

Experiencia pedagógica/extensionista

La evaluación como práctica emancipatoria: excepcionalidad pedagógica y trabajo docente

María Lorena Alonso^{1*} y Claudia Gabriela Ardini¹

¹Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales,
Universidad Nacional de Villa María (UNVM, Argentina)

*Correspondencia: malonso@unvm.edu.ar

Recibido: 15 jul. 2022 | 1ra decisión: 15 ene. 2023 | Aceptado: 17 feb. 2023 | Publicado: 17 jun. 2023

Resumen

El presente artículo recupera la experiencia formativa, desarrollada desde la Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Villa María (UNMV) en 2021, acerca de la evaluación en el contexto de excepcionalidad pedagógica y más allá de ella: su sentido y su objeto, sus límites y alcances, su dimensión política y sus formas. Algunas reflexiones surgidas en ese marco dieron lugar tanto al replanteo de estrategias pedagógicas relacionadas con la práctica evaluativa como a la apertura para pensar y diseñar evaluaciones novedosas y creativas, junto con la revisión del modelo pedagógico subyacente en los instrumentos de evaluación tradicionales. La reflexión abre también a las condiciones en las que las y los docentes enfrentan situaciones que rebasan su práctica laboral y profesional y buscan respuestas en el ámbito más extenso del sistema educativo.

Palabras clave: excepcionalidad pedagógica, evaluación, trabajo docente.

Avaliação como prática emancipatória: excepcionalidade pedagógica e trabalho docente na UNVM

Resumo: Este artigo recupera a experiência formativa desenvolvida em 2021 pela Associação de Docentes e Pesquisadores da Universidade Nacional de Villa María (UNMV) sobre avaliação no contexto da excepcionalidade pedagógica, e, além dela, seu significado e seu objeto, seus implicações e limites, sua dimensão política e suas formas. Algumas reflexões surgidas a partir desta experiência formativa do professorado deram origem ao repensar das estratégias pedagógicas relacionadas com a prática avaliativa, bem como à abertura para pensar e desenhar avaliações inovadoras e criativas, juntamente com a revisão do modelo pedagógico subjacente nos instrumentos de avaliação mais tradicionais. A reflexão também abre às condições em que os professores enfrentam situações que vão além de seu trabalho e prática profissional e buscam respostas no âmbito mais amplo do sistema educacional.

Palavras-chave: excepcionalidade pedagógica, avaliação, trabalho docente.

Evaluation as an emancipatory practice: Pedagogical exceptionality and teaching at UNVM

Abstract: This article recovers the formative experience developed by the Association of Professors and Researchers of Villa María National University (UNMV) in 2021, on evaluation in the context of pedagogical exceptionality and beyond it: its meaning and its object, its limits and scope, its political dimension and its forms. Some reflections that emerged in this framework gave rise to the rethinking of pedagogical strategies related to the evaluative practice, as well as to the opening to think and design novel and creative evaluations, together with the revision of the pedagogical model underlying the more traditional evaluation instruments. Reflection also opens up to the conditions in which teachers face situations that go beyond their work and professional practice and seek answers in the broader scope of the educational system.

Keywords: pedagogical exceptionality, evaluation, teaching work.

Aspectos destacados del trabajo

- El curso-taller sobre evaluación permitió el replanteo de estrategias pedagógicas evaluativas.
- El rediseño creativo de las evaluaciones se realizó sobre la revisión del modelo pedagógico.
- La desregulación del trabajo docente a distancia se asocia a prácticas docentes y evaluativas.
- La práctica evaluativa se identifica en tensión con transformaciones subjetivantes y del rol docente.

La evaluación de los aprendizajes es objeto de estudio y de reflexión pedagógica desde hace ya algunas décadas y se intensificó en lo que va del siglo XXI con la inclusión en algunas modalidades de experiencias de evaluación cualitativa y/o formativa. Con la pandemia de COVID-19 surge como emergente indiscutido y común a todos los niveles educativos. Las condiciones en las que las y los docentes llevaron adelante su labor pedagógica en el contexto de excepcionalidad del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO; Decreto del Poder Ejecutivo Nacional n° 297/2020) ante la pandemia fueron atípicas y marcaron un quiebre en los procesos educativos que, aunque diversos, en menor o mayor grado evidenciaron dificultades y desfases que devolvieron una foto amplificada del sistema y de sus emergentes. La evaluación, como uno de ellos, fue la punta del iceberg que concentró la mirada y la preocupación en todos los niveles del sistema educativo, particularmente entre docentes y directivos de las instituciones educativas.

En la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), como en otras universidades del país, se resolvió la adecuación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje a través de la medida denominada de *excepcionalidad pedagógica* (Resolución rectoral 97/2020). Esta entró en vigor a partir del 6 de abril de 2020 y estuvo basada en el uso de herramientas tecnológicas educativas y de información y comunicación en general (TIC) para el desarrollo de las distintas actividades académicas de manera remota. De forma simultánea, se habilitó un registro de excepciones para aquellos/as estudiantes y/o docentes que no pudieran aplicar estas herramientas y acceder a esta modalidad de trabajo y de estudio. En este contexto, la Asociación de Docentes e Investigadores de la Universidad Nacional de Villa María (ADIUVIM) acompañó de cerca las distintas propuestas que la gestión de la UNVM implementó a través del Centro de Innovación Tecnológica, para colaborar, tutorizar y capacitar a las y los docentes en su práctica académica. Se diseñaron propuestas conjuntas atendiendo a las demandas que se fueron receptando desde la entidad gremial, en donde la evaluación emerge de manera significativa y recurrente como preocupación en la práctica docente, migrada al contexto virtual y mediada tecnológicamente.

Como parte de esas estrategias, desde el área gremial abocada a la formación y a la capacitación docente gratuita y continua (con financiación anual por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación), se diseñó el curso-taller titulado

“La evaluación: hacia una práctica emancipatoria en la construcción de conocimiento”. Este tuvo lugar entre agosto y octubre de 2021, bajo modalidad virtual y con una carga de 30 horas reloj. Participaron de la instancia de formación 30 docentes de la UNVM, y, por su amplia difusión, también accedieron participantes de otras instituciones educativas universitarias del sur del país. Participaron los tres institutos académicos pedagógicos (de Ciencias Sociales, de Ciencias Humanas y de Ciencias Básicas y Aplicadas) que reúnen el total de la oferta académica de grado de la universidad. El formato pedagógico propuesto fue el de curso-taller y atendió algunas premisas importantes que le dieron origen: por un lado, la idea de habilitar, junto con la exposición dialogada de algunos ejes temáticos, una instancia de conversación, de intercambio de experiencias, de reflexión y de revisión de las prácticas de evaluación de las y los docentes participantes; por otro lado, la intencionalidad de poner en evidencia y discusión, aunque se trate de una expresión mínima, aspectos del modelo comunicacional/pedagógico sugerido y desarrollado a lo largo del curso.

De esta manera, la presente comunicación tiene por objeto compartir algunas reflexiones surgidas en el marco de la experiencia formativa desarrollada y que dieron lugar al replanteo de estrategias pedagógicas de evaluación novedosas y creativas, así como a la revisión del modelo pedagógico subyacente.

El contexto

La suspensión abrupta de las clases presenciales, su migración a la virtualidad y la mediación tecnológica digital de los procesos de enseñanza y aprendizaje significaron, como se dijo antes, un quiebre en los procesos educativos. Algo quedó “en suspenso” para migrar a una dimensión de espacio/tiempo desconocida hasta entonces. Frente a ese suspenso, la incertidumbre y la falta de certeza fueron el pan de cada día y las estrategias de afrontamiento, el insumo imprescindible para responder a la nueva situación. En ese estado “suspendido” emerge la evaluación como una dimensión que pone en cuestión el trabajo docente, sus modos, sus formas, su tiempo, sus lugares. El *emergente*, desde una perspectiva psicosocial, es aquello que se muestra, que se deja ver como punta de iceberg de un complejo multidimensional de aspectos de una problemática. El emergente condensa y aglutina significados, es una formación previa, preexistente pero nueva a la vez, en una espiral dialéctica entre lo nuevo y lo viejo, lo que ya estaba y las nuevas circunstancias, las nuevas experiencias, las contingencias del presente y las líneas tendidas hacia el futuro. En la evaluación se evidencian esos componentes; de allí, su condición de emergente.

Las formas comunes, acostumbradas o tradicionales de evaluar en la presencialidad se vieron interpeladas en el marco de la excepcionalidad pedagógica, que obligó a la suspensión de las clases presenciales, un proceso de migración a la virtualidad y la consiguiente adaptación de métodos, de herramientas didácticas, de formas de comunicación, entre otras cuestiones. Evaluar en el nuevo escenario se presentó como el gran escollo a sortear y una de las más recurrentes preocupaciones para las y los docentes.

En este contexto de educación a distancia aparecen percepciones y sentimientos de fuerte desconfianza a la hora de evaluar. Se identifican dos fuentes en ella: una, la

pérdida de solidez y seguridad en los propios conocimientos, habilidades y competencias del profesorado, junto con inquietudes respecto al modo de efectuar la evaluación, la elección de las herramientas didácticas más adecuadas, el diseño de las mismas, la eficacia de los instrumentos utilizados, etc.; y otra, el fantasma omnipresente de la copia, incluso del plagio, en las producciones, a lo que se suma la automatización de las respuestas en el alumnado. Esto último, asociado a la posibilidad de promover, o incluso generar, a través de determinado tipo de prácticas pedagógicas el arraigo y el aprendizaje focalizados en las respuestas “para aprobar”, despojando toda posibilidad de compromiso subjetivo, diálogo y aún sentido crítico, tendiente a la construcción de conocimiento por parte del estudiante. Todo ello pasa a ocupar un lugar preponderante en la cotidianeidad del quehacer docente en el marco de prácticas de enseñanza remota/virtual/no presencial.

La propuesta formativa dio lugar a una profunda reflexión sobre los sentidos de la evaluación y su relación con los procesos de aprendizaje, y también a la problematización sobre los usos de la tecnología en los procesos educativos en general y, particularmente, en las instancias de evaluación. Como respuesta a las inquietudes y a los problemas planteados, parte de la propuesta formativa consistió en otorgar a las y los participantes un conjunto de herramientas para diseñar actividades de aprendizaje y de evaluación mediadas por tecnologías digitales, poniendo el foco en estrategias didácticas y evidenciando los modelos pedagógicos que sustentan la práctica.

Si uno de los grandes problemas para docentes y directivos durante la educación en pandemia, y aún en el presente, es la evaluación, ponemos el foco sobre la necesidad de preguntarse acerca de las razones que la transforman en el denominador común de las preocupaciones en el ámbito educativo. ¿Es lo mismo evaluar que calificar, que acreditar? ¿Qué permite una u otra acción? ¿Cómo evaluamos la “comprensión” de nuestros estudiantes? ¿Cómo evaluamos los aprendizajes realizados?

Para ensayar algunas respuestas posibles podemos conjeturar que la evaluación es el espacio donde entra en crisis el sistema educativo, es el lugar por excelencia en el que muestra sus desfases e inadecuaciones ese sistema tan arraigado en nuestra praxis. Este, entre otros planteos, fue creciendo en los sucesivos encuentros, dibujando sus contornos desde las experiencias compartidas por las y los docentes, en un *collage* para nada acabado que fue ganando densidad y variedad en cada encuentro y en las producciones desarrolladas.

Las estrategias de afrontamiento

Los temas desglosados a lo largo del taller giraron en torno al cuestionamiento sobre los modos de evaluar que traccionan toda la propuesta de enseñanza, el material didáctico, el tiempo que insume el diseño para el/la docente y la realización/producción para los y las estudiantes, los conocimientos previos y capacidades en materia de enseñanza mediada tecnológicamente (adquiridos a partir de lo que las instituciones universitarias ofrecen como modo de acompañar la migración a la virtualidad, la capacidad de adaptación de los y las docentes y sus propias búsquedas y recorridos personales para intensificar su formación), la copia, el plagio y la automatización de la respuesta como prácticas recurrentes entre el alumnado. Estos, entre otros aspectos, fueron abordados desde tres interrogantes

que introdujimos en el curso para pensar y revisar la propuesta pedagógica-evaluativa: *qué evaluamos*, el *para qué* y el *para quién* de la evaluación. De la respuesta a los mismos puede inferirse el modelo de enseñanza y aprendizaje subyacente a nuestras prácticas pedagógicas.

Este modelo tal vez se torne hostil en circunstancias de turbulencia y cambio drástico e inesperado, como el que transitamos, al tiempo que desnuda el desfase en su adecuación al mundo de estos días y a los cambios en las formas de acceso al conocimiento, de percepción de la realidad y de adquisición de la experiencia. Se identifican modelos que, en su rigidez, no aceptan de buen grado otras maneras de enseñar y aprender, alejándose tanto de los intereses como de la práctica profesional del/a futuro/a egresado/a. No resultan significativos para las y los estudiantes en tanto estos abordajes desconocen el territorio social, geográfico, económico, político, cultural que enmarca la práctica profesional y propia del estudiantado. En sus expresiones más extendidas no recogen las experiencias previas, ni habilitan regularmente espacios de acción/reflexión; se caracterizan por un estilo fundamentalmente memorístico y reproductivo que ofrece escasas herramientas/estrategias para comprender y acceder a la complejidad del acontecer del mundo contemporáneo. Repensar ese tipo de modelos y las prácticas inscriptas –y a veces cristalizadas– en su trama fue parte central de la propuesta de formación que diseñamos y llevamos adelante.

De la mano de la docente invitada al taller Cecilia Oubel, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y especialista en Educación a Distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), recorrimos el diseño hacia atrás o diseño inverso (Wiggins y McTighe, 1998/2005): se trata de comenzar por el final –los resultados deseados (objetivos o estándares)– y luego diseñar el currículo de acuerdo a lo que se espera que el alumno o la alumna pueda hacer y de acuerdo a qué debemos enseñarle para que cuente con las herramientas para hacerlo. Desde esta perspectiva, es menester indicar qué cambios se esperan observar en los y las estudiantes. En este marco, nos detuvimos y profundizamos en lo que se da en llamar la “evidencia aceptable”, aquella que define aprendizajes y que ocupa un lugar orientador central a la hora de evaluar. Al situarnos en los parámetros y lineamientos de la denominada “evaluación auténtica”, la pregunta sobre la que se focaliza es ¿qué hace de una evaluación o un proceso evaluativo algo auténtico?

Un paso más allá en esta línea de análisis, y desde una perspectiva inclusiva y democratizadora de la educación, Pogré (2014) nos adentra en aquello que tiene que ver con lo que “vale la pena enseñar” (p. 64) y que pone en evidencia el papel de la enseñanza y los dispositivos institucionales del nivel superior en la construcción de dificultades o apoyo para las y los estudiantes. Las relaciones teoría-práctica y de poder-saber cobran, desde esta perspectiva, un valor determinante a la hora de analizar las propuestas de enseñanza y de formación que se brindan desde la Universidad. Se analizan desde esta óptica dimensiones tales como el nivel de participación del estudiantado en la gestión de las clases (más allá de la participación comunicativa) o el tipo de actividad que se pide al alumnado en el sentido de “compromiso cognitivo” (Cummings, 1981; en Pogré, 2014, p. 68) para pensar y actuar con ese conocimiento.

Por su parte, y junto a la profesora Martha Ardiles, docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, quien nos acompañó también como docente invitada a los encuentros del curso-taller, analizamos la dimensión socioafectiva implicada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, una dimensión que juega un rol gravitante en la instancia de evaluación. Esto es así en tanto que el afecto implicado en el proceso de aprendizaje permite la fijación de nociones, de conceptos, de ideas y de representaciones nuevas que puedan anclarse a la experiencia previa y al magma representacional de las y los aprendientes, al tejido significativo sobre la base de sus experiencias y vivencias, conocimientos y habilidades previas que los y las habiliten para el desarrollo de nuevas capacidades con un horizonte puesto en la praxis social de los saberes, situados/as en el lugar de futuros/as profesionales que actúan, intervienen y operan sobre la realidad.

El plagio, la copia y la automatización de las respuestas en evaluaciones por parte de las y los estudiantes constituyen ejes temáticos de discusión que formaron parte de los contenidos propuestos en el curso-taller. Se trató de problemáticas recurrentes que dieron lugar a su revisión a través del análisis de casos y experiencias vividas en los procesos de enseñanza, antes y durante la pandemia. Esto permitió la reflexión dialogada y compartida y la resignificación en forma de nuevas preguntas y de algunas conclusiones, no definitivas, pero con base en la praxis docente colaborativa.

Las prácticas educativas (entre las que se encuentra la evaluación) desde una perspectiva emancipatoria y democrática invitan a pensar las otredades, la diversidad en las instituciones educativas y, como se mencionó más arriba, los modos de subjetivación neoliberal. Las condiciones materiales y simbólicas en las que estas subjetividades se construyen y desarrollan, el “mapa moral interiorizado”, “la ausencia objetiva de futuro para las nuevas generaciones de excluidos no facilita el desarrollo de proyectos o aspiraciones a realizarse a lo largo del tiempo” (Tenti Fanfani, 2021, s/p). Asistimos a un tiempo en donde el principio de placer se impone a la postergación, la elaboración de la frustración, la espera, el trabajo de conquista del objeto de deseo, lo inesperado que proviene del/a otro/a y resuena en lo imprevisible de uno/a mismo/a... La mediatización tecnológica (smartphones, iPad, tablets, netbooks, etc.) y sus aplicaciones y plataformas (Facebook, Instagram, Twitter) instalan el espejismo de la autosuficiencia y la impresión de necesitar cada vez menos a los demás, esos/as Otros/as que amenazan con romper esa representación que armamos de nosotros mismos (Sadin, 2022).

Pensar la evaluación en clave de *emancipación* coloca a dicha práctica en una tensión dialéctica. En una primera etapa del proceso de discusión y análisis grupal en el curso de formación, se hizo evidente una yuxtaposición de sentidos, donde, por un lado, la evaluación se presenta tradicionalmente como un dispositivo de control, conservación y reproducción; y, por el otro, la idea (o el calificativo) de concebirla en términos emancipatorios. La emancipación alude a la posible “liberación” o “separación” respecto a un orden y/o autoridad establecidos. La cuestión reside aquí en no confundir esta emancipación como prescindencia respecto del/a Otro/a (estudiantes, compañeros/as, colegas docentes, directivos, familias, comunidad), sino, en todo caso, en liberar la univocidad signifiante. Es decir, el riesgo consiste

en que la “separación” implique un desligamiento del compromiso intersubjetivo y el alojamiento de la otredad. Garantizar una práctica educativa emancipatoria implica crear las condiciones para que nuestros/as estudiantes se apropien de “conocimientos poderosos” al decir de Tenti Fanfani (2021, s/p).

En su trabajo de auscultar la “disposición espiritual de la época” (Sadin, 2022, p. 173) en que vivimos, Sadin señala que pueden observarse conductas de autosuficiencia “satisfecha de contar solo con uno mismo para realizar algunas acciones, y que se deriva de un brusco alejamiento del prójimo” (2022, p. 174). Aquí, el problema del Otro, de la diferencia que ese Otro (re)presenta en el proceso de emancipación, es desarrollado magistralmente por Freire y Faundez (1985/2018), quienes remiten a Mariátegui respecto de lo que significa salir al encuentro del otro, descubrirlo para, en definitiva, descubrirnos a nosotros mismos. Y por ello la emancipación es entendida como aquello que solo es posible alcanzar con el Otro y a través del Otro, algo muy distinto a entenderla como un alejamiento y un encapsulamiento o “monadización” propios de la subjetivación contemporánea, caracterizada por el giro “implosivo”, dirá Sadin (2022) como manifestación del divorcio entre los individuos y el ordenamiento colectivo que llega a la negación misma de la autoridad, de las instituciones y sus representantes (docente, médico/a, policía, gobernante...).

En este punto, resulta interesante compartir una reflexión que surgió a partir de pensar las nuevas formas de colonialidad del saber, en donde la evaluación se constituye en un dispositivo privilegiado para el ejercicio del poder. Entre quienes participaban del curso alguien sugirió que ante el ejercicio de poder arbitrario e institucionalizado, en la instancia de evaluación, “copiar” para los y las estudiantes, aunque no sean conscientes de ello, se puede pensar como un acto de resistencia. Este rol dominante del o de la docente, naturalizado en su ejercicio por las dinámicas imperantes en las instituciones educativas, no comienza ni termina en los/as propios/as docentes. Tiene su origen en la escritura jerárquica y secuencial, pero es abonada por múltiples factores sociohistóricos y culturales que sedimentaron los moldes en los que se fraguaron y cristalizaron prácticas cuestionadas a través del tiempo, pero nunca suficientemente revisadas y mucho menos modificadas. No se trata de una apreciación de carácter moral, sino de la inscripción de los acontecimientos y procesos en temporalidades históricas diversas para comprender la evolución relacional de vínculos sociales fundados en el control y el disciplinamiento como atributos exclusivos de una de las partes en esa relación. Atravesamos una mutación cultural a escala global (Baricco, 2008; en Martín-Barbero y Rincón, 2019), que fue moldeándose en las últimas décadas del siglo XX, definió sus formas con la revolución digital en los comienzos del nuevo milenio y se aceleró de manera elocuente en el último quinquenio. En este proceso de cambio, las temporalidades pasan a ser concebidas como conjunción de espacio/tiempo no escindidos, como activas productoras de nuevas sensorialidades permeadas por las tecnicidades de cada tiempo.

Martín-Barbero y Rincón (2019) señalan que:

La tecnicidad es mucho más amplia que la técnica, es la manera como nos impregnan los cambios claves, es un lenguaje con el que se lee, ve, comprende y explican los cambios. Las sensorialidades es lo sensible en

términos colectivos no individuales. Las tecnicidades que producen sensorialidades nuevas. (p. 20)

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje están en el ojo de la tormenta de esta mutación en ciernes. El nuevo lenguaje implica una mirada integradora, totalizadora y no fragmentaria de la práctica educativa. El disciplinamiento y el castigo en forma de calificación negativa bien pueden ser desplazados por la restitución de la confianza como condición de un diálogo pedagógico genuino.

La desconfianza puesta en las y los estudiantes es también falta de confianza del profesorado en su propia capacidad de hacer, frente a las nuevas tecnicidades emergentes y acrecentada por las condiciones que la excepcionalidad pedagógica trajo aparejadas. La necesidad de control y la búsqueda incesante de tácticas, de reglas o de normas, alejadas de una estrategia educativa desplazan el eje (y el ojo) de alternativas pedagógicas y didácticas en las que las actividades propuestas impliquen, por ejemplo, un tipo de demanda cognitiva predominantemente constructiva y con un alto grado de inmersión en el contexto profesional. Emergen así estrategias de afrontamiento que ponen en evidencia modelos pedagógicos y de enseñanza profundamente arraigados, con base en demandas cognitivas al alumnado de tipo enunciativas, memorísticas, referenciales, informativas (Pogré, 2014), claramente expuestas en los modos de evaluar.

La dinámica de trabajo tipo taller brindó la oportunidad, por su propia estructura, de abrir la discusión respecto al genuino desconocimiento que los estudiantes tenían sobre la forma de citar palabras o ideas de un autor/a determinado/a; lo que Gil Cano et al. (2017) llaman “plagio negligente”. Este puede ir desde copiar esas ideas de un/a autor/a y no utilizar comillas para ello, parafrasear un texto, hasta la utilización de figuras, gráficos o imágenes de otros sin acreditar al autor/a. En este sentido, los autores y autoras destacan la ignorancia de las y los estudiantes al identificar la fuente en primer lugar para luego poder referenciarla.

En definitiva, en el centro de la escena pudo colocarse la necesidad de abordar y de trabajar con nuestros/as estudiantes conocimientos relativos a los derechos de autor y a las licencias, por ejemplo, así como a la revisión de sus prácticas y al uso de la información que recogen por internet a la hora realizar una producción escrita. En este sentido, tal y como señalan en su trabajo los/as autores/as arriba mencionados, el trabajo sobre propuestas que apuesten a poner al/a estudiante en la necesidad de explicar con sus propias palabras lo que un autor/a ha dicho daría cuenta de que el/la estudiante ha comprendido.

Lo emergente, lo arraigado, lo cristalizado

Hacíamos referencia antes a la condición de “emergente” de la evaluación, recuperando ese concepto como lente para mirar este nuevo paisaje educativo y hacernos algunas preguntas en torno a su configuración. Lo que emerge como consecuencia de la pandemia y lo que emerge como consecuencia de la migración a la virtualidad, ¿es lo mismo?, ¿hay diferencias?, ¿cuáles?, ¿en qué sentido?, ¿en qué aspectos ambas situaciones se solapan y en cuáles no? En los pliegues de una se advierten las marcas de la otra, pero la pandemia ha generado sentimientos y percepciones que repercuten y tiñen diferentes aspectos del trabajo virtual que

exceden estrictamente este tipo de modalidad del quehacer docente. La experiencia de educación virtual motivada por la excepcionalidad planteada por la pandemia, no es asimilable a la de educación a distancia. Educamos a la distancia, adecuamos las aulas virtuales ya existentes y quienes aún no las utilizaban comenzaron a hacerlo, aprendimos de forma acelerada acerca del uso de otras plataformas, de nuevas herramientas y de dispositivos virtuales, pero lo hicimos sobre moldes viejos. La evaluación no fue la excepción, más bien se transformó en el emergente que evidenció anacronismos aún presentes y no resueltos en el sistema educativo.

La evaluación como instancia de constatación de aprendizajes condensa el modelo pedagógico arquetípico que ha moldeado la educación desde la diseminación de la escuela a escala global. Cuando reflexionamos sobre la evaluación tendemos a enfocarnos en el nudo de sentidos construidos y sedimentados alrededor de su práctica, para perder de vista la red más amplia en la que se tejen los sentidos de los propósitos pedagógicos, de los procesos de enseñanza, de los aprendizajes deseados y de los efectivamente realizados.

Martín-Barbero (2000) dice que:

Nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al modelo escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro-alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. Meterle a ese modelo medios y tecnologías modernizantes es reforzar aún más los obstáculos que la escuela tiene para insertarse en la compleja y desconcertante realidad de nuestra sociedad. (p. 35)

La experiencia de evaluación durante la pandemia mostró sin filtros estas dificultades observadas por el autor. La utilización obligada de virtualidad y de tecnologías digitales sin una explicitación clara sobre las implicancias pedagógicas que esa tecnología tiene para los procesos de aprendizaje hace que frecuentemente se priorice el uso de las herramientas sin una reflexión adecuada sobre los procesos pedagógicos que la sustentan. Buena parte del esfuerzo se pierde al intentar adecuar las tecnologías a las estructuras conocidas y no reconocer que esas estructuras son resultado de la conjunción de otras necesidades, dadas en otra temporalidad histórica, a las que, oportunamente, otras tecnologías dieron respuesta. Como bien advierte Baricco (2019), nos conformamos y aceptamos cambiar algunas reglas de juego sin terminar de comprender que es el “juego” lo que ha cambiado. Hacia allí es adonde habría que dirigir la mirada para saber cuál es el “juego” en el que se desenvuelven las nuevas generaciones a educar, nuestros/as estudiantes, cuál es el “juego” que está teniendo lugar a nivel planetario y qué necesitamos hacer como docentes para ser parte de él y, sobre todo, para brindar a nuestros/as estudiantes herramientas adecuadas y eficaces para enfrentar el “partido” o incluso transformarlo.

Cuando de aprender se trata, desaprender aquello que ha echado raíces profundas a través de los años y de la repetición suele ser la tarea más ardua y difícil de emprender. No obstante, esta tarea es subestimada cuando el acento está puesto solamente en la innovación y no en la preparación del terreno en que la tecnología será implantada para así aguardar confiadamente los frutos esperados. Se trata de

pensar en la emergencia de otras especies en el ecosistema educativo, diferentes y complementarias a la noción de clase-aula; en los límites desdibujados y/ redefinidos entre lo público y lo privado reconfigurados en la virtualidad, que transparenta el acontecer dentro del nuevo espacio del aula en casa, en la clase grabada y colgada a la vista de todos; en diseños amigables que despierten curiosidad y deseos por aprender. La educación, señala Bambozzi (2005, p. 19), es una práctica de filiación, “una práctica que debe sujetar al propio territorio, entendiendo por territorio un espacio simbólico y material de derechos y deberes, de tradiciones, de historia”. Cuando esa práctica filiatoria no encuentra posibilidades de emerger efectivamente, de manera creativa, deviene en una práctica alienante. La inclusión de tecnología digital, lejos de solucionar el problema, lo agrava en tanto prevalece una concepción instrumental de su utilización y no se reflexiona y/o cuestiona el modelo comunicacional y pedagógico que subyace en esa práctica educativa. Así, la tecnología digital, extendida e incorporada en los usos cotidianos de las y los jóvenes, no arraiga en la práctica educativa porque rebasa los contornos de los moldes en los que pretende ser encausada. Pensar en las capacidades necesarias para que arraiguen las innovaciones imprescindibles en el ámbito pedagógico supone entender, como señala Ferrarelli (2021, p. 408), que “no se trata de una colección estática de habilidades, sino de un conjunto multiforme y en expansión, a partir del cual los sujetos construyen sus desempeños en los escenarios contemporáneos que son expandidos y divergentes”.

La condición de una práctica habitual y de profundo anclaje supone la dualidad de un proceso en espejo, en el que el crecimiento y la afirmación de las raíces en un terreno fértil se manifiesta en la superficie como florecimiento y expansión. Ese arraigo, necesario en toda práctica educativa, con frecuencia se da por supuesto, o, lo que es más gravoso, se confunde con aquello que pudo haber tenido arraigo en un tiempo pero en su devenir termina cristalizado, con la consecuente pérdida del sentido de esa práctica educativa. Señalan Bitonte y Dumm (2014) que:

El sentido es frecuentemente comparado con una red, ya que esa imagen permite visualizar los distintos hilos (las múltiples voces) que se van entramando en el tejido de la significación social (...). Si bien esos nudos ayudan a fijar el sentido en determinados momentos, sería absurdo pensar que los significados quedan atados para siempre a una misma significación (p. 131).

En modelos educativos donde la centralidad está puesta en los contenidos resulta difícil atender a la red de sentido más amplia que configuran los procesos en torno a la consecución de aprendizajes significativos. Si pensamos, como sugiere Bambozzi (2005), a la educación como una práctica social, la linealidad que supone la transmisión de conocimiento, no mediada por la problematización y apropiación de este, pone en cuestión su condición de práctica educativa: “Una práctica social que no filia, aliena y, por lo tanto, no es una práctica educativa sino una práctica social de dominación” (Bambozzi, 2005, p.19).

La insistencia en sostener prácticas arraigadas sin atender a la circulación de la savia que las nutre deviene en práctica cristalizada, estereotipada. El alimento se procesa en esa relación dialéctica que supone el vínculo (cuando se produce), entre docentes y estudiantes.

Puiggrós (2019) reflexiona sobre el tema, y para ello toma prestadas metáforas de la física sobre el comportamiento de los telómeros en el macro- y el microcosmos y su relación con la fuerza de gravedad. Según parece, hay evidencia de que es posible que sean reversibles procesos que se consideraban irreversibles por naturaleza. La afirmación sirve para poner en cuestión la irreversibilidad supuesta de la transmisión generacional inscrita en casi todas las formas de educación conocidas hasta el siglo pasado, y se pregunta: “¿Acaso nosotros, los que pertenecemos a la generación anterior a la anterior, no deberíamos tomar conciencia de los dones celestiales que marcan a la generación de nuestros hijos?” (Puiggrós, 2019, pp. 11-12). Ese gesto de grandeza, y a la vez de humildad, de asumirnos como aprendices permanentes es, probablemente, el más necesario para tejer los sentidos de la educación en esta tercera década del siglo XXI.

Si miramos y pensamos a la evaluación tradicional con este lente, nos encontramos con una práctica fuertemente arraigada, que hoy, en la oquedad de sus raíces, deviene en práctica cristalizada, alienante y cuestionada en su sentido. En esta línea Kap (2020) sostiene que:

El campo de la didáctica no es estático ni se cristaliza en una prescripción de acciones justificadas desde un saber puramente técnico y menos aún desde un modelo comunicativo lineal centrado en la transmisión y en una relación emisor-receptor. Es, más bien, un entramado de reflexión y creación, fuertemente dinámico, permeado por la cultura, los contextos y las instituciones, que se preocupa por diseñar prácticas de enseñanza que recuperen los mejores escenarios y estrategias para favorecer las experiencias de aprendizaje, la construcción de conocimiento y, en una vuelta dialéctica, volver a reflexionar sobre lo realizado en una reconstrucción creadora y colectiva (p. 88).

Así, la evaluación, como parte constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es parte de ese entramado de reflexión y creación al que alude la autora, reconstrucción creadora que resulta clausurada frente a evaluaciones que enfatizan la reproducción del conocimiento.

La pregunta por el sentido de la evaluación partió de su doble acepción: su significado (su contenido íntimo) y su dirección (como vector). Una reflexión que podríamos decir que fue reveladora por su capacidad de develar algo oculto fue aquella, surgida en el diálogo y discusión en pequeños grupos para luego expresarse en plenario, referida a la diferencia entre la dimensión profesional -ligada a la experticia profesional en un campo de conocimiento específico de quien ejerce el rol de docente- y la dimensión pedagógica -que hace a la formación y a la capacidad de enseñar, de transmitir, de guiar, de orientar, de propiciar la reflexión, la comprensión, etc-. Esta doble faz o complejidad que viene dada por las características y por la trayectoria específica de la persona que encarna el rol, pone en evidencia el nexo indisoluble entre la práctica evaluativa que analizamos aquí y las debilidades y fortalezas inherentes a la dimensión estrictamente pedagógica.

Reflexiones finales: de pensar la evaluación a revisar la función y el trabajo docente

En un contexto social con aumento del desempleo y del trabajo remoto, las subjetividades contemporáneas son performadas por la desregulación, por un lado, y la democratización del conocimiento, por otro. Los debates sobre autoría, la eterna memoria de internet o el derecho al olvido son algunos de los temas que llaman a la reflexión sobre las nuevas formas y modos del lazo social que moldean el vínculo docente-conocimiento-estudiante en el marco de tiempos cada vez más flexibles. “Cambios en el paisaje cultural”, dirán Exeni y Borioli (2020, p. 24), en donde el binomio educación-trabajo se rompe y la educación no garantiza la inserción laboral, aunque el imperativo de una formación continua, actualización permanente y perfeccionamiento docente están a la orden del día con el objeto de dar respuesta a propuestas más flexibles e inclusivas.

El uso de TIC para diversificar herramientas didácticas e innovar sobre los formatos pedagógicos empuja a pensar y poner fuertemente en cuestión si la presencialidad garantiza per se la calidad de la enseñanza. Ahora, lo que sí sabemos es que la práctica docente en el ámbito de la educación a distancia y la reciente experiencia de migración a entornos virtuales de enseñanza que la pandemia nos impuso nos invita a reflexionar respecto de aquello que “llegó para quedarse”, aquellas experiencias que será necesario profundizar, optimizar, regular, orientar, etc. El trabajo colaborativo, interdisciplinario y transdisciplinario, donde intervienen una serie de profesionales y expertos/as en campos de conocimiento ajenos al propio y específicos del docente y que, como señalan Exeni y Borioli (2020), van desde correctores/as literarios/as, bibliotecarios/as, diseñadores/as gráficos/as hasta trabajadores/as de las ciencias de la computación y licenciados/as en cine y televisión, entre otros/as).

Por un lado, algunas cuestiones que se deben al debate gremial y estatal sobre la regulación del trabajo docente remoto, a distancia, mediado tecnológicamente, semipresencial o híbrido responden a la existencia de una desprotección jurídica de los y las docentes trabajadores/as. En esta dirección, Exeni y Borioli (2020) se refieren a un desamparo legal atado a los requerimientos de la tarea colaborativa, los elevados requerimientos de profesionalización y actualización, la existencia de un reconocimiento escaso, categorías laborales indefinidas donde existe una opacidad respecto de los alcances y límites de la tarea docente y de las cláusulas contractuales, etc. Y, por otro lado, aunque conectado con ello, aparece el impacto que supone en la tarea docente, y en la evaluación específicamente, la mediación tecnológica de información y comunicación, junto con la presencia de expertos/as profesionales que intervienen en el proceso y que, en casos extremos, como las carreras a distancia en universidades privadas, asumen en su totalidad el diseño y ejecución del proceso de evaluación, despojando al/a docente de una parte vital de su rol y del vínculo pedagógico esencial.

Estos son algunos de los aspectos a revisar volviendo siempre a los sentidos subyacentes y construidos de nuestra práctica educativa, de su inserción en los contextos institucionales y organizacionales, del vínculo con los y las estudiantes y de la relación dialéctica que supone una construcción genuina de conocimiento. La evaluación, constitutiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se prefigura como un lugar significativo desde el cual tejer la trama de nuevos sentidos que necesita la educación para este tiempo de la historia.

Referencias

- Bambozi, E. (2005). *Escritos pedagógicos*. Ediciones del Copista.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Bitonte, M. E. y Dumm, Z. (2014). Diseño de actividades para la detección y desmontaje de estereotipos en el aula. En M. E. Bitonte, M. Á Camuffo y Z. R. Dumm, *En torno a la interrogación. Propuesta para una didáctica de la pregunta crítica* (pp. 119-136). Universidad Nacional de Moreno Editora.
- Decreto 297 de 2020 [Poder Ejecutivo Nacional]. *Aislamiento social preventivo y obligatorio*. 19 de marzo de 2020. [HTTPS://WWW.ARGENTINA.GOB.AR/NORMATIVA/NACIONAL/DECRETO-297-2020-335741/TEXTO](https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-297-2020-335741/texto)
- Exeni, C. y Borioli, G. (2020). El trabajo docente en escenarios tecnológicos: desamparo y vacancias jurídicas. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(21), 23-32.
- Ferrarelli, M. (2021). Alfabetismos aumentados: producir, expresarse y colaborar en la cultura digital. *Austral Comunicación*, 10(2), 395-411. [HTTPS://DOI.ORG/10.26422/AUCOM.2021.1002.FER](https://doi.org/10.26422/AUCOM.2021.1002.FER)
- Freire, P. y Faundez, A. (1985/2018). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.
- Gil Cano, D., Nonó Rius, B. y Planas Campistol, I. (2017). Diez propuestas para evitar el plagio entre los estudiantes universitarios. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia i Documentació*, 39. [HTTPS://DOI.ORG/10.1344/BID2017.39.21](https://doi.org/10.1344/BID2017.39.21)
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina de Comunicaciones*, 8(11), 82-109.
- Martin-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43.
- Martin-Barbero, J. y Rincón, O. (2019). Mapa insomne 2017: ensayos sobre el sensorium contemporáneo. Un mapa para investigar la mutación cultural. En N. Jacks, D. Schmitz y L. Wottrich, *Un nuevo mapa para investigar la mutación cultural: diálogo con la propuesta de Jesús Martín-Barbero* (pp. 17-20). Ediciones CIESPAL.
- Pogré, P. (2014). Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la Universidad para que todos puedan comprender. En M. M. Civarolo y S. G. Lizarriturri (Comps.), *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior* (pp. 61-74). Universidad Nacional de Villa María.
- Puiggrós, A. (2019) *La escuela, plataforma de la patria*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Resolución rectoral N° 97 de 2020 [Universidad Nacional de Villa María]. *Por la cual se declara el estado de excepcionalidad pedagógica*. 1 de abril de 2020.
- Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano: el fin del mundo común* (Margarita Martínez, Trad.). Caja Negra.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Siglo XXI.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (1998/2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.