2015). Desde una perspectiva postestructuralista, entendemos que las *identidades* son resultados de procesos dinámicos, inestables y no necesariamente coherentes; lo que exige reconocer su carácter contradictorio y conflictivo, así como su dimensión histórica y situada.

En síntesis, las nociones de dispositivo e identidades nos permitirán describir el proceso de *rubricización* y mapear algunos de sus efectos en la producción discursiva del *buen docente*, en tanto posiciones de sujeto apropiadas, deseables y valoradas. Estos conceptos nos permitirán rastrear cómo la introducción de rúbricas y la estandarización de prácticas de evaluación contribuyeron a circular representaciones y fabricaciones novedosas para la mayoría de los/as docentes de la escuela ICD respecto de la tarea de enseñar y, con ello, modos de definirse y categorizarse. En otras palabras, nos ayudarán, por un lado, a analizar el carácter performativo de los discursos, prácticas y materialidades asociadas con la rúbrica que el Equipo de Conducción y distintos/as docentes empezaron a elaborar y utilizar en la escuela analizada; y por el otro, a reconocer los modos en que los/as docentes vivieron las exigencias de la introducción de este modo de evaluar (en muchos casos asumiéndolas como necesarias, valiosas y coherentes con sus objetivos de inclusión y calidad educativa; en otros, viéndolas como amenazas).

La Escuela Universitaria, el Colegio de Docentes y Nuestro Estudio

Las escuelas universitarias dependen administrativa, curricular y pedagógicamente de universidades nacionales. Este tipo de escuelas son definidas normativamente como espacios de experimentación pedagógica cuyo propósito consiste en nutrir las prácticas de enseñanza del resto del sistema educativo. La escuela ICD fue creada en el año 2014 en el marco de un acuerdo entre el Ministerio de Educación de la Nación y autoridades universitarias con el fin de llevar adelante un “modelo de escuela secundaria inclusivo” que tenía que garantizar el “ingreso, el reingreso, la permanencia y promoción de estudios” de jóvenes “que vivan en barrios en situación de vulnerabilidad, desafiando el supuesto destino de exclusión educativa y social”

(Resolución de Creación, 2014). Este acuerdo se inscribía en una iniciativa más amplia de política nacional que, por un lado, buscaba terminar con el carácter selectivo de las escuelas universitarias tradicionales suprimiendo el examen de ingreso y los criterios de selección propios de este tipo de instituciones (Di Piero, 2018). Por el otro, se proponía reorganizar la escolarización secundaria mediante la eliminación de la repetición escolar, la cual persiste en la gran mayoría de las instituciones de ese nivel en Argentina. Este establecimiento, a diferencia de las escuelas dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA), tenía autonomía para definir los criterios de promoción escolar y la forma de organizar los grupos-clase.

La escuela se localizaba en el sur de la CABA, en una comuna con un ritmo de crecimiento poblacional superior al resto y con los peores indicadores sociales y educativos. Por ejemplo, la tasa de mortalidad infantil para el trienio 2012/2014 fue más alta que la del promedio de la ciudad; el 37% de sus hogares estaba en situación de pobreza por ingresos (el promedio en la ciudad era de un 20%). A su vez, en el año 2016, esta comuna presentaba peores indicadores educativos que el promedio: la tasa de sobreedad era de un 40% (29% en la ciudad) y la de repitencia un 12% (en la ciudad era de 9%).

Durante el trabajo de campo la matrícula de estudiantes y el número de docentes se incrementó año a año (aunque no se llegó a cumplir con el objetivo de contar con dos docentes por materia como había propuesto el EC en el 2017). En el 2016, había alrededor de 180 estudiantes y 20 docentes. Según registros escolares, alrededor del 75% del estudiantado vivía en zonas aledañas y la mitad en asentamientos urbanos precarios. De acuerdo a registros administrativos y relatos de docentes y autoridades, la mayoría de los/as adultos/as responsables del estudiantado no habían completado la escuela secundaria.

A diferencia de las escuelas dependientes del GCBA (en donde los/as docentes ingresan por concursos de antecedentes), en ICD la mayoría del plantel docente fue elegida por el equipo de conducción con acuerdo de autoridades de la universidad. Los/as docentes contaban con experiencia de trabajo en escuelas secundarias de la CABA y, en algunos casos, en otras escuelas universitarias. La totalidad de los cargos contemplaban tiempo para planificar e impartir clases, como también para participar de espacios institucionales de trabajo (algo todavía bastante inusual en las escuelas secundarias comunes de la ciudad).

En este artículo, analizamos prácticas discursivas y materialidades puestas en juego en torno a la evaluación con rúbricas en las reuniones del 2016 y 2017 de lo que en la escuela ICD se conoce como “Colegio de Docentes” (CD). Siguiendo la normativa de creación de esta escuela, estas reuniones tenían por objetivo definir de manera “colegiada” “el avance de aprendizaje de los estudiantes” y establecer estrategias para la “revisión, recuperación o profundización de saberes a partir de la ponderación de aquello que necesita el estudiante para poder continuar sus estudios” (Resolución de Creación, 2014). En palabras de autoridades de la escuela, el CD “toma decisiones sobre las trayectorias educativas”, “tiene que decidir qué hacer con estos alumnos que tienen dificultades”, y “pensar estrategias que les funcionaron”.

Las reuniones del CD se iniciaron en el año 2016, eran convocadas por las autoridades del colegio y eran de modalidad obligatoria. A ellas asistían el equipo de conducción (EC), docentes, coordinadores/as de todas las asignaturas, personal dedicado al acompañamiento, seguimiento administrativo y apoyo escolar de estudiantes (tales como docentes coordinadores y preceptores/as), y asesores pedagógicos. Con el correr del tiempo y el crecimiento de la matrícula, los CD se fueron poblando con más docentes (siendo en 2016 alrededor de diecisiete los/as participantes y a principios de 2018 aproximadamente cuarenta). La duración de los encuentros en los que participamos varió entre cuatro y seis horas.

Las reuniones del CD eran *actividades* (Ball et. al, 2012) en donde se producían representaciones de las políticas educativas, incluyendo las de evaluación. Estos encuentros servían como productores y como controles de significados en el mundo sociomaterial de la escuela, que buscaban transformar algunas ideas en obvias, de sentido común y verdaderas (p. 121). En otras palabras, eran arenas en donde se traducían las políticas y se fabricaban

representaciones sobre lo que debía hacer la organización y sus integrantes, quienes también performaban acciones y modos de verse a sí mismos.

Desde mediados de 2015 y hasta el 2021, realizamos un estudio cualitativo en ICD para analizar la producción social de las identidades laborales. El trabajo de campo incluyó estancias etnográficas en las cuales realizamos observaciones participantes de distintos momentos y eventos escolares (tales como reuniones del CD, encuentros formales e informales de docentes, docentes y coordinadores/as de áreas, y de coordinadores/as, clases de materias del área de Comunicación y de Técnica, recreos, y reuniones con las familias en el 2016); entrevistas de distinto tipo a autoridades, docentes y estudiantes; y el análisis de documentos públicos y semi-públicos producidos en la escuela. En este trabajo, analizamos material recabado en el 2015, 2016 y 2017: i) las transcripciones y notas de campo de seis reuniones de CD que tuvieron lugar en el 2016 y el 2017; ii) los registros de campo de variedad de encuentros institucionales—entre ellos: dos reuniones de docentes del área de Comunicación y del de Técnica, y otra de coordinadores/as de áreas, autoridades escolares, y asesores pedagógicos; iii) las notas de campo de nuestras visitas en las distintas estancias que realizamos en la escuela; iv) las transcripciones de entrevistas realizadas a tres integrantes del equipo de Conducción, a ocho docentes del área Técnica, a cuatro del área de Comunicación, y a tres coordinadores/as de esas áreas y también del de Ciencias Sociales); y v) documentos de circulación interna sobre la evaluación así como planillas de Excel en las que se volcaban las rúbricas. En estos materiales prestamos especial atención a la emergencia de la cuestión de la evaluación como un problema, a su tematización, a las perspectivas en torno a ellas, y a los modos de llevarla adelante por distintos grupos de docentes.

En este artículo, presentamos el análisis temático y narrativo de estos materiales (Riessman, 2008), haciendo foco en los modos de tematizar/problematizar y legitimar la utilización de la evaluación por rúbricas en la escuela. El análisis temático (a partir del uso del ATLAS TI) nos permitió identificar y caracterizar los asuntos salientes en los distintos encuentros (tales como la evaluación y los cuestionamientos a los modos dominantes de evaluar en las escuelas secundarias). Por otro lado, tomamos a las reuniones de CD como instancias del género que llamamos *reuniones institucionales* y analizamos sus transcripciones en tanto narrativas que se vinculaban entre sí y que producían *fabricaciones* sobre la escuela ICD. Esta estrategia nos permitió examinar, por ejemplo, los modos de organizar y secuenciar cada encuentro; las maneras en las que circulaba la palabra; las formas de problematizar ciertas cuestiones por parte de las autoridades y sus estrategias retóricas para involucrar a los/as docentes en la redefinición de la evaluación; y los posicionamientos de diversidad de docentes frente a estas demandas. Por otro lado, el estudio también incorporó el análisis de los relatos sobre la historia de la introducción de las rúbricas, contadas por actores clave (tales como asesores, coordinadores de área y docentes). Este tipo de aproximación nos permitió examinar a la evaluación como un dispositivo, un organizador del trabajo docente, imbricado en las disputas simbólicas en torno a la escolaridad secundaria, así como analizar sus efectos en la *fabricación* del/a docente ideal.

La Evaluación Tradicional como “Vieja Práctica”: Interpelando Localmente al Trabajo Docente

A partir del 2017, la necesidad de alterar las formas de “evaluación de los pibes” fue un tema recurrente en distintos CD. El EC y un grupo de docentes acordaron que era preciso cambiar sus modos de evaluar si querían lograr, tal como establecía la resolución de creación de la institución, una escuela “inclusiva” y con “calidad educativa”. En palabras de Vanesa, docente de lengua y coordinadora del área de Comunicación, la evaluación era un aspecto clave de la organización escolar y un tema central de los CD:

la evaluación de los pibes es un motor de la organización de la estructura de la escuela, que es muy flexible (...) El CD se reúne una vez que las autoridades

recibieron planillas, armaron listas, cuadros estadísticos, etcétera, sobre cómo van avanzando los grupos en el cumplimiento de los objetivos de las materias, planificando antes y después cómo ir regulando los avances, los cuellos de botella, si eso aplica o afecta al armado de las grupalidades, a cuántos cursos se abran o no de tal o cual año.

Como afirma Vanesa, la evaluación por rúbricas fue identificada como un “motor de cambios” organizacional, que supuso la creación y circulación de variedad de documentos y grillas de Excel, cuadros estadísticos y hasta presentaciones en Power Point creadas localmente, ad hoc y en pequeña escala, que luego eran presentadas por integrantes del equipo de conducción y discutidas en diversas reuniones de personal docente.

La preocupación por la evaluación en ICD empezó a delinearse en el 2016, segundo año de vida de la escuela. Según Vanesa, recién en el CD de mayo de ese año, se empezaron a hacer preguntas sobre “quién pasaba y quién no pasaba” de año y “se armó una discusión sobre qué quiere decir un siete”, es decir, la nota mínima para aprobar. Según recordaba, buena parte de esa reunión se desarrolló en torno “al nudo de inclusión con calidad” y su relación con cómo evaluaban los/as docentes. En ese encuentro, Vanesa recordó haber preguntado: “¿cuál es la rúbrica que tenemos en la cabeza?”. Muchos/as docentes no conocían ese término y la propia Vanesa fue invitada a compartir su experiencia utilizando rúbricas, en donde explicó que “se trata de evaluar por objetivos”. En esa misma reunión, uno de los asesores pedagógicos, Marcelo, preguntó: “si ustedes aplicaran los criterios con los que evalúan en otros colegios acá, ¿cuántos de nuestros alumnos aprobarían?”. Según Vanesa, a partir de esta conversación se definió la necesidad de “hacer las rúbricas” en la escuela. Todos/as los/as presentes (alrededor de veinte personas) acordaron que tenían que empezar a pensar cómo se evaluaba, aunque aún no hubiera claridad en torno a qué implicaría ese proceso, ni los tiempos que llevaría.

Interrogarse sobre las propias prácticas evaluativas llevó a que muchos/as docentes explicitaran y problematizaran los criterios que ponían en juego cuando evaluaban a sus estudiantes (tales como “esfuerzo”, “nivel de excelencia”, “participación” y “aprendizaje”). Se empezó así a desestabilizar la forma en que se evaluaba en la escuela (la cual se definía individualmente a partir de criterios de evaluación y estándares de aprendizajes que los/as docentes establecían en soledad). De esta manera, se inició un proceso de paulatina desfamiliarización de prácticas evaluativas, de explicitación de modos de valorar distintos saberes y saberes hacer, y de estandarización de las prácticas de evaluación (al que hemos llamado *rubriquización*). Muchos/as docentes comenzaron a reconocer la existencia de reglas tácitas que regulaban la evaluación y numerosas actividades de los/as alumnos/as; así como su vinculación con los destinos escolares de los/as estudiantes. A su vez, empezaban a vincular sus propias prácticas evaluativas con los niveles de desaprobación de sus estudiantes. De esa forma, estaban poniendo en cuestión aspectos nodales del *régimen académico* (Baquero et al. 2007), y, en particular, del *modelo pedagógico* —una producción local y específica que ofrece una respuesta a la pregunta “sobre cómo promover los aprendizajes” (Terigi, 2011, p. 20). Así, muchos/as docentes comenzaron a revisar sus prácticas pedagógicas, relaciones con colegas y autoridades, y modos de entender su trabajo y a sí mismos/as.

Sin embargo, estos modos de evaluar no eran totalmente novedosos en la escuela: las “rúbricas” eran conocidas por algunos/as docentes que las utilizaban en escuelas privadas de elite (como Vanesa, entre otros/as); por un asesor pedagógico con formación de postgrado en gestión educativa, e incluso por el rector de la escuela (que conocía ese término, pero vinculado a su uso empresarial). Las rúbricas, por lo tanto, circulaban en una red de relaciones local, pero se conectaban con transformaciones que acontecían simultáneamente en otras escuelas

universitarias y no universitarias, jurisdicciones e incluso países.⁶ Es decir, las rúbricas constituían un conocimiento validado en el campo pedagógico que terminaba por conferir, a aquellos que lo conocían y transmitían, el estatus de *expertos* en la institución.

En el siguiente apartado mostraremos cómo la introducción de la primera versión de rúbricas, lo que en la escuela se conoció como Informe Orientativo (IO), interpeló a los/as docentes exigiendo un monitoreo personalizado de logros y aprendizajes de estudiantes, una concomitante flexibilización de sus formas de enseñar y una responsabilización respecto del rendimiento de sus estudiantes.

“Hacia Otras Formas de Evaluar”: Entre la Personalización de la Enseñanza, la Responsabilidad Colectiva y la Modulación de las Expectativas

En el 2017 se empezó a utilizar el IO, el cual consistía en una planilla Excel con distintas solapas por materia en donde los/as docentes debían consignar “niveles de logro”. Según el equipo de conducción y grupo de docentes *expertos* que promovían su adopción, el IO se proponía brindar información “cualitativa” a estudiantes y familias, antes de la recepción de boletines, para explicitar avances, dificultades, y hacer visibles tanto cuestiones actitudinales y de comportamiento como conocimientos que los/as estudiantes tenían que mejorar o incorporar para aprobar (ver Tabla 1). La elaboración del IO exigió a los/as docentes a utilizar “observables generales”—definidos por el EC—, “observables específicos”—objetivos de aprendizaje definidos por cada área a partir de discusiones entre sus integrantes—, y niveles de logros esperados para sus respectivas materias—cuya primera escala de valores fue común a todas las materias e incluyó las categorías: “siempre—a veces—nunca lo hace” hasta el 2018 (ver Tabla 1). Los observables específicos hacían referencia a “saberes y habilidades, competencias, lo que digamos internamente que a cada profesor le parece observable (...) que indica un nivel de alcance, de ese algo, de ese saber que el chico tiene como que ir transitando” (Alejandro, asesor pedagógico). Este proceso conllevó la discusión, definición y revisión de los llamados “contenidos mínimos irrenunciables” de las distintas áreas y materias y, con ello, la paulatina explicitación de estándares educativos locales, los cuales supusieron en varias materias (en particular las troncales de las especialidades de Mecatrónica y de Tecnologías de la Información y la Comunicación) una selección, re-organización y re-jerarquización de los diseños curriculares que habían sido producidos por distintas unidades académicas de la universidad a la que pertenecía la escuela.

Tabla 1

Dimensiones Incluidas en la Tabla de Excel “Observables” del Informe Cualitativo 2016

Dimensiones	Observables
Trabajo Individual	1.1. Cumplimiento y organización de tareas y compromisos asumidos (tareas y carpeta) 1.2. Reconocimiento y trabajo a partir de sus potencialidades y dificultades

⁶ Ver, por ejemplo, documentos oficiales que recomiendan o promueven el uso de rúbricas para la evaluación en las escuelas de la CABA—Ministerio de Educación del GCBA, 2015—, en la provincia de Buenos Aires (Buenos Aires Provincia, 2018; Anijovich & Cappelletti, 2017), y ponencias presentadas a jornadas nacionales de escuelas secundarias universitarias (Gómez, 2016).

Dimensiones	Observables
Trabajo Grupal	2.1. Respeto por el trabajo y las opiniones de otros 2.2. Actitud colaborativa en instancias de intercambio o trabajos grupales 2.3. Capacidad de resolver conflictos
Sobre los aprendizajes propios de la disciplina	3.1. Análisis y comprensión de textos específicos de la disciplina - <i>Comunicación oral de los aprendizajes</i> - <i>Producción y comunicación escrita de los aprendizajes</i> - <i>Utilización de otros lenguajes para la comunicación de lo aprendido</i> 3.2. (variable según la materia) 3.3. (variable según la materia)

Fuente: elaboración propia a partir de información documental provista por la escuela

A pesar de que las intenciones iniciales eran utilizarlos al promediar el primer cuatrimestre, los IO estuvieron listos cuando sólo faltaban dos semanas para “el cierre de notas”, es decir, sobre el final de ese período. El proceso de definición y utilización de rúbricas conllevó mucho más tiempo del anticipado por las autoridades, así como negociaciones y conflictos al interior de las áreas y entre docentes de diferentes áreas. Así, hubo marchas y contramarchas en cuanto a la cantidad de observables necesarios y la escala a utilizar, como también dificultades para volcar en una hoja tamaño A4 toda la información a compartir con estudiantes y familias. Según integrantes del EC, coordinadores/as de área y docentes, el armado del IO supuso “ajustes” y revisiones que exigían aprendizajes, redefiniciones y cuestionamientos. En este proceso, incluso las definiciones acerca de qué se entendía por rúbrica y qué era lo que se buscaba medir y valorar, fueron cambiando en las distintas áreas a lo largo del tiempo. A continuación, Alejandro hacía referencia a aspectos de este proceso en relación con la experiencia del equipo docente del área de materias técnicas:

es como que todos estamos aprendiendo y entonces por ahí en un principio vos medías esos observables que describían simplemente un conocimiento concreto, un contenido concreto, y de a poco se va transformando más hacia una competencia o una habilidad de la persona.

A lo largo del 2017, el IO coexistió con formas de clasificar y evaluar preexistentes. Estas últimas incluían el uso común de escalas numéricas, y la decisión individual y privada de cada docente respecto de los criterios de evaluación.

En el CD de mayo de 2017 el rector, mirando a una sala completa con alrededor de 40 docentes reunidos alrededor de una gran mesa improvisada, se refirió al ingreso de esta nueva forma de evaluar. Así lo expresaba:

Lo que queremos es primero, de alguna forma casi coercitiva, obligar a los profes a la visualización de los invisibles. (...) Si tengo invisibles, este es el momento de que dejen de ser invisibles (...). Entonces, ¿por qué el cambio de los boletines? ¿Por qué estamos yendo hacia otra forma de evaluar? Primero, (...) estamos convencidos que entre profe y alumno se tienen que establecer un vínculo y ese vínculo de alguna forma tiene que estar amparado, contextualizado en un contrato pedagógico. En un contrato pedagógico donde el profe le explique al alumno y le diga cuáles son los objetivos que tiene que lograr, cómo va a facilitar el profesor, cómo va a actuar la escuela y el profesor para que el alumno cumpla con esas expectativas de logro y qué es lo que tiene que hacer el alumno para cumplir con esas expectativas de logro. Entonces, cada uno de nosotros, como profes, somos agentes de cambio, todos nosotros somos agentes de cambio. Pero

para que el cambio verdaderamente sea efectivo, tiene que ser percibido (...) Nuestra escuela tiene una particularidad: se rige por trayectoria escolar personalizada (...) El problema de la trayectoria personalizada es que por ahora es un experimento y no terminamos de acabar y de cerrar porque todavía es un parche y todavía falta darle muchas vueltas hasta que lo terminemos de consolidar (...) Y en esto que estamos explorando, somos muy creativos, ponemos mucha imaginación, ponemos mucha inteligencia, pero todavía no lo podemos consolidar. ¿Por qué no lo podemos consolidar? Porque todavía no nos podemos despojar de viejas prácticas. Entonces, tenemos que hacer un trabajo que es difícil, que es el de volver a mirar la escuela, volver a pensar la escuela desde otro lugar (Notas de campo, CD mayo 2017).

En primer lugar, el uso peyorativo del diminutivo para referirse a la evaluación con escala numérica (“poner numeritos”) permitía presentar a la nueva forma de evaluar como superadora dado que, según el rector, era capaz de “visibilizar a los invisibles”. Desde esta perspectiva, “los invisibles” eran los/as jóvenes que no alcanzaban los aprendizajes esperados y que tendían a ser ignorados/as por sus docentes. En este extracto, se aprecia cómo el IO buscaba que los/as docentes individualizaran y monitorearan los aprendizajes de cada uno/a de sus estudiantes. Esta forma de evaluar buscaba regular y orientar comportamientos de los/as docentes, pero también inculcar fabricaciones en torno a lo que debía hacer un *buen docente* en esta escuela. En esta cita se evidencia que, para el EC, establecer objetivos de aprendizaje y registrar los logros en distintas dimensiones (utilizando los “observables genéricos y específicos” y los “descriptores”) exigía a los/as docentes no sólo a transformar sus prácticas, sino a “ver” a estudiantes que antes eran “invisibles”, es decir, a “ver” de otra manera (distinta a la que era todavía dominante en buena parte del sistema educativo y en la que habían sido socializados muchos/as docentes de la escuela). Asimismo, los posicionaba como capaces y *responsables* de reconocer las necesidades y dificultades específicas de sus estudiantes.

En segundo lugar, esta cita ilustra cómo el EC asociaba la necesidad de “acompañar las trayectorias” de manera personalizada con la exigencia de transformar “viejas prácticas” evaluativas, viejos modos de pensar y trabajar de los/as docentes. Estos nuevos arreglos se conducían mediante la institucionalización de nuevos “contratos pedagógicos” que demandaban explicitar públicamente objetivos y criterios comunes de valoración de los aprendizajes, expectativas de logro y trabajo por parte de los/as estudiantes y docentes. En otras palabras, la *rubricización* de la evaluación era asociada con la posibilidad de lograr una personalización de la enseñanza.⁷ Esto, a su vez, se complementaba con otras características institucionales que buscaban sostener la escolaridad de los/as estudiantes, tales como: i) la organización del curso en ciclos en lugar del año académico, la cual se proponía “estirar” los tiempos necesarios para acreditar saberes; y ii) la acreditación de materias singulares en reemplazo de la aprobación por año escolar.

Sin embargo, en esa misma intervención, el rector también afirmaba que la personalización era “un experimento” que exigía creatividad, imaginación e inteligencia de parte de autoridades y docentes. En esta cita, los/as docentes eran interpelados como “agentes de cambio”, como protagonistas y responsables del proceso de transformación al que se los/as estaba invitando (y exigiendo) a participar. Este proceso, a su vez, aún era transitorio (“un parche”), lo que exigía reflexividad y vigilancia sobre las propias prácticas evaluativas y de enseñanza, esto que para el rector implicaba “volver a mirar la escuela de otro lado”. La incorporación situada de esta nueva forma de evaluación demandaba que los/as docentes realizaran un trabajo constante sobre sí mismos/as que, a su vez, debía hacerse con otros/as. En

⁷ Vale aclarar que la personalización de la enseñanza ya ha sido identificada en variedad de escuelas alternativas en nuestro país (ver Meo & Tarabini, 2020, y Ziegler & Nobile, 2014).

distintos encuentros del CD, el rector expresó también que los aprendizajes que se hicieran en esta escuela serían valiosos para la totalidad del sistema educativo (dado el carácter de las escuelas universitarias como modelos para aplicación en otras escuelas). Así, los/as docentes eran interpelados como “agentes de cambio” no sólo de la escuela que estaban contribuyendo a construir, sino de la misma educación secundaria, hacia una escolarización socialmente “inclusiva”.

Esta invitación a los/as docentes a ser “agentes de cambio” y a transformar “viejas prácticas” era acompañada simultáneamente por el despliegue de formas de visibilizar públicamente los efectos que esta manera de evaluar, el IO, estaba teniendo en las prácticas evaluativas. Al hacerlo, se terminaban por demarcar comportamientos docentes deseables y valiosos de aquellos que no lo eran. En el mismo CD de mayo de 2017, por ejemplo, Marcelo, un asesor pedagógico, a partir de la visualización en pantalla del “Excel” (la planilla con las calificaciones y “observables genéricos” y “específicos” que confeccionaban los/as docentes), identificó un cambio en los niveles de aprobación en las materias. En sus palabras,

Quando yo agarro el Excel veo veinte objetivos (observables), con lo cual se ve un paisaje de la trayectoria del pibe. Yo acá tengo 25 pibes anotados sobre lo que leí de diez materias. (...) Pasó algo que es importante, es la primera vez que tengo una sola materia que tiene más del 80% por ciento desaprobado porque se ve que es más difícil poner un “nunca” (como nivel de logro) que poner un tres, o sea, que era algo que también planteábamos que era muy probable que pase. No tengo ninguna materia donde tengo el 70% de los pibes en “nunca”. (...). Claro, es más fácil poner un cuatro, poner un tres porque es un simbolismo que ponemos todos y no es tan fuerte como poner un **“nunca” en rojo** (énfasis en el original). Antes nosotros teníamos materias donde terminábamos los informes con el 70% de los pibes desaprobados (Notas de campo, CD mayo 2017).

En esta intervención, por un lado, definía a las planillas de Excel como instrumentos para producir un “paisaje de la trayectoria del pibe”; evidenciaba niveles de aprobación por docente; y analizaba y comparaba la información correspondiente a distintos/as docentes. Asimismo, contrastaba los niveles de aprobación de distintas materias al utilizar el IO con aquellos previos al uso de estas. De esta forma, presentaba ciertas formas de trabajo como deseables (tener una tasa de desaprobación aceptable) y otras como reprobables (contar con tasas de aprobación incompatibles con una escuela “inclusiva”).

Este “paisaje” era presentado no sólo como evidencia de cambios en las prácticas evaluativas de los/as docentes, sino también como horizonte de deseabilidad de ciertas prácticas y resultados educativos y, con ello, definía a los/as docentes como responsables de los rendimientos escolares. En numerosas reuniones y entrevistas, en sintonía con discursos pedagógicos contemporáneos sobre trayectorias escolares (Terigi, 2011), integrantes del EC y docentes *expertos* mencionaron la necesidad de que los/as docentes definieran objetivos de aprendizaje en base a “la población real” y dejaran atrás modos de enseñar que prefiguraran un “alumno ideal” y que supusieran rendimientos inalcanzables. En este sentido, la semántica de las rúbricas buscaba operar sobre el modo de ver y evaluar de los/as docentes que las utilizaban, visibilizando los niveles de logros educativos a partir de una serie de dimensiones u observables que visualmente permitían narrar y producir un “paisaje” que era asociado con formas de enseñanza más o menos efectivas, desincentivando la desaprobación e influyendo en los resultados de los/as estudiantes. Desde la perspectiva del EC, docentes *expertos* y quienes empezaban asumir los IO como instrumentos adecuados de evaluación, todo esto contribuía al proyecto de “escuela inclusiva” de ICD.

Las Rúbricas como Asunto Público: La Producción del Docente Colaborativo

La producción local de formas estandarizadas de evaluar como un asunto público y como objeto de discusión contó con el antecedente de la institución de prácticas “colegiadas” en la escuela. Estas prácticas tenían lugar en los CD y se organizaron en torno a la toma de decisiones relativas a las trayectorias escolares de una lista de estudiantes con “muchas materias bajas” o “en riesgo educativo” construida por integrantes del EC. Como vimos más arriba, en la normativa de creación de la escuela se definía la necesidad de llevar adelante encuentros en los que se definiera de manera “colegiada” “el avance de aprendizaje de los estudiantes” y para que los/as docentes establecieran estrategias para la “revisión, recuperación o profundización de saberes (...) para poder continuar sus estudios” (Resolución de creación, 2014).

En los primeros tres años de vida de la escuela, los CD se organizaban centralmente en dos momentos: en el primero, integrantes del EC establecían una agenda de cuestiones a ser tratadas. Allí se le recordaba a los/as docentes que el “CD decide” y que “hay que hacerse cargo” de las decisiones que se tomen respecto de las trayectorias de estudiantes y los cursos de acción acordados (en y fuera del aula). En un segundo momento, se les pedía a los/as docentes que se reunieran en grupos para conversar sobre sus estudiantes (en particular sobre los que tenían “problemas”) y tomar decisiones conjuntas sobre estrategias pedagógicas. Las decisiones tomadas eran acordadas en el momento y registradas por escrito por un docente coordinador/a que luego las comunicaba al EC (aunque en algunos encuentros también se organizó un momento de plenario al final).

El segundo momento de los CD exigía que los/as docentes realizaran tareas novedosas para muchos/as de ellos/as como: i) escuchar y compartir información sobre sus estudiantes relativa a su involucramiento escolar, a sus vínculos con pares y adultos/as, y sobre sus propias formas de relacionarse con ellos/as; y ii) negociar acuerdos con otros/as docentes de su área y de otras áreas sobre los cursos de acción y, a fin de año, sobre la promoción de estos/as estudiantes. Este tipo de reuniones empezó a institucionalizar la necesidad de organizar una esfera pública en la que se hablara de los/as estudiantes que desde el EC se denominaron “en riesgo”. Esto propició tanto formas de reconocer e individualizar a estudiantes y sus trayectos, como también de visibilizar modos de trabajo de los/as docentes. Esta modalidad instituía la necesidad de trabajar con otros/as y contribuyó a configurar un nuevo sentido común para los/as docentes (reorganizando prácticas y alterando relaciones). Muchos/as valoraban especialmente ese espacio, como era el caso de Julio, quien manifestaba que:

El CD está muy bueno porque en otra escuela no te enterás nada de lo que piensa la gente de otras áreas ni cómo trabaja con los estudiantes. Sí hay jornadas institucionales, pero es otra cosa. Ahí solo se baja información y lo que hay que discutir. Es distinto.

Este extracto ilustra el carácter novedoso que tenía este espacio de trabajo y de toma de decisiones para muchos/as docentes de distintas áreas. Como señalamos en el apartado anterior, a partir del 2017, en numerosas reuniones del CD, e incluso entre docentes, se discutía sobre el significado de las rúbricas y cómo ponerlas en marcha. Eran momentos de expresar acuerdos y desacuerdos, incomprendimientos, confusiones, y distintos criterios para entenderlas. Los modos de organizar estas conversaciones variaban de grupo a grupo, así como los niveles de participación en las mismas. Muchas de estas discusiones eran públicas, siendo los CD los momentos de mayor visibilidad y publicidad del trabajo colectivo que se estaba haciendo en la escuela para producir las rúbricas. En ocasiones, los/as docentes también tenían conversaciones similares en los pasillos, en la “sala de profesores”, y, en palabras de Vanesa, hacían un “mini-Colegio de Docentes” para conversar sobre estudiantes que les preocupaban especialmente. En esos encuentros se reproducía la lógica de compartir información, estrategias e incluso planificar

acciones de manera conjunta que el CD fue paulatinamente instituyendo como modalidad de trabajo de muchos/as docentes

A continuación, reproducimos un diálogo entre un docente y un asesor pedagógico acontecido en el CD de mayo de 2017, reunión en la cual se discutieron criterios de evaluación, y el significado y la pertinencia de la escala (“nunca—a veces—siempre lo hace”) propuesta por el EC para ser usada por los/as docentes como “descriptores” (niveles de aprendizaje) del primer IO de la escuela.

Marcelo (asesor pedagógico, hablando a todos/as los/as presentes): (...) lo ideal es que la nota salga de un elemento de negociación entre los documentos de evaluación y las rúbricas, porque si no me pasa lo de Marcela Rodríguez a principio de año, que ustedes me la mandan a tutor, ayuda pedagógica, PPI [proyecto pedagógico individualizado] y le aprueban todas las materias. Entonces... porque la piba se esfuerza... (...) Entonces, si se porta mal a este lo mato, pero ésta, como se porta medianamente bien, la mando a PPI, a tutores y a todo. (...)

Fabián (profesor de matemática): A mí me pasó eso, yo no quería poner “nunca” [lo hace - nivel de logro] porque tenía miedo que se entienda que el pibe no tiene ganas (...) Como que “nunca” es no quiero, y a veces “nunca” es: “trato 83 veces y no me salió ninguna”. Y a ése le puse un “a veces” porque ponerle “nunca” era estigmatizante para mí, ¿no? Entonces, yo le puse “a veces” [lo hace] y se sacó un 3, y se sacó... ¡cinco veces se sacó 3!, pero en todas puso todo lo que tenía en la cancha y no le puedo poner “nunca” [lo hace], suena a despectivo a todo el esfuerzo que le pone (Notas de campo, CD mayo 2017).

Este fragmento ilustra cómo la puesta en acto de las rúbricas exigía a los docentes que hicieran públicos sus criterios y formas de evaluar. Evidenciaba también desacuerdos entre modos de entender su relación con las rúbricas, la administración de soportes pedagógicos, la existencia de criterios implícitos de evaluación que seguían operando (los cuales no tenían que ver con los “observables específicos” de la materia), los variados sentidos que se le atribuían a los descriptores y la consecuente dificultad para ponerlos en práctica. Este diálogo muestra cómo los modos de evaluar de los/as docentes eran un asunto público que demandaba la visibilización de lo que hacían e interpretaban (en el CD, y en sus encuentros con colegas y coordinadores/as de área). Asimismo, ilustra cómo el CD operaba como una actividad organizacional en donde se demarcaban los comportamientos deseables y apropiados de los que no lo eran (al tiempo que estos mismos criterios se discutían entre docentes y el EC, en y por fuera de los CD). Esta discusión en torno a la dificultad de aplicar el “nunca” derivó en una serie de intervenciones de docentes que cuestionaron el uso de esa escala y propusieron su reemplazo por otra con niveles de logro que no “forzara” a los/as docentes a elegir “valores extremos”. En estos intercambios, los integrantes del EC aceptaron la propuesta de los/as docentes y la necesidad de establecer más “descriptores”—algo que efectivamente se terminaría incluyendo en la segunda versión del IO y en lo que luego serían las “rúbricas” del ciclo básico iniciado en el 2018.

Este proceso de apertura (con límites, dado que nunca se cuestionó públicamente la necesidad del uso de las rúbricas) y de revisión fue un aspecto central de la lógica de producción de los instrumentos de evaluación (de su *rubriquización*), así como una fuerte interpelación a los/as docentes a participar en la permanente objetivación y puesta en cuestión de sus modos de trabajo. En este mismo CD, Claudia, docente de matemática, daba cuenta de esta demanda institucional, de los aprendizajes que este proceso conllevó (aquí se refiere a la demora de la entrega de los IO):

A mí lo que me parece súper importante de esto es aprender a largar algunas cosas con más tiempo, para que haya tiempo de devolución. Porque esta es una

escuela que está pensando permanentemente sobre los instrumentos de comunicación de los avances de aprendizaje, que no se da en otras escuelas y que permanentemente, al pensar en cómo comunicamos y cómo evaluamos, podemos pensar sobre nuestra enseñanza. Porque me encuentro con algo que no me es común, tengo que cambiar los esquemas, tengo que repensar de vuelta y eso me parece que es importante que lo sigamos haciendo (Notas de campo, CD mayo 2017).

En el proceso de producción de rúbricas como asunto público, diferentes docentes asumían como propias las expectativas/fabricaciones/interpelaciones que estas prácticas de evaluación suponían respecto de su trabajo. Este era el caso de la propia Claudia, quien se identificaba con la posición de docente reflexivo que se habilitaba. Estos/as docentes estaban muy comprometidos/as con su elaboración y puesta en marcha en la escuela (Ball se refiere a este tipo de actores de la política como *emprendedores/as*). En este *trabajo de política* cotidiano (Ball et al., 2012) de construcción de las rúbricas se evidenciaba también la producción de un “nosotros” (un colectivo docente) que se identificaba con el imperativo de cambiar prácticas evaluativas para lograr la “inclusión” (sin por esto dejar de lado una mirada que les permitiera interrogar a las mismas rúbricas).

Este proceso fue vivido por los/as docentes como “agotador”, “difícil” y/o “desafiante”. Por un lado, el armado del IO supuso una mayor dedicación de tiempo para llevar adelante variedad de tareas novedosas al interior de las áreas y como parte del trabajo docente: i) el acuerdo de criterios y la decisión sobre qué saberes y saberes hacer tenían que ser valorados y evaluados; ii) la definición y revisión de las rúbricas utilizando casos reales; iii) la aplicación de las mismas, en paralelo al sostenimiento de formas de evaluación anteriores; y iv) la realización de tareas administrativas, como volcar información en planillas de Excel. Estas *actividades* suponían encuentros, discusiones, y negociaciones. Por el otro lado, muchos/as docentes expresaron que sentían “exhaustos” por tener que “revisar” e “innovar todo el tiempo”—lo cual exigía mucha dedicación y, en muchos casos, era vivido como una sobrecarga de trabajo.

El siguiente testimonio de Vanesa ilustra cómo la evaluación por rúbricas, con su producción de la evaluación como asunto público, estaba siendo performada por muchos/as docentes y cómo esas performances les permitían a algunos/as desplegar formas específicas de hacer y entender el trabajo docente como flexible, reflexivo y colaborativo —aspectos que implicaban también formas de vigilancias entre pares y sobre sí mismos/as. Al mismo tiempo, la cita ilustra cómo estas formas estandarizadas de evaluación co-producidas localmente eran vividas explícitamente por otros/as docentes como un cuestionamiento de sus prácticas evaluativas y de trabajo y, con ello, de sus propias identidades laborales.

Cuando empezamos a trabajar con las rúbricas y los descriptores... eso tiene una función muy importante como instrumento de explicitación de criterios de evaluación, de formas de evaluación. Y demanda unas estrategias de planificación específicas, que en este momento interesa no solo a la conducción de la escuela, ¿sí? A la conducción de la escuela definitivamente, pero también somos varios los docentes que queremos, no casarnos con esa forma de evaluación, pero sí usarla como una especie de catalizador que nos separe prácticas que se traen de otros espacios escolares. Y que nos permita planificar y conceptualizar los aprendizajes de los alumnos en un... en términos que exige nuestra escuela, que no son los términos que nosotros traemos aprendidos de otras escuelas donde las demandas son otras. Ahora, una compañera que sabe que muchos que estamos pensando las rúbricas y movilizándolo las rúbricas y apoyando el trabajo con rúbricas estamos ideológicamente de acuerdo con ella, en un momento—cuando se ve en el brete de tener que ponerse a hacer las rúbricas y de cambiar esas cosas que uno ya trae aprendidas—empieza a ver y denunciar cuánto de ese trabajo con las rúbricas y

los descriptores es un elemento de control y es un elemento que la obliga a hacer a ella las cosas de una manera que no es como la quiere. Y vos podés escuchar eso y ponerte a la defensiva y decir: “no, porque lo que queremos es transformarnos y blablabla”. Y lo que ella estaba diciendo es verdad. (...) Porque si yo miro, yo también me estoy... A ver, es una decisión personal, pero yo también estoy controlando mucho más lo que yo hago. Yo también estoy vigilando mucho más lo que hago. Pasa que yo me lo pongo en términos de vigilancia epistemológica. (...) Y porque lo estoy haciendo colaborativamente con mi colega. Y cuando mi colega mira lo que hago, a mí me gusta y me viene bien. (...) O sea, yo puedo entender ese movimiento defensivo porque puedo también entender la agresividad que tiene un cambio que justamente pretende cuestionar cosas de base. Y porque entiendo que obliga a una coherencia institucional y eso siempre restringe lugares individuales.

Aquí Vanesa reconocía distintos posicionamientos respecto de las rúbricas (tales como experticia, entusiasmo con el desafío que implican, falta de comprensión, y hasta sentimiento de amenaza y cuestionamiento a los modos en que estaban habituados a trabajar) y del tipo de prácticas pedagógicas y evaluativas, y maneras de entender el trabajo docente que suponen. El trabajo con otros/as docentes que exigió el armado de la primera versión de rúbrica de la escuela le permitía a Vanesa y a otros/as docentes desplegar prácticas “innovadoras”, en un escenario institucional que valoraba positivamente y esperaba de sus docentes disposiciones al cambio. Estas formas de evaluar se diferenciaban de otras aprendidas en otros momentos y que les habían sido exigidas por otro tipo de escuelas. Esta docente también se veía como parte de un “nosotros” que “moviliza” y que asumía a las rúbricas como un modo de “vigilancia epistemológica” que valora la mirada de otro colega (y con ello como una docente que entiende su trabajo como una producción colectiva y colegiada). En este extracto, también identifica la violencia simbólica que suponía este cambio para otros/as colegas (que lo interpretaban como forma de control, de rechazo a maneras de trabajar previas). En este sentido, interpretamos que la *rubriquización* entraba en conflicto con modalidades individuales, solitarias, y compartimentalizadas de dar clases y de evaluar (antes que con características individuales, en la mirada de Vanesa). Estas formas del trabajo docente hasta hace pocas décadas habían sido consagradas como valiosas y deseables por distintos discursos educativos y pedagógicos (ver Pineau & Birgin, 2015; Terigi, 2011).

En otras palabras, esta cita ilustra cómo el proceso de *rubriquización* instalaba fabricaciones específicas sobre cómo debería ser un *buen docente* en la escuela, lo que demarcaba aquellas identidades y modos deseables de entender la docencia de aquellas abyectas e indeseables, asociadas a la escuela secundaria “tradicional”. Así, producían un régimen de verdad local afectando los modos en que la docencia era vivida en la escuela. En palabras de Juan, coordinador del área de Ciencias Sociales, esto ocurría “más allá de que estés de acuerdo o no con las rúbricas, que las uses o no realmente. Ahora sabés qué es lo que tenés que hacer en la escuela, y si no lo hacés, sabés que estas mintiendo”.

Discusión y Cierre

Este trabajo se inscribe en el campo de la sociología de las evaluaciones y, a diferencia de la mayoría de los trabajos internacionales y nacionales identificados, hace foco en la micropolítica de la estandarización de prácticas de evaluación y en sus efectos en el trabajo y las identidades laborales docentes. Como vimos, las rúbricas, en tanto método de evaluación de aprendizajes, son utilizadas a nivel internacional y están empezando a utilizarse en distintas jurisdicciones en Argentina, formando parte de discursos pedagógicos que circulan en documentos de política, y en redes de instituciones escolares y de formación docente.

En este artículo mostramos cómo la introducción local de formas estandarizadas de evaluación se nutría de preocupaciones y perspectivas del campo pedagógico-académico (ver Arroyo & Litichever, 2019; Terigi, 2011) y del de las políticas educativas “inclusivas” contemporáneas, a nivel nacional y en distintas jurisdicciones (UNICEF, 2017, Red Federal de Investigación Educativa, 2019). Desde estas arenas, se han identificado a las formas organizativas históricas de la escuela secundaria, a las prácticas pedagógicas tradicionales aún dominantes (como la homogeneización de la enseñanza) y a las prácticas de evaluación (como el examen, con sus imperativos de normalización, clasificación y jerarquización) como factores que han contribuido a la exclusión y al fracaso escolar—en especial de ciertos grupos de jóvenes que llegaron a la escuela secundaria con la obligatoriedad escolar (Terigi, 2011).

A diferencia de los hallazgos de otros estudios atentos a los efectos de las evaluaciones externas en el trabajo docente (Bocchio & Grinberg, 2020), este análisis mostró cómo el EC y docentes de la escuela ICD se embarcaron en un proceso, negociado y no exento de conflictos, de definición de rúbricas con el propósito de “incluir” a sus estudiantes. En otras palabras, el análisis destacó la necesidad de visibilizar y analizar formas de estandarización (Kohn, 2006) que emergen en contextos *locales* con relativa independencia de políticas implementadas “desde arriba”, pero que constituyen los modos de ser y hacer docencia. En este sentido, las rúbricas fueron presentadas como una “solución” situada a lo que fue definido, por el EC, como el “problema” de la evaluación en el nivel secundario.

Diversidad de condiciones contribuyeron a que la *rubricización* fuera rápidamente aceptada como horizonte de política institucional y como elemento organizador de relaciones y lógicas pedagógicas y laborales. Entre ellas: i) su creación como una escuela que debía ser “inclusiva”; ii) el alto grado de autonomía relativa de la escuela en la definición de orientaciones curriculares y evaluativas; iii) la presencia de un cuerpo docente fuertemente implicado en el logro de la misión institucional y con cargos que suponían horas de trabajo institucional, iv) la centralidad del acompañamiento de trayectorias escolares en el régimen académico de la escuela (con la eliminación de la repetición); v) la circulación de las rúbricas como modo de evaluación en un entramado de redes de relaciones al que pertenecían diversos actores escolares, pero que iba mucho más allá de la escuela y del ámbito educativo; y vi) el imperativo de innovación y revisión de prácticas, que era dominante entre autoridades y docentes.

Argumentamos que el dispositivo rúbrica interpeló a los/as docentes como “agentes de cambio” (no solo de la escuela ICD sino también del nivel secundario en general). Ellos/as eran quienes definían, revisaban y aplicaban las rúbricas (aunque con posicionamientos diferentes que se entramaban en relaciones de poder). Al mismo tiempo que los/as docentes hacían a las rúbricas, éstas los hacían a ellos/as: exigiendo nuevas tareas y saberes, demandando nuevas responsabilidades y formas de trabajo con otros/as, y valorando positivamente ciertas maneras de entender la relación entre niveles de aprobación, el aprendizaje y el mandato inclusivo de la escuela.

El proceso de *rubricización* de la evaluación implicó la estandarización de métodos y criterios de evaluación de los aprendizajes locales, en la escuela y el aula —al tiempo que instituyó posiciones e identidades docentes disponibles. El uso del IO interpeló a los/as docentes a enseñar y trabajar entre ellos/as de modos particulares, produciendo nuevas fabricaciones acerca de lo que debería hacer y ser un *buen docente* —institucionalizando nuevos lenguajes, vocabularios y formas de interpretar la enseñanza, promoviendo una miríada de *actividades* en las que docentes de todas las áreas tenían que participar (como las reuniones de CD), y creando materialidades (planillas de Excel, boletines y presentaciones de PowerPoint). Estas fabricaciones no eran prescripciones de textos de política, sino que emergían de los modos en que los/as docentes “asumen, viven y piensan su tarea” (Southwell & Vassiliades, 2014, p. 4) mientras “hacen escuela” (Ball et al., 2012).

La introducción de las rúbricas en ICD participó de disputas simbólicas, materiales y sociales con discursos educativos antagónicos en torno a la enseñanza, la evaluación y el trabajo

docente en Argentina (Meo, 2015). Numerosos estudios cuantitativos y cualitativos evidencian que —más allá de las variadas normativas de política para transformar la secundaria—, persisten altas tasas de repitencia y abandono,⁸ vinculadas con factores estructurales, institucionales e individuales, incluyendo la vigencia de visiones que consideran que la escuela secundaria no puede ser para todos/as (Terigi, 2011; Terigi & Briscioli, 2020; Tobeña & Nobile, 2021; Vassiliades, 2020).

El dispositivo rúbrica en ICD instituyó prácticas, significados y lenguajes propios del discurso educativo de la inclusión y la personalización (Meo, 2015). En cuanto a la enseñanza, promovía la visibilización y el seguimiento individualizado de aprendizajes de determinados saberes y saberes hacer, que terminaba por cuestionar prácticas pedagógicas homogeneizantes propias de la escuela secundaria “tradicional”. En relación a la evaluación, el proceso de *rubriquización*, por un lado, fomentaba la individualización de los/as estudiantes y, en particular, la visibilización de aquellos/as con dificultades y, por el otro, demandaba a los/as docentes a definir estrategias pedagógicas personalizadas para superarlas. Así, el dispositivo “examen”, propio de la escuela secundaria moderna, era cuestionado como forma de clasificación, jerarquización y normalización de los/as estudiantes.

En términos del trabajo docente, el dispositivo rúbricas contribuyó a producir distintas posiciones identitarias que caracterizan al docente deseable en la escuela. Tenía que ser reflexivo y flexible, capaz de revisar decisiones, presentar argumentaciones, redefinir criterios y participar de acuerdos en torno a la evaluación y sus relaciones con los aprendizajes y con la buena enseñanza. Esta reflexividad siempre debía darse en el marco del trabajo con otros/as (un trabajo “colegiado”) y demandaba hacer públicas formas y criterios de evaluación (cuestiones que históricamente habían sido definidas por los/as docentes de manera individual y casi privada). De esta forma, se asumía que esta tarea era siempre posible y que los/as docentes sabían cómo asumirla —desconociendo variedad de experiencias, saberes e identidades laborales. Estas características delineaban a un/a docente ideal que asumiera la responsabilidad tanto de los aprendizajes de sus estudiantes, como de los malos resultados. En este sentido, observamos continuidades con el análisis de Bocchio & Grinberg (2020), en tanto que la responsabilización docente—que en nuestro caso tenía tanto un componente individual como colectivo—emergía como un efecto central de la *rubriquización*. Así, el dispositivo rúbrica tendía a invisibilizar las condiciones sociales, culturales, económicas, familiares y personales de los/as estudiantes, como también las políticas y condiciones de escolarización y sus relaciones con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el sostenimiento de las trayectorias escolares.

Este artículo indagó los efectos de la *rubriquización* en términos de su capacidad de instituir significados, prácticas y expectativas, así como posiciones identitarias disponibles, valiosas y deseables en la escuela. Si bien empezamos a identificar cómo distintos grupos de docentes se identificaban o des-identificaban de ellas, resta estudiar los modos en que este proceso se llevó a las aulas y cómo diferentes posicionamientos se vinculan con procesos de subjetivación docente.

Agradecimientos

Esta investigación fue parcialmente financiada por el proyecto UBACyT “La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (Código: 20020170100524BA). Agradecemos las dedicadas lecturas y valiosas sugerencias que Ana Inés Heras y Aina Tarabini hicieron a versiones previas de este trabajo. También reconocemos muy especialmente a autoridades, docentes y estudiantes por su

⁸ Por ejemplo, en el 2017, en Argentina, la tasa de repitencia en el nivel secundario era del 10.9% y la de abandono interanual del 10.5%. En otras palabras, uno/a de cada cinco alumnos/as tenían dificultades en las trayectorias educativas del nivel. (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2017).

generosidad y permanente colaboración. Finalmente, valoramos los ricos comentarios de los/as revisores/as anónimos/as de este artículo.

Referencias

- Ajjawi, R., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Performing standards: A critical perspective on the contemporary use of standards in assessment. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 728–741. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1678579>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Argent, G., Brown, S., & Kelly, P. (2020). The responsabilisation of learners in the Australian Foundation Skills apparatus: Making up motivated, choice-making customers. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1803215>
- Arroyo, M., & Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el régimen académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte. *Propuesta Educativa*, 28(2), 165–179.
- Au, W. W. (2008) Devising inequality: A Bernsteinian analysis of high-stakes testing and social reproduction in education. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 639–651. <https://doi.org/10.1080/01425690802423312>
- Bailey, P. L. J. (2013). The policy *dispositif*: Historical formation and method. *Journal of Education Policy*, 28(6), 807–827. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.782512>
- Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Baquero, R., Diker, G., & Frigerio, G. (Comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. Ediciones Morata.
- Bocchio, M. C., & Grinberg, S. M. (2020). La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina). *Revista del IICE*, 47, 63–81. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9638>
- Bowker, G. C., & Star, S. L. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6352.001.0001>
- Broadfoot, P. (2021). The sociology of assessment: Comparative and policy perspectives. In *The selected works of Patricia Broadfoot*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429262609>
- Cramer, E., Little, M. E., & McHatton, P. A. (2018). Equity, equality, and standardization: expanding the conversations. *Education and Urban Society*, 50(5), 483–501. <https://doi.org/10.1177/0013124517713249>
- Diker, G., & Feeney, S. (2009). La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial. *LPP, Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(26), 1–14.
- Di Piero, E. (2018). Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 28(2), 33–48.
- Fischman, G. E., Marcetti Topper, A., Silova, I., Goebel, J., & Holloway, J. L. (2019). Examining the influence of international large-scale assessments on national education policies. *Journal of Education Policy*, 34(4), 470–499. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460493>
- Flynn, J. (2015). Racing the unconsidered. Considering Whiteness, rubrics, and the function of oppression. In M. Tenam-Zemach & J. E. Flynn (Eds.), *Rubric nation: Critical inquiries on the impact of rubrics in education* (pp. 21–33). Information Age Publishing.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Ecrits (Tome 3: 1976–1979)* (Eds. F. Ewald & D. Defert). Gallimard.

- Foucault, M. (1980). The Confession of the flesh. In *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Pantheon Books.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA “effect” in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>
- Grey, S., & Morris, P. (2018). PISA: multiple ‘truths’ and mediated global governance. *Comparative Education*, 54(2), 109–131. <https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1425243>
- Hamre, B., Morin, A., & Ydesen, C. (Eds.) (2018). *Testing and inclusive schooling: International challenges and opportunities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315204048>
- Hautz, H., & Thoma, M. (2021). Teacher subjectivation in the quality dispositive: The example of VET in Austria. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5–6), 792–811. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1908117>
- Kohn, A. (2006). Speaking my mind: The trouble with rubrics. *English Journal*, 95(4), 12. <https://doi.org/10.2307/30047080>
- Lewis, S., & Hardy, I. (2017). Tracking the topological: The effects of standardised data upon teachers’ practice. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 219–238. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1254157>
- Martínez Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129–134.
- Meo, A. I. (2015). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562–589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>
- Meo, A., & Tarabini, A. (2020). Teachers’ identities in second chance schools: A comparative analysis of Buenos Aires and Barcelona. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102963. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102963>
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2017). *La escuela que queremos. Profundización de la NES*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). *Educación secundaria. Informe cuantitativo*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_cuantitativo_secundaria_anexo_2017.pdf
- Misuraca, M. R., Cerruti, M. B. O., & Rocha, S. M. M. (2013). Políticas para evaluar la calidad de la educación en Argentina después de los 90. *Curriculo sem Fronteiras*, 13(2), 269–286.
- Mulcahy, D. (2011). Assembling the ‘accomplished’ teacher: The performativity and politics of professional teaching standards. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 94–113. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00617.x>
- Muniesa, F., Millo, Y., & Callon, M. (2007). An introduction to market devices. *Sociological Review*, 55(SUPPL. 2), 1–12. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00727.x>
- Narodowski, M., Nores, M., & Andrada, M. (2002). *La evaluación educativa en la Argentina*. Prometeo Libros.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30(February), <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100329>
- Patterson, N. G., & Perhamus, L. N. (2015). The rubricization of teacherhood and studenthood: Intertextuality, identity, and the standardization of self. In M. Tenam-Zemach & J. E. Flynn (Eds.), *Rubric nation: Critical inquiries on the impact of rubrics in education* (pp. 21–33). Information Age Publishing.
- Perrenoud, P. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata.
- Pineau, P., & Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: Una mirada histórica para pensar el presente. *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47–61.

- Ragupathi, K., & Lee, A. (2020). Beyond fairness and consistency in grading: The role of rubrics in higher education. In: C. Sanger & N. Gleason (Eds), *Diversity and inclusion in global higher education*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_3
- Red Federal de Investigación Educativa. (2019). *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en cuatro jurisdicciones argentinas (2017-2018)*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006818.pdf>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.
- Rodrigo, L. (2019). Los programas internacionales de evaluación estandarizada y el tratamiento de sus datos a nivel nacional. El caso de Argentina en el estudio PISA de la OCDE. *Foro de Educación*, 17(26), 73–94. <https://doi.org/10.14516/fde.708>
- Rodrigo, L., & Rodríguez Moyano, I. (2020). Los programas de evaluación en la agenda de gobierno en la Argentina reciente: discursos, acciones e institucionalidades de las políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa durante la gestión de Cambiemos (2015-2019). *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 24(1), 762–777. <https://doi.org/https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13784>
- Rodríguez, L. R., Vior, S. E., & Más Rocha, S. M. (2018). Las políticas de evaluación de la calidad educativa en Argentina (2016-2018). *Educação e Realidade*, 43(4), 1405–1428. <https://doi.org/10.1590/2175-623684907>
- Sisto, V., & Zelaya, V. (2013). La etnografía de dispositivos como herramienta de análisis y el estudio del managerialismo como práctica local. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1345–1354. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-4.edha>
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: Notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, 1–24. <https://doi.org/10.19137/els-2014-111110>
- Tenam-Zemach, M., & Flynn, J. E. (2015). *Rubric nation: Critical inquiries on the impact of rubrics in education*. Information Age Publishing.
- Terigi, F. (2011). *Ante la propuesta de “nuevos formatos”*: Elucidación conceptual. Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba. (publicado en *Quehacer Educativo* en junio 2011). <https://www.uepc.org.ar/conectate/ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-elucidacion-conceptual/>
- Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). En D. Pinkasz y N. Montes, *Estados del arte sobre educación secundaria: La producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Ediciones UNGS – FLACSO Argentina.
- Thrupp, M. (2018). *The search for better educational standards. A cautionary tale*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61959-0>
- Tobeña, V., & Nobile, M. (2021). ¿Hacia dónde va el trabajo docente en secundaria? Análisis de su reconfiguración en dos políticas provinciales recientes. *Revista de Educación*, XII(22), 41–64. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4795https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4795
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2017). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudios de caso a nivel provincial. Primera etapa*. FLACSO, Argentina y UNICEF. https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PoliticasEducativas.pdf
- Vassiliades, A. (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: Políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019). *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(30), jul./dic. 2020, 247-262. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>

- Wilson, M. (2006). *Rethinking rubrics in writing assessment*. Heinemann.
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización. Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 19(63), 1091–1115.

Sobre los Autores

Analía Inés Meo

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani; Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo
analiameo@conicet.gov.ar

<https://orcid.org/0000-0003-3290-6459>

Lic. en Sociología de la UBA (Argentina) y Doctora en Sociología de la Universidad de Warwick (Reino Unido). Es investigadora del CONICET-con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA) y del Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Es docente de la UBA. Trabaja en el campo de la sociología de la educación. Sus investigaciones examinan la producción social de las identidades laborales docentes y los modos en que se vincula con la puesta en acto de las políticas educativas, el género, la acción colectiva en el campo escolar, y la dimensión socio material de la escolarización secundaria. Desde el 2020, también desarrolla una línea de investigación analizando las formas en que el cierre físico de las escuelas, primero, y, luego, el paulatino regreso a las aulas en el 2021, están alterando la tarea docente.

Pablo del Monte

Universidad de Waikato, Nueva Zelanda

pablo.delmonte@waikato.ac.nz

<https://orcid.org/0000-0001-7479-3267>

Docente en la División de Educación de la Universidad de Waikato, Nueva Zelanda. Doctor en Sociología de la Educación, de UCL Instituto de Educación, Reino Unido. Fue becario posdoctoral en el Programa de Educación Superior y Desarrollo Humano de la Universidad del Estado Libre, Sudáfrica. Ha participado en investigaciones sobre pobreza, juventud, segregación educativa y residencial en Buenos Aires (Argentina), la puesta en acto del Programa de Diploma del Bachillerato Internacional en América Latina, y el bienestar de los docentes en una escuela urbana de Nueva Zelanda. Su actividad académica se centra en el estudio de la relación entre escolaridad, exclusión e inclusión social, desde enfoques postestructuralistas y decoloniales.

Mariano Chervin

Universidad de Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani

marianochervin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9896-0808>

Becario doctoral en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (IIGG-UBA). Magíster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad de San Martín (IDAES-UNSAM). Licenciado en Ciencias de la Comunicación Social (FSOC-UBA). Integrante del grupo de investigación UBACyT “La producción social de identidades laborales y de género de docentes de escuelas técnicas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” dirigido por la Dra. Analía Inés Meo y co-dirigido por la Mg. Valeria Dabenigno, y del Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEPOJU) dirigido por la Dra. Melina Vázquez y por el Dr. Pablo Vommaro. Su investigación doctoral analiza la producción de masculinidades de estudiantes varones en escuelas secundarias técnicas. La misma es dirigida por el Dr. Rafael Blanco y la Dra. Analía Inés Meo.

Sobre los Editores

Ezequiel Gomez Caride

Universidad de San Andrés (Argentina)

egomezcaride@udesa.edu.ar

Doctor en Curriculum e Instrucción por la Universidad de Wisconsin Madison. Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor en Ciencias de la Educación y Maestro de Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica Argentina. Obtuvo la beca de postgrado Fulbright y la beca Weinstein Distinguished Fellowship del Jewish Center de la Universidad de Wisconsin-Madison. Es profesor investigador tiempo completo de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Sus principales áreas de interés están ligadas a la identidad docente, profesores destacados, reforma educativa global y discursos religiosos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7434-9852>

José Weinstein Cayuela

Universidad Diego Portales (Chile)

jose.weinstein@udp.cl

Profesor Titular de la Facultad de Educación. Sociólogo (Universidad de Chile). Doctor en Sociología (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica). Su docencia se concentra a nivel de doctorado, magíster y pregrado. Tiene una vasta experiencia en el servicio público, habiendo sido Subsecretario de Educación, primer Ministro de Cultura del país, tras la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, consejero del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 60 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. Su área de investigación se focaliza en temas de liderazgo educativo, mejora escolar y políticas docentes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>

Paula Louzano

Universidad Diego Portales (Chile)

paula.louzano@udp.cl

Graduada de Pedagogía, Universidad de São Paulo, Brasil. Magíster en Educación, Universidad de Stanford, Estados Unidos. Doctora en Educación, Universidad de Harvard, Estados Unidos. Postdoctorado, Universidad de São Paulo, Brasil. Actualmente es la Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Antes de asumir el decanato, se desempeñó como directora del programa PED Brasil de la Universidad de Stanford, un programa de formación de profesores en convenio con 6 universidades de Brasil. Además, es miembro del equipo de trabajo sobre profesores de la UNESCO, organismo donde también trabajó como consultora en temas educacionales por tres años en Santiago. Anteriormente, fue profesora de la Universidad de São Paulo e investigadora en distintos organismos relacionados con políticas educacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7803-1160>

Número Especial

Subjetividades Docentes en América Latina: Perspectivas y Análisis

archivos analíticos de políticas educativas



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.