

EVALUACIÓN SITUADA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES*

Silvia Marcela Martínez

1. Introducción

Durante algunos años, la evaluación ha ido ganando importancia en todos los espacios educativos. En torno a esta práctica, hay un conjunto de teorías y desarrollos en las ciencias de la educación que han estado construyendo un vasto campo de conocimiento. En este artículo, desarrollamos una propuesta para la Cátedra de Evaluación de la Facultad/ Bachillerato en Ciencias de la Educación, Universidad del Comahue, Argentina, en la que nos colocamos en una perspectiva crítica de la evaluación educativa que propone, basada en experiencias situadas, comprensión y desarrollando prácticas evaluativas en contextos reales, reconociendo su complejidad y proponiendo un compromiso para saber cómo intervenir en un interés emancipatorio. Una investigación suficiente muestra la supervivencia de los modelos positivistas en educación y políticas públicas, tantos que creemos que solo pueden ser desmantelados y desnaturalizados con base en alternativas experimentadas en la capacitación de futuros profesionales. Por esta razón, decidimos generar propuestas de enseñanza y evaluación que rompan estos paradigmas positivistas en acciones concretas (teoría y práctica). Presentaremos algunas de estas experiencias de los últimos años, los dispositivos de capacitación propuestos, así como la práctica de evaluación que los estudiantes han realizado y las evaluaciones que han realizado.

2. Fundamentación pedagógico-didáctico

(...) nunca la vida es nuestra, es de los otros, la vida no es de nadie, todos somos la vida —pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos—, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que se pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros(...)

Octavio Paz

“Educar es, precisamente, promover lo humano y construir humanidad”

Phillip Meireu

Nos parece interesante, en esta fundamentación, explicitar los supuestos básicos sobre los cuales sostenemos esta propuesta de cátedra de evaluación educacional. De esta manera, tomamos posición y nos ubicamos en una perspectiva que no es la única. En principio, este programa se enmarca en un enfoque crítico de las Ciencias Sociales, que plantea a la educación en los contextos socio-históricos en

* DOI – 10.29388/978-65-86678-86-4-0.f.48-62

los que cobra significación. Desde este lugar, la enseñanza configura una forma particular de interacción, orientada a facilitar -a quienes participan en ella- el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales. Entender la enseñanza como una práctica social significa entenderla en el contexto histórico en el cual viene definida no sólo como proceso público, sino también como proceso institucionalizado, históricamente explicable en relación con determinadas condiciones sociales y políticas. Bajo este punto de vista, la comprensión de la enseñanza supone la comprensión de las dinámicas sociales que dieron lugar a su constitución como forma organizada y reglamentada de educación bajo el control y las directrices del Estado. Esto significa comprender la enseñanza en el contexto de sistemas curriculares, de organización graduada y jerárquica del sistema educativo con sus correspondientes ramas, en la organización de las redes escolares, en la formación del profesorado en instituciones específicas y bajo directrices también específicas, etc., en la Argentina

Toda esta diversa trama de relaciones sólo puede ser comprendida como producto de conflictos sociales en los que la enseñanza ha cumplido siempre un papel complejo y contradictorio: de una parte, ha sido un proceso de reproducción social controlada por poderes con intereses sectoriales, valiéndose del aparato público del Estado y de su capacidad de legitimación. Por otra, ha sido también un proceso de liberación, siendo en ocasiones una conquista social respecto a lo que constituía un privilegio de determinadas capas sociales.

También nos interesa señalar algunos de los cambios que se vienen articulando y sosteniendo a lo largo de estos años en las propuestas de la cátedra:

Por un lado, cambios referidos a las concepciones sobre el conocimiento y su relación con la realidad. La seguridad que se tenía en la existencia de un cuerpo de conocimientos objetivos que guiaban las prácticas de docentes y/o especialistas en educación ha sido enérgicamente socavada. Vivimos un momento de incertidumbre en cuanto a la existencia de conocimientos objetivos y a estos como guía de la práctica (FURLONG, J. EN ATKINSON Y CLAXTON, 2002).

Ante esta situación, desde hace algunos años, viene cobrando importancia la evaluación en todos los espacios educativos. En torno a esta práctica, existen un conjunto de teorías y desarrollos de las Ciencias de la Educación que construyen un vasto campo de conocimiento. Sin embargo, las visiones sobre la evaluación, muchas veces, han tenido un sustento positivista por sobre concepciones del conocimiento como construcción histórica y social (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2001). En esta propuesta, nos situamos en una perspectiva crítica de la evaluación educacional que propone comprender, desnaturalizar y analizar las prácticas evaluativas en contexto, reconociendo las luchas de poder y proponiéndonos el compromiso de conocer para intervenir desde un interés emancipador. Es por esto que la dimensión ética atraviesa todas las propuestas de evaluación: desde la de aprendizajes hasta la de sistemas.

Por otro lado, en las últimas décadas se vive una importancia creciente de la evaluación como recurso de la gestión en educación. Sus previsible e imprevisible consecuencias y la gran complejidad de los objetos evaluados, así como de los

procesos mismos de evaluación, han conferido a esta cuestión una marcada significatividad política y pedagógica.

La evaluación se especializa en diversos objetos: encontramos especificidad en la institucional, la de proyectos, la de los aprendizajes, etc. Cada uno de estos objetos interpela a la práctica evaluativa desde el saber específico del fenómeno que se pretende evaluar. Es así que la práctica evaluativa puede ser estudiada en sus rasgos y dilemáticas constitutivas y, a la vez, en los desafíos que plantea al evaluador cuando pone en cuestión su conocimiento de los fenómenos educativos. Las evaluaciones de los sistemas, de los currículos, de programas, de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes deben ser consistentes entre sí y con los principios sobre los que se configuran diseños y acciones educativas desde perspectivas éticas y políticas.

Para Elliot Eisner, “cada acto de crítica es una reconstrucción. La reconstrucción toma la forma de una narrativa argumentada apoyada por la evidencia de que nunca es incontestable: siempre habrá interpretaciones alternativas de la misma “obra” (EISNER, 1998, P. 106). Para Méndez Álvarez (2001), Litwiny otros, evaluar las prácticas debería ser un acto de conocimiento y, por lo tanto, involucra directamente a la profesión del educador. Así es como en la propuesta de la cátedra se plantea el campo de la evaluación educativa, su origen y perspectivas, la evaluación de sistemas educativos, de programas e instituciones, la de aprendizajes, y concluimos con una intervención evaluativa real a partir de la experiencia vivida y de un proceso de diseño y desarrollo de una evaluación. Sostenemos que “toda actividad educativa implica un programa de mediaciones sociales o instrumentales”. De esta manera, los medios se convierten en un instrumento que mediatiza la actividad humana y que, como tales, resulta difícilmente independiente de su contenido (LACASA, P.1994, P. 248). Es así como el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y dependen de la utilización de los recursos culturales.

Desde este lugar, la práctica de la enseñanza -y, específicamente, las prácticas de evaluación- configura una forma particular de interacción, orientada a facilitar -a quienes participan en ella- el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social. Del mismo modo, pensamos en la complejidad del aprendizaje también en términos de desarrollo de subjetividades, en el que intervienen las emociones relacionadas con la construcción de la autoimagen frente a los pares y a las figuras de autoridad. Es por este motivo que, a lo largo de la asignatura, se les propone una práctica de autoevaluación constante, que junto con una serie de actividades (lecturas, trabajos individuales y grupales, debates, trabajos escritos, indagaciones, etc.) irán promoviendo la construcción del conocimiento desde acciones para la comprensión. En la historia personal de cada uno/a de los/as estudiantes, se han construido creencias sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje a través de toda la experiencia escolar. Nos planteamos analizarlas a la luz de los conocimientos e investigaciones actuales, de manera tal que permitan tomar nuevas posiciones y actuaciones.

En función de lo antedicho, es que esta cátedra se orienta a generar espacios para que, con una formación teórica sólida, se indague en realidades educativas y sociales vinculadas a la evaluación educativa y a la propia experiencia. Destacamos la mirada política y ética sobre la educación y la enseñanza que, en la formación de futuros docentes y licenciados/as, nos permita desnaturalizar lo vivido y pensar nuevas opciones en un mundo cambiante y complejo. Esta cátedra invita a pensar desde la coherencia entre la propuesta y las acciones de la enseñanza/evaluación; de la teoría y la práctica, a la vez que la pertinencia de los temas propuestos con los momentos actuales y el contexto social cercano, que permitan tomar posiciones para la intervención profesional.

3. Propuesta didáctica-metodológica de la cátedra: evaluación educacional

Desarrollamos en este escrito las propuestas de la cátedra entre 2015-2019 en sus líneas generales y traemos, a modo de ilustración, las voces de quienes transitaron esta experiencia educativa en las evaluaciones personales realizadas a fin de la cursada. Organizamos el relato de las experiencias de estos años haciendo referencia a las diferentes propuestas realizadas y también algunas continuidades que dan cuenta del dispositivo de formación. Este dispositivo va delineando disposiciones y prácticas singulares de enseñanza, todas estas propuestas desde la articulación de educación y mundo real.

En función del plan de estudios, esta materia corresponde al último año, y es parte del ciclo profesional en el que se deben articular las asignaturas con las futuras actividades a desarrollar como egresado/a. Por esto, proponemos a los/as estudiantes conocer y analizar experiencias reales de evaluación, que toman distintos objetos de la realidad local educativa. El análisis de las experiencias reales tiene el propósito de incorporar situaciones de la práctica profesional como parte de la formación, a la vez que vincula a la Universidad con situaciones concretas nuevas y los desafíos que éstas proponen.

La cátedra tiene cuatro grandes unidades, que permiten ir consolidando una base conceptual y metodológica de la evaluación, desde los debates en este campo hasta la evaluación de sistemas educativos, evaluación de dispositivos socioeducativos y evaluación de aprendizajes.

Las propuestas de enseñanza están estructuradas a lo largo de un cuatrimestre, articulan teoría y práctica en tres trabajos prácticos que ordenan la secuencia entramando bibliografía, análisis e investigación, para concluir con un proyecto y realización de una evaluación.

A la vez, proponen actividades según la temática de cada año y los intereses de los/as estudiantes, que favorecen el intercambio con invitados/as del campo educativo o social, académicos y especialistas o público en general.

Con base en estas actividades, se organizan talleres, paneles, conferencias, etc., en los que los/as estudiantes ofician de oradores, organizadores y/o consultores. En otras, son quienes diseñan la actividad con expertos.

Desde aspectos *didácticos metodológicos*, todos los años, la cátedra elabora un esquema general como proveedora de la organización y, a su vez, es asistente y colaboradora en las producciones grupales, según la demanda de cada grupo. Se pueden preparar clases de consulta, talleres de problemas o diferentes dispositivos para acompañar la producción y elaboración de los grupos.

El modo en que las profesoras manejaron los tiempos de consulta me permitió ir avanzando en la mejora del análisis, las devoluciones, tanto individuales como grupales fueron de gran ayuda para la comprensión y mejora del análisis (Estudiante 6).

Los/as estudiantes pertenecen a dos modalidades diferentes de cursada: una presencial (todas las semanas) y otra mensual (una vez al mes presencial y una plataforma virtual). Una decisión didáctica es promover que estas dos modalidades estén articuladas a través de los grupos que se disponen o de los proyectos que se definen, para permitir que circulen los/as estudiantes y que se sostenga la cursada entre ellos/as. Esta dinámica de articulación en los grupos y en el trabajo común ayuda en ambas modalidades a que se produzca una retroalimentación virtuosa en la diversidad, ya que, en general, los/as estudiantes del semi presencial suelen ser profesionales en ejercicio que traen mucha experiencia del sistema educativo, y los/as estudiantes del presencial son jóvenes con gran entrenamiento de estudiantes (estudiantar²).

En palabras de una estudiante:

La modalidad presencial nos representa toda una hazaña, porque todo se tenía que alinear para la vida, familia y el trabajo nos permitieran el encuentro. Los momentos en que lo logramos fueron de gran riqueza no solo por lo que las profesoras pudieron brindarnos de lo conceptual y metodológico, sino también desde compartir con nuestros compañerxs. Fueron experiencias sumamente provechosas, consideramos que la falta de las mismas podría habernos dejado “fuera del juego”. Por lo que humildemente, la facilitación de más espacios de contacto, dialogo real o virtual para la modalidad semi presencial (Estudiante 1) . Por otro lado, considero que abordar la materia desde el semipresencial siempre genera una sensación de falta de tiempo, pero sin embargo, en esta materia, no vivencie esa preocupación porque las pautas establecidas en torno a las entregas y a las asistencias a las clases presenciales fue un acierto de parte de las profesoras (Estudiante 13).

² Se refiere a los saberes, capacidades, habilidades que tienen que conocer y aprender y actuar los/as estudiantes para poder sos tenerse en el sistema educativo. (Fenstermacher, 1989).

La secuencia didáctica de la cursada de la materia presenta, en la unidad 1, una batería conceptual de la evaluación educativa y los principales debates, conceptos y perspectivas de evaluación. El propósito de esta unidad es construir una red conceptual que pueda ser utilizada como marco referencial para el proceso de evaluación educativa.

Al comienzo de la cátedra se planteó un primer trabajo que tenía que ver con buscar algún artículo en relación a temas de evaluación educacional actual, y lo analizamos a la luz de los autores, desde una postura (crítica/reflexiva). Esta posibilidad de acercarme a situaciones educativas de actualidad me permitió interpelar el artículo desde cuestiones tanto éticas, políticas, situadas y hasta desde una mirada profesional. Esta dinámica me pareció muy interesante, el tener la libertad de elegir un artículo desde nuestro interés” (estudiante 7).

“Me pareció interesante el abordaje de la bibliografía, ya que realizaba un recorrido desde los primeros conceptos de evaluación hasta llegar a una perspectiva más crítica, pudiendo llevar a replantear la definición pragmática de lo que generalmente se concibe como evaluación” (Estudiante 10).

Es por ello que desarrollamos, en principio, una dinámica de debates, escritos, confrontaciones, argumentaciones de los textos obligatorios.

En el segundo trabajo (unidad 2: sistemas de evaluación), promovemos el análisis de un sistema de evaluación a partir de la exploración y la bibliografía suministrada, donde proponemos una vuelta a los debates teóricos desde una mirada ética, social y política, atendiendo a las problemáticas de época.

En la última práctica (involucra unidad 3: Dispositivos de evaluación (currículum, docentes, programas) y 4: Evaluación de aprendizajes) , que es una propuesta real de evaluación a demanda de alguna organización o institución, se compone un plan por grupos para realizar la evaluación situada y su devolución en el examen final público.

Contamos con un aula *moodle*³ en la plataforma PEDCO (Plataforma de Educación del Comahue), que ofrecemos como repositorio y acompañamiento a las propuestas de clases, foros de participación y construcciones colectivas, que permitirá una continuidad de la cursada desde debates permanentes, uso de recursos didácticos en la *web* y trabajo grupal.

Entendemos la evaluación como un proceso continuo, tanto para los/as alumnos/as, al tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos, como para los docentes, al tener la posibilidad de modificar o redireccionar las propuestas de enseñanza. La evaluación propone cortes evaluativos puntuales referidos a las distintas unidades del programa o a los trabajos que se van realizando; según el año,

³ Aula Virtual

entonces, hay instancias de evaluaciones grupales o individuales, presenciales o domiciliarias, escritas o exposiciones.

En tal sentido, consideramos la evaluación en sus posibilidades diagnósticas y orientadoras para valorar situaciones significativas, en términos de logros parciales, ajustes y/o rectificaciones de lo enseñado y de lo aprendido.

Esta devolución me encuentra en la preparación del coloquio público. Leyendo una vez más las producciones, realizando resúmenes y practicando las formas mejores de exponer lo trabajado en este tiempo. ¡Así es que vivencio esto como una experiencia de aprendizaje sumamente enriquecedora! (Estudiante 2).

La instancia de examen, me presionó en relación a la lectura, por lo que consideramos que era necesaria, dado que he llegado al final de la cursada con casi todos los materiales leídos de la cátedra y la mayoría fichados (Estudiante 6).

Por medio de clases teóricas y trabajos prácticos, se pudo cumplir con la totalidad del programa, existiendo muy buena relación entre los objetivos propuestos y los contenidos y propuestas de trabajo. Otro aspecto importante a destacar fue la integración entre teoría y la práctica, como también la apertura de las profesoras hacia las propuestas del grupo con relación a las formas de trabajar nuestros temas. Fue muy positivo el examen parcial, que se realizó integrando la teoría a la práctica (Estudiante 9).

Las investigaciones muestran que la fuerza de nuestros supuestos y creencias a la hora de innovar o cambiar tienen una potente impronta en la historia personal. Es por esto que les proponemos, durante toda la materia, contar con una herramienta para analizarse y objetivar, de alguna manera, el propio proceso desde las vivencias y los puntos de vista de cada uno/a. A la vez, es un insumo para analizar la cátedra en su conjunto y el proceso de enseñanza y aprendizaje desde cada alumno/a, y, en este caso, permite generar una propuesta de evaluación de los aprendizajes de la cátedra. Al final de esta unidad 4, les solicitamos una evaluación del proceso personal teniendo en cuenta el recorrido registrado en la hoja de ruta. Les sugerimos que la elaboren en un cuaderno aparte, en dos columnas:

	Experiencias en los conocimientos, clases, actividades.	Qué me provoca, qué pienso, qué siento, qué aprendo, que no entiendo...
Fecha		
Fecha		

Este ejercicio permite una evaluación personal del trabajo realizado, a la vez que aporta elementos valiosos a la evaluación del trabajo de la cátedra (docente, material bibliográfico, trabajos prácticos, trabajo mediado por tecnologías).

En palabras de un estudiante:

Realizando una lectura transversal sobre lo que la cátedra nos propone como “hoja de ruta”, registros, apuntes que dan cuenta de sensaciones diversas generadas a partir de esta experiencia, puedo sintetizar que el cursado fue interesante. La materia brindó nuevos y otros puntos de vista sobre el campo de evaluación y permitió reforzar otros conceptos ya trabajados (Estudiante 2).

Estas experiencias ya tienen varios años, y las fuimos definiendo a partir de necesidades coyunturales o posibilidades del contexto inmediato de la Facultad y también de los/as estudiantes que viven muy alejados (semi presencial). Realizamos una ingeniería de espacios, actores, saberes y prácticas que resultan interesantes y formativas a todos/as los que participan en estas.

4. Evaluaciones situadas

Durante la cursada, realizamos múltiples instancias de exposición, comunicación y trabajos en los que los/las estudiantes dan cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje que se está experimentando. Sin embargo, el último trabajo refleja la síntesis de los anteriores, a la vez que suma complejidades y aspectos nuevos para su aprendizaje. Nos detendremos en este último trabajo para describir cuáles fueron los realizados en los últimos años y para señalar las recurrencias encontradas en las evaluaciones que realizaron todos/as los estudiantes (a modo de ilustración citamos algunas).

4.1. Experiencias de trabajos de evaluación realizadas por los/as estudiantes como último trabajo práctico y evaluación final/acreditación en estos últimos años:

2015-Se realizó en grupos la evaluación de proyectos de ley presentados en la Cámara de Diputados de la provincia de Neuquén para la creación de un observatorio de educación que generaría evaluación del sistema educativo. Para esto, cada grupo realizó una investigación sobre los proyectos, a la vez que entrevistó a diferentes actores políticos, gremiales y académicos. Ofrecimos este material a la Legislatura y al gremio docente como un aporte para el debate legislativo.

2016-En el marco de un Simposio de Escuela secundaria, política y trabajo en la provincia de Neuquén a cargo de la Universidad del Comahue y el gremio ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén), se realizó la evaluación de diferentes dispositivos de formación implementados por grupos de investigadores que coordinaron conversatorios en el marco del Simposio. En todos los casos, los

estudiantes realizaron el diseño del proyecto de evaluación, la implementación y la devolución a quienes coordinaron estos conversatorios. (En el anexo se muestra la agenda de la devolución que se realiza a los equipos en el examen final público.).

2017-Ante la solicitud del Director de un Hospital Público de la zona, se realizó una evaluación del proyecto de salud escolar, en el que se trabajó con el personal a cargo del Hospital y de dos escuelas involucradas. Esta evaluación fue expuesta en el marco de los 100 años del hospital, como parte de la agenda de ese evento (en el anexo, figura la agenda de la exposición de los/as estudiantes en la que participaron el Hospital y las escuelas).

2018-Se valoraron propuestas de evaluación de las prácticas profesionalizantes en escuelas técnicas de diferentes provincias de la Patagonia Argentina. En estos casos se observaron clases, se realizaron entrevistas a docentes, directivos y estudiantes, y luego se realizó la devolución en cada una.

2019-Se realizó una evaluación a un proyecto de extensión de nuestra Facultad, que se propuso como un programa de investigación y acción en escuelas técnicas y que concluyó en el 2do Simposio de Escuela Secundaria, Política y Trabajo. En esta oportunidad, el equipo de extensión propuso conversatorios con los/as docentes, y fueron objeto de evaluación de los estudiantes de la cátedra.

5. Incidencia de estas experiencias en los/as estudiantes

Los/as estudiantes realizan en grupo este último trabajo, enmarcados en una evaluación real, experiencia que es vivida como muy significativa, tanto como ejercicio de práctica profesional como promotora para pensarse, reafirmar o conocer características propias, es decir, una vuelta sobre sí mismo/a. En palabras de una estudiante:

Agradecemos por la confianza, puesta de manifiesto en cada instancia y como broche, en el coloquio final. Sentirnos en situación de profesionales significó un gran desafío, el reconocer el trabajo de nuestros compañerxs, el vernos en situación, el replantear una y otra vez la organización, sistematización de la información. Es por eso que podemos afirmar, sin lugar a dudas, que la cátedra ofreció, ampliamente, posibilidades para la realimentación (Estudiante 3).

Hoy podemos ver el camino hecho, y las escasas líneas rectas nos muestran los desafíos enfrentados y la flexibilidad para sortearlos. También nos hablan de todo lo aprendido, porque no salimos inmunes. De cada raspón aprendimos, de cada acierto aprendimos (Estudiante 1) Me llevo un aprendizaje muy valioso para mi formación tanto profesional como personal. ¡Muchas gracias! (Estudiante 13).

En muchos aparece el reconocimiento al valor de las propuestas de enseñanza que promovieron el vínculo con la comunidad, en una experiencia concreta.

Destaco la posibilidad de realizar una intervención de evaluación concreta. La cual fue la implementación de un programa de evaluación para los conversatorios. Experiencia enriquecedora que permitió poner en juego los materiales teóricos y ejercitarnos en un campo sumamente complejo. El pasar por esta experiencia permitió indagar otro espacio de intervención no explotado hasta entonces como parte de la formación en ciencias de la educación (Estudiante 2).

Los trabajos fueron realizados en forma grupal, se constituyeron equipos con diferentes saberes, con necesidades de acuerdos y distribución de tareas y responsabilidades. Estos dispositivos están centrados en la "cooperación": en ellos se da un intercambio en el que los participantes obtienen beneficios (SENNET, 2012).

Los proyectos grupales que proponemos son trazados como tareas que articulan lo grupal y que ofrecen caminos alternativos de aprendizaje y de producción. Retomando a Souto, las tareas del alumno/a o tareas académicas van organizando el conocimiento al proveer instrucciones para el procesamiento de la información sobre la materia, es decir, un conjunto de tareas académicas que van construyendo el currículum en movimiento (SOUTO, 1993).

Esta propuesta de enseñanza constituye un espacio fértil para el aprendizaje cooperativo, ya que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Los/as estudiantes trabajan en equipos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo (Johnson y Johnson, 1998).

A la vez, esta propuesta en el marco de situaciones reales implica un conocimiento situacional que promueve una relación de interioridad del sujeto consigo mismo para lograr así un aprendizaje con sentido de cada uno/a (EDWARDS, 1985).

Destaco que se nos haya acercado a proyectos educacionales concretos y a ser nosotras las que ahora tomemos esa posición de evaluadoras, desde una idea de evaluación que no juzga y expulsa, sino que por el contrario, integra y construye colectivamente (Estudiante 10).

En la cátedra proponemos experiencias que son acompañadas de diferente manera por el equipo docente, en la cuales los conocimientos planteados tienen un sentido para los/as estudiantes. Se trata de un conocimiento situacional que se estructura en el interés de conocer una situación, es decir, dentro de una realidad que se crea en torno a la presencia de un sujeto. "El conocimiento es, entonces, significación y ello incluye por definición al sujeto para quien significa". Este conocimiento está centrado en la intersección entre el mundo y el sujeto para el cual el mundo es significativo (EDWARDS, 1985).

Lo que le permite pensar sobre esas acciones es la experiencia pensada como la práctica y las acciones en las que un sujeto se implica en el mundo y en el que se está activamente inmerso.

Richard Sennet (2009), en su estudio sobre la artesanía, ha explorado estas dimensiones activas y pasivas de la experiencia, exponiendo, por ejemplo, lo que hay en juego en el ensayo de aprendizaje, probando y cometiendo errores, pensando en ellos, permaneciendo en ellos hasta comprender que falló. Todo un proceso que supone un aprendizaje sobre sí mismo: a la vez que un desarrollo personal en relación a los recursos prácticos para la actividad que se realiza, hay también un aprendizaje de sí con respecto a la frustración, la perseverancia, la aspiración a las cualidades del oficio, etc. (Contreras y Luria, 2010/13, pp. 26-27) (MARTÍNEZ, 2018).

Estamos pretendiendo que vivan la educación como experiencia. Es, según Contreras y Luria, vivir el encuentro educativo como una experiencia; las relaciones educativas son siempre la oportunidad de la experiencia de la alteridad, la posibilidad de descentrarse para permitir que el otro se manifieste. Es decir, al dar lugar a la experiencia, se reconoce al otro en su singularidad, dejarse decir, etc.

En busca de que la evaluación sea un aporte para la comprensión y la formación, considero que este trayecto de formación ha sido muy significativo para mí, las devoluciones de las profesoras muy orientadoras me permitieron avanzar en la construcción de conocimiento (Estudiante 6).

6. Reflexiones finales

A modo de síntesis de la propuesta de la cátedra, enumeramos algunas características que hemos venido sosteniendo a lo largo de estos años:

-Proponemos un entramado entre teoría-práctica y enseñanza-evaluación, que se va construyendo en la acción concreta. De este modo, la propuesta de actividades se torna flexible y ofrece variadas modalidades en la cursada. Cada año las definimos en conjunto con los intereses y necesidades del grupo de estudiantes. Entre éstas se han propuesto: clases expositivas, espacios de taller, paneles de expertos o invitadxs especiales, participación en eventos con integrantes externos a la cátedra, clases de consulta a demanda, acompañamiento desde plataformas virtuales o comunicaciones en grupos, reorganización de estrategias a partir de demandas concretas de los grupos, etc.

La cátedra tenía pensadas estrategias alternativas y eso implica una planificación. Más importante aún, la cátedra no tenía nada cerrado en cuanto a acreditación.

(...) Lo que en un primer momento vi como falta de planificación e inseguridad de la cátedra hoy lo veo como conocimiento profundo de lo que significa la evaluación como construcción conjunta y constante entrelazada con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Estudiante 4).

-Promovemos el trabajo en grupo y la responsabilidad de la tarea a partir de lo que ésta implica. Esto hace que la tarea en sí misma lidere el trabajo, que a su vez tiene un compromiso real con actores concretos. Esto tiene en sí un sentido más allá de lo académico, ya que lo proponemos como un aporte a la mejora de lo que se está evaluando.

-Buscamos un equilibrio en la relación tiempos didácticos y tiempos reales de las instituciones y sus actores, para realizar evaluaciones en el mundo real, generando una experiencia significativa tanto en lo profesional como en su valor epistémico.

La propuesta desde la cátedra de presentarnos para socializar desde una instancia pública (examen público) donde intercambiamos significativamente lo aprendido y apropiarnos de herramientas teóricas y metodológicas sobre ¿de qué hablamos cuando hablamos de evaluación? Resulta de espacios interesantes donde se retoma la palabra y se genera intercambio de producciones.... (Estudiante 5).

-Incentivamos el desarrollo de la autonomía personal del estudiante, tanto en el pensamiento y en el proceso de conocimiento como en la toma de decisiones en las prácticas evaluativas. A la vez, genera un cambio de paradigma sobre la evaluación a partir de la experiencia vivida, ya que si bien las propuestas de enseñanza se pueden proyectar desde miradas constructivas, flexibles y acordes a las situaciones, en la evaluación muchas veces no pasa lo mismo.

Una de las estudiantes de la modalidad semi presencial, ya profesora en el sistema educativo (como la mayoría de los/as estudiantes en esta modalidad) reflexiona en la evaluación final de la cátedra que durante su profesión siempre defendió "la construcción conjunta de la clase entre docentes y alumnos"; sin embargo, a la hora de evaluar, dice: "Siempre quedé pegada a una evaluación acreditación fija. No me había dado cuenta". Esta experiencia en la materia le permitió vivenciar otro modo: "La construcción constante de propuestas me permitió vivenciar la evaluación como una construcción constante y conjunta. Me permitió vivenciar el poder aprender sin tener las certezas" (Estudiante 3).

-A su vez, destacamos que la presente propuesta de la cátedra de Evaluación Educativa en tabla experiencias de articulación entre la Universidad y la sociedad. Esta propuesta ya tiene antecedentes de algunos años en una Argentina cambiante y compleja. Es una propuesta en elaboración permanente que teje un entramado de supuestos teóricos, realidades sociales complicadas y propuestas particulares diversas que, en esta instancia de la formación, genera una forma de hacer docencia y/o

educación a partir del trabajo en equipo y de la revisión-reelaboración permanente como un modo de abordar la práctica evaluativa.

Por último, también vale la pena poner la atención al vínculo que se establece con los estudiantes, a las relaciones que se favorece entre ellos y también al lugar del saber y a los vínculos que las actividades diseñadas en la secuencia posibilitan con el conocimiento.

Según Santos Guerra (2003), el conocimiento académico tiene un valor de uso, es decir, útil, relevante y con sentido, a la vez que un valor de cambio, ya que permite ser canjeado por una calificación, es decir, para aprobar. En este caso, sostenemos que el privilegio de la propuesta de la cátedra está puesto en el valor de uso, y que la acreditación queda por añadidura en el marco de la propuesta.

De esta manera, las propuestas de enseñanza y evaluación desarrolladas edifican escenarios para generar vínculos más genuinos entre los/as estudiantes y el conocimiento, desligados de prácticas enciclopedistas o de control en términos de conocimientos a evaluar. Se puede propiciar, así, el interés de los/as alumnos/as por conocer, indagar, por interrogar la realidad que los/as rodea y los problemas que ella traza. A la vez, propicia un ejercicio creativo de diseño y comunicación, que es singular ya que parte de sus propias decisiones, posibilidades e ideologías. En suma, se trata de entusiasmarlos/as con ser parte de esta construcción de conocimientos, el de la evaluación, que enseña en sí misma (MURRILLO E HIDALGO, 2015). En palabras de una estudiante: “Hoy sé que la tranquilidad para la acreditación no se genera en las certezas del docente sino en su capacidad de escucha” (Estudiante 4).

Resignificar los procesos de formación docente es un tema de agenda en estos últimos años. Consideramos que no hay una apropiación de la dinámica institucional, ni de la dinámica en clase si no se aborda desde el contacto directo con las prácticas situadas y los distintos elementos que en ella se juegan.

Nos proponemos, en esta cátedra, contribuir a formar profesionales críticos y reflexivos, comprometidos con una sociedad más justa. Creemos, tal como plantean Murrillo e Hidalgo (2015), que la educación puede cambiar la sociedad, pero que para ello otra evaluación es necesaria, más crítica, más participativa, más justa. En ese camino estamos....

7. Referencias

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. Madrid: Morata. Cap. 1 a 8, 2001.

ANIJOVICH, R. (Comp.) **La evaluación significativa**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BARBIER, J. M. **Prácticas de formación, evaluación y análisis**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

CAMILLONI, A. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós. Cap1, 2007.

CONTRERAS J. y LARA, N. P. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2013.

CHEVALLARD, Y. "Cuál puede ser el valor de evaluar. Notas para desprenderse de la evaluación 'como capricho y miniatura'" en G. Fioriti y C. Cuesta (Comp.) **La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas**. Buenos Aires: Miño y Dávila , 2012.

EISNER, ELLIOT. **El ojo ilustrado**. Barcelona: Paidós, 1998.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. Cap.5. Madrid: Morata, (1990/2005)

FENSTERMACHER, G. **Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza**. En M. Wittrock. La investigación en la enseñanza. Tomo 1. Madrid, Barcelona: Paidós, M.E.C. , 1989.

FURLONG, John. La intuición y la crisis de la profesionalidad docente en T. ATKINSON Y G. CLAXTON. **El profesor intuitivo**. Octaedro. Colección repensar la educación nº15, 202.

JOHNSON, D. Y JOHNSON, R. La dinámica de los grupos de aprendizaje cooperativo. En **Cuadernos de Trabajo Didáctica II**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

LACASA, P. **Aprender en la calle, aprender en la escuela**. Madrid: Aprendizaje, 1994.

LITWIN, E. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Buenos Aires. Paidós. Cap. 8, 2008.

MARTINEZ, S. **Dispositivos de formación y la experiencia escolaren la escuela secundaria técnica**. Estudio de casos. (tesis doctoral UBA), 2007.

McKERNAN, J. **Investigación – acción y currículum**. Madrid: Morata, 1996. (pp.23 – 35).

MEIRIEU, F. **La opción de educar: ética y pedagogía**. Barcelona: Octaedro, 2001/12

MURILLO, J. e HIDALGO, N. Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 8, n. 1, p. 43-61, 2015.

MURRILLO, J e HIDALGO, N. Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v.8, n. 1, p. 5-9, 2015. Disponible en: www.rinace.net/riee/

SANTOS GUERRA, M. "Evaluar es comprender". En: **Revista de investigación en la escuela**, n°30, 1996.

SANTOS GUERRA, M. "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres". En: **Enfoques educativos**. v. 5, n. 1, p. 69.

SENNET, R. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

SENNET, R. **Juntos. Rituales, placeres y políticas de cooperación**. Barcelona: Anagrama, 2012.

SOUTO, M. Pánel 5. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa** - Volumen 3, Número 1e, 2010.

1- Ejemplos de actividades organizadas por la cátedra

Actividades de intercambio

Conversatorio Sistemas de evaluación. Se invitó a profesores de la UNCo, al gremio docente del sistema educativo, a estudiantes, a debatir sobre Sistemas de evaluación (2016); Panel sobre Sistemas de Evaluación: Brasil, Chile, Argentina, invitadas/os nacionales e internacionales: Tamara Rozas (U.Chile), João Zanardini (Universidade Estadual do Oeste do Paraná -Brasil), Micaela De Vega (UNCo-Argentina), David Agüero (C.P.E. Argentina)

Actividades de Consultoría con expertos de la Facultad de Ciencias de la Educación. FACE (2017). Especialistas de cátedras académicas y de equipos de investigación relacionados con el proyecto de salud escolar fueron convocados para opinar sobre la evaluación en curso.

Charla y debate con el Equipo de investigación de la FACE que investiga el tema que se trabajó en 2018 (prácticas profesionalizantes en escuela secundaria técnica) y en 2019 (con el equipo del programa de investigación acción de una escuela técnica).

Panel (2019): La evaluación alternativa, interculturalidad e inclusión. Participaron expertos: docente de un Instituto de Formación Docente, experiencia de un maestro de adultos en una comunidad mapuche y experiencia de una escuela privada con la integración de niños con necesidades especiales.