



Conferencia: Lic. Susana Celman¹

Evaluando los sentidos de la evaluación

Una aproximación a la cuestión evaluativa

Una primera idea, que deseo exponer, es: se evalúa siempre en relación a algo, nunca es una evaluación en si misma, y de lo que trata en la metaevaluación es de evaluar la propia evaluación. Partiendo de reconocer que en el campo estrictamente educativo y pedagógico son variados los objetos a ser evaluados: instituciones, programas, procesos innovadores, curriculum, docentes, aprendizajes, materiales, bibliografía, etc., a lo largo de estos años he intentado ir construyendo una postura en tal sentido.

Dicho posicionamiento evaluativo, como casi siempre ocurre, conserva algo del orden de lo heredado y prestado por otros colegas que también incursionan en este campo, pero, además, tiene rasgos personales e individuales. Como docente e investigadora trabajo, desde hace mucho tiempo, llevando a cabo intervenciones didácticas impregnadas de ambas cosas.

En la actividad de formación docente se han pensado en algunos ejes -y usamos a propósito la idea de ejes porque no es un programa analítico- que, desde nuestra perspectiva, pueden vertebrar el trabajo en el curso. La diferencia entre eje y contenido analítico tiene que ver con lo que vayamos recogiendo de los encuentros como este, cuyos diálogos nos irán guiando en relación a qué cuestiones son necesarias trabajar, cuáles son sus inquietudes y qué quisieran compartir con el resto de los colegas y con nosotras como coordinadoras del curso.

¹ La conferencia que sigue ha sido dictada por la Lic. Susana Celman (UNER-UNL) en el marco del **Curso de Posgrado: "La Evaluación en la Universidad"**, Primer Dictado (6 y 7 de julio de 2006). El mencionado curso fue organizado por el Programa de Formación Docente Continua dependiente de la Secretaría General de la Universidad Nacional del Nordeste y participaron del mismo un número aproximado de 120 docentes, de diversas categorías, pertenecientes a distintas Unidades Académicas de la mencionada Universidad. Contó además con el apoyo de un equipo de profesores especialistas en el área, que tuvieron a su cargo la coordinación de las distintas comisiones que se conformaron al interior del grupo total. Dicho equipo estuvo integrado por profesores de la Universidad Nacional del Nordeste: Mg. María Teresa Alcalá (Coordinadora Académica), Prof./Esp. Patricia Mónica Nuñez, Prof. Nidia Dalfaro y Prof. Lita Kaliniuck de Lasgoyti.

La desgrabación y primeras correcciones de la presente conferencia estuvo a cargo del Prof./Esp. Claudio Nuñez, quien realiza tareas de apoyo técnico al mencionado programa.



Es seguro que muchos de ustedes llegan, como a todos nos ocurre cuando llegamos a jornadas de este tipo, con alguna idea en la cabeza, con algo que se busca, de lo contrario no estarían presentes hoy aquí. Eso que se busca, uno lo imagina o lo piensa, lógicamente, referido a una cuestión particular. En este caso, es probable que ustedes estén movilizados por las inquietudes que suscitan las evaluaciones, muchas relacionadas con algo así como: "haber si puedo hacer mejores pruebas", "haber si puedo construir mejores instrumentos".... Seguramente hay muchas más preguntas genuinas y legítimas que se tratarán de trabajar durante estos tres encuentros, además del tema de construcción de instrumentos. Pero no podemos partir de allí, porque seria obstaculizar la posibilidad de pensar. Los instrumentos son sólo herramientas que uno toma para hacer algo, ese "algo" que queremos hacer en cualquier tipo de trabajo es anterior al ir a buscar el instrumento.

Una metáfora evaluativa: *mirando desde la ventana*

El primer eje de esta intervención, es una problematización inicial que tiene que ver con una metáfora, a partir de la cual les propongo que me acompañen a pensar, porque me parece que puede servir para entender la propuesta inicial de este curso.

Yo creo -creemos con otros colegas- que el campo de la evaluación es un campo que se caracteriza por tener fuertes problemas y polémicas. Problemas y polémicas que vienen desde hace mucho tiempo y que le serían constitutivas al campo. Sentimos la evaluación como un campo problemático plagado de conflictos, de contradicciones, de cuestiones que, por momentos, parecerían complejas de responder.

Este campo evaluativo, puede ser abordado desde, al menos, cuatro "ventanas" para pensarlo y reflexionar. La metáfora de la "ventana", nos permite mirar hacia adentro para iluminar desde un lugar determinado, pero también, podría pensarse en que la ventana es el espacio de la comunicación con el afuera, es la posibilidad de que otros espacios y otros campos se metan de alguna forma para poder entender qué está pasando ahí adentro. Entonces, no es casual, ni es algo azaroso, trabajar en el campo de la evaluación para poder abrirlo y cambiarlo.

Siguiendo con la metáfora, les proponemos entrar e intentar airear el campo, para que este oxígeno nos permita pensar y mirar, tratar de entender y así comprender por qué aludíamos, anteriormente, a que es un "campo de polémicas y de conflictos".



La ventana de las Instituciones y los sujetos

La primera de estas ventanas tiene que ver con las instituciones y los sujetos. Al pensar la evaluación educativa no la podemos pensar por fuera, sin intentar mirarla desde ese marco que tiene que ver con: en qué institución estamos, cuál es mi institución, qué culturas e historias la marcan, qué diferencias, qué cuestiones se juegan entre las universidades, etc. Pero, quisiera que podamos pensar el tema en un plano más general, es decir, intentar reflexionar acerca de cómo estamos viviendo las instituciones en el siglo XXI. No considerarlo, no pensarlo, nos impediría pensar cómo evaluar en estas instituciones, me impediría pensar por qué nos están evaluando a nosotros -docentes hoy- de este modo; qué pasó, qué cambió, qué está ocurriendo, y quiénes somos los sujetos que habitamos estas instituciones, y desde ahí poder pensar a quiénes evaluamos, de qué manera, quiénes son esos sujetos con los que estamos interactuando.

Una ventana que tiene que ver con las instituciones. Todos ustedes -como yo- viven a diario en instituciones, instituciones que en nuestras sociedades fueron creadas hace muchas décadas, hace muchos siglos. Instituciones -me refiero a la familia, las escuelas, las iglesias-, que fueron dando forma, contención a nuestra vida cotidiana. Las instituciones que están en crisis son las instituciones de la modernidad, estas que cité, más otras; los Estados, las naciones, las escuelas, fueron las instituciones propias de la modernidad las que les permitieron a los sujetos tener su identidad: ser español, ser francés, ser inglés, ser argentino, esa pertenencia a un Estado-nación dio una identidad, siempre con bordes difusos.

Hay algo que no permanece idéntico. Institución-nación, institución-familia... pero aquella familia está en crisis y le atribuye a los sujetos un sentido. La escuela da la identidad de ser alumno, de ser estudiante, pero daría la impresión que esas actividades con pertenencias fuertes, roles fijos y establecidos, estuvieron en discusión, aunque con un cierto grado de estabilidad y certeza, bajo una autoridad legítima que planteaba, como ocurría en las instituciones educativas.

Hay un autor que se llama Estanislao Antello, él dice que "hablar de crisis es una imagen que ya no tiene filo, no da cuenta de las honduras de los procesos, todo el mundo habla de crisis y no sabemos a que aludimos cuando decimos crisis", y propone repensar las instituciones desde un concepto -que a mi me parece interesante- de "perplejidad", es decir, qué familias, qué instituciones educativas; esto que dicen los docentes a diario que viene con un modelo y con



una idea de lo que "debe ser" la escuela, la facultad, la cátedra y resulta que eso no se condice con lo que pasa en las instituciones concretas. Me parece interesante la idea de "perplejidad", porque es algo que nos dejaría paralizados y enojados, dice Antello, muchas veces estas reacciones tienen que ver, quizás, con no poder entender y no poder pensar y pensarnos como sujetos de esas instituciones. La "perplejidad" es una primer nota que pongo en las instituciones.

Quizás otra nota -y esta la saco de Morin- tiene que ver con la "complejidad" de las instituciones. Las escuelas, las universidades no solo son aquello que dice un plan de estudio, sino que en el último tramo del siglo XX y principio del XXI se han ido complejizando cada vez más en cuanto a la diversidad de los sujetos y de los procesos, las demandas de organización interna que nos exige cada situación aumentando sobremanera las tareas cotidianas de los docentes. La idea de "complejidad", de Edgar Morin, es la de una interacción de factores que producen una nueva totalidad, no es un agregado, no es una suma, son procesos y factores que interactúan de diverso grado, en diversas direcciones. Entonces, la complejidad exige que reorganicemos y pensemos las tareas y las cuestiones desde otro lugar.

Boaventura De Souza Santo¹, un colega brasilero, que hace diez años escribió un libro sobre universidad, y que hoy reeditan, ya en los '90 pensaba y anunciaba que la universidad latinoamericana estaba atravesando tres crisis fundamentales. Una "crisis de hegemonía", porque en otra época la universidad tenía una función en la sociedad más clara. Hoy habría que pensarla dentro de un corrimiento de ese lugar hegemónico; trabajando el conocimiento científico con espíritu crítico, la investigación, la docencia del nivel superior, porque en la actualidad esto se ha debilitado.

La segunda, sería la "crisis de legitimidad". Estamos en una situación de puesta en duda, desjerarquización de saberes, nos interpela acerca de la función de transmisión -una de las funciones de la docencia que van transmitiendo un saber valioso, científico e importante que tenía que ver con algo así como el progreso de la humanidad-. Estamos compitiendo con otros, con otras instituciones, con otras fuentes de saber, bajo una crisis de paradigmas que afecta lo institucional. Dice Boaventura: "estamos, las universidades públicas de Latinoamérica, peleando y tironeados entre dos fuerzas que a veces parecen antagónicas, entre la demanda de la calidad y la excelencia medidas por ciertos parámetros y la demanda de la

¹ Boaventura de Souza Santos: "La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad." Editorial Miño y Dávila. Colección LPP (Laboratorio de Políticas Públicas) Buenos Aires. 2005.



democratización y del ingreso de los jóvenes en las condiciones en la que pueden ingresar nuestros jóvenes a la universidad". Esto provoca una tremenda "crisis institucional" -y si no piensan las facultades que han pasado por los procesos de evaluación, las carreras que han pasado por procesos de acreditación-, cómo hago para llegar al standard en estas condiciones... El autor nos dice que de las tres crisis, la más grave -desde su punto de vista y escribiendo desde Brasil- es la tercera porque de algún modo, le puso un velo a las otras dos, es decir, tapo las discusiones de las otras por la urgencia de la situación de resolver la tercera crisis entre las demandas de democratización y excelencia, llegando a no poder trabajarlas. Me pregunto en este sentido, y les dejo el interrogante también a ustedes: ¿es posible pensar y lograr ciertos niveles de excelencia y al mismo tiempo ser una institución democrática? Yo creo que ese es el desafío del siglo XXI para nuestras universidades y para nuestro país. Solucionarlo por un lado o por otro es facilísimo, hay que discutir eso, hay que ver exactamente qué se entiende por "excelencia" y por "democratización". Pero creo que es uno de los grandes temas a discutir.

Abriendo la ventana de la "evaluación de los aprendizajes"

La otra ventana que intento abrir, alude a cuestiones fuertemente ligadas a los aprendizajes. En este caso que es un curso de "evaluación de aprendizajes" y nos podríamos preguntar acerca de: qué son los aprendizajes, a qué llamamos aprendizajes, qué aprendizajes nos parecen pertinentes y valorables en cada una de nuestras carreras y asignaturas. Entonces, preguntarnos permitirá luego pensar la evaluación de los aprendizajes.

A las instituciones las habitamos sujetos. La modernidad nos legó sujetos pedagógicos abstractos y con un fuerte énfasis en lo racional, tanto alumnos como docentes. Pero este sujeto de la modernidad, también entró en crisis. En la posmodernidad los sujetos concretos que habitamos las instituciones somos distintos, creo que en la época en que nos toca vivir existen fuertes contradicciones, restos de cosas que tenemos de antes, cuestiones nuevas, condiciones de vida y de trabajo muy particulares -quizás todas las épocas fueron particulares-; lo que yo sí sé es que no puedo hoy hacer la vida universitaria como hace cincuenta años atrás, ni como docente ni como alumnos. Entonces, pensar la institución y nuestro trabajo nos obliga, colegas, a repensar quiénes somos y quiénes son nuestros alumnos con los que estamos trabajando hoy.



A mi me preocupan verbalizaciones y narraciones -en las que yo misma me incluyo- en donde los alumnos son siempre connotados desde el "no", lo que no tienen, lo que no saben, lo que no pueden, lo que no traen, lo que no quieren, lo que no desean. Parece que nos cuesta mucho salir de ese esquema incorporado de cómo debe ser el alumno ideal, que no existe. Si solo pensamos nuestros alumnos desde la falta, desde la ausencia, no nos vamos a poder conectar con ellos. Les cuento una anécdota. Un día preocupada en mi clase por una falta de participación con mis alumnos -tercer año-, les digo: "pero muchachos ¿qué pasa, donde están las pasiones de ustedes?". Porque yo estaba muy apasionada con el tema que estaba tratando, los muchachos y las chicas se miraron entre ellos, no entendieron la palabra pasión, no les resonó. Entonces, digo: "bueno, ¿donde están las cuestiones que más les interesa de esto?" -otro silencio-, no anduvo la pregunta. Entonces les digo: "¿qué les preocupa?". Y de esa si tuve respuesta, frente a la pregunta de qué les preocupa, hubo respuesta; y la respuesta fue: "cómo seguir aguantando en la facultad y si vamos a tener trabajo cuando egresemos". Esas eran las dos cuestiones que les preocupaban a mis alumnos. Si yo como docente no puedo tomar noticia de que esto es lo que le preocupa y desde ahí trabajar algunas cuestiones de mi cátedra, la separación con mis alumnos va hacer siempre inmensa. Lo cuento desde mi propia experiencia como una invitación a que ustedes se conecten con su propia experiencia.

Cuando pensemos en las evaluaciones, las tenemos que pensar desde lo que yo como docente puedo hacer, me banco, ¿qué me banco hacer yo como profesor? ¿Me banco hacer evaluaciones interesantes y que me lleven más tiempo?, ¿me banco trabajar en una cátedra numerosa con un equipo de cinco docentes, al que no tomo como mano de obra, sino como colaboradores que me van a exigir y demandar, que yo disfrute con eso, hacer reuniones semanales para pensar como vamos a trabajar en las clases?. Entonces, digo, los que somos grandes, los que hace mucho tiempo que tenemos el oficio de enseñar, tenemos que trabajar con los jóvenes docentes para que sientan que aunque les pagan poco, hay algo del orden de lo apasionante que es trabajar en estos lugares. Es eso lo que tenemos que hacer en docencia interna, en nuestros equipos, para que los jóvenes tengan ganas y descubran, no para mentirles -yo lo hago genuinamente-, es para que descubran lo hermoso que puede ser trabajar con la ciencia y el conocimiento, porque la sociedad le está diciendo lo contrario.

Desde ahí pensar las evaluaciones, para esos alumnos y desde nosotros. Pensar los aprendizajes, evaluación de los aprendizajes; ¿de qué aprendizajes?, ¿a qué estamos llamando aprendizajes?. Nos tenemos que interrogar ¿aprender, para



cada uno de nosotros, qué es?, porque si no podemos responder esto cómo voy a evaluar algo que no sé qué es.

Pero también conocer por qué se hace esa práctica; el fundamento en la práctica le permite solucionar un imprevisto, cambiar de rutina cuando el resultado no dio, volver atrás para buscar otros caminos. Entonces la práctica es también teoría, ¿cómo será evaluar eso?, ¿cómo será evaluar estas habilidades prácticas junto o no a cuestiones teóricas?, ¿qué será saber teoría literaria? Ponernos de acuerdo con respecto a qué es aprender nos va a permitir evaluar. Por eso hay que abrir la ventana del aprendizaje. Pero aquí una cuestión, ¿Qué es aprender? Aprender es un concepto que tiene muchas definiciones, para uno es una cosa, para otro es otra, entonces, esos aprendizajes en los sujetos que aprenden cómo se dan, cómo pensar las relaciones entre la cultura, las mentes y la educación. Esta es una pregunta de un colega Jerome Bruner², que dice que "el aprendizaje no está en la cabeza de los sujetos, el aprendizaje ocurre en la cultura". Entonces, ¿cómo pensar el aprendizaje en la cultura de nuestros alumnos situados?, ¿cómo se muestra el aprendizaje?, ¿cómo se exterioriza?; para que lo pueda conocer, para que lo pueda evaluar, ¿a través de qué se está mostrando?, ¿cuándo ocurre?, ¿en qué momentos?, ¿qué procesos?, ¿quiénes conocen el aprendizaje? Lo que nosotros enseñamos está cargado de mucha significación, aún las prácticas del laboratorio que parecerían una cosa externa, objetiva, pero nosotros la cargamos de un sentido.

¿Qué aportes podemos pensar desde la psicología de la educación a la evaluación de los aprendizajes? Ambas trabajan con sujetos, pero la psicología del aprendizaje creyó que el aprendizaje en un primero momento ocurría por alguna cuestión que tenía que ver y exteriorizarse con un cambio de conducta, esto era el conductismo y que eso debía ser estudiado en los laboratorios de psicología. Después vinieron los constructivistas; los cambios de conducta son la expresión de cambios y procesos que ocurren internamente en los sujetos. Son procesos de construcción significativa entre el contenido, lo que yo ya sabía, cómo lo proceso, cómo lo trabajo; tenían la ilusión de poder llegar a un sujeto universal de cómo está aprendiendo el hombre. El último, aporte desde la psicología es la psicología de la cultura, con Bruner y otros, que dicen que se aprende "en y con" la cultura, porque es ella la que nos da modos de relación con el conocimiento. Piensen, la relación que tienen hoy los chicos con todo el mundo, con todos los sistemas de

² Bruner, Jerome: "La educación, puerta de la cultura". Visor. Madrid. 1997.



comunicación y de informatización. Tienen una relación, hay otro modo de aprender, pero que provino y ellos se apropiaron.

Creo que lo que se debería decir es que se aprende en las culturas que son diversas, que cada una tiene su aporte y sus obstáculos. Lo que tenemos, quizás, que recuperar es en qué cultura se educó, cuál es la distancia con la cultura oficial que nosotros desde la universidad estamos pretendiendo educar. Estoy diciendo que aprendemos en la cultura y dentro de la cultura que nos da patrones de aprendizajes; no objetos, sino "patrones", modos de relación con el saber y con el conocimiento, y nos da también una herramienta fundamental que es el lenguaje. Las culturas nos dan lenguajes que tienen que ver con los conceptos, con las formas sintácticas -que en última instancia- son esas cuestiones complejas y dialécticas que es lo que nos permite pensar y expresar un pensamiento.

Culturas de distintas clases sociales, culturas de distintas regiones del país, culturas de distintos países nos aportan algunas cuestiones y yo digo, nuestras universidades, quizás en esto de lo que queda y de lo que cambia, no será momento de revisar algunos de los patrones culturales con los que estamos montando nuestros patrones de enseñanzas. Pensar si existen distancias, que no permitamos incorporar, aunque sea de inicio, modos de trabajo cultural, de sujetos concretos, en lugar de estar pensando siempre en ese sujeto abstracto - que a lo mejor tiene que ver con nosotros o con algo que idealizamos nosotros y de nuestra juventud-. Pensar en el aprendizaje es pensar qué aprendizajes priorizamos, los repetitivos, la información y la repetición, la memoria, la comprensión pero de aquello que nosotros creemos que es la comprensión correcta o "las" comprensiones. Porque hay que animarnos a abrir la hendidura de que los aprendizajes son procesos que ocurren en los sujetos situados. Puede haber los que usan un lenguaje intelectualizado y los que no, lo cual no nos da derecho a decir "los inteligentes" y los que "no son inteligentes". Discúlpenme pero ahí el problema no es de los pibes, es de nosotros. Creo que nuestra tarea es darnos cuenta que un 50% -es cierto lo que dice Bruner-, es la inteligencia, y que junto con el aprendizaje son productos culturales. Y podemos estar seguros que si tenemos un 50% de la población argentina debajo de la línea de pobreza quizás las experiencias educativas no sean, de esos sujetos, todo lo rica educativamente que nosotros estaríamos deseando como sujetos universitarios. Pero si éstos son los sujetos concretos y las culturas concretas, somos nosotros los que tenemos que trabajar para poder dar algunas respuestas, esta es mi postura, respeto totalmente las otras.



Una tercer ventana: La evaluación de las prácticas docentes

Hay otra ventana que tiene que ver con nuestras propias prácticas docentes. Es imposible -a mi criterio- considerar el tema de la evaluación de los aprendizajes desprendido, desgajado de la práctica de la enseñanza, de la práctica docente, sería absurdo pensarlo de ese modo. En última instancia, la evaluación de los aprendizajes va estar connotada fuertemente con la evaluación de esos aprendizajes. Esto tiene que ver con pensar las propuestas pedagógicas, de nosotros como docentes. Es como me dijo un profesor de arquitectura -en un curso-: "Susana, me desperté pensando que hoy tengo clase, y en lugar de pensar qué tengo que enseñar a los pibes, me desperté pensando qué estarán aprendiendo los muchachos de todo esto y cómo hacer para que ellos aprendan". La propuesta de la enseñanza tiene una finalidad: que los chicos aprendan, sino no tiene sentido, no tiene finalidad, es otra vez un verbo transitivo, uno enseña para que el otro aprenda. Claro que el aprendizaje es del otro, yo no puedo meterme en el pellejo del otro, yo puedo ayudar, yo puedo facilitar, yo puedo motivar, yo puedo y debo organizar la enseñanza para que provoque aprendizajes y no uno ni idéntico a lo que yo diseñé. Una práctica de cómo se toma un tubo de ensayo, eso se aprende porque está prescripto, porque la humanidad lo construyó alguna vez, anteriores a ustedes, y que pudieron llegar a lo que hoy se cree que es la mejor práctica, pero esto no nos releva de pensar de cómo lo voy a enseñar.

A veces, los chicos aprenden las prácticas sin pensar por qué están haciendo lo que están haciendo. Muchas veces la finalidad y el sentido se pierde. ¡Cuidado!, a veces se nos va la mano, enseguida le ponemos: "¡Es para esto!", y cerramos la puerta, tiene una sola finalidad. Pero puede tener muchas, abramos el diálogo, porque si ellos descubren que pueden pensar: qué finalidad tendrá esa práctica, qué sentido tendrá conectarse con Homero, hoy siglo XXI. Entonces, si no discutimos seguro que la lectura de Homero para los pibes va a ser obligada, va a ser para aprobar, para rendir el examen y después aparece: "tiré dos materias en el turno de julio, saqué y metí". Miremos los términos, son los tres términos que usan los alumnos... "safé", ¿qué les queda? Yo les digo: "metiste, sacaste, ¿qué te quedó si sacaste?, no te quedó nada". La pregunta no es solo del muchacho, sino también qué hicimos nosotros para que él sienta que tiene que "meter, sacar". Nuestras prácticas tienen que ver con los tiempos, un tiempo el anterior a la clase es donde pensamos y reflexionamos, no solo qué tema voy a dar, sino cómo lo doy y por qué lo doy. ¿Qué voy a enseñar?, ¿cómo voy a enseñar?, ¿qué sentido puede tener?; y cuando le preguntamos a los muchachos y a las chicas con que sentidos se están relacionando esos temas.



Complejizando las *miradas*.

Estoy abriendo ventanas porque quiero hablar de evaluación, pero no puedo hablar de evaluación si no trabajamos estas cuestiones que tienen que ver con estas cosas: aprendizajes, enseñanzas, problemas como la pasividad, etc.

Me parece que hay que volver a poner sobre la mesa qué cosas hay que enseñar. Yo siempre hago una diferencia entre contenido y tema. ¿Vos qué querés?: "Que reconozcan el procedimiento", "que apliquen un procedimiento", "que descubran procedimientos posibles" o "que sean capaces de descubrir una situación problemática para después pensar en un procedimiento". Esto, no es únicamente el tema, son los modos de operar con esos contenidos que pueden ser diversos según los temas, según la altura de la carrera, según el proceso que esté haciendo yo con los alumnos. Entonces, se complejiza por un lado y se puede reducir por el otro. ¿Por qué? Se complejizan en tanto yo atienda el contenido a evaluar no solamente estos temas, es qué sabe y cómo sabe de estos temas y cómo se relacionan con los otros temas; si puede relacionar, cómo lo relacionó. Pero, se simplifica en donde quizás puede haber temas que no sean tan importantes, temas, no contenidos.

Vuelvo a la propuesta de enseñanza. A lo mejor hay temas para trabajarlo en forma conjunta, pero puede ser que ustedes desconfíen de sus alumnos, también depende de cómo armemos el contrato didáctico con los chicos. De promesas incumplidas estamos llenos, los chicos y nosotros. Pero si hay un clima de confianza y de que las cosas se cumplan, a lo mejor, incorporar algo de lo que se llama hoy "educación a distancia", para que de otro modo puedan trabajar, proponer y problematizar.

En algunas facultades y universidades, uno tiene que informar de esto tipo control de gestión y/o informe de secretaría académica, es eso, un informe, es decir, que tal cosa, tantas clases, etc. Pero no se hace pública la enseñanza, queda en la intimidad de los alumnos y de los docentes, queda ahí adentro. La evaluación, es una de las acciones que trasciende el aula. No solo se trasciende porque se conoce afuera, se hace público. Se conoce afuera, se conversa de eso, pero también dice Jimeno Sacristán³: "desata una serie de cuestiones que exceden al aula y hasta la misma institución". Hay un involucramiento muy fuerte

³ Sacristán, Gimeno y Perez Gómez, Ángel: "Comprender y transformar la enseñanza". Morata. Madrid. 1997.



que se juega en las instancias de evaluación. Un sujeto con malas calificaciones en los exámenes puede ser estigmatizado socialmente como alguien que fracasó; un sujeto que abandona una carrera porque no puede aprobar algunas materias es un desertor, pasa a ser una cuestión social, va más allá. Alguien que en una clase no haya aprendido o alguien que en una clase no haya enseñado bien, no trasciende. Uno a veces se queda preocupado porque no salió muy bueno, pero no trasciende afuera. Pienso en que esto es el ámbito de lo público en la tarea docente y también creo que es porque las evaluaciones son como un "semáforo" que indica para atrás y para adelante. Se extiende para adelante, para el futuro. Ese alumno puede seguir rindiendo parciales, puede hacer correlativas, puede hacer el año siguiente. No hago juicio de ese examen o de esa prueba lo que realmente evalúa lo que el alumno aprendió o de lo que sabe. Se tomó la prueba y aprobó. Verde, continúa. El puntaje, la nota le permite seguir. En otro momento, como dicen los españoles, habrá un suspenso, la luz amarilla. Hay que parar, una precaución de que no siga, la precaución otra vez para atrás. Algo no anduvo tan bien que no puedes seguir. Y la precaución para adelante, cuidado no sigas, porque puede ocurrir un accidente. El accidente puede ser que salga un mal profesional o que no pueda aprender bien las asignaturas que siguen. La luz roja, esa ya es peligro. Sigo con la metáfora y digo: la evaluación es como un semáforo. ¿Quién lo lee?, ¿quiénes lo leemos?, ¿quiénes debemos leer ese semáforo?, ¿quiénes siguen?, ¿quiénes se paran?, ¿quiénes tienen que volver a mirar para atrás porque la luz está en rojo? Me parece que estas imágenes dan idea del porque es preocupante y central el tema de la evaluación.

Cuarta ventana: el campo teórico de la evaluación

Sobre el tema de la evaluación ha habido, seguramente van a seguir existiendo posturas, definiciones, conceptos, ideas y prácticas que no solo son diversas, sino que en muchos casos son contrapuestas. Y que dan cuenta de algunos enfoques, que en algunos casos pueden ser complementarios pero en otros pueden ser de confrontación muy fuerte.

La evaluación no es solo un cuerpo teórico tampoco es solo un cuerpo práctico, aunque en la evaluación hay teorías y hay prácticas, también se juegan cuestiones de tipo ético, político, educativas, epistemológicos, o sea, concepción de saber y conocer. Las evaluaciones tienen prácticas que hacemos todos los días y tienen teorías que sustentan las prácticas. Teorías que pueden estar escritas, formuladas como tal o implícitas. Cuando un docente se decide por una práctica de evaluación, es porque tiene sus propias razones, sus propias teorías



construidas desde las prácticas. Vamos construyendo argumentaciones y teorías, algunas las dialogamos con otras teorías, pero siempre hay razones para nuestras prácticas, no se hacen porque sí.

Hay que tratar de ver en estos espacios de formación, lo que estamos haciendo, por qué lo estamos haciendo en nuestras clases, en la construcción de las instancias evaluativas y en otras, interrogarnos: ¿Por qué no otra cosa?, ¿por qué lo hago?, ¿por qué desecho otra?, ¿qué son estas teorías implícitas?

En la evaluación, hay teorías, hay posturas, hay ideología, hay política. Cuando uno decide que el examen se aprueba con el 70 %, ustedes dirán que es una decisión matemática y no una decisión política; sí es una decisión política, totalmente. Porque en ese 70%, entra un cierto porcentaje de alumnos y otros no. Cuando decimos luz roja o luz verde estamos actuando cuestiones de política educativa, no de política partidaria, pero sí de política educativa. ¿Qué entra y qué no entra en un examen?

La evaluación no es un apéndice de la enseñanza y del aprendizaje. Empieza cuando comenzamos a pensar qué vamos a enseñar en nuestra cátedra, en ese momento estamos evaluando el que enseñar. Es un acto que tiene que ver con programas, con proyectos, con instituciones, con sujetos. Hay algo que todas las posturas y todos los conceptos de evaluación reconocen y es que con la evaluación y en la evaluación se juzga, se emite un juicio de valor. Cuando en la evaluación se dice: "tiene tantos puntos", "anduvo bien" o "anduvo mal", se está juzgando. En las evaluaciones el juzgar está metido adentro de la evaluación. No hay posibilidad, si no, no es evaluación, es otra cosa. Pero la acción de juzgar está metida. Y esto tiene que ver otra vez con otro tema, que es serio, que es grave, que es educativamente complejo, que es el tema del "poder".

Quien juzga se arroga un lugar. Esto es un lugar de poder y no estoy diciendo de un ilegítimo, pero es un lugar de poder. Uno puede decidir y afirmar que para eso se es docente, de ser quien decide todas estas cuestiones, pero también se puede decidir que ese poder circule un poco o un poco más.

La evaluación: juicios y justificaciones

La evaluación, a lo largo de muchos momentos, está relacionada con saber y conocer, es decir, uno evalúa para saber, para conocer que aprendió el alumno. Pero también, la evaluación está relacionada con el saber y con el conocer en relación a nosotros mismos, a nuestras prácticas, a lo que enseñamos. Cuando



decimos conocer, saber, pensamos todos en lo mismo o estamos pensando en cosas distintas?. Es interesante pensar no sólo la evaluación como la prueba escrita de lápiz y papel: observación, coloquio, diálogo, interrogación, medir - evaluación a veces es una cuestión de medición-, otras veces es contrastar con lo previsto y lo que encontré, cuanto más se acerque el alumno a lo que estaba previsto, lo cual supone que uno estaba totalmente seguro de que es lo previsto y que lo previsto sea bueno, lo que nos pone en otra situación complicada. Hay veces en que esta seguridad y certeza es total, no hay duda, pero lo previsto tiene que tener algún grado de amplitud o nosotros como evaluadores deberíamos ampliar la mirada para poder incluir aquello que no estaba previsto pero que es una buena respuesta -creativa, innovadora, diferente, fue por otro camino, relacionó con otra cosa-. La evaluación tiene que ver con todo eso, con conocer, con observar, con medir, con contrastar lo previsto, con construir situaciones. Trabajar en los espacios de docencia con lo "imprevisto", creo, que es un llamado de atención a todos nosotros en general.

Sostengo que la mejor evaluación es aquella que sale del ámbito del docente y pasa al grupo, porque un profesional que egrese tiene que ser capaz de ser autocrítico. Cuando la evaluación solamente la ejerce el docente no se genera la autocrítica, para que se genere hay que meterla dentro del aula, hay que meterla dentro de las clases, esto es totalmente saludable, ahí lo imprevisto es sumamente interesante.

La interrupción de lo previsto permite el pensamiento, permite la hipótesis, permite trabajar en procesos cercanos a la investigación. Mi experiencia de trabajar con lo imprevisto son de altísimo potencial educativo. Creo que estas cuestiones que tienen que ver con el conocer tendrían que estar pensadas desde algún modo desde la evaluación. Entonces, ¿qué preguntas surgen?, ¿qué será necesario conocer para poder evaluar el aprendizaje que están realizando mis alumnos?, ¿qué cuestiones vamos a identificar en tanto docentes como aquellas cuestiones que nos permitan decir: este alumno sabe y está aprendiendo?, ¿cómo enseñar las prácticas?, ¿cómo enseñar los conceptos?, ¿cómo trabajar con teoría?, ¿cómo trabajar con situaciones?, ¿cómo trabajar con casos?, etc. Yo entiendo lo de la masividad, pero no hay que privarse de hacer la pregunta y después cada uno la resolverá en cada situación. Mi invitación es a hacerla en términos generales y mantenerla para seguir pensando; a lo mejor en un momento, en una cursada, a lo mejor donde la evaluación pueda ser la realización de alguna actividad. Estoy hablando de evaluar, no para calificar, estoy hablando de evaluar para entender qué está entendiendo, cómo, de qué manera, entonces



no puedo hacer exámenes orales con 200 alumnos, uno detrás de otro, eso capaz que no puedo, porque entonces empezaría el curso y yo solamente tomaría exámenes.

Tengámosle confianza a los estudiantes, si se crea un vínculo de contrato pedagógico, que se va a respetar la idea, que se va a trabajar en función de lo pactado. Hay muchas experiencias en donde el grupo evalúa conjuntamente, y el docente discute con los alumnos los criterios de evaluación, es trabajar en pos de la autocrítica y trabajar en pos de profesionales autónomos. Si los criterios los pone la cátedra y el alumno los acata, otra vez enseñamos a obedecer, ¿por qué tenemos tanto miedo de someter a discusión los criterios de evaluación?, es complicado. Además, cuando uno lo hace tiene que estar dispuesto a discutir los propios, porque se va trabajando eso. Los criterios puestos por el grupo en una situación de respeto, de seriedad, son tremendamente más ricos y a veces más exigentes que los que ponemos los docentes, son más amplios, dan cuenta de más cosas, porque ellos saben del aprendizaje y si lo tienen que sostener públicamente no van a sostener un criterio de que apruebe todo el mundo - tampoco son tontos-, nunca me he encontrado con criterios de facilidad absoluta, sí me he encontrado con criterios que yo no los tenía en cuenta, entonces los discutimos.

Hacer circular prácticas democratizadoras; esta es una de las prácticas educativas y democratizadoras que conozco. Están aprendiendo a sostener criterios universitarios importantes. Estas cosas se pueden, es necesario conocer para poder evaluar, ¿qué es ese algo que hay que conocer para evaluar?, ¿qué papel tiene el sujeto en ese conocer?, ¿quiénes son los sujetos que conocen: el docente, los alumnos?, ¿quiénes se apropian de ese conocimiento que brinda la evaluación?, yo creo que a veces los docentes y poco los alumnos. Creo realmente que para poder aprender uno tiene que saber qué pudo construir para aprender lo nuevo qué pudo aprender hasta ahora, dónde están mis problemas, qué cosas hay para modificar.

Yo creo que nuestros jóvenes están tremendamente enajenados, pero no porque lo hayan elegido; hay que devolverles la posibilidad de ser sujetos sociales, una de las maneras de ser sujetos sociales es ser dueños de su aprender y de su conocer -la personalidad radar, esas personalidades que están fuera, y creen más en el exterior que en lo que ellos mismos están pensando, sintiendo o construyendo- estamos construyendo sujetos radares: ¿qué dice la moda?, ¿qué dice la cultura del zapping?, nos cuesta mucho, a los adultos, ¿cómo no les va a costar a los



chicos?, sentarnos con nosotros mismos, con nuestras cosas, con nuestras prácticas, a ver qué estamos haciendo, y por qué lo hacemos. La evaluación da mucha información, es un lugar de aprender y conocer quién se apropia de eso; devolver las pruebas con comentarios, con diálogo, es un modo de llegar a los muchachos y a las chicas.

Implicancias y pretensiones evaluativas

En ciertas épocas evaluar era medir, pero estas cosas que nacieron hace siglo, están aún presentes en el campo de la evaluación. Vamos a medir cuánto saben los alumnos, vamos a medir la calidad de la institución universitaria, vamos a medir el grado de eficiencia de desarrollo de un programa educativo; la etapa de la medida es una etapa en donde se matematizan algunas cuestiones que son difícilmente matematizables. El aprendizaje, la educación, las instituciones educativas tienen aspectos que pueden ser medidos, la pregunta es -con J.M Álvarez Méndez⁴- ¿lo medible es lo educativamente importante?, porque algo se puede medir y hay otras cosas que no se pueden medir. Yo no tengo ningún problema en que lo que sea medible se mida, y si se mide lo que no es medible... ahí sí tengo problemas porque si se lo mide generalmente se lo deforma, se lo lastima, se lo transforma en otra cosa. La etapa de la medida tiene problemas.

En la universidad tenemos que formar para diversos ámbitos de resolución y de actuación profesional, por eso los criterios también son variados, no son uno solo. Cuando se pone tiempo en la resolución de una prueba, tenemos que saber por qué ponemos tiempo, y que los que pasan ese tiempo van a ser penalizados o no aprobados, habrá justificativos en algunos casos.

Otra etapa, ya no medir, sino clasificar, clasificar individuos -es una ilusión de la evaluación-, poner orden en la heterogeneidad, jerarquizar, clasificar, sistemas estandarizados para poder comparar los rendimientos de los sujetos individuales, para poder ubicar un individuo dentro de esa especie universal general que eran estos sistemas estándares. Clasificar entonces es ubicar a un sujeto en relación al resto.

Tanto la etapa de la medición como la de la clasificación pusieron un fuerte énfasis en el instrumento, ¿cómo medir?, ¿cómo clasificar?, y en una aspiración propia de esa época que era la de objetividad. La ilusión era hacer unos instrumentos tales que sean objetivos y que entonces los sujetos no nos

⁴ Álvarez Méndez, Juan Manuel: "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Morata. Madrid. 2001.



comprometíamos en eso porque es el instrumento el que da la ubicación del sujeto. Esto para la evaluación educativa fue complicado porque a los instrumentos los construimos al interior de las propias cátedras, entonces la objetividad se pierde rápidamente.

Esta guía se rompe en el campo educativo por la gran conmoción que se produjo a mitad del siglo XIX con la eclosión de las ciencias humanas, y otros modos de pensar; pero en la evaluación demoró bastante más. Recién a mediados del siglo XX empiezan los propios patrones que les encargan a los evaluadores evaluar determinadas cuestiones, empiezan a protestar, por ejemplo Estados Unidos comienza a invertir en educación, y los sistemas de evaluación que se tenían hasta ese momento sólo servían para medir, constatar, podían ver si los objetivos previstos se cumplieron, pero no podían explicarles a los políticos por qué habían fracasado, tuvieron que pensar en la evaluación desde otro lugar, y aparecen toda una serie de procesos, de programas, de metodologías y de conceptos ligados a la evaluación que tienen que ver con la comprensión; la evaluación tiene que intentar comprender qué pasa, por qué pasa; la evaluación como conocimiento, la evaluación para la toma de decisiones. Aparecieron los sujetos más críticos diciendo: "la evaluación siempre es una mirada orientada, no es objetiva sobre lo que se va a evaluar, hay algo de la ponderación que está en el momento en que iniciamos la evaluación". Se concerta, se acuerda sobre ciertos criterios o formas para juzgar un trabajo determinado -que en última instancia tiene que ver con nuestras prácticas sociales-; comprensión, lectura guiada, conocer a través de la evaluación la posibilidad de emisión de un juicio crítico, la necesidad de poner a disposición de los sujetos la información para que se apropien de la misma; todo eso estalló de los 70' en adelante en el campo de la evaluación.

La otra cuestión, junto con esto, es: si queremos comprender, si queremos entender, si queremos conocer, y el aprendizaje -nuestro objeto hoy- es complejo, tenemos que pensar no en un solo instrumento; no es el fin de la prueba objetiva, sino que es el inicio de la pregunta sobre la pertinencia, la adecuación, para poder emitir un juicio un poco más válido, un juicio que diga lo que pretende decir sobre el aprendizaje. Nuestra tarea es educativa, entonces, distribuyamos la evaluación, busquemos distintas formas, trabajemos desde estas heterogeneidades porque, a lo mejor, la creatividad es quizás el mega criterio disciplinar. Por ejemplo, en la universidad debe haber cierto dominio conceptual, cuestiones formales de presentación, en algunas disciplinas están más o menos acordados y en otras no. Esto hay que pensarlo desde las distintas disciplinas, asignaturas, entre los distintos colegas en la universidad. Hay mega criterios



disciplinarios; en física, en matemática, en lógica, en biología, en química, etc., son el corazón, hay algunos que son eso en que de alguna manera lo otro lo atraviesa, se deriva, tiene raíces, le permite la posibilidad de aprender otras cosas. Lo que hoy es núcleo, aún de las ciencias duras, fue construido a través de la polémica y de la discusión en su época. Darnos el permiso en algunos temas de ponerlos en contacto a los alumnos con la génesis de cómo se formó ese concepto; que los alumnos tengan la vivencia, aunque sea, de que alguna vez el tema se discutió y qué era lo que se discutía, porque esto le va a permitir leer las discusiones que ocurren cuando él egrese, donde van a ser otros los temas que van a estar en disputa.

Seguir con dos ejes. Uno, es seguir profundizando esta temática que tiene a la evaluación de los aprendizajes. Me voy a detener precisamente en la evaluación-aprendizaje o el aprendizaje-evaluación.

Relación aprendizaje y evaluación

Hay una intencionalidad con este tema que es marcarnos el campo, este campo de la evaluación tiene problemáticas, que están permanentemente en procesos de tensión y contradicciones que tienen que ver con fenómenos, problemas, concepciones, ideas, teorías que están por fuera si podemos fijar un límite el campo específico de la evaluación.

Cuando todo docente o cátedra trabaja en su idea acerca de lo que va enseñar y de que los alumnos quieren que aprendan, están pensando en algo particular, la intencionalidad de que los alumnos aprendan. El ejercicio de la enseñanza tiene ese sentido. Hay otras actividades que hacemos los docentes que es escribir un artículo, un libro, trabajar con otros, hacer investigación, hacer extensión que tienen otras finalidades aun cuando también forman parte en nuestra función como docente en la universidad.

La enseñanza tiene como finalidad que los alumnos aprendan. No es un acto de exposición ni de discurso. Acá la acción docente está en tratar e intentar hacer un puente, diría Vigostky, tender andando, construir categorías, itinerarios donde el alumno pueda aprender. A veces se confunde a la enseñanza como a la exposición de un solo tema. Este solo tema puede ser una enseñanza pero las estructuras, las formas y el carácter de la misma debe tener ciertas características, como que el docente no debería exponer de la misma forma que expone ante un colega que los alumnos. Porque se supone ante un colega se esta tratando de llegar a un diálogo para poner un punto de vista, para comunicar una



experiencia de investigación, para poner en común y discusión algunas ideas o propuestas de trabajo. Cuando uno trabaja con los alumnos debe usar muy diversas estrategias. La enseñanza no es únicamente el hablar. Es una enseñanza cuando proponés estructuras sobre una consigna, sobre lecturas, etc... estás enseñando, aún cuando uno no haya abierto la boca en ese momento.

Sea cual fuera la actividad que realicemos como la enseñanza oral, presencial, en base a una exposición que por tener la intencionalidad de la enseñanza puede ser pensada, preparada, con la finalidad que el alumno aprenda. Esto lleva a plantearnos algunos puntos de decisiones. No solo tiene que ver con poder pensar qué tema voy a tratar, etc., si no haber si es un tema complejo, cómo puedo plantearlo de tal modo que se interesen, que se pregunten, que lo relacionen con algunas temáticas anteriores. Uno organiza, lo que llaman los pedagogos, las "estrategias didácticas", que dentro de cada formato de enseñanza -exposición a cargo de docentes, presentación de problemas, estudio de casos, trabajos grupales, etc.- demandarán por parte de los alumnos diferentes procesos cognitivos.

Hay algo que en la evaluación sostenemos fuertemente y que la propuesta que desata la enseñanza pueda ser recuperada en el momento de la evaluación, es decir, relacionar la forma en que se enseñó y lo que se intenta conocer en la evaluación. Sería injusto, una trampa, una mala propuesta pedagógica si uno le enseña de un modo y evalúa diferente. Lo que creemos que en la evaluación es ilícito es que en los momentos de los exámenes se ponga a los alumnos en situaciones, que nada tiene que ver con el tipo de procesos de pensamiento que le estamos pidiendo. Entonces, en esos casos, creemos que es lícito, que es justo, que es pertinente que en un examen se le pida la comparación de enfoques. Pero si ocurre, hay algo que nosotros en educación llamamos curriculum oculto que es aquello que sin decirlo, aquello que sin figurar en el programa, aquello que no está en los planes de estudio los alumnos aprenden. ¿Qué aprendizajes se promueven?, ¿quiénes somos los que los promovemos, y por qué?. Me estoy refiriendo no solamente a esta relación de aprendizaje-contenidos-evaluación desde el tema sino desde el modo en que trabajamos los temas.

Cuando hablo de relación, cuando hablo de ciertas continuidad entre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación no estoy diciendo identidad, no estoy diciendo hay que preguntar las mismas preguntas que hicimos en clase, no estoy refiriéndome a eso, porque eso no generaría actividades de pensamiento, de reflexión, de crítica porque bastaría que los alumnos ejercitaran una y otra vez



esas preguntas, esos ejercicios, porque algunos les va a tocar en el examen. Me refiero al modo de relación con el saber, el modo de relación con el conocimiento. Estos modos de relación con el saber y con el conocimiento tampoco son únicos. Habrá algunas cuestiones, algunas personas y algunas temáticas que tienen escasos grados de polémicas o escasos grados de dudas, son aquellos núcleos duros de las disciplinas que están afirmados, asentados sobre las cuales hoy en general no se investiga.

Hay investigaciones que muestran que lo primero que aprende un alumno en clase es a leer la postura del profesor y qué hay que hacer para aprobar.

Cuando estoy planteando estos temas a cerca de la relación con el saber, que tipos de aprendizajes estamos priorizando -yo estaba suponiendo algo que no explicito y es-, que cuando se trabaja en cátedras, en las que participan varios docentes, estos tienen que ser temas de trabajo al interior del equipo de cátedra. Creo que las teorías, en última instancia, son argumentos que construimos para sostener determinados modos de intervención, de determinadas prácticas. Los alumnos paulatinamente deberían ser habilitados para ir construyendo los propios argumentos. La construcción argumentativa de la toma de posturas creo que es una de las cuestiones claves. Lo que intentamos desarrollar en el alumno es que tengan categorías, pensamientos, argumentos para esta toma de decisiones. La universidad no es solo formar profesionales, sino además, desarrollar la capacidad argumentativa para dichas decisiones, esto tiene que ver con la vida ciudadana y no únicamente con la vida profesional.

Entonces digo, ¿qué aprendizajes se promueven?, ¿cuáles son las relaciones que esperamos construir entre contenidos, propuestas de enseñanza y evaluación?; estas son nuestras propias preguntas. ¿Cuáles son las prácticas habituales de evaluación en mi?, ¿en nuestra carrera o facultad?, ¿qué podemos leer de esas prácticas?, ¿cuáles son sus sentidos?, ¿para quienes son esos sentidos? Me pregunto estas cosas porque a todos nos habrá pasado, que a veces cuando somos novatos, que queremos hacer cosas nuevas, encontrarnos con ciertas resistencias en las instituciones que estamos trabajando.

Cuando uno analiza la práctica, lo que uno ha venido haciendo desde tiempo es una cosa saludable, y es preguntar cuáles serán las teorías implícitas que existen, que sostienen esa práctica.



Pero no vamos a poder trabajar de verdad ni en las prácticas de enseñanzas, ni en las evaluaciones hasta no preguntarnos porque nos dio resultado y en qué sentido nos dio resultado.

La evaluación es una herramienta de aprendizaje para el docente y para el alumno y también estamos trabajando en la autocrítica, también estamos trabajando en la autoevaluación. Hay que ir recuperando la evaluación desde la propuesta didáctica, desde nuestro programa, desde nuestra intencionalidad en esa cátedra. Preguntarnos: ¿que núcleos temáticos se priorizaron al construir el programa de la asignatura?, ¿cómo se pensó la trama de relaciones posibles, la estructura del programa?, ¿por qué?

El conocimiento: cuestión clave en la evaluación

Hay una problemática que debe preocuparnos y que tiene que ver con las prácticas de enseñanzas y las prácticas evaluativas y que es el tema de las fragmentaciones del conocimiento.

Como docentes nos tenemos que preguntar, tanto en la enseñanza como en la evaluación, más allá de los contenidos cuál es el sentido de la formación que estamos pretendiendo con nuestros alumnos, no solos, sino en conjunto; por cuestiones puntuales y cuestiones generales, por ejemplo: cuál es el sentido de la asignatura x dentro de la carrera x. No podemos, no debemos pensar nuestra asignatura y nuestra enseñanza como que son el agujero del disco, pero además, tampoco desde el aislamiento solitario.

Los tiempos de reflexionar, de pensar, no son los tiempos de interacción en la clase, los procesos más ricos son antes y después. Me gusta mucho más no hablar de evaluación continua, sino de evaluación de proceso, que alude a otra cosa, alude a otro núcleo que no significa estar continuamente evaluando, sino qué vamos a evaluar.

El trabajo en equipo es una realidad, nadie ya trabaja solo, ni se supone que tiene que saber todo, el trabajo en equipo en el cual los aportes sean entre disciplinas, es un aprendizaje. Y lo otro es ofrecerles a los colegas un seminario optativo, entonces se pueden trabajar temas más específicos, temas de punta, y se puede trabajar de otro modo, con papers, con investigaciones, con aportes de otros que saben del tema; esos pueden ser espacios donde los colegas pueden aportar a los alumnos, a los graduados cuestiones que no entran en los horarios, en los temas, en los espacios, en la posibilidad de aprendizaje de los alumnos.



La evaluación: miradas y decisiones

Jorge Apel⁵ dice: "la evaluación es decisión, siempre decisiones"; -una idea para que la tomen y la sigan pensando-. El campo de la evaluación como el campo de las prácticas educativas es un campo de toma de decisiones, no hay una sola manera, no hay verdades de aquí para siempre. Trabajar en estos campos es arriesgarse a tomar decisiones y a seguir pensándolas, qué evaluar, qué puede ser evaluado, todos los contenidos pueden ser evaluados de la misma forma; los sujetos -los cuales son los portadores de los aprendizajes- con sus culturas, con sus lenguajes, las historias de relación con los conocimientos y con las maneras de aprender; las instituciones, algunos dilemas que van a seguir atravesándonos. Objetividad-subjetividad, cualitativo-cuantitativo, evaluación sumativa-formativa; las pruebas -¿cómo clasificarlas?, ¿cómo aprendemos los docentes a construir pruebas?, ¿construimos consensos sobre referentes y criterios?, ¿qué relaciones de coherencia: saber, conocer, enseñar, aprender, evaluar, existe entre los distintos momentos de los procesos didácticos? Y por último, el tema de las clasificaciones, de las calificaciones: ¿es un arbitrario o no?, ¿es un arbitrario matemático?, ¿es posible construir las calificaciones y las notas?, ¿desde qué lugares?, ¿quiénes?, ¿es lo mismo evaluar que acreditar?, ¿qué sentido tiene entonces otra vez la evaluación o la acreditación?. Temas pendientes...

Si ustedes vinieron diciendo: "nos vamos a ir con nuevas formas de evaluar", les mentimos; vamos a seguir pensando ¿qué maneras?, ¿qué innovaciones en conjunto, cada uno de ustedes en sus cátedras, creen necesario, justificado y posible de implementar?

Queríamos trabajar en este primer encuentro desde las prácticas, las representaciones, las ideas, que ustedes como docentes están trayendo. Nuestra intención no es la de juzgar sus prácticas, sino que entre todos podamos corrernos, para tomar nuestras prácticas como objeto de estudio, para analizarlas, reflexionar y para pensarlas, porque esto es teoría pedagógica. Nuestra teoría pedagógica nos enseña, que los procesos de aprendizaje en docentes que están ya en las prácticas cuando no interpelan su propia práctica, quedan como una estampilla que se desprende rápidamente; es difícil, la transferencia, la relación con lo que se está haciendo, quedan como encapsulados los discursos de los especialistas pedagogos y muchas veces, con razón, los colegas no pedagogos dicen: "esos son discursos", porque no sienten que

⁵ Apel, Jorge: "Evaluar e informar". Aique. Buenos Aires. 1993.



trabajamos con cuestiones imperativas, indicativas, es decir, "deben hacer esto"; que realmente creemos que no son un buen camino.

Creo que cada uno hace lo que puede o lo que mejor puede en las situaciones concretas en que le ha tocado desempeñarse, no hay malas intenciones, los docentes hacemos lo mejor que podemos, y que nos falta este diálogo con otros colegas que nos permita -como dice un texto de Galeano⁶- a "mirar". Con esto quiero cerrar.

Hay un texto, en un libro de Eduardo Galeano, en el que él relata una historia que dice: "Santiago Kovadloff iba en un auto con su hijo. Su hijo no conocía el mar; y viajan, entonces, durante muchas horas para que este niño conozca el mar, y viajan y viajan hasta que llegan a un lugar y a una duna, y cuando suben a esa loma inmensa el mar aparece, aparece con la magnitud, con el impacto. Pararon el auto, bajaron, se pararon a contemplar el mar y el nenito le da la mano al papá y le dice: papá ayúdame a mirar". A mí me parece que estos cursos, y especialmente la evaluación, nos tienen que "ayudar a mirar", tienen que permitirnos mirar, porque mirar no es solo una función fisiológica. Hay otro autor que se llama Elliot Eisner⁷ que habla del "ojo ilustrado", dice: "el ojo mira con esta experiencia, con esta persona, con estos modos de mirar -que no es ver- que los sujetos vamos creando".

Si la didáctica, si la pedagogía, si la evaluación logramos que *nos ayuden a mirar*, me parece que uno de los grandes objetivos de este curso está logrado, ojalá tengan ganas de mirar.

Lic. Susana Celman

Resistencia, Chaco, 6 y 7 de julio de 2006

⁶ Galeano, Eduardo: "El libro de los abrazos".

⁷ Eisner, Elliot: "El ojo ilustrado". Paidós Educador. Buenos Aires. 1998.