

GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL

Sánchez, Sandra

Gestión de la evaluación integral : aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora / Sandra Sánchez ; Néstor Zorzoli ; prólogo de Ruth Harf. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2020.

Libro digital, PDF - (Gestión)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-538-727-0

1. Ciencias de la Educación. 2. Evaluaciones. I. Zorzoli, Néstor. II. Harf, Ruth, prolog. III. Título.
CDD 371.5

Corrección de estilo: Lilliana Szwarczer

Diseño de portada: Déborah Glezer / Pablo Gastón Taborda

Ilustración de portada: 123rf.com/sodis

Diseño y diagramación de interior: Déborah Glezer

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

1° edición impresa, marzo de 2019

1° edición digital, junio de 2020

noveduc libros

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) - Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 5278-2200

E-mail: contacto@noveduc.com

www.noveduc.com

I.S.B.N. Nº 978-987-538-727-0

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723



No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor.

Sandra Sánchez - Néstor Zorzoli

GESTIÓN DE LA EVALUACIÓN INTEGRAL

Aportes para una práctica áulica
e institucional democratizadora



SANDRA SÁNCHEZ. Licenciada en Calidad de la Gestión Educativa (USAL), Profesora de Enseñanza Primaria. Maestra especializada en la enseñanza de adolescentes y adultos. Además, es abogada (Universidad Siglo XXI).

NÉSTOR ZORZOU. Profesor de Química (UBA) y Profesor en Docencia Superior (UTN). Magíster en Educación en Ciencias (Universidad Nacional del Comahue) con Planificación y Formulación de Políticas Educativas del IIPE-UNESCO.

Ambos son coautores de los libros *Cómo concursar cargos directivos y de supervisión*; *Gestión de una articulación educativa sustentable* y *Didáctica de la gestión-conducción*. Tienen una extensa trayectoria en gestión educativa desde el desempeño en cargo de Supervisores en la provincia de Buenos Aires. Codirigen la Consultora Integral de Gestión Educativa.

¿Por qué hablar de democratización? Acuerdos institucionales de evaluación

EVALUACIÓN Y CONTROL: UNA PERSPECTIVA ¿SUPERADA?

Matrix te posee. Tú te crees dueño de tu vida, de tus acciones, de todas esas pequeñas o grandes cosas que haces cada día, pero... ¿cómo podrías demostrar que todo esto no es una ilusión? ¿Nunca has tenido un sueño que pareciera muy real? ¿Cómo sabrías entonces diferenciar sueño de realidad? El hacer creer que se vive una existencia normal es un poder muy grande, una forma de control terrible.

Morfeo, en el film *Matrix*

El objetivo de los procedimientos de control es comparar el grado de conformidad o correlato entre un modelo de referencia y los fenómenos analizados (Ardoino y Berger, 1988). Los autores citados establecen que "este procedimiento se aplica al control fiscal, aduanero, policial, sanitario, etc." y centran estas prácticas en dos bases: la coherencia y la homogeneidad.

A diferencia del control, en el que se contrasta "lo real" con "lo esperado", la evaluación debería referir necesariamente a un proceso, con zonas "irreductibles de opacidad", es decir, que permita transparentar el devenir de las escenas, o sea, comprenderlas.

Los autores refieren a estos conceptos (evaluación y control) como correspondientes a dos universos diferentes, pero complementariamente necesarios.

La copiosa bibliografía sobre la evaluación en el ámbito educativo distingue sistemáticamente ambos términos, pero, en los hechos, el control sigue siendo un aspecto central en las prácticas: el control de resultados como término de un recorrido formativo categorizado a partir de la evaluación sumativa.

Sin embargo, la distinción central y profunda en estos conceptos radica en que la evaluación requiere de un proceso de significación.

Ardoino y Berger (1988) precisan que “solamente se puede controlar la ejecución de los programas y los planes, mientras que la interrogación del sentido o la pertinencia de estos remite irremediabilmente a la evaluación”. Este otorgar sentidos es lo que claramente diferencia la evaluación, distinción que los autores definen como epistemológica. Ellos plantean distintos aspectos fundamentales a considerar:

- “El control como verificación se inscribe dentro de la epistemología positiva y descansa en la hipótesis, o más bien, en el ideal de la intercambiabilidad perfecta de los controladores”. Las diferencias en el resultado del control pueden deberse en consecuencia a imperfecciones o falencias en los mecanismos utilizados. Sin embargo, en lo que respecta a la evaluación, en ningún caso puede analizarse sin considerar al evaluador como un protagonista del proceso. Y esto es porque la evaluación “es” en función de los sentidos definidos y ese dar sentidos depende de quien evalúa, por un lado, y de las características propias del sujeto evaluado, por otro. Estos sentidos, como parte definida por los distintos actores, hacen que la evaluación no pueda tener “carácter uniforme y universal”.

Entonces, podríamos preguntarnos quién controla al controlador, cómo se analiza la pertinencia o factibilidad de los sentidos otorgados por el evaluador. Al evaluar con un parámetro único, ¿somos conscientes de que buscamos la homogeneización?

En resumen, en las aulas hoy se requiere tomar conciencia del pasaje de una tradicional práctica mecánica a una práctica social, en la que las subjetividades de los actores participantes deben ser variable de análisis central.

- “Controlar consiste en medir las desviaciones y las variaciones entre un referido y un referente constante” pero, al evaluar, en función de la necesidad de significar y dar sentidos, se produce y construye un referente al mismo tiempo que se lo refiere, desde la idea de particularidad.

Es más, sería preciso considerar el plural del término (referentes): para cada sujeto y sus procesos se haría necesario un propio referente y no solo uno común a todos. En otras palabras, atender a la diversidad en la evaluación. Esto implica considerar para cada uno de los sujetos evaluados una serie sistematizada de “mediciones” vinculadas con su trayectoria educativa real.

- “El control implica la construcción de un conjunto de procedimientos y técnicas repetibles, homogéneas e independientes de los actores”, mientras que “la evaluación que tiene como objetivos construir referentes y que conlleva un trabajo de implicación, necesita que el evaluador dilucide su propia posición institucional y su lugar en función de los intereses y las posturas presentes”.
En este caso implica que, quien evalúa debe pasar de una posición rutinaria (casi enajenante) a la profesionalización basada en la ética con el compromiso.

Ahora bien, la diferencia/dicotomía analizada por Ardoino y Berger en relación a los conceptos de control/evaluación, ¿se encuentra superada?

En este sentido, podríamos decir que no absolutamente. Y, puestos a buscar causales, deberíamos hacer un recorrido sobre algunas líneas fundamentales en la historia de la evaluación y también en la existencia de “un referente” con el que se compara: el alumno ideal, ese que todo lo sabe, todo lo logra en los tiempos establecidos y sin ningún traspie; ese alumno teórico que pareciera más un objeto de referencia que un sujeto que aprende.

Esta diferencia sustancial, sin embargo, no podemos pensarla fuera de contexto y de procesos de historicidad. Somos sujetos en función de nuestra historia: de nuestro recorrido como alumnos, en un centro educativo determinado, como sujetos en una formación docente, como docentes en instituciones específicas...



ACTIVIDAD 3

Los invitamos a analizar desde su propia historia esta situación hipotética.
Cualquier parecido con la realidad es mera coincidencia...

EVALUACIÓN		
Propósito: desarrollo de habilidades en escritura narrativa		
	Como control	Como proceso
Propuesta	Redacta una carilla sobre el siguiente tema: "Un día en la montaña".	A partir de la novela leída (<i>De los Apeninos a los Andes</i>) escribe una recomendación de este libro para los compañeros del próximo año.
Algunas escenas del aula...	Tomás se niega a escribir porque enuncia que nunca fue a la montaña. Elena llora porque su texto ocupó una carilla y media. Federico pregunta si puede dibujar una montaña para completar la hoja.	Nicolás propone si puede realizarse de a dos. Constanza pregunta si puede escribir lo que le gustó y lo que no le gustó también. Diego quiere hacer una historieta del final.

¿Qué actitud habrá tomado el docente en cada escena presentada?

UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Una cosa es continuar la historia y otra repetirla.

Jacinto Benavente

En este proceso de analizar nuestra historia como alumnos, como docentes, en distintas instituciones educativas, ¿cuántas veces se repiten escenarios apelando al "siempre se hizo así".

A modo de recreo, un cuentito.

Las puntas del peceto

Juan y Mariana acaban de casarse. Están felices de haber decidido recorrer juntos el camino de la vida, se aman profundamente y buscan demostrarlo también en los detalles cotidianos.

A Juan le encanta disfrutar de una buena mesa y a Mariana le da mucho placer cocinar. El plato preferido de Juan es el peceto al horno, asado lentamente.

Al saberlo, Mariana decide consultar por la mejor receta posible para agasajar a su amado con su manjar preferido. Como su madre cocina muy bien ese plato, le pide la receta. Recibe las instrucciones del caso y pone manos a la obra.

Cuando lleva el peceto a la mesa, Juan nota un detalle y le hace una pregunta:

-¿Por qué le cortaste la punta? ¡Es mi parte preferida!

Mariana piensa un momento y le responde:

-Bueno, mi madre me dio la receta y decía que había que cortarle las puntas al peceto para cocinarlo.

-¡Qué extraño! -responde Juan-, justamente es la parte que más me gusta y no entiendo por qué habría que quitarla.

Con esta duda en mente, días después Mariana le pregunta a su madre por qué es necesario cortar las puntas del peceto. La señora reflexiona y solo encuentra una respuesta:

-Tu abuela siempre cocinó el peceto de esta manera, siempre le cortó las puntas. Creo que mejor le preguntamos a ella para saber el motivo.

Sin perder tiempo y queriendo descubrir el misterio del peceto al horno, Mariana llama a su abuela y le pregunta:

-Abuela, ¿por qué siempre le cortas las puntas al peceto antes de cocinarlo?

La abuela, sorprendida por lo obvio de la pregunta, le responde:

-¡Porque mi asadera es muy pequeña y el peceto no cabe entero!

Históricamente y desde la antigüedad, la evaluación fue parte del entramado social y con ella se “medía o mensuraba” la capacidad de los individuos para un determinado cargo. Durante la Edad Media, con la aparición de las universidades, se introducen los “exámenes” como parte formal del proceso de enseñanza y “acreditación”.

Ya en el siglo XVIII, en la medida en que el ascenso impacta en la demanda para ingresar en la educación, la evaluación se constituye como ente de control y regulación de la cantidad de personas que podían acceder a ella. La comprobación de conocimientos y la asignación de méritos individuales se plasmaron en exámenes escritos.

Tal como señalamos en Sánchez - Zorzoli:

Se conoce como Modernidad a un período histórico que comienza en el siglo XVI y se afianza siglo XVIII y XIX con dos hitos socioeconómicos que dan un golpe de timón a la historia: la Revolución Industrial y el triunfo del capitalismo como sistema de producción.

¿Cuáles son algunas de las características centrales de este período?

- Pasaje de una visión teocéntrica a una antropocéntrica. La visión teocéntrica se corresponde con las características de la Edad Media, puesto que está centrada en la figura de Dios como principio universal. En él se justificaba cada acción humana. La visión antropocéntrica cobra fuerza a partir del Renacimiento y la revaloración del hombre como gestor de su destino.
- Reversión del sentido del poder. Durante el Medioevo, la direccionalidad del poder era descendente, característica de una sociedad adscriptiva determinada por el origen social. Se buscó entonces revertir este sentido con una direccionalidad ascendente ligada al mérito de cada individuo (meritocracia). Sin embargo, estas intenciones se vieron obstaculizadas por las diferencias de oportunidades que continuaron ligadas al poder económico.
- Modificación del orden recibido (nobleza) al orden producido, con el consiguiente fortalecimiento de la democracia como sistema.
- Conformación de los Estados-Nación. Weber (1964) define al Estado como el instituto político de actividad continuada cuyo cuadro administrativo mantiene con éxito la pretensión al monopolio de la coacción física para el cumplimiento del orden vigente. Tenti Fanfani (2001) explica que se refiere a “instituto” porque su autoridad se extiende sobre un territorio y su capacidad de obligarnos a obedecer mientras estemos allí es independiente de nuestra voluntad. Por otro lado, una Nación hace referencia a las solidaridades simbólicas, a la pertenencia, a un ideario común.

- Reconocimiento de la "ciudadanía" como principio rector de la organización de las sociedades. Es en este contexto que cobran sentido las ideas de "educar al soberano", frase que sintetiza la necesidad del Estado en reciente conformación de apropiarse de la educación como estrategia. Para que los ideales modernos puedan llevarse adelante, la educación se transforma en una imperiosa necesidad política. La democracia, pensada como gobierno del pueblo para el pueblo, demanda un ciudadano auténticamente formado con participación y valoración del bien común sobre los intereses personales. La democracia es imposible sin educación. El avance en la universalización de derechos requiere de la universalización de la educación.

La postura filosófico-política asociada a la modernidad se vinculaba directamente con el término progreso. El mismo se reconocía asociado a:

- el desarrollo de la ciencia y la tecnología,
- la ampliación de derechos,
- la satisfacción de las necesidades materiales,
- la inclusión, entendida como la pertenencia ciudadana a una Nación.

El trabajo y el esfuerzo prometían un futuro mejor en términos individuales y colectivos.

Para que se puedan llevar adelante los ideales modernos, el Estado-Nación requiere de una serie de instituciones, entre ellas, la escuela.

La escuela es, entonces, la institución moderna cuya finalidad es la transmisión de los saberes que la sociedad considera socialmente válidos para las nuevas generaciones. La escuela, además, tiene una clara función de integración social (Sánchez-Zorzoli, 2016).

En el siglo XIX se desarrollan los sistemas educativos nacionales a partir de la asunción de la educación por parte de los Estados. Esto lleva a la promoción, no solo de los exámenes individuales, sino de los institucionales, constituyéndose una sociedad jerárquica y burocratizada.

La escuela era una de las instituciones modernas que muchos autores definen como disciplinarias, las que fueron pensadas para conseguir el control de los individuos que las habitan. Las instituciones de la modernidad se apoyan, como lo expresamos anteriormente, en la metainstitución: el Estado-Nación. Cada una operaba sobre marcas previamente forjadas, con articulaciones claras entre ellas y un encadenamiento que reforzaba la eficacia de la operatoria disciplinaria. Todas preparaban para habitar la metainstitución estatal. Perseguían un claro objetivo: "la normalización del ciudadano", esto es, generar y controlar pautas específicas de

comportamiento para cada rol, según lo esperado desde los que detentan el poder. Así “los exámenes” daban cuenta de qué tan cercano o alejado estaba cada uno de ese “ciudadano normal” que se somete a pautas homogeneizadoras.

Díaz Barriga (2015) señala que el contexto de surgimiento del discurso sobre evaluación en educación se ubica en el proceso de industrialización en Estados Unidos con características monopólicas. Este origen ha dotado a la evaluación educativa de ciertos rasgos particulares, entre los cuales destaca el autor que opera un reduccionismo a la medición y cuantificación; prevalece un criterio pragmatista que privilegia la utilidad para la toma de decisiones; responde a una visión funcionalista y conductual del ser humano, acreditado en el test como instrumento y se evidencia la aparición de la figura del “técnico experto evaluador” con supuesta neutralidad académica y política. En términos generales, evaluación es un concepto proveniente del campo económico que es trasladado a educación, y, si bien fue adquiriendo aceptación, estas aclaraciones son necesarias para resignificar su sentido.

Al avanzar un poco en la dimensión temporal, entrando en el siglo XX, el impacto de la Psicología en el campo de la Pedagogía lleva a la aparición de los test estandarizados como mecanismos de evaluación, definiendo capacidades y destrezas de los sujetos. De esta manera, la evaluación se centra en medir y definir el nivel de conocimiento alcanzado por los sujetos.

A mediados del siglo XX aparece la famosa taxonomía de Bloom o taxonomía de objetivos de aprendizaje. Ya desde 1948, Bloom expresaba que era necesario definir un “marco común” en donde se estableciera claramente qué se pretendía alcanzar en un curso. Es entonces cuando empiezan a definirse pruebas en función de objetivos ya trazados.

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX van apareciendo diferentes teorías y corrientes en las que se plasman nuevos paradigmas: el maestro empieza a tomar en cuenta al estudiante y a dejar de lado el carácter de medición de la evaluación.

Al menos en lo conceptual y en la práctica de muchos docentes, la evaluación comienza a pasar de una concepción meramente numérica y de medición a apreciaciones de tipo cualitativo que buscan reconocer el papel del sujeto/estudiante y el contexto dentro de la dinámica escolar.

Sin embargo, en muchas oportunidades, las evaluaciones, tal como lo propone Foucault (citado por López, 2014) son métodos de vigilancia que permiten cuantificar, clasificar y castigar. También pueden percibirse, tal como lo plantea Bourdieu, como elementos simbólicos o ideológicos para mantener las estructuras sociales de la clase dominante, que usa las evaluaciones para conservar su lugar social (ibid.).

Este cambio central no se ve necesariamente reflejado en las prácticas en el siglo XXI. En muchas situaciones aún se sigue privilegiando la evaluación sumativa

centrada en resultados, desde una perspectiva de respuestas y resultados únicos esperados, o con propuestas de evaluación que no analizan la variabilidad o diversidad de los sujetos. Los resultados de pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional se emplean para categorizar instituciones educativas, países, sistemas educativos, etc., sobre la base de que “la medición comparativa” promueve la mejora de la calidad educativa. Si la evaluación se constituye en un instrumento para medir y determinar niveles de conceptualización y aprendizaje, claramente lo que importa no es el “cómo” se aprende sino “qué” se aprende. Así, la evaluación no se enfoca en el sujeto, perdiendo cualquier posibilidad de analizar de manera coherente la relación entre el saber, el saber hacer y el ser.

Es hora de devolverle las puntas al peceto o, mejor aún, de considerar qué asaderas hay disponibles... Debemos abandonar el nefasto “siempre se hizo así”.

EL DESAFÍO DE SUPERAR RITOS Y ETIQUETAS

Los clasificadores de cosas, que son aquellos hombres de ciencia cuya ciencia consiste solo en clasificar, ignoran, en general, que lo clasificable es infinito y, por lo tanto, no se puede clasificar.

Fernando Pessoa

Desde una propuesta tradicional, los docentes privilegian la evaluación como acto para medir resultados y, en consecuencia, calificar. (Pérez Gómez, 1993). Esta práctica lleva a que los distintos actores de la comunidad educativa entren en el juego de relacionar “la nota/calificación” con rótulos de buenos/malos estudiantes y confundir esas etiquetas con lo que estos alumnos están o no aprendiendo.

Estos rótulos quedan, en general, establecidos como parte de la trayectoria en una institución. A veces también estas etiquetas tan fijas llevan a que, al cambiar de institución (y, por ende, los actores participantes), se generen en alumnos y familias conflictos porque “son evaluados de manera diferente”.

Otro rito frecuente es que el docente “prepare” a los alumnos para resolver correctamente un examen; así, ellos no aprenden en función de los propósitos sino de qué manera han de responder adecuadamente para aprobar. Frecuente y terrible tergiversación del proceso evaluativo (Aguirre y otros, 2000).

Esta situación puede tener lugar desde la práctica del docente o formar parte del llamado currículum oculto de las instituciones, según el cual los grupos de es-

tudiantes que ya promovieron "enseñan" a los compañeros recién llegados cómo se "aprueba" con determinado docente, teniendo esto más peso que el mismo aprendizaje. Así, frase del tipo "con Fulano tenés que copiar", "con Mengano repetí lo del libro", "A Perengano le gusta que traigas material todo el tiempo" o "Con Zutano mejor no discutir", etc., suelen formar parte del cotidiano de ciertas instituciones.

DAR SENTIDOS: LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

A quién le importa el cuadrado de la hipotenusa./ A quién le importa qué hizo el zar con la princesa rusa./ Con qué limita Senegal y qué medida es la más corta/ en el sistema decimal, a quién le importa./ A quién le importa cómo se dice ratón en griego./ a quién le importa si a Nerón le calentaba el fuego./ Las coordenadas del compás, las toneladas que se exportan./ cuál es la fórmula del gas... A quién le importa./ Póngame un cero, profesora, que no preciso esta lección./ quiero aprender lo que me sirva en esta hora./ Póngame un cero, profesora, y usted también póngaselo./ su clase terminó y aquí estoy yo/ tratando de vivir mi propia historia.

Ignacio Copani

La evaluación es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno (Camilloni, 1998) al igual que entre docentes y directivos, directivos y supervisores y/o diferentes actores del sistema y las instituciones. Recalcamos acá el concepto de interacción como acción recíproca y que requiere de retroalimentación, lejos de la tradicional mirada unidireccional. ¿Cuántos de nosotros en alguna oportunidad deberíamos "haber intercambiado ceros"?

Evaluación y enseñanza

Camilloni establece que, desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa (o debiera actuar) como reguladora del proceso de enseñanza.

En este sentido, la autora sostiene que:

La incorporación de la evaluación al proceso de enseñanza encuentra obstáculos que provienen en su mayor parte de las actitudes del profesor. Por esta causa es común que los momentos dedicados a la evaluación se mantengan bien diferenciados, y como sobreañadidos a los periodos dedicados a la enseñanza. Se ve

en la evaluación únicamente la culminación de la enseñanza, con lo cual pierde mucho de su riqueza funcional (Camilloni, 1998).

Entre las funciones tradicionales de la evaluación (tan reconocibles como simplistas) podemos reconocer que una de las asignadas al proceso es la de calificar y seleccionar a los estudiantes con vistas a la promoción, tal como analizáramos en el capítulo anterior.

Aquí el docente/evaluador se coloca como un observador situado por fuera del sistema que está evaluando, como si no tuviera algún grado de responsabilidad en el proceso, desde una pretendida –y absolutamente cuestionable– objetividad.

Camilloni (ibid.) plantea que algunos supuestos reglados por las instituciones educativas establecen como un principio el tratamiento igualitario y equivalente a todos los alumnos. Esta postura es claramente cuestionable, en la medida en que se deben superar los análisis homogeneizantes y objetivantes, reconociendo y valorando la existencia de sujetos diversos, asumiendo la diversidad como valor y, desde ese reconocimiento, superar el principio de igualdad para reemplazarlo por pautas de equidad (conceptualizaciones y temáticas que abordaremos en el próximo capítulo). Es así que identifica como relevantes “algunos componentes emocionales que pueden influir sobre los juicios valorativos que se emiten al momento de la evaluación”. ¿Cuáles serían algunos de esos componentes emocionales? Podemos reconocer, por ejemplo, el estado de ánimo del evaluador, la relación del docente con el sujeto evaluado (incluso con sus familias), la manera en que el clima institucional condiciona, la forma en que se vincula con lo “instituido” como cultura institucional en relación con la evaluación y las miradas y/o etiquetas que otros docentes o miembros de la comunidad educativa depositan en ese docente como evaluador, entre otras.

Aparece aquí, entonces, un primer punto a analizar que requiere repensarse: la exactitud de los juicios determinados.

No es frecuente –aunque sería deseable– que el docente se considere a sí mismo como objeto de evaluación en relación con su rol de enseñante. En este sentido, se requiere que cobre vida en el aula el proceso de retroalimentación (Anijovich, 2014), no solamente para evaluar las prácticas de enseñanza realizadas y su correlato en los aprendizajes conseguidos por los estudiantes, sino también en lo que respecta a la planificación del docente.

El contraste permanente entre lo pensado en las distintas dimensiones didácticas, lo efectivamente realizado y los ajustes necesarios a introducir para alcanzar los propósitos formulados es un proceso dinámico e indispensable en la tarea profesional. Actividad que exige una mirada amplia y situada que considere sujetos, grupos y contextos en dimensión temporal, para poder trabajar efectivamente desde

un posicionamiento democrático, y compleja, pensando en la multiplicidad de variables que favorecen/obstaculizan los procesos, sin quedarse en la mirada simplista ubicada en el alumno como único objeto de análisis.

En este proceso, Camilloni propone un paso más al plantear una especie de autimirada. Esta acción debería llevar a autointerpelarse como enseñante, como planificador y también como evaluador. Este proceso "genera ansiedad porque pone en juego todos los mecanismos de autoestima y autocensura". Pensarse como evaluador implica cuestionarse profesional y éticamente.

En la segunda parte de este texto propondremos el desarrollo de algunos criterios e indicadores que contribuirán a repensar en base a esta tarea de retroalimentación.

Evaluación y aprendizaje

Si tomamos al alumno como centro de observación, es preciso considerar cómo se produjeron determinados procesos de aprendizaje, la adquisición o no (total o parcial) de una determinada habilidad o destreza, el grado de avance en construcciones a partir de aproximaciones sucesivas. Y aquí vuelve a plantearse el quid de la cuestión: ¿para qué evaluó?, ¿cuál es esa destreza a considerar?, ¿cuál el proceso de construcción analizado en relación al estadio en que se encuentra el alumno?

Intentar dar una respuesta permitirá analizar de modo crítico la definición de criterios, la selección de indicadores y el instrumento construido para recabar información.

¿Existe correlación entre la consigna de la evaluación y el propósito? He aquí uno de los principales problemas si consideramos evaluaciones tradicionales, de preguntas típicamente respondidas a partir de la memorización de conceptos o la reproducción mecánica de algoritmos repetitivos.

Muchas veces, esta falta de coherencia también se origina entre los propósitos y lo efectivamente enseñado o entre los criterios/instrumentos de evaluación seleccionados y lo efectivamente enseñado. Y ahí una crítica frecuente es cuestionar "el compromiso en la tarea de los alumnos" (frases del tipo "Estos chicos no avanzan, no estudian nada, no se preocupan" suelen sobrevolar pasillos y salas de docentes). Y, muchas veces, el problema radica en la falta de coherencia en el proceso (lo que requeriría revisar de manera crítica el apartado anterior).



ACTIVIDAD 4

Se trata de efectuar el análisis crítico del video *Todo niño necesita un campeón*, de la docente Rita Pierson (<https://www.youtube.com/watch?v=DpGY5uZob4o>) y de que, a partir del mismo, propongan un texto relacional entre enseñanza/aprendizaje/evaluación/vínculos.

(Si así lo desean, pueden enviarnos la producción para establecer un intercambio a alguno de los siguientes correos electrónicos: sandramarielsanchez@gmail.com o nestorzorzo@gmail.com)

Algo que sin dudas democratiza el proceso es compartir y poner en conocimiento de los estudiantes los propósitos de enseñanza, convocarlos a participar y trabajar con ellos la importancia de alcanzar los mismos. Hacerlos partícipes implica, además, generar y permitir la autorregulación necesaria para que, si ellos mismos han comprendido y asumido la importancia de adquirir las destrezas y conocimientos propuestos, puedan dar cuenta de las dificultades (o incluso de no consecuciones), no con mirada punitiva, sino como requerimiento para continuar el trabajo. Es fundamental en este aspecto tener claro que llegar a esos propósitos requiere de esfuerzo y trabajo compartido de estudiantes y docentes.

Las funciones de la evaluación

Es posible reconocer distintas funciones de la evaluación. Estas son complementarias y no excluyentes. Tomaremos para analizar la especificación que de estas funciones se realiza en el documento del Ministerio de Educación de la Nación en relación al Operativo Nacional de Evaluación (2009).

1. **Función simbólica.** En este sentido, los procesos de evaluación transmiten la idea de finalización de una etapa o ciclo, asociándose frecuentemente a la conclusión de un proceso, aun cuando este no sea el propósito explícito.
2. **Función política.** Una de las funciones fundamentales es el carácter instrumental como soporte para la toma de decisiones.
3. **Función de conocimiento.** En este sentido, el posicionamiento radica en reconocer a la evaluación como herramienta que permite ampliar la comprensión de procesos complejos, incrementando el conocimiento sobre los objetos de evaluación.

- 4. Función de mejoramiento.** Destaca el aspecto instrumental en tanto permite orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos o fenómenos objeto de la evaluación, dirigiendo acciones en términos de efectividad, eficiencia, eficacia, pertinencia y viabilidad.

La idea es identificar estas funciones en la planificación de los distintos momentos evaluativos para determinar cómo confluyen cada una de ellas y analizar si alguna queda sobrevalorada en relación con otras.

ACTORES PARTICIPANTES: FUNDAMENTACIÓN DE UN ENFOQUE DEMOCRATIZADOR

Todas las voces, todas/ todas las manos, todas.

Armando Tejada Gómez

Según se fundamenta en el Operativo Nacional de Evaluación (ONE, 2009) pensar en la evaluación requiere pensar en la articulación y el interjuego entre tres tipos de actores participantes: docentes, alumnos y familias, considerando a estas últimas como puentes entre lo escolar y lo extraescolar. En este sentido se refiere a que el impacto que la evaluación puede tener en la trayectoria educativa de los sujetos incide en sus posibilidades futuras más allá del ámbito escolar, pero también deben ser consideradas las responsabilidades del docente y las expectativas familiares.

Estas vinculaciones, sin embargo, no se centran efectivamente en la evaluación sino en un mero reflejo de la misma: la calificación. Y desde ellas, los procesos que “fabrican” el fracaso escolar (Perrenoud, 1990) demoran o interrumpen, por repetición o abandono/deserción, el desempeño de alumnos como actores del proceso formativo e influyen como valor social en el futuro mercado de trabajo.

En definitiva, en este proceso de dar sentidos, una distinción clara entre modelos evaluativos no se encuentra solo en la metodología utilizada para obtener información, sino a quiénes se dirige y los valores que promueve (Rodríguez de Mayo, 2003). Y, fundamentalmente, al papel que se le da a cada uno de los sujetos que participan del proceso desde un rol protagónico.

Barry MacDonald (1983) introduce el enfoque democrático en evaluación a partir del planteo de numerosos cuestionamientos:

- ¿a qué intereses sirve la evaluación?,
- ¿a quién/es pertenece/n los datos obtenidos?,

- ¿cuál debe ser la relación entre evaluador y evaluado/s?,
- ¿qué responsabilidad tiene el evaluador en la distribución de poder educativo?,
- ¿cuáles son las concepciones de justicia curricular, justicia educativa y justicia social que subyacen en los sujetos intervinientes?,
- ¿el proceso puede considerarse independiente?



ACTIVIDAD 5

En el año 1985 se proyectó en la entonces Argentina Televisora Color (ATC) (hoy TV Pública) el programa *Situación límite*, escrito por Nelly Fernández Tiscornia.

En "Exámenes" (www.youtube.com/watch?v=gWdQMwXj0WQ), uno de los capítulos del ciclo, se plantean dos modelos docentes antagónicos en relación a la evaluación, personificados en la doctora Juárez y el profesor Rivas.

Les proponemos responder las preguntas planteadas antes de esta Actividad en un cuadro comparativo entre ambos modelos y reflexionar si los rasgos de uno u otro persisten aún en las prácticas escolares (y, si no duele, en las propias).

Si consideramos la evaluación ligada a mecanismos de control, en ella también se define si es de carácter autocrático a partir de que el evaluador se considera depositario de la autoridad política y científica. En este caso, la función legitimadora de la evaluación no depende del consenso y consentimiento de los implicados, sino de la "objetividad". Como contrapartida, en la evaluación democrática es necesario atender las demandas, no del control, sino del destinatario, con conocimiento y participación activa de este en el conocimiento y procesamiento de la información. En este caso, en consecuencia, la evaluación distribuye de manera plural el poder en lo relativo a la toma de decisiones.

Uno de los principios del enfoque democrático en evaluación es considerar el derecho a la información. Para Foucault (1976), esta es un instrumento de dominio. Una mirada democrática y crítica también considera a la evaluación como agente de cambio e innovación curricular, si permitimos y fomentamos que la información obtenida a partir del proceso evaluativo sea comunicable, es decir, conocida, analizada e interpretada en términos propios de cada uno de los actores participantes. En

este aspecto, es necesario reiterar que las expectativas y fines de la evaluación difieren en relación con los distintos actores del proceso (docentes, alumnos, familias).

La toma de decisiones es, claramente, un proceso complejo. Y, en este sentido, ampliar la cantidad de participantes, si bien no lo hace menos complejo, puede tornarlo algo menos riesgoso en términos de la toma de decisiones que, como ya expresáramos refiriéndonos a Perrenoud, estas pueden condicionar futuros.

La evaluación debe verse como un proceso dialógico en el que existe un vínculo permanente con el interlocutor y no como un registro de episodios que dan cuenta de su estado eventual. Si queremos que refleje procesos, debe constituirse en acto permanente y no en episodios que ocurren cada mes o cada tres meses. Así, la evaluación de procesos establece una relación más directa entre docente, alumno, conocimiento, enseñanza y aprendizaje, pero, además, entran en acción el contexto y las condiciones propias de los sujetos. La evaluación en proceso desde una perspectiva democrática requiere de la reflexión y la retroalimentación permanente entre docente y alumno durante la interacción que se establece con el conocimiento.

La evaluación democrática se basa en una serie de principios vertebradores (López, 2014), entre los que podemos reconocer:

1. **Principio de transparencia.** Requiere garantizar el derecho del evaluado a estar informado no solo de la evolución de los procesos sino también de los criterios que se considerarán en el momento de tomar decisiones. Sin información no es posible garantizar participación real.
2. **Principio de motivación.** Implica reconocer y valorar los logros y aspectos positivos para poder motivar la corrección de los negativos desde la reflexión y el trabajo conjunto.
3. **Principio de participación y negociación.** La democracia y el consenso también son procedimientos en la toma de decisiones. Y esta participación debería incluir la posibilidad de proponer actividades en función de los propósitos, tener voz para definir cronogramas y ritmos, asumir compromisos, participar en la creación y corrección de las pruebas y en las modalidades y parámetros de calificación.

Democratizar la evaluación no tendría sentido si no se democratiza la relación docente-alumno, haciéndola más comunicativa, dialogante e igualitaria, construyendo relaciones de confianza desde la palabra y utilizando la información que surge del proceso evaluativo con un claro propósito de mejora, compartido entre los actores (House, 2000). Esto no implica olvidar la relación asimétrica existente per se, sino afianzar la relación a partir de la construcción y fortalecimiento de la autoridad pedagógica.

Democratizar la evaluación y la práctica educativa tiene como requisito la reflexión compartida sobre el proceso, desde la promoción de la participación activa (Batalloso, 1995).

¿Cuántas veces docente y alumno reflexionan en relación a la evaluación ya concretada, analizan los procesos, las dificultades, los avances, se plantean reformulaciones de los indicadores de manera colegiada, se permiten justificar respuestas (aunque las mismas no sean acertadas o las esperadas) y se constituye a la evaluación como parte efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje?

LA AUTOEVALUACIÓN Y LA COEVALUACIÓN COMO ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN

Saber que se sabe lo que se sabe y que no se sabe lo que no se sabe: he aquí el verdadero saber.

Confucio

A diferencia de otras formas de evaluación, en estas prácticas el estudiante participa en el proceso de forma directa y protagónica. Este requiere del desarrollo de motivación, compromiso y responsabilidad.

Sin embargo, aunque se trate de un proceso basado en la autonomía, eso no significa que no deba tener la guía del docente. A autoevaluarse también se aprende. Es necesario definir de manera conjunta los criterios que guiarán el proceso y ayudar al alumno a construir indicadores para el autoanálisis. Por ende, la autoevaluación es una práctica que debe ser enseñada.

Es preciso tener en cuenta que la misma puede desarrollarse en distintos momentos del proceso de aprendizaje; que debe planificarse y ser reconocida por el estudiante como una forma de considerar necesidades, intencionalidades, dificultades. Este proceso, igual que cualquier formato evaluativo, requiere retroalimentación (López, 2014).

En primer lugar, debería encontrarse el compromiso del docente en relación a la enseñanza y la especificación dialógica de la importancia de aquello que se pretende enseñar. Luego, y desde allí, se debería buscar generar el compromiso del estudiante por aprender. Durante estos procesos es necesario hacer algunas paradas para que cada uno de los actores pueda analizar la marcha de los mismos. Uno de los formatos posibles para tener información y así tomar decisiones puede ser el de autoevaluación (de alumnos y de docentes).

Esta práctica se torna potente cuando a partir de ella se genera un aprendizaje fundamental para el estudiante: el de autorregularse y comunicar aquellos apoyos que necesita para lograr avances. A su vez, la autoevaluación docente debería poder poner de manifiesto aquellos aciertos en las decisiones pedagógico-didácticas tomadas y aquellos obstáculos no superados que requieren replanificar su práctica.

La coevaluación, por otro lado, puede entenderse como el proceso mediante el cual docente y estudiantes, en conjunto y de acuerdo, establecen criterios a considerar tanto en los procesos de aprendizaje como en los de enseñanza. El análisis reflexivo se realiza de forma colaborativa, conjunta y negociada. El componente dialógico es central en esta práctica y se espera que los estudiantes y docentes desarrollen prácticas de argumentación y construcción compartida de significados, al acordar valoraciones sobre el objeto evaluado.

Esta forma de evaluación favorece el encuentro y el reconocimiento del otro, a partir del cual se pueden plasmar los progresos, las dificultades y las oportunidades de mejora (Borja, 2011).

También debe incluirse en esta estrategia la evaluación entre pares. Esto requiere que los estudiantes aprendan a observar e interpretar lo que observan a partir de criterios definidos, pero también aprenden a expresar los propios juicios de valor en relación a lo realizado por sus compañeros, y a recibir y a aceptar la interpretación de los demás. Claramente, este formato promueve distintas retroalimentaciones y también prácticas de argumentación y debate respetuoso. Es un proceso educativo en sí mismo, favorecedor de prácticas democratizadoras.

UNA MIRADA ANALÓGICA ENTRE LA EVALUACIÓN DEMOCRATIZADORA Y LA DIVISIÓN DE PODERES EN UNA REPÚBLICA

La acumulación excesiva de algo causa una reacción en la dirección opuesta.

Platón

Si tomamos la idea de la que parte Platón, la acumulación de poder puede generar excesos y, en consecuencia, reacciones en contrario. Esto históricamente se ha verificado en los gobiernos absolutistas; la reacción para evitar el avasallamiento fue la división de los poderes tal como los conocemos hoy en el sistema republicano.

Así, el responsable del Poder Ejecutivo es quien lleva adelante las políticas; el Poder Legislativo elabora las leyes que dan marco y el Poder Judicial regula el cum-

plimiento de las mismas. A su vez, estos tres poderes se controlan entre sí por mecanismos preestablecidos.

Si pensamos en la evaluación desde la división de poderes, en las prácticas tradicionales se está muy cerca de un "pensamiento absolutista". La misma persona (el docente) ejecuta las acciones (práctica de enseñanza), fija las normas de aplicación (define criterios, indicadores e instrumentos de evaluación) y finalmente juzga, atribuyendo un valor (corrección y prácticas de calificación/acreditación, "premiando o condenando").

Entonces, podría pensarse en términos "republicanos" a la hora de evaluar y considerar la necesidad de abrir la participación a los actores protagonistas (docentes y alumnos) en interrelación, con posibilidad de hacer escuchar sus voces.

En el caso de trazar una analogía con las prácticas ejecutivas, podría pensarse la enseñanza como una verdadera práctica social, que habilita a los estudiantes a expresar no solo lo que quieren aprender, sino sus saberes, para lograr así un verdadero vínculo freireano (quien enseña, aprende y quien aprende, enseña), una verdadera comunidad de enseñanza. En relación a lo legislativo, sería permitir la apertura a la definición conjunta, colegiada y participativa en torno a criterios e indicadores de avance y, finalmente, en el momento de "juzgar", proponer instancias de recopilación de información y toma de decisiones en las que se habilite la argumentación desde las distintas posturas que corresponden a los actores participantes.

Esto sería pensar en una evaluación que supere la mirada democrática para avanzar en una "evaluación republicana".

EL PROYECTO INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN (PIE)

Estadísticamente todo se explica, personalmente todo se complica.

Daniel Pennac

Para concretar la evaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, cada institución elaborará su proyecto institucional de evaluación (PIE) atendiendo a la diversidad de los actores involucrados, a fin de lograr una verdadera evaluación integral que entrame todas las dimensiones y las propuestas acordadas en el Proyecto Institucional (PI), documento del que forma parte. Entonces, este subproyecto requiere de momentos de encuentro para el diagnóstico participativo, la configuración de los acuerdos específicos y los cortes evaluativos para considerar su avance y definir redireccionamientos, de ser necesario.

Vale aclarar que los acuerdos refieren a la contextualización de acciones que no se encuentran normadas o que permiten definir la forma en que dichas normas se efectivizarán.

En lo que respecta a los diseños curriculares, no podemos dejar de considerar que los mismos prescriben no solamente qué y cómo enseñar, sino además qué y cómo evaluar. Por ende, si está prescripto, esto no se acuerda. Sin embargo, desde la tarea profesional, sí puede y debe acordarse la forma en que dichas prescripciones se hacen efectivas desde una mirada situada, en una escuela determinada, en un aula determinada, con un grupo de alumnos en particular. Por ende, como ya expresáramos, sin desconocer las prescripciones (sino, por el contrario, con esa línea directriz) los acuerdos –en este caso, sobre evaluación– permiten reconocer contextos y sujetos, haciendo de las prácticas evaluativas verdaderas prácticas sociales.

Alcanzar acuerdos y plasmarlos en un proyecto exige reflexionar sobre la posibilidad de pensar con otros, de lograr una efectiva participación, de respetar y potenciar las características individuales de los distintos sujetos/actores participantes y promover la verdadera conformación de comunidades de aprendizaje desde equipos de trabajo.

Esta acción necesita ineludiblemente considerar al menos los siguientes aspectos:

- a. Definir un marco referencial sobre el objeto de la evaluación; el qué, el por qué y el para qué evaluar. En relación con estos interrogantes, acercamos una propuesta de Bixio (2009) que la autora titula “Evaluación: diez puntos”.

1. Evaluar atendiendo más a los procesos que a los resultados.
2. Evaluar atendiendo a los modos de utilización de los procedimientos más que a las aplicaciones mecánicas de instructivos.
3. Evaluar las articulaciones significativas de los conceptos más que los datos y definiciones memorizadas acríticamente.
4. Evaluar los aprendizajes de los alumnos como efectos de las estrategias didácticas docentes.
5. Evaluar los aprendizajes de los alumnos en el marco de las estrategias de aprendizaje usadas por ellos.
6. Evaluar los aprendizajes en el marco contextual en que fueron aprendidos.
7. Evaluar utilizando instrumentos ricos y variados.
8. Evaluar ajustando los criterios e indicadores a los objetivos propuestos.
9. Evaluar con el fin de coadyuvar a la calidad y mejoramiento de los procesos educativos.
10. Evaluar sin prejuizar y atendiendo a las condiciones objetivas de los procesos educativos.

- b. Considerar un conjunto de evidencias para obtener información.
- c. Posicionarse claramente en cuanto a si la evaluación es una estrategia simultánea con los procesos de enseñanza y aprendizaje; si es una actividad procesual que acompaña a los estudiantes en su desarrollo, debe permitir tomar decisiones con el propósito de brindarles acompañamiento y apoyo a niños y jóvenes a lo largo del año, con otras estrategias y oportunidades de aprendizaje.
- d. Enumerar las modalidades y la diversidad de instrumentos.
- e. Construir de manera colegiada indicadores y criterios.
- f. Valorar en conjunto las conclusiones elaboradas por el equipo docente del área, ciclos, etc., a partir de lo actuado.
- g. Definir los modos de comunicar esta valoración y conclusiones a los distintos actores implicados, especialmente a estudiantes y familias.
- h. En los casos en que se necesite un acompañamiento específico para posibilitar la continuidad de las trayectorias escolares integrales, se realizará un análisis comprensivo de las evidencias, sustentado en un marco teórico de referencia.
- i. Definir en colectivo aquellas estrategias ante situaciones planificadas como flexibilización de tiempos y espacios. Incorporar acuerdos específicos a los planes de continuidad pedagógica.

Una de las patologías más frecuentes de la evaluación es la idea tradicional de pensar que se evalúa exclusivamente al alumno en la clase (Santos Guerra, 1999), sin tener en cuenta que todo lo que sucede en el ámbito educativo es pasible de ser evaluado. Pensar en evaluación con sentido democrático requiere considerar que todos los actores y todos los ámbitos institucionales son evaluables con la finalidad de mejorar las prácticas y conseguir mejores resultados. Por ser un proceso participativo y ético, debe ser respetuoso de las personas que participan en él.

En el Capítulo 7 desarrollaremos en profundidad aspectos nodales de los procesos que conforman el proyecto de evaluación institucional (PIE).

Planificar la evaluación

El Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, en un documento técnico referido a la Evaluación Educativa (2017), plantea que “la evaluación es una tarea que requiere ser planificada y que implica ir tomando una serie de decisiones, tanto en lo que refiere a sus fundamentos teóricos como a los instrumentos, criterios, momentos y formas de operacionalización”.

Asimismo, y a modo de guía de reflexión, establece una serie de cuestionamientos –que, en líneas generales, ya hemos considerado–:

¿Qué evaluar?

¿Quién evalúa?

¿Cómo evaluar?

¿Para quién se evalúa?

¿Por qué evaluar?

¿Para qué evaluar?

¿A favor de quién y en contra de quién se evalúa?

La definición de qué se va evaluar implica asumir que no es posible evaluar todo al mismo tiempo, y tal construcción del objeto es fundamental para evitar imprecisiones bajo las cuales la recolección de información resultaría caótica. El posicionamiento teórico o fundamentación dará sentido y orientará tanto a la definición del objeto como de los demás elementos.

Sostenemos y propiciamos permanentemente la planificación como metodología de gestión, pero no desde una concepción única y cerrada, sino desde la necesaria consideración de contextos y situaciones (reconociendo que los mismos, al variar, cambian la planificación en sí misma). En suma, desde lo estratégico para alcanzar los objetivos. Estas ideas, son absolutamente trasladables y aplicables a la gestión de la evaluación integral.

Si hablamos de una escuela inclusiva en la que se atiende la multiplicidad de miradas, debemos considerar que los procesos de participación posibilitan una construcción real desde la heterogeneidad de los sujetos que habitan la institución.

La coherencia de las acciones al interior de la escuela –siempre desde el respeto por las peculiaridades– imprime a los acuerdos establecidos en el marco del proyecto institucional la esencia de la tarea diseñada por todos los actores. Para que esto sea posible, deben generarse los tiempos y espacios para discutir y pensar conjuntamente. Cabe aclarar que esto puede lograrse aun sin que el encuentro sea exclusivamente en presencia por diversos modos (uso de redes sociales, de documentos colaborativos y hasta de borradores y registro de aportes por escrito, etcétera).

Evaluación de los acuerdos didácticos

Problematizar, desnaturalizar y analizar significa realizar un esfuerzo para pensar que las cosas son como son –o como pensamos que son– por muchas razones.

**Unidad de Evaluación Integral de Equidad
y de la Calidad Educativa (UEICEE)**

Otra pieza fundamental de la escuela dentro del PIE que requiere un profundo análisis evaluativo para su mejora es el conjunto de los acuerdos didácticos. En este sentido, parafraseando a Graciela Frigerio, no hay nada que impida que todo se piense de nuevo, puesto que, aunque algo ocurra siempre de un modo, puede modificarse.

Dicho esto, pensemos cuántas veces nos enfrentamos con discursos del “siempre se hizo así”, que generan barreras que impiden “ver las cosas de otro modo”. Y aquí aparece nuevamente la tarea del equipo directivo, coordinador fundamental de momentos de encuentro para la evaluación de estos acuerdos construidos. Los mismos seguramente proponen instancias de revisión y ajuste del dispositivo pedagógico, pero, en lo cotidiano, esto no siempre sucede.

Ahora bien, poniendo en el centro de análisis los acuerdos, sabemos que ellos posibilitan hacer visibles las intenciones del equipo docente en términos de responsabilidad de los compromisos asumidos, de tal manera que estos logren operativizarse. Por esta razón es tan importante la supervisión de los mismos en una etapa previa a la evaluación colegiada. Ambas acciones (supervisión de los acuerdos didácticos y evaluación con los equipos docentes) son componentes fundamentales de la planificación del equipo directivo. ¿Por qué decimos esto? porque consideramos que es una oportunidad para producir conocimiento en aspectos tales como los procesos de planificación de la enseñanza, la implementación de las propuestas, el tipo de secuencias y estrategias pedagógico-didácticas que se desarrollan, la articulación teoría-práctica, los procesos y criterios de evaluación y de promoción de los aprendizajes que se ponen en juego, entre otros. En otras palabras, la sistematización de la tarea de supervisión aportará un gran cúmulo de información que se podrá analizar colectivamente para la toma de decisiones.

Sin lugar a dudas, este proceso necesita de tiempos planificados para que el encuentro no se transforme en un mero trámite tecnocrático y signifique otra instancia de aprendizaje colectivo. Entonces, será preciso en un primer momento explicitar cómo y para qué se evalúan los acuerdos, poniendo en claro fortalezas y debilidades, certezas e incertidumbres: “acuerdos y desacuerdos”. En esta etapa, será condición esencial contar con el compromiso del equipo docente para aportar también

información pertinente complementaria a la generada desde el equipo de conducción, con el fin de comprenderla, enriquecer el análisis y participar en la toma de decisiones de manera fundamentada, consensuada y comunicable.

Para ejemplificar lo antedicho supongamos que uno de los acuerdos se situó en el trabajo en parejas pedagógicas, donde se propusieron distintos momentos de análisis y reflexión de las prácticas áulicas como, por ejemplo, registros cruzados de clases y discusión pedagógica en torno a lo registrado para la mejora de las intervenciones docentes.

Este accionar requiere de un equipo directivo que impulse y regule esos momentos y que valore y asesore para reorientar la tarea de la pareja pedagógica, de ser necesario. Para ello realizará intervenciones directas e indirectas que serán otro insumo en el momento de la evaluación de estos acuerdos. A modo de ejemplo:

1. Visita al aula el día del registro cruzado.
2. Problema. El docente que debía registrar las intervenciones docentes y de los alumnos se halla cerrando el registro de asistencia.
3. Intervención del equipo directivo. Entrevista con la docente, reflexión en torno los acuerdos institucionales y el compromiso asumido.
4. Trabajo del equipo directivo con la pareja pedagógica para asesorar sobre la corresponsabilidad de la estrategia planificada en uno de los acuerdos institucionales y generar un clima de confianza, de manera tal que cualquier docente pueda regular la labor del otro miembro de la pareja.
5. Lectura de los registros y de las conclusiones abordadas. Valoración de la tarea.
6. Replanificación de las acciones de continuidad en pos de la institucionalización de la tarea.

En definitiva, lo descripto son acciones que irán en el proyecto estratégico de supervisión (PES) del equipo directivo y serán un insumo necesario a la hora de proponer el momento de evaluación colegiada de los acuerdos. En este sentido, para guiar esta instancia, proponemos que, una vez finalizado el primer trimestre, se desarrolle una microrreunión según agenda de horas institucionales, que sirva para que cada pareja pedagógica autoevalúe su tarea. A modo de guía, ofrecemos este dispositivo en relación con la situación descripta *ut supra*:

Objeto: Trabajo en parejas pedagógicas		
Dimensión	Criterios	Indicadores
Funcionamiento del Trabajo en Equipo	Participación	Organización de espacios de intercambio para consensuar perspectivas comunes.
	Cohesión	Interacción de los actores para la ejecución de las acciones previstas.
	Gestión del saber	Circulación de producciones y de uso de TIC para su aprovechamiento integral.
	Coordinación	Delimitación de acciones a desempeñar. Articulación de prácticas desarrolladas.
	Compromiso	Cumplimiento responsable de acuerdos de trabajo.
	Socialización	Interconexión entre equipo de conducción y docentes integrantes de la pareja pedagógica.

DE MADEJAS Y NUDOS: EL NUDO GORDIANO EN EVALUACIÓN

Gordio era un labrador de Frigia (actual Anatolia, en Turquía) que tenía por toda riqueza su carreta y sus bueyes. Cuando los frigios decidieron que necesitaban un rey, consultaron al oráculo y este les respondió que eligieran como tal al primer hombre que vieran subido en un carro. Aquel hombre fue Gordio. Proclamado rey de Frigia, fundó la ciudad que lleva su nombre y, en señal de agradecimiento, ofreció al templo de Zeus su carro y ató la lanza y el yugo con un nudo cuyos cabos se escondían en el interior, tan complicado (según cuenta la leyenda) que nadie lo podía soltar. Cuando Alejandro Magno se apoderó de Frigia, supo que una antigua tradición prometía el imperio universal al que desatara aquel nudo. La leyenda popular cuenta que lo cortó con su espada.

El término “nudo gordiano” ha permanecido en el lenguaje para denominar una dificultad que no puede zanjarse, un obstáculo difícil de salvar. Y “cortar el nudo gordiano” significa resolver un problema tajantemente y sin contemplaciones.

En educación, nada puede solucionarse de modo tajante, “a lo Alejandro Magno”, precisamente porque se trata de una práctica social. Pero sí deberíamos, como él, enfrentar situaciones en pos de “conquistar territorios” y habitarlos con otras formas que superen el “siempre se hizo así”, buscando alcanzar realmente los propósitos enunciados y conocidos por todos.

En este tránsito hacia la vigencia plena de la educación como derecho se hace indiscutible el necesario desarrollo de prácticas de evaluación democráticas y democratizadoras, puesto que, tal como vimos, la evaluación no es un apéndice o un cierre resultadista, sino parte fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje concebidos como prácticas sociales. Las mismas requieren participación y valoración de la otredad. En definitiva, el reconocimiento de los sujetos de derecho, la necesaria construcción de una ciudadanía activa y la valoración y el respeto por la diversidad.

Y aquí se genera otro dilema, otro nudo para desatar...