



Serie Aportes para el debate educativo

¿Cómo construir prácticas evaluativas emancipadoras?

"Hacia una Evaluación Emancipadora"

Entrevista a

Sol Galán, Pablo Chávez Benítez,

Gabriela González Brizuela

y Julieta Gutiérrez



Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba



Cuál es el sentido educativo de las evaluaciones? ¿Cuál es su lugar en el proceso de enseñanza? El debate acerca de la democratización del acceso y la permanencia de niñas, niños y jóvenes en el sistema educativo nos interpela a revisar las prácticas evaluativas que se desarrollan en el aula.

Para abordar estas preguntas y los desafíos que conlleva, dialogamos con quienes están a cargo del curso "Hacia una evaluación emancipadora", una de las propuestas del Programa de Formación Docente Continua, coordinado por el Área de Formación del ICIEC - UEPC. En esta entrevista, reflexionan de manera colectiva acerca de los modos de evaluar y los criterios pedagógicos que los sustentan, y se proponen crear nuevas herramientas con el objetivo de potenciar los aprendizajes.

En primer lugar ¿Podrían contarnos desde qué perspectivas o tradiciones de evaluación vienen trabajando sus propuestas de formación docente en el ICIEC?

Para iniciar, entendemos que resulta muy importante explicitar desde dónde nos posicionamos como curso a la hora de armar la propuesta y organizar los talleres, qué ideas y concepciones sustentan nuestras acciones. Partimos de la práctica educativa y, dentro de ella, de la evaluativa como una instancia situada socio históricamente. Entonces, valía el esfuerzo poder buscar espacios para invitar a los docentes a que hagan una mirada de cómo se van construyendo socio históricamente las prácticas, esas que llevamos a cabo hoy, pero que tienen una historia y responden a un origen vinculado a determinadas lógicas. También es una práctica que se vuelve usina de imaginarios, porque justamente queda ligada a determinados momentos históricos, a ideologías, a objetivos. Es muy importante poder desan-



El equipo del curso "Hacia una evaluación emancipadora" está conformado por Sol Galán, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación; Pablo Chávez Benítez, profesor en Geografía; Gabriela González Brizuela, licenciada en Psicología; y Julieta Gutiérrez, Sociopedagoga.

dar esta construcción, deconstruir para dar lugar a pensar nuevas maneras, no dar por cerrado y por sentado que es así, fue así y tiene que seguir siendo así, sino que puede ser repensado y reconstruido.

Ligar todo esto a una concepción de la práctica educativa y evaluativa como una práctica compleja es muy relevante. Mirando desde el paradigma de la complejidad en los espacios de trabajo, estamos mirando un objeto de estudio, pero como un objeto atravesado por múltiples factores, múltiples variables y, por lo tanto, no podemos hacer análisis lineales y simplistas, sino que requiere que indagemos más, que nos sigamos preguntando, que consideremos también otras dimensiones. A su vez, que consideremos el aporte de otras disciplinas, porque el riesgo es hacer una mirada unidisciplinar, que nos acorta a veces el alcance del análisis. Lo bueno, lo enriquecedor es que el equipo está formado por distintas disciplinas: Ciencias de la Edu-





Recurso 1

Texto que invita a la indagación y problematización respecto a la práctica educativa, un convite a analizar lo instituido para pensar posibilidades instituyentes.

<https://bit.ly/32GEOU6>



cación, Sociopedagogía, Psicología y Geografía. Cada uno pisa la escuela en distintos niveles y eso ha enriquecido el trabajo.

¿Cuáles son los imaginarios que atraviesan la escuela en relación a la educación y la evaluación? ¿Cómo ven ustedes esa evolución?

Los imaginarios sobre la educación nos invitan a indagar el tema de la evaluación, porque está muy ligado a lo que nosotros –siguiendo a Perrenoud– llamamos la ló-

gica tradicional, donde la evaluación está pensada a favor de la jerarquización, es decir, a favor de la medición que, de alguna manera, distingue entre los “exitosos” y los “fracasados”. Este tipo de evaluación, que surge durante la modernidad, busca hacer un registro más cuantitativo, asociado al tema de la calificación como nota, busca cuantificar los saberes que el otro pudo adquirir o no. El imaginario sobre la evaluación que se sustenta en esa lógica hace que el docente sienta que ocupa un determinado lugar de poder en relación al alumno, donde es el que sabe. Esto no quiere decir

que los docentes hoy lo sintamos de ese modo, pero, de alguna manera, ese imaginario sigue atravesando la práctica: el docente es el que sabe, es el dueño de la palabra, es el que posee el saber que tiene que ser transmitido frente a un alumno pasivo, que debe poder escuchar y después reproducir lo que se le dio. Desde esa lógica, la evaluación queda muy ligada a estos objetivos de cuantificación, de jerarquización, aun cuando el docente ha buscado desarrollar otra cosa durante el proceso, ha trabajado de un modo más democrático. Entonces, queda en contradicción cuando no ha podido indagar en otros modos de evaluar.

Nosotros creemos y venimos observando que las profesoras y los profesores estamos en procesos de búsqueda de otras formas, pero la evaluación termina generando una síntesis, como un nudo ciego medio extraño, por decirlo de una forma coloquial. En las prácticas de enseñanza se expresa un nuevo modelo pedagógico y en la práctica de evaluación, otro. La evaluación termina resumiendo algo que no tiene nada

Recurso 2

Frente a prácticas como las evaluativas, que históricamente son reproducidas dentro del ámbito escolar, resulta imprescindible detenerse y preguntarnos, como nos invitan a hacer Dusell y Southwell: Evaluar. ¿Para quiénes? ¿Para qué?

<https://bit.ly/32T1Tmu>



que ver ni con el modo en que se enseñó ni con la forma en que se pensó la enseñanza. Es como si la evaluación fuera el último eslabón del proceso y, de algún modo, algo separado del proceso de enseñanza que tiene que cerrar y cierra como “di la unidad tal, cierro con tal evaluación...”. O sea, esos momentos específicos de evaluación, que tienen dispositivos también muy específicos, tienen esas características de cierre y no de apertura. Es ahí donde vemos que es un imaginario necesario de desarmar, de deconstruir y de empezar a observar que también en los otros momentos de la enseñanza se está trabajando y se está evaluando. Entonces, podemos pensar en esa instancia de evaluación como un momento de enseñanza más, que deberíamos poder planificar como la enseñanza: ¿qué modo va a asumir o qué registro de indicios del recorrido del estudiante nos permiten ir construyendo una valoración sobre el proceso, por un lado, de lo que estamos ofreciendo, pero también de lo que está sucediendo a nivel grupal e individual? De alguna manera, hay un imaginario ligado a lo tradicional, que es más de corte conductista y muchas veces eso, frente a un docente que está tratando de proponer o hacer una propuesta pedagógica más constructivista, más democrática, se termina volviendo paradójico, contradictorio. Desde nuestra propuesta, tratamos de correr de eje esto de que nosotros venimos a ser “capacitadores de”, sino que venimos a construir de manera colectiva el saber o el conocimiento con estas nuevas estrategias de pensar formas para evaluar. Nosotros acompañamos el proceso y ponemos mucho eje en mirarlo como tal, dejar de mirar la evaluación como una instancia o un corte en un espacio y tiempo, para mirarla como proceso.

Mirando los procesos es donde se vuelve interesante empezar a cuestionar y pensar más críticamente esta pulsión a cifrar, al ¿cuánto sabe? y a la evaluación como momento en el que el alumno tiene que dar cuenta de cuántos contenidos sabe para

un diez, un ocho, etcétera. Por el contrario, buscamos abrirnos a descifrar cómo fue el proceso, ampliando la mirada al antes y al después de la evaluación, y desde ahí después poder calificar. Además, también está la presión de la institución que, desde lo instituido, nos sigue pidiendo que pongamos la nota, pero uno puede proyectar cómo seguir a partir de lo que fue descifrando del proceso.

El curso que proponen se llama “Hacia una evaluación emancipadora”. ¿Podrían clarificar qué significa o, en este contexto, qué es una evaluación emancipadora?

El nombre del curso surge de nuestro posicionamiento, y ahí un paréntesis: en el primer encuentro, realizando la rueda inicial, todos los docentes que asistieron hacían mención a que tenía mucho que ver el tí-

tulo, lo sentían muy interesante. Y es ahí donde realizamos una aclaración importante para nosotros: cuando hablamos de una evaluación emancipadora, no estamos pensando únicamente que la evaluación sea emancipadora para con los alumnos, sino que sea emancipadora para los docentes también, quienes muchas veces se sienten sumamente oprimidos por cómo el sistema organiza nuestras prácticas educativas, en este caso, las prácticas evaluativas.

Si uno observa la instancia que vive el docente, sin hablar del alumno todavía, descubre que la evaluativa es una práctica atravesada por muchos malestares. Dijimos: “Bueno, acá hay algo que desandar para beneficio del educador”.

Al respecto, vale contar que, cuando se abre la ronda, nosotros planteamos: ¿qué sensación tienen como sujetos evaluados? Con la intención de propiciar el registro y explicitación del atravesamiento subjetivo de la práctica evaluativa, los invitamos a hacer memoria y registrar a qué sensaciones asocian la evaluación, qué emociones suscitó en ellos haber estado en situación de ser evaluados. Y surge con fuerza la angustia, el control. Para trabajar, partimos de registrar quiénes somos, cómo estamos, para después ir a reflexionar y hacer una mirada crítica, y eso también es pensar desde lo emancipador.

A su vez, como fundamento teórico, también aparece la pedagogía freireana entendiendo que todo acto educativo tiene que propiciar la liberación de los sujetos, la emancipación, la autonomía; es decir, un acto que pueda fomentar el desarrollo de conciencias críticas, participativas, cooperativas, transformadoras. De alguna manera, generar ciudadanía. Y esto requiere que al otro lo reconozcamos en su dignidad como sujeto, y un sujeto con potencial de hacer. Toda práctica de enseñanza, toda práctica educativa genera o promueve formas de ser y estar en la escuela, con un correlato también en la forma de ser y estar afuera de la escuela; si las prácticas educativas en



la escuela no promueven la emancipación del ser humano, entonces no promueven la construcción de ciudadanos libres, soberanos o solidarios en el mundo. Si queremos que la escuela sea un espacio para transformar el mundo, la práctica de evaluación debe poder aportar y potenciarla. La evaluación, tal y como está entendida hoy, es un espacio donde se jerarquiza lo más importante en la escuela: los chicos aprenden no tanto cómo enseña el profesor, sino cómo te va a evaluar; y nosotros no estamos pudiendo leer que los chicos terminan leyéndonos a nosotros, saben más sobre cómo nosotros evaluamos y nos toman el tiempo de esa evaluación; ese es un espacio donde se pone en juego qué es lo importante. Y si lo importante es que te quedes sentado, que reproduzcas lo que yo te dije; y si lo importante es eso, ¿a qué formas de ser y estar en el mundo les estamos invitando a las chicas y los chicos a participar?, ¿de qué mundo les estamos invitando a participar? Ahí recuperamos a

Freire, cuando plantea si estamos formando seres para la inserción al mundo o seres para la adaptación de este mundo; si este mundo nos genera tanto malestar tal y como está, no queremos que se adapten a esto. Queremos que lo lean y puedan operar con un sentido crítico, transformador. La realidad se construye en los actos de la vida cotidiana. Entonces, ese pequeño ejemplo habla de una posibilidad o no de emancipación. Para un docente, que los alumnos te pregunten con qué lapicera escribir, a veces puede ser desgastante en un momento de la mañana, y vos decís "no sé, resuélvanlo". Este caso denuncia qué grado de alienación genera el sistema que hasta se depende del docente para saber cómo y con qué tienen que escribir. Entonces, cuando hablamos de la evaluación como práctica emancipadora, estamos hablando de esos grados de autonomía que permiten, que posibilitan al otro ser, y también me da autonomía y posibilidad de ser a mí como docente. Acá vamos a hacer un pa-

réntesis, porque no se trata de una crítica a los docentes, ni de demonizar prácticas docentes, porque trabajamos en el mundo en el que vivimos y muchas veces no encontramos los espacios para indagar sobre lo que tenemos que hacer hoy, hicimos ayer y tenemos que hacer mañana. Vamos actuando en un automático que nos hace seguir siendo reproductores de lo instituido. Por eso, estos espacios de formación y de encuentro con los otros docentes son tan importantes, ya que se fomenta volver a crear lazos sociales.

Una pregunta más orientada hacia las y los docentes: ¿podríamos pensar algunos ejemplos de una evaluación al servicio de la emancipación y el aprendizaje, y otra en función de la cuantificación?

Si tuviéramos que pensar en ejemplos, una evaluación al servicio de los aprendizajes o



Recurso 3

una evaluación como práctica de emancipación debería propiciar el protagonismo de los estudiantes en todos los niveles, y con niveles nos referimos a todos los niveles del sistema educativo, porque solemos pensar la democratización de la evaluación solo para medio o superior. A veces se nos hace difícil pensar en ese modo de participación, pero creemos que, en el espacio de encuentro entre colegas, hay un montón de experiencias que están buscando construir autonomía de las chicas y los chicos, que están buscando hacerles partícipes incluso hasta de la construcción de criterios acerca de qué es una buena producción. Supongamos un trabajo que involucra una investigación y una monografía, podemos construir con los chicos esos criterios de qué sería hacer una buena monografía, democratizar qué es lo valorable, qué jerarquizamos como importante. Evaluar es poner en valor algo que creemos importante. Entonces, con ese poner en valores de manera colectiva, grupal, hay un avance en el proceso de distribuir el poder. Otros modos de esa distribución son la autoevaluación, generar instancias de coevaluación entre pares; y esto no es algo exclusivo de adultos o de jóvenes, sino que los niños también pueden participar en esas instancias. Hay

El video de Camussi, a partir del relato de su experiencia personal como alumna evaluada, nos permite analizar el impacto en la subjetividad de los tradicionales (y numéricos) modos de evaluar, así como la estigmatización que provocan.

<https://bit.ly/32EcZvB>



muchas experiencias docentes en ese sentido, y cuentan que incluso se les alivia mucho la tarea cuando se comparte esta preocupación por qué es lo importante y qué es lo que hay que evaluar. Es ahí donde dejamos de pensar en soledad.

A su vez, ahí entramos también en la problemática de docentes en nivel medio respecto de la cantidad de estudiantes, y podemos buscar otras maneras no ligadas a la evaluación individual, por escrito, con diez preguntas para después cuantificar, etcétera. Volvemos a la idea de emancipación del docente de una práctica agobiante y que no tiene finalmente resultados a favor de los aprendizajes, sino que cumplimenta una forma de burocracia escolar. Emancipador también sería propiciar el desarrollo o adquisición de habilidades, de autorregistro frente a una experiencia, por ejemplo, una visita a la granja: ¿cómo ese sujeto puede relatar su propia experiencia?, ¿qué aprendió, qué le gustó, qué no?, ¿qué habría que hacer de modo diferente? Ahí empieza a operar lo emancipador, cuando le damos la palabra al otro y lo habilitamos para que empiece a apropiarse de esa posibilidad de mirarse a sí mismo, de hacer registro de cómo fue su proceso de aprehensión de determinado objeto de estudio



o experiencia. Entonces, ya no se trata solo de la mirada del docente descifrando lo que el otro sabe o deja de saber, sino que hay un trabajo cooperativo que después repercute en la autonomía de ese estudiante a partir de ese autorregistro.

En este punto, muchas docentes de inicial se sorprendieron al reconocer que también evalúan y cómo tienen muy apropiadas estas formas de mirar un proceso evaluativo como la propuesta en el curso. En inicial van visualizando de manera progresiva cómo va desarrollándose el niño o la niña en un aprendizaje. Es muy fuerte ver cuánto opera el imaginario de que evaluar es poner nota, y ahí aparece la idea de que en nivel inicial no se evalúa porque no se pone nota numérica.

Si la evaluación está solo asociada a la acreditación, entonces no es emancipadora, porque no aporta a la liberación de esa persona, sino a su cuantificación. Y esto no implica que un docente no utilice un múltiple opción porque quiere enseñar a discriminar velozmente si un estudiante ha leído mucho sobre algo, si puede identificar conceptos, etcétera. No tiene que ver con el instrumento que se elija, sino con qué objetivo está ligado. En el mismo sentido, un docente puede evaluar con una rúbrica,

pero en el fondo seguir trabajando con un objetivo cuantificador. Podemos hablar entonces de figura y fondo, y más que pensar en una receta, un instrumento que sea más "revolucionario", insistimos con estas preguntas: ¿qué quiero enseñar yo con este instrumento?, ¿qué quiero enseñar yo con la evaluación?

Bajo esta mirada, no hay instrumentos buenos o malos, ni la rúbrica es buena ni el múltiple opción es un instrumento disciplinador de control en sí mismo; nos preguntamos qué objetivo persigue en este proceso, qué te proponés enseñar con este instrumento, qué retroalimentación podés implementar a partir de ese instrumento elegido y qué coherencia hay entre eso que buscás con lo que efectivamente has podido elaborar. Muchas veces observamos intenciones de abordar la evaluación emancipadoramente, pero cuesta mucho poder hacer una vinculación entre los objetivos que enunciamos y la práctica concreta que elaboramos. Creemos que el curso aporta a pensar ese vínculo. Nadie se niega al pensamiento crítico, y muchos docentes decimos que queremos que nuestros estudiantes sean críticos, pero a la hora de desarrollar ese supuesto, hay algunos vacíos.

¿Por qué sostienen que es un derecho de las personas ser evaluadas? Cuando por lo general se piensa que el imaginario está más vinculado a la evaluación como castigo, ¿por qué podría pensarse que las y los estudiantes tienen derecho a ser evaluadas y evaluados?

Para responder esto partimos del derecho a aprender como experiencia existencial. Si una evaluación termina siendo opresora (para el docente y para el alumno) y no a favor de los aprendizajes, ¿cómo no vamos a indagar eso si el objetivo que se supone que persigue la escuela es que el alumno se sienta cerca y llamado a aprender? Si una evaluación solo te dice que vos sos un dos y que vos estás más lejos que el diez del objeto de conocimiento, esa evaluación tiene que ser mirada, criticada, transformada. Entonces, decimos que la evaluación como práctica educativa tiene que estar siempre a favor de los aprendizajes, y eso es un derecho, es una instancia donde tenemos que darle protagonismo al estudiante para que sea capaz de mirarse a sí mismo, ejercite, entrene y se reconozca en el recorrido que le llevó hasta ahí en relación a un determinado objeto de estudio.



Ustedes mencionaban la retroalimentación. ¿Podrían explicar qué es la retroalimentación o cómo la piensan como parte del proceso evaluativo?

Ese derecho del que hablamos queda ahí ligado a la devolución, porque todos tene-

mos un derecho a saber cómo nos están observando, cómo estamos siendo mirados en nuestro proceso y cómo nosotros podemos mirarnos a partir de esa mirada en ese vínculo. Entonces, la retroalimentación es habilitar un espacio que permita mirar el proceso y generar una devolución.

La nota en sí misma es una retroalimentación, la calificación es una devolución, pero entendemos que esa devolución es escueta y no dice mucho sobre el proceso. Muchas veces esa nota dice mucho sobre cuánto sabe un estudiante en relación a sus compañeros, pero no en cuanto a qué proceso pudo recorrer en sí mismo. Por esto, creemos que tiene que existir una instancia de devolución donde haya otros recursos dando vueltas: una instancia de conversación, un comentario que te indique cómo llegaste hasta acá o una motivación que te aproxime a pensar qué podés mejorar para seguir aprendiendo.

Se trata de una práctica de comunicación que pretende hacer de reflejo, acercar al estudiante lo que uno pudo mirar y constatar como docente. Esta retroalimentación no es para marcar la falta, sino el recorrido, es decir, marcar los obstáculos, dar alguna sugerencia de cómo se podrían remover. Tiene una intención propositiva: mirando cómo seguimos en adelante, la intención de volver a intentar aprenderse no queda en el pasado, sino que habilita a estrategias nuevas, intentos para el futuro.

Esta retroalimentación, esta devolución se vincula también con que cada estudiante

Recurso 4

El texto nos inspira a pensar otros modos de asumir la práctica evaluativa desde un reposicionamiento vincular de la docente respecto a la estudiante y el conocimiento, posibilitando así el empoderamiento de la estudiante y la resignificación de su saber.



<https://bit.ly/33GWWOT>

pueda hacerse cargo de la nota que tiene, pueda enfrentarse con sus resultados. Y el docente también está mostrando su objetividad en esa nota, que finalmente será parte de su acreditación. Lo queramos o no, estamos en un sistema que todavía se expresa por notas y, a partir de esa retroalimentación, tenemos la oportunidad de decirle al estudiante: “Esta es tu nota”, pero también: “Vos sos mucho más, y este número es algo momentáneo y parte de todo el proceso”.

También como docente hacemos una retroalimentación en relación a cómo fue grupalmente hasta acá este proceso, qué dificultades hubo. Por lo tanto, también es una retroalimentación para ambos en el vínculo y, planteada como un espacio de encuentro entre dos, es un diálogo, es un espacio de elaboración, incluso para el alumno, que puede ir mirándose, ensayando la palabra, el decir-se o decir sobre sí. Anijovich, quien plantea la idea de retroalimentación, remarca la importancia de dar lugar a las preguntas: generar, dar y hacerle preguntas al otro para que pueda quedar pensándose. En una escuela que muchas veces le da tanta importancia a la respuesta, es un acto generoso dejar que la pregunta siga haciendo ruido, que permita abrir cuestiones en lugar de cerrar. Entonces, reconocemos al alumno como sujeto epistémico, como sujeto de saber.

Y vamos a insistir nuevamente en que no existe una receta de cómo es una retroalimentación, y pensarla genera mucha ansiedad en grupos con gran cantidad de estudiantes y en nuestras condiciones de trabajo. Es ahí donde sugerimos no tomar como un ABC esta propuesta, sino empezar a ensayar, darse la oportunidad de probar al menos un momento de este tipo en el año, para ver nuestros propios resultados con esas experiencias.

Recurso 5

En estos breves videos, Rebeca Anijovich hace una descripción de lo que implica una evaluación formativa y la importancia de la retroalimentación como práctica que recoge lo aprendido y da lugar a que la evaluación misma sea una experiencia de aprendizaje y de apertura, en lugar de cierre. “No siempre necesitamos decir cómo hacer las cosas, muchas veces una buena retroalimentación es una buena pregunta”.

Evaluación Formativa



<https://bit.ly/2qLX1SS>

La Retroalimentación



<https://bit.ly/2ObQcSS>

¿Cómo están pensando la inclusión a partir de las prácticas evaluativas desde esta mirada?

Entendemos que toda práctica educativa es una práctica inclusiva en sí misma, si no puede ser educativa. Si deja afuera del conocimiento a algunos sujetos porque no se están pudiendo pensar o elaborar dispositivos para todos, entonces estamos frente a una práctica que en algún punto no merece llamarse educativa plenamente. Creemos que el contexto es bastante complejo y que, en muchos casos, se le pide a la escuela que resuelva cosas que la sociedad en su totalidad no está dispuesta a resolver. La escuela atraviesa un conjunto de demandas que buscan reconstruir el lazo social, revertir situaciones de mucha complejidad en términos de injusticia económica, social y geográfica y, frente a eso, hace un esfuerzo muy grande. Creemos que este curso aporta a seguir pensando que desde la escuela, desde la práctica evaluativa de enseñanza, no estamos ajenos a eso y debemos pensarlas en profundidad.

En tal sentido, si el sistema a nivel macro no busca realmente políticas de inclusión, la escuela termina siendo un “como si” y aparece la inclusión como la mera permanencia dentro del aula. No obstante, en relación a la evaluación, creemos que las integraciones en los últimos años han provocado quiebres sumamente favorables, aun con todo lo caótico y todos los malestares que provoca una ruptura grande y arbitraria. Nos puso a los docentes a pensar nuevos modos de evaluar, nuevos modos de leer, etcétera. Para la escuela fue una gran oportunidad de mirar las prácticas educativas y evaluativas de una manera nueva, crítica, deconstructiva.

¿Cómo construir prácticas evaluativas emancipadoras?



¿Cuáles son las mayores preocupaciones con las que las y los docentes llegan al curso? ¿Qué encuentran en común?

Primero, aparecían las observaciones sobre cómo llamaba la atención la palabra emancipación en el título, como una forma de búsqueda, para pensar incluso esas formas que ya estaban improvisando muchas formas nuevas, y eso también nos llamó mucho la atención.

Por ejemplo, preguntaron que, si en su momento, la escuela formó para ser “el mejor empleado” o para la excelencia, ¿entonces para qué forma hoy? Llegaron al curso pensando en eso. Un docente dijo que, si en una época, la escuela formaba para construir trabajadores, ¿para qué está formando la escuela hoy, en este contexto, donde no hay trabajo? Existe una preocupación muy grande por el contexto, que excede en sí lo instrumental de la práctica evaluativa. Además, mucho de lo que se expresa es

una demanda por el cómo, cómo resolver algo que no me está gustando hacer o que no me está resolviendo la tarea. Tengo que integrar, incluir, ¿pero cómo? Si bien pensamos siempre primero en algo instrumental, hay también como esa pregunta de fondo. Bueno, la escuela formaba una cosa, ¿y ahora?

¿Qué está formando la escuela? De alguna manera, esa pregunta tiene que ver con reconocer que, como docentes, no quieren seguir evaluando para la calificación, para la selección, para la segregación o preparando exclusivamente para el mercado. Entonces, ¿cómo hacemos lo otro? Y lo que salía a la luz como problemática era, desde lo intuitivo y la experiencia, cuántos intentos hacen por evaluar de otras maneras. Ahí nos preguntaban: “¿Está bien?”, “¿así sería?”. Aparecía también una necesidad de que alguien nos legitime en este hacer que yo hago a escondidas, medio culposamente, pero también sintiendo desde mi experiencia que tiene que ir por este lado.

Ahí se reflejan varias cosas: la soledad en la que hacemos estos intentos muy lúcidos y la incertidumbre de si está bien o no.

¿Aparece la tensión en las instituciones a partir de estas nuevas propuestas? ¿Es algo que surge de parte de las y los docentes?

Sí, aparece, porque justamente es entre esto instituyente, que puja como novedoso, y lo instituido tradicional, que sigue llevándonos a una inercia rutinaria en nuestras prácticas. Y es algo que sucede tanto en estudiantes como en docentes. Esa disociación entre lo que quiero hacer y lo que hago genera conflicto con lo institucional, porque los docentes sienten un conflicto con esto y las calificaciones generan otras tensiones, se van anudando tensiones sin resolver. Aparece entonces la posibilidad de consenso, que se construyan espacios de encuentro, como el PNFS (Programa Na-

cional de Formación Situada), donde se trabajó la evaluación y se trabajaba la rúbrica, aunque los docentes planteaban: “El tema de la rúbrica ya lo vimos, pero seguimos sin saber cómo se hace, o no entendemos qué sentido tiene”. Hay tantos espacios en los que se sigue haciendo como que sí indagamos la práctica, como que sí aprendemos cosas nuevas, pero no trascienden a la práctica.

¿Qué sugerencias o desafíos se pueden establecer para repensar la evaluación?

Para nosotros es muy valorable que desde la UEPC se ofrezca la posibilidad de un espacio de taller, un espacio colectivo, un espacio de encuentro entre docentes, sobre todo si pensamos que en este contexto se están resquebrajando diferentes lazos sociales. Es importante tener un espacio de intercambio con otros profesionales que permita plantear lo que venimos pensando, lo que necesitamos aprender y no podemos hacerlo solos. La escuela tiene que poder mirarse también en ese sentido, poder abonar otro tipo de construcciones. No es posible pensar críticamente si no es con otros, o sea, pensar, verse y ver la práctica con otro que te ayude a mirar. Ligado a eso, no debemos dejar de entender al sujeto de la enseñanza como un sujeto epistémico; y la escuela tiene que velar por que sea un sujeto que pueda seguir aprendiendo, cuestionándose con otros. Tenemos la posibilidad de construir saberes que estén vinculados con ese contexto, relacionado con el lugar donde estamos desarrollando esa práctica, con arraigo y recuperando los saberes previos. Por otra parte, tenemos que tomar una postura crítica en donde estemos en una lógica u otra, fuera de una mirada binaria: hay una forma que persiste y una que recién emerge, y puede tener cosas buenas y cosas que se puedan rever a futuro.

A su vez, en relación a las condiciones de trabajo, es bueno pensar en qué momentos la escuela se vuelve contradictoria con sus propios principios, porque esto tiene que ser un proceso, tiene que haber tiempo, pero muchas veces la masividad no lo permite. Es en ese sentido donde radica la importancia de trabajar con otros, colectivamente. Esa es la respuesta a algunas formas de soledad institucional. El PNFS, por ejemplo, es una respuesta posible a esa demanda de formación docente en servicio, es algo que valoramos muchísimo y es una conquista de los docentes, es un espacio súper potente para seguir trabajando, no hay que renunciar a esos espacios como tampoco hay que renunciar a los espacios de cátedra compartida, por ejemplo.

Creemos, además, que lo que inventemos tiene que tributar en la salud también, tiene que ser una práctica saludable. Entonces, uno no puede pedirle al docente que trabaje en soledad y sobrecargado, como algo muy común en la docencia, o pedirle que haga más de lo que hace. Una sugerencia sería que elija, porque tiene pericia para hacerlo, un grupo o un alumno, una institución en donde sienta más permeabilidad, para hacer ensayos con un alumno, un curso o un grupo de alumnos, de un modo de evaluación diferente. Solo en la experiencia se aprende, entendiendo que el cambio se tiene que poder realizar en un proceso, igual que los aprendizajes que esperamos de nuestros estudiantes. Aprendemos haciendo procesos, no aprendemos de un día para el otro. Entonces, que los docentes se dispongan quizás o decidan hacer un proceso, que empiecen algo que parezca micro, pero que les vaya posibilitando hacer experiencia de algo diferente. De la misma experiencia, uno va recibiendo cosas, datos, anécdotas que me van a ir haciendo cuestionarme, moverme y después voy a poder replicar eso mismo. Nosotros confiamos en que esto es sumamente liberador para el docente. •

Entrevista a Philippe Meirieu

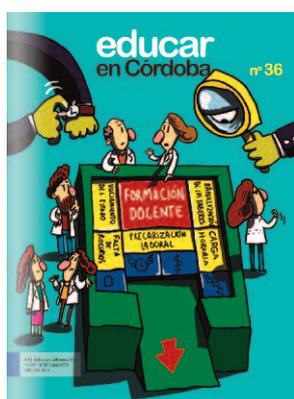


Compartimos un valioso material producido en el marco de su visita a nuestra casa en 2018. Aquí recupera uno de los ejes centrales de la conferencia que nos brindó en dicha oportunidad: "El desafío de la escuela es encontrar en el aula el placer de aprender juntas/os".

<https://bit.ly/2rDOdyX>



Revista educar en Córdoba N°36



Este último número aborda la formación docente como tema central y cuenta con los aportes de Alejandra Birgin, Graciela Lombardi y Sofía Thisted, entre otras y otros referentes. La publicación pretende ser una herramienta útil para las prácticas pedagógicas cotidianas de las y los docentes y contribuir al debate público sobre las políticas educativas de nuestro país.

<https://bit.ly/2QdGK3K>



Otras publicaciones

► También podés consultar y descargar...

Experiencias pedagógicas

Breves publicaciones sobre experiencias pedagógicas significativas. Incluyen una ficha didáctica para facilitar que se lleven a la práctica en otras instituciones o espacios con contextos similares. Aquí te presentamos una, ¡en nuestra web podrás encontrar muchas más!

<https://bit.ly/2QcQ4VO>



¿Cómo construir prácticas evaluativas emancipadoras?

Entrevista al equipo del curso "Hacia una evaluación emancipadora"

Equipo de producción: Eugenia Rotondi, Cecilia Cargnelutti, Luciana Corigliano, Carla Fernández
Córdoba, noviembre de 2018



Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba