(É) TIEMPO LIBRE. TIEMPO DE ESTUDIO
REVISTA SCHOLÉ
Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Experiencias pedagógicas

Merodeos por la evaluación

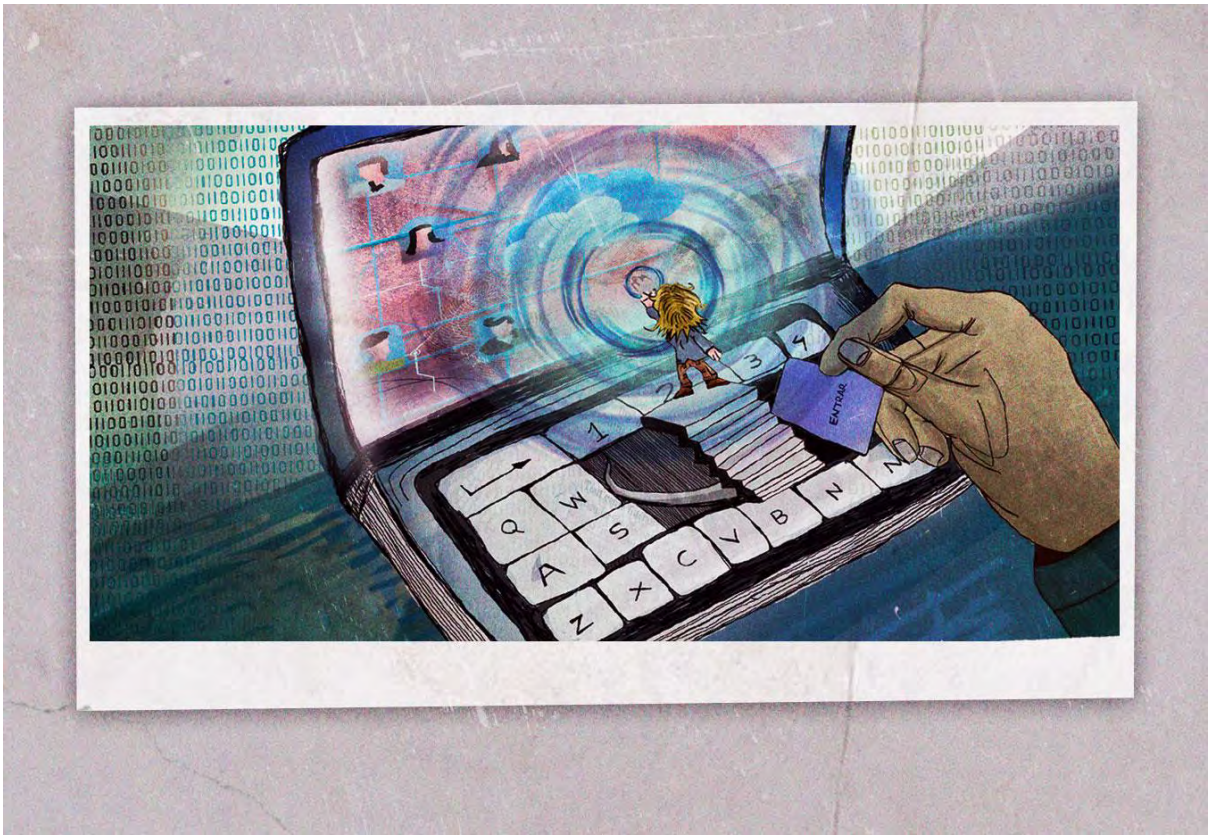
Somos nuestra historia: vemos y percibimos de acuerdo con ella. Por eso es importante el rodeo y, más aún, el merodeo por lo ajeno. "Conocer" es el resultado de ese extravío, el alejamiento que permite la re-flexión sobre lo propio. Sea cual sea la excusa que nos lleve a emprender viaje, lo importante es que acabe en esa re-flexión. De no ser así, habremos hecho lo que cualquier turista: ir de lo mismo a lo mismo, salir de lo propio no tanto para desestabilizarlo como para reforzarlo por medio de lo otro

Chantal Maillard (2014, p. 13)

Dentro del marco de la Actualización Académica "Enseñar con Herramientas Digitales" del ISEP, en el módulo *Evaluación y los nuevos desafíos*, les propusimos a los cursantes una experiencia de merodeo. Un ejercicio de rodeo y extravío, como define Chantal Maillard. El merodeo por lo ajeno supone algo de ilícito. Dice la RAE: "vagar por las inmediaciones de algún lugar, en general con malos fines"[1]. Maillard alude a la metáfora del merodeo como ejercicio de conocimiento, ir hasta lo ajeno, hasta lo íntimo de lo ajeno, para re-flexionar sobre lo propio trayendo algo *robado*, expropiado de aquello.

[1] https://dle.rae.es/merodear

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

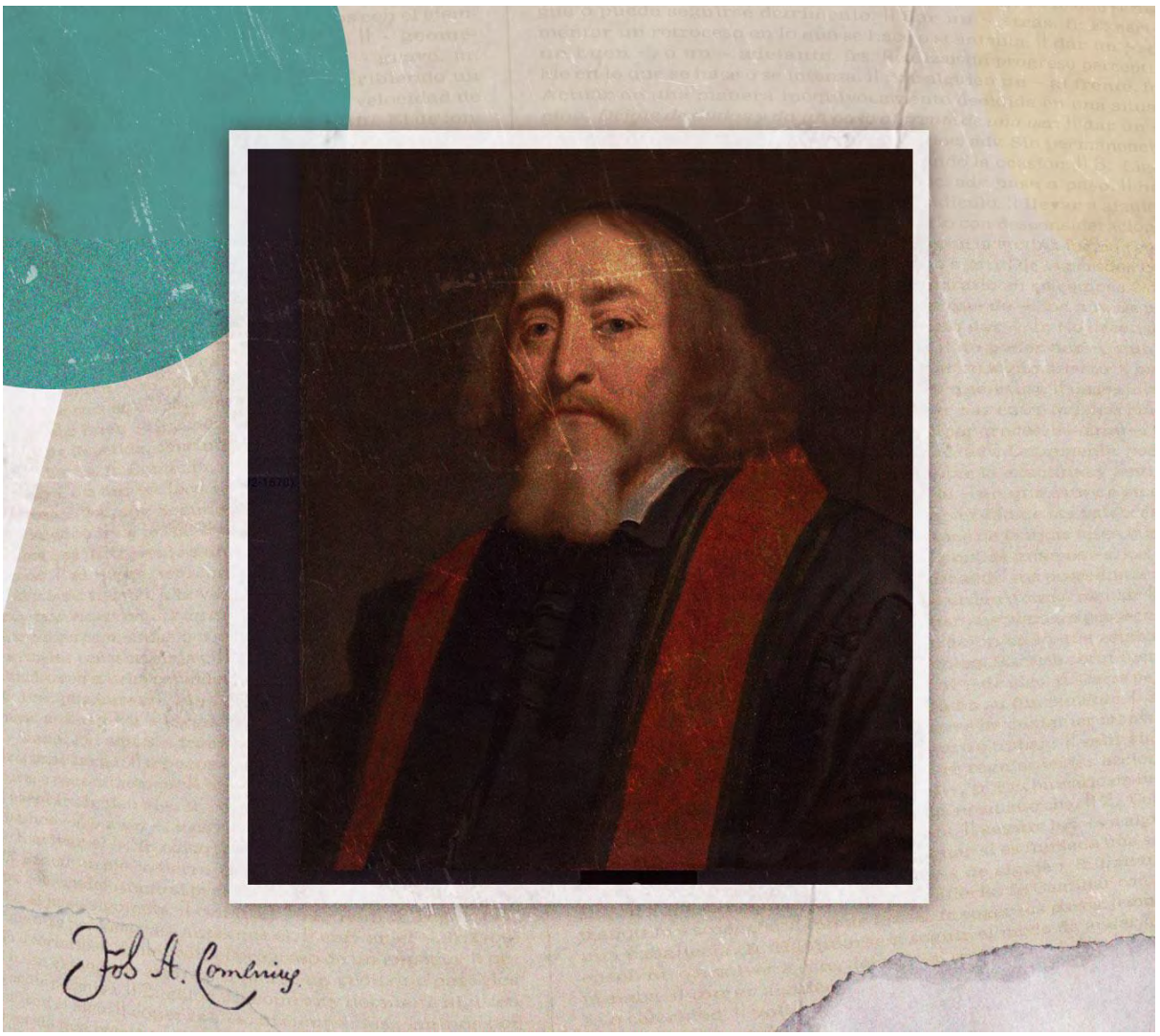


Es sugerente la asociación entre lo ilícito y la evaluación como práctica vinculada al control y disciplinamiento. La evaluación tiene mala prensa en el ambiente educativo. Evaluar se volvió sinónimo de control autoritario y externo sobre los otros, y por eso se convirtió en una práctica sospechosa y evitada.

Dussel y Southwell sostienen que para reponer el sentido pedagógico de estas prácticas “la evaluación no es, ni debería ser nunca, considerada un ‘aparato de medición’ puramente contable y administrativo, sino volverse una pregunta social y política acerca de las funciones y efectos de la institución educativa” (Dussel y Southwell, 2008, p. 26).

Se trata, entonces, de reponer sentidos sociales en las evaluaciones. Este ejercicio cobra valor cuando volvemos otra vez sobre la historia. Ángel Díaz Barriga (1993) retoma la de los exámenes en las escuelas y plantea que la acción de evaluar en Comenio, por el 1600, no estaba asociada a la nota o la acreditación, sino al método. Lo que le importaba a la pedagogía con los exámenes tenía que ver con el método, las técnicas y los rituales que favorecían el estudio.

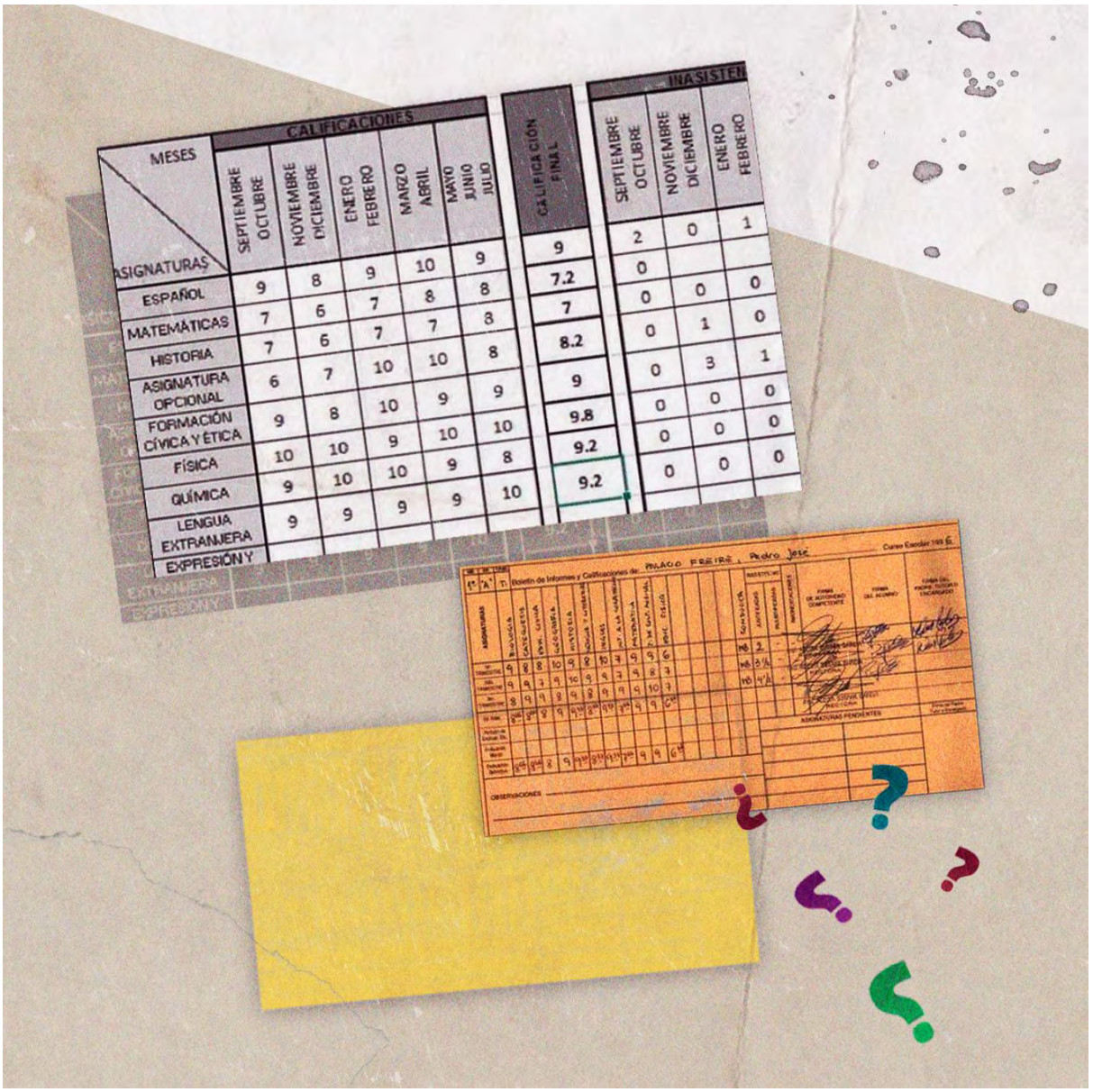
Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)



Es probable, por lo tanto, que algo de este escenario en el que el examen perdió su sentido pedagógico sea lo que haya horadado los modos en que se nos presenta la tarea: como algo que pesa. Es también probable que una clave para desanudar este peso resida en recuperar, precisamente, ese sentido pedagógico que viene acompañado de aquello que para Comenio comportaba la evaluación: una técnica, un ritual, para el estudio.

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Los instrumentos: entre técnica, artesanía y ritual



Ya dijo Adriana Fontana (2021) que en el oficio de enseñar se despliega cierta artesanía:

> ...un “saber hacer” artesanal en el que las y los docentes construimos o tallamos mediaciones, trazamos caminos o recorridos con la intención de “inquietar” a nuestros estudiantes, de iniciarlos en un desplazamiento, un pasaje que lleva al encuentro con un objeto cultural, un fragmento del mundo, eso que enseñamos: nuestra materia. (p. 3)

Pensar la evaluación desde la técnica es mirarla en su dimensión artesanal anclada en un hacer que supone corporalidad, materialidad, habilidades y pensamiento. Esta mirada nos hace transitar la evaluación lejos de una perspectiva tecnocrática, que despoja la acción de su capacidad creativa y la reduce a un hacer vacío de simbolismo, como diría Sennett (2009).

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

En nuestro oficio como dadores de clases y tomadores de evaluaciones, tenemos desplegadas habilidades que remiten a un hacer que supone técnicas, rutinas y repeticiones. Estas repeticiones y rutinas permiten dar cuerpo a la habilidad y la técnica propia de la maestría del artesano. Se trata de un conjunto de haceres que desplegamos para preparar el momento de la evaluación: la organización de los espacios, los cuerpos, los materiales y los tiempos. Detenernos en esas rutinas, identificarlas, objetivarlas, podría permitirnos discernir cuáles de ellas contribuyen, en tanto ejercicios y repeticiones, con la adquisición de la habilidad/maestría en torno al conocimiento que estamos evaluando y cuáles son obturadoras de esos procesos entorpeciendo comprensiones más profundas en nuestros estudiantes.

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Con el objeto de indagar sobre esos haceres y rutinas, a nuestros estudiantes de la actualización les propusimos como actividad evaluativa (es decir, como condición para aprobar) que nos compartieran un instrumento de evaluación que hubieran usado con sus alumnos durante el tiempo de aislamiento. La actividad no requería análisis ni reflexión conceptual, solo que presentaran el instrumento "tal como se lo propusieron a sus estudiantes" y que lo acompañaran de un relato descriptivo que aportara datos sobre el entorno sociotécnico[2] en el que se inscribió esta práctica.

¿Qué supuestos sobre la evaluación teníamos en mente al pedir esta actividad? ¿Cómo se evalúa una actividad de este tipo? Nuestra intención era recolectar información sobre los haceres y rutinas presentes en los instrumentos utilizados durante la pandemia para construir hipótesis sobre las prácticas evaluativas durante este tiempo de excepcionalidad. Buscábamos relevar lo que fue aconteciendo a propósito de los exámenes, intentando mirar lo propio como si fuera ajeno para desestabilizarlo, y así mirarnos en lo colectivo desde la sospecha. Buscábamos "conocer", como dice Chantal Maillard, en ese extravío.

Entonces, nos propusimos caracterizar y sistematizar los instrumentos recolectados. Para hacerlo, diseñamos un formulario con preguntas cerradas y unas pocas abiertas, que usamos para sistematizar los 417 instrumentos evaluativos que nos entregaron los cursantes. Les pedimos a los tutores que leyeran cada uno de esos exámenes y los describieran/analizaran/caracterizaran usando las categorías que el formulario proponía.

En la siguiente presentación compartimos el instrumento que utilizamos, los resultados del formulario y el vivo de YouTube en el que mostramos a los colegas este informe como formato de devolución colectiva de la actividad propuesta.

Devolución colectiva: La evaluación como ejercicio de atención

A partir de esa experiencia transitada con los cursantes (al compartir sus instrumentos "reales") y los tutores (corrigiendo esas producciones) compartimos en este artículo algunas bifurcaciones por las que nos llevó ese "extravío".

- Los tutores diciendo: "Esto no es corregir"
- Los cursantes diciendo: "Los instrumentos relevan evidencias *confiables* sobre lo que aprenden los estudiantes"
- Las devoluciones colectivas como tiempo de trabajo común

[2] Inés Dussel (2021) afirma que el concepto de entorno sociotécnico refiere a la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas como entidades mutuamente imbricadas. Con este concepto, subraya que la escuela es siempre un espacio que se organiza a partir de condiciones técnicas. Por técnico entiende no solamente lo tecnológico, sino cualquier forma técnica, de *tékhne*, palabra con la que los griegos designaban a lo fabricado o producido. La dimensión técnica de una escuela presencial se nota en los edificios escolares, pizarrones, ventanas, pupitres, cuadernos y libros de texto, y en la escuela remota se da a través de plataformas, libros, cuadernillos, WhatsApp o los soportes con los que contamos. El concepto de entorno sociotécnico subraya también que esos entornos son sociales, no solamente porque se producen socialmente, sino porque organizan "socialidades", formas particulares de relación.

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Primer extravío: "Los tutores diciendo: 'Esto no es corregir'"

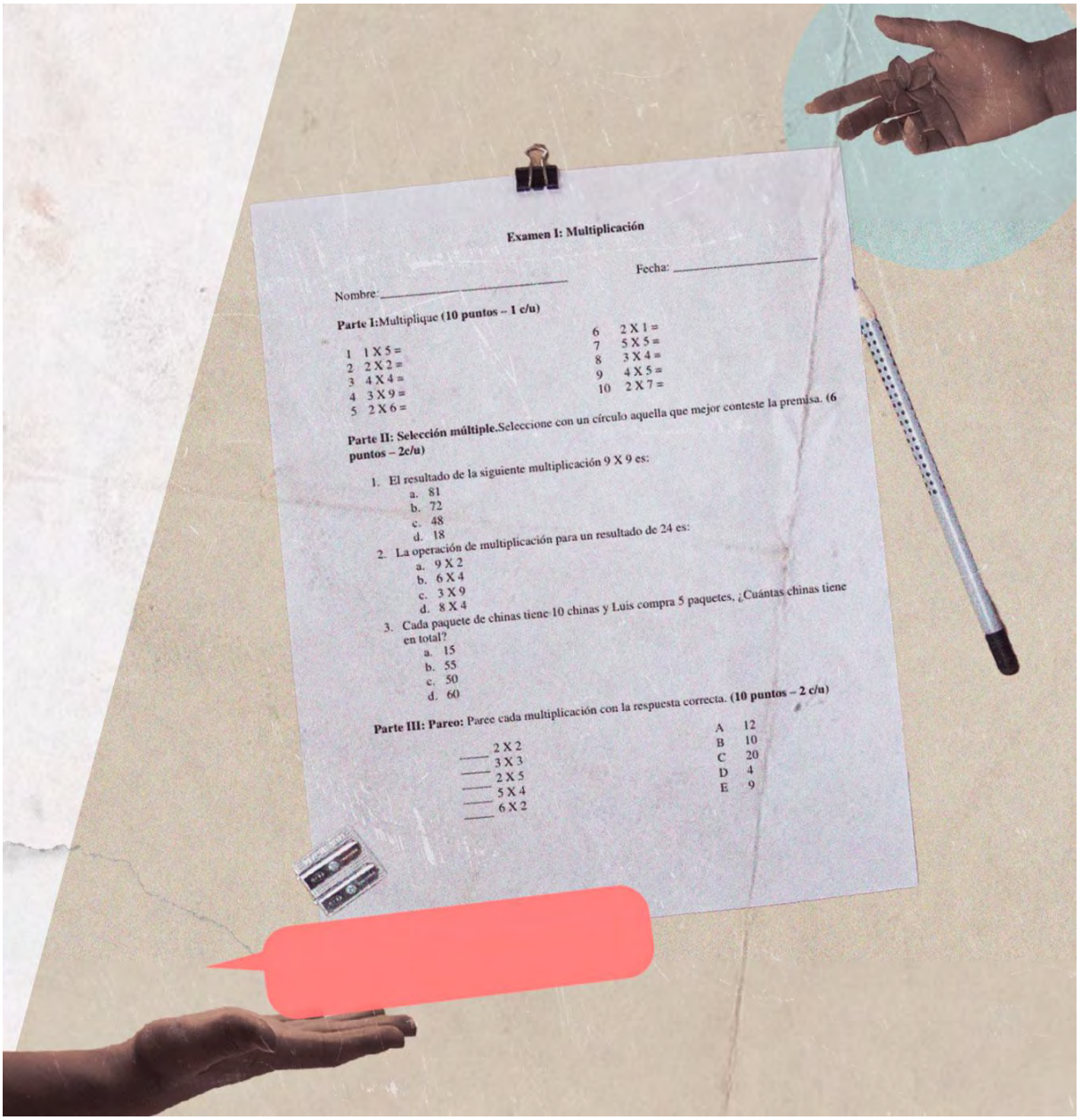
Al interior del equipo de tutores comenzamos a intercambiar ideas, conversaciones y valoraciones mientras cargábamos la "corrección" de los instrumentos evaluativos de los cursantes en el formulario. Nos decían algunos tutores: "Uno siempre que corrige hace inferencias, construye hipótesis, pero en este caso parecen más arriesgadas", "Esto no es corregir", "Me genera muchas contradicciones, tengo que analizar un instrumento que no llevé a cabo, inferir las intenciones de las consignas, los objetivos, los criterios... Siento que es un juicio valorativo sin conocer al grupo ni las clases dadas".
El momento de valorar esta actividad resultaba incómodo. El formato del formulario "obligaba" a los tutores a explicitar y transparentar sus inferencias y sus hipótesis sobre esos instrumentos. Las categorías del formulario no buscaban valoraciones correctas o incorrectas sobre los instrumentos, sino que pedían leer esos "exámenes" desde algunas categorías trabajadas en el módulo en la clase siguiente como "valor normativo de los instrumentos", "representatividad de los saberes", "alcance de la noción de evidencias", etc.
La intención era construir un mapeo de los instrumentos proponiendo una devolución que describa ciertas tendencias, recurrencias, en sus diseños. No teníamos como objetivo –porque conceptualmente iría en contra de nuestra perspectiva sobre la evaluación– calificar como correctos o incorrectos los diseños de esos instrumentos, ni siquiera valorarlos como pertinentes o no. Lo que buscábamos era describir los exámenes desde las categorías conceptuales que aborda el módulo. En este sentido, afirmar que un instrumento tiene consignas que ponderan la repetición de los saberes no lo califica como mejor o peor. Aun así, los tutores sintieron incomodidad.
Construir juicios valorativos –entre los que está poner la nota– es quizá el momento más difícil porque desnuda las relaciones de poder que esconden los vínculos. Claro que se trata de un poder que nos excede en nuestra singularidad, sin embargo, no podemos dejar de reconocerlo en la medida en que el examen es una práctica política que tiene consecuencias didácticas, pero es, al mismo tiempo, un dispositivo didáctico que tiene lugar en un entorno sociotécnico particular, en unas relaciones particulares, generando efectos "reales" en cada quien.
Es el poder para medir, clasificar y calificar, aunque también el poder para producir un encuentro libre —entre sujetos, y entre estos y el conocimiento— de finalidades externas, un encuentro a través del cual se entable una conversación profunda a propósito de unos asuntos señalados como interesantes.

Segundo extravío "Los cursantes diciendo: 'Los instrumentos relevan evidencias *confiables* sobre lo que aprenden los estudiantes'"

El ejercicio de mapeo que pretendimos construir con el formulario no buscaba datos con fines de investigación, sino un ejercicio que permitiera leer/explorar algunos rasgos sobre los instrumentos de evaluación que habilitara, también, el espacio para hacernos preguntas. De este mapeo, dos conjuntos de ideas merecen un trabajo de merodeo, de rodeo, de búsqueda y de conocimiento.

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Por un lado, la impresión de cierta regularidad en las prácticas evaluativas, puesto que la mayoría de los instrumentos parecen conservar los rasgos frecuentes de las formas de evaluar de cada nivel. Es decir, la pandemia como evento excepcional no parece haber afectado los modos de diseñar instrumentos de evaluación. La inclusión de medios digitales en los instrumentos tampoco parece modificar sustancialmente los modos de trabajo con el conocimiento, es decir, de preguntar y de vincularse con ellos. El vínculo con los saberes que se buscaba promover en los exámenes estaban en su mayoría ligados a establecer ejercicios de integración, comparación, síntesis y relación. Además, fueron relevantes operaciones de transferencia de saberes a nuevas situaciones y ejercicios de repetición, sistematización y clasificación de nociones.



Examen I: Multiplicación

Nombre: _____ Fecha: _____

Parte I: Multiplique **(10 puntos – 1 c/u)**

1 1 X 5 =
2 2 X 2 =
3 4 X 4 =
4 3 X 9 =
5 2 X 6 =
6 2 X 1 =
7 5 X 5 =
8 3 X 4 =
9 4 X 5 =
10 2 X 7 =

Parte II: Selección múltiple. Seleccione con un círculo aquella que mejor conteste la premisa. **(6 puntos – 2c/u)**

1. El resultado de la siguiente multiplicación 9 X 9 es:
   a. 81
   b. 72
   c. 48
   d. 18
2. La operación de multiplicación para un resultado de 24 es:
   a. 9 X 2
   b. 6 X 4
   c. 3 X 9
   d. 8 X 4
3. Cada paquete de chinas tiene 10 chinas y Luis compra 5 paquetes, ¿Cuántas chinas tiene en total?
   a. 15
   b. 55
   c. 50
   d. 60

Parte III: Pareo: Parece cada multiplicación con la respuesta correcta. **(10 puntos – 2 c/u)**

____ 2 X 2
____ 3 X 3
____ 2 X 5
____ 5 X 4
____ 6 X 2

A 12
B 10
C 20
D 4
E 9

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Por otro lado, un dato que nos pareció relevante para destacar y someter a discusión es que, quizás, esta regularidad en las prácticas evaluativas esté vinculada a cierta confianza en los instrumentos como objetos fidedignos para relevar datos que permitan discernir si los estudiantes aprendieron o no. En las respuestas al formulario tiende a invisibilizarse la dimensión técnica de los instrumentos (el modo de preguntar, el formato elegido, el tiempo asignado, la construcción de criterios, etc.) en pos de la lectura de los resultados. Es decir, se confía en la capacidad de los instrumentos para ofrecer información por sí mismos.

Invisibilizar la dimensión técnica de los instrumentos –que en apariencia parecería implicar que los modos de evaluar parecen inalterables, inamovibles o rígidos– provoca, creemos, que no advirtamos lo incapturable del aprendizaje, lo precario de nuestro oficio, alejándonos de la posibilidad de su entendimiento.

Frente a estos discursos que suelen criticar a la escuela por su rigidez, inmovilidad y conservadurismo, Inés Dussel (2018) propone pensarla como “el resultado precario y provisorio del ensamblaje de dinámicas y relaciones heterogéneas” (p. 86). Mirándolo desde

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

esta perspectiva, las preguntas que debemos hacernos cambian. Continúa Dussel: “no es ya cómo desestabilizamos la escuela sino cómo entendemos que ella no es nada estable” (p. 86).

Siguiendo este razonamiento, la evaluación se nos revela entonces no ya desde su rigidez y fijeza, sino a partir de su inestabilidad, como algo sobre lo que tenemos que interrogarnos y extraviarnos para emprender esta reflexión a propósito de lo propio de la que venimos hablando.

Tercer extravío: “Las devoluciones colectivas como tiempo de trabajo común”

En el marco del módulo sostuvimos que, si pensamos en la **evaluación como un tiempo de estudio**, cobra profundo sentido pedagógico la retroalimentación, es decir, la devolución que realiza **un otro** (ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo) sobre las propias producciones. **La retroalimentación es básicamente un proceso de regulación sobre los procesos de apropiación y estudio de los conocimientos.**

Podríamos pensar la evaluación como una instancia, una experiencia, una relación, en la que les podemos decir a nuestros alumnos más cosas que las que “dice” una nota, como un escenario a partir del cual se entabla un verdadero diálogo y la habilitación de un tiempo de trabajo, más próximo a una conversación sobre la cultura común que al afán clasificatorio.

Desde esta perspectiva, abordamos la devolución colectiva “sobre los haceres” de la evaluación como una oportunidad para hacer otras cosas, diferentes de las habituales, con la información recolectada de los instrumentos de evaluación. El desafío de estas devoluciones tiene que ver con cómo construir una mirada sobre lo grupal que condense la suma de las singularidades, es decir, cómo construir un diálogo en el que sea posible que cada quien pueda apreciar el modo en que su singularidad (su propio proceso de trabajo) contribuye a la conformación de un colectivo (de estudio).

Este tipo de devoluciones ponen a rodar con mucha fuerza la función democratizadora de la escuela y de la evaluación. Los docentes siempre operamos sobre lo común de las experiencias sociales, en la conformación de un grupo que implica un conjunto de singularidades dispuestas al estudio de un asunto relevante, un tema que ponemos sobre la mesa y al que le asignamos un interés. Desde este lugar, y con mucha fuerza en las retroalimentaciones colectivas, nuestra ponderación no es un diagnóstico personal, sino una mirada en torno al trabajo y a los modos en que cada sujeto pudo inscribir su singularidad en ese proceso de estudio compartido.

Las devoluciones colectivas constituyen también instancias de resistencia frente a los discursos meritocráticos que insisten en situar al estudiante en la posición de cliente en la medida en que proponen la asunción de una responsabilidad por “algo” que se configura como distinto a la sumatoria de las individualidades. Desafían así a las posiciones que insisten en decirle a los alumnos que ellos son los únicos protagonistas: lo más importante aquí es ese asunto acerca del cual conversamos.

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Cierre: La evaluación, un problema de todos

Decíamos al inicio del artículo que para reponer el sentido pedagógico de la evaluación necesitamos volver sobre la técnica, sus haceres, sus rutinas, y pensarla como un ejercicio de estudio. La evaluación puede reconocer la incomodidad que despierta, no para anularla, sino para asumir el desafío de habitar cierta extrañeza, cierta inquietud que la evaluación provoca, procurando que el otro tenga lugar allí, intentando *hacerle* un lugar. Cuanto más transparentes, negociadas y compartidas sean nuestras decisiones respecto de la evaluación, más posibilidades tendremos de que lo anterior suceda.

Intentamos sostener que esta delicada y polisémica tarea adquirirá mayor grado de fortaleza en la medida en que se haga pública (compartiendo los criterios) y en que se distribuya colectivamente la formulación de juicios (autoevaluación, coevaluación, evaluación entre pares).
El desafío que se nos abre tiene que ver menos con diseñar instrumentos o instancias de evaluación innovadoras y atrayentes que con pensar la evaluación como una disponibilidad, una acogida, y como la apertura hacia un escenario en el que los pequeños gestos, la atención a los matices, a los sutiles desplazamientos, puedan configurarse como un lugar en el que entren todos.

Referencias

Díaz Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México DF: UNAM.

Dussel, I. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza en los posgrados universitarios. *Revista de ensayos, 2*(5), 53-75.

Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa Bondía (Ed.), *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dussel, I. y Equipo de Producción de Materiales Educativos en Línea. (2021). Clase 1: La clase como entorno sociotécnico y el lugar de los medios. Módulo *La clase como conjunción de tiempos, espacios, cuerpos y artefactos*. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Dussel, I. y Southwell, M. (2008, junio). Sobre la evaluación, la responsabilidad y la enseñanza. *El monitor de la educación. 5ta época*, (17), 26-29. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2008_n17.pdf

Fontana, A. (2021). Clase 1: Dar clase: ¿cuestión de oficio? Módulo *El oficio de enseñar y los nuevos escenarios escolares*. Actualización Académica Enseñar con Herramientas Digitales. Córdoba: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)
Maillard, C. (2014). *India*. Valencia: Pre-Textos.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Cómo citar este recurso:

Roldán, P. (2021, 13 de diciembre). Merodeos por la evaluación. *Revista Scholé*, (9). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. [https://schole.isep-cba.edu.ar/]

Autoridades

Walter Grahovac | *Ministro de Educación*
Delia Provinciali | *Secretaria de Educación*
Liliana Abrate | *Directora General de Educación Superior*

Equipo Institucional

Adriana Fontana | *Directora ISEP*
Ruth Gotthelf | *Secretaria Académica*
Laura Percaz | *Secretaria de Organización Institucional*

Equipo de producción *Revista Scholé Tiempo libre / Tiempo de estudio*. Edición 09

Eduardo Wolovelsky | *Dirección*
Valeria Chervin | *Coordinación de la producción general*

Paula Fernández | *Coordinación del equipo de maquetación, diseño e ilustración*
Ana Gauna | *Coordinación de diseño e ilustración*
Fabián Iglesias | *Coordinador del equipo de corrección literaria*
Luciana Dadone | *Coordinación Área Producción de contenidos audiovisuales*
Ramiro Reyna | *Coordinación de Desarrollo web*

María Julieta Gónzález Meloni | *Comunicación y producción general*
Martín Schuliaquer | *Corrección literaria*
Facundo Fernández, Renata Malpassi, Guadalupe Serra Abrate, Sebastián Carignano | *Diseño e Ilustración*
Daniel Wolovelsky | *Maquetación*
Juliana Marcos, Federico Gianotti, Sachas Bonanno | *Realización audiovisual*
Javier Ortiz Torres | *Desarrollo web*

Num. 09, – ISSN 2683-7129 (en línea)

Créditos del artículo

Paola Roldán | *Autor*

Facundo Fernández | *Diseño e ilustración*
Martín Schuliaquer | *Corrección de estilo*
Daniel Wolovelsky | *Maquetación*

ISSN: 2683-7129

Este material está bajo una licencia *Creative Commons* (CC BY-NC 4.0)