

En Búsqueda de una Evaluación más Educativa¹

▸ Isabel Flávia Gonçalves Fernandes Ferreira Vieira *

▸ Olga Maria de Sá Pinto Basto **

Resumen

Reconociendo que los discursos normativos sobre la evaluación de los aprendizajes no bastan para comprender ni para cambiar las prácticas evaluativas, se defiende una aproximación a la experiencia de los sujetos con el objeto de abordarla para construir significados, bajo un enfoque que solicita una visión de la educación como *praxis* problematizadora y transformadora. Partiendo de estos supuestos, se ha desarrollado una trayectoria de formación e investigación, en que las autoras han participado con otros profesores en la construcción de una evaluación *más* educativa. Se describe dicha trayectoria y se atestigua el surgimiento de zonas problemáticas y condiciones de transformación, argumentándose que tal transformación girará alrededor de la problematización de la evaluación, en el reconocimiento de su complejidad y en la búsqueda de la coherencia posible entre discurso, concepciones y prácticas. Como la experiencia educativa es híbrida y dilemática, el cambio estriba en un plan de búsqueda caracterizado por la incertidumbre y la posibilidad.

Palabras clave: Evaluación educativa. Zonas problemáticas. Condiciones de transformación

¹ Texto producido en el ámbito del Centro de Investigación en Educación de la universidad de pertenencia de la primera autora, en Portugal. Todas las ideas aquí expresadas son de responsabilidad de las autoras. Se siguen las normas lingüísticas del nuevo acuerdo ortográfico en vigor.

* Doctora en Ciencias de la Educación –Didáctica, Universidad do Minho, Braga, Portugal; Profesora Catedrática Docente e Investigadora, Universidad do Minho, Braga/Portugal. E-mail: flaviav@ie.uminho.pt.

** Alumna del Doctorado en Ciencias de la Educación – Supervisión Pedagógica, Universidad do Minho; Máster en Ciencias de la Educación–Evaluación, Universidad do Minho. E-mail: olgampb@gmail.com.

Em Busca de uma Avaliação mais Educativa

Resumo

Reconhecendo que os discursos normativos sobre a avaliação das aprendizagens não são suficientes para compreender e mudar as práticas avaliativas, defende-se uma aproximação à experiência dos sujeitos no sentido de a interpelar e para ela construir significados, numa abordagem que reclama uma visão da educação como práxis problematizadora e transformadora. Com base nestes pressupostos, foi desenvolvida uma trajetória de formação e de investigação em que as autoras participaram com outros professores na construção de uma avaliação *mais* educativa. Descreve-se essa trajetória e evidencia-se a emergência de zonas problemáticas e condições de transformação, argumentando-se que essa transformação radicar-se-á na problematização da avaliação, no reconhecimento da sua complexidade e na procura da coerência possível entre discurso, concepções e práticas. Sendo a experiência educativa híbrida e dilemática, a mudança inscreve-se num plano de *busca* marcado pela incerteza e pela possibilidade.

Palavras-chave: Avaliação educativa. Zonas problemáticas. Condições de transformação.

Searching for a more Educative Evaluation

Abstract

Acknowledging the fact that normative discourses about the evaluation of learning are not enough to understand and change evaluation practices, we need to come closer to personal experience so as to inquire into and construct meanings for it, with an approach that claims for a vision of education as a problem-setting, transformative praxis. Based on these assumptions, a path of teacher education and research was developed where the authors participated with other teachers in the construction of a *more* educative evaluation. We describe that path and highlight the emergence of problem zones and conditions for transformation, arguing that transformation will require problematizing the evaluation, acknowledging its complexity, and looking for the possible coherence among discourse, conceptions and practices. Because educational

experience is hybrid and dilemmatic, change occurs as a *search* that is marked by uncertainty and possibility.

Keywords: Educative evaluation. Problem zones. Processing conditions.

Introducción

Nunca lloré tanto en mi vida por culpa de una evaluación. Me sentí injusticiada, lastimada, marginada, ¡incluso derrotada! (O., fragmento de relato de incidente crítico, 2008)².

Así empieza el relato de un incidente crítico vivido por una de nosotras, profesora de Matemáticas de la enseñanza básica, refiriéndose a sus tiempos de alumna, un relato marcado por sentimientos de injusticia, heridas, marginación y derrota... todo lo que, a menudo, una evaluación representa para los alumnos y que va en contra de todo lo que la educación debería implicar: justicia, satisfacción, inclusión y realización personal. Una evaluación más educativa tendrá que superar una lógica de racionalidad técnica:

Paradójicamente, la evaluación se relaciona con las actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, testar, pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico, pero se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines que sirven. Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental. Con estas actividades artificiales no se aprende. Con respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Es donde no llegan que empieza, exactamente, la evaluación educativa. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 15)

Entonces, ¿qué es una evaluación crítica, es decir, una evaluación *que educa o que está a servicio de la educación*? Álvarez Méndez propone un conjunto de características inscriptas en una racionalidad práctica generadora de una acción comunicativa, atravesadas por discursos teóricos, políticas educativas y otros normativos legales que rigen la actividad del profesor – una evaluación educativa será transparente, negociada, participada, continua, flexible, diferenciada, desarrollada a servicio de la calidad de la

² En este fragmento como en otros de registros reflexivos de nuestra autoría, así como en la referencia a cada una de nosotras a lo largo del texto, se utiliza la inicial de nuestros primeros nombres (F. – primera autora; O. – segunda autora).

pedagogía e inscripta en valores democráticos³. Se trata de una evaluación de orientación emancipatoria, donde se verifica la “acentuación progresiva de la evaluación en los sujetos, para los sujetos y en función de los sujetos, según una afirmación de más poder, más responsabilidad y más participación” (MACHADO, 2103, p. 55).

Frente a las discrepancias entre el discurso teórico y las prácticas, “importa indagar dónde están las contrariedades efectuadas a la práctica o la irrazonabilidad del discurso” (ALARCÃO, 2001, p. 14). En verdad, ninguna retórica de la evaluación, por muy progresiva que sea, es suficiente para producir cambios en las prácticas o incluso para comprenderlas, y contrariamente a lo que, a menudo, se afirma, los problemas de evaluación pueden estar en la teoría y no sólo en la práctica. Como subraya Álvarez Méndez, las teorías de evaluación son excesivamente normativas, caracterizándose:

[...] por la ausencia de interrogación sobre la naturaleza y las causas de la propia evaluación, sobre sus consecuencias, concepciones e intereses, sobre la(s) ideología(s) que sobresale(n) en el ejercicio de la evaluación escolar, las funciones y los fines que sirve(n), las funciones que desempeña(n), no sólo las explícitas y proclamadas sino también las que permanecen ocultas. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 21).

Es necesario, por lo tanto, interpelar la evaluación vivenciada con respecto a los sentidos que (no) adquiere para los actores educativos, los valores que (no) orientan su desarrollo y los intereses que (no) sirve, buscando comprender y explorar la naturaleza compleja, procesual y deliberativa de la experiencia educativa (cf. FERNANDES, 2008, 2009, 2010, 2011). Es en esta orientación que se inscribe el presente texto, así como la trayectoria de formación y de investigación que constituye su escenario y que abarca a profesores de la enseñanza básica y secundaria. Poniendo a los sujetos en primer plano, alejándonos de una posición normativa frente a la evaluación y buscando una aproximación de la experiencia vivida, la nuestra y la de los profesores.

Partimos de la idea de que la evaluación vivenciada tiende a inscribirse en una metanarrativa de control y no en una metanarrativa de emancipación (ALVES y MACHADO, 2011; MACHADO, 2013), ocasionando efectos potencialmente castradores: fortalece las jerarquías y las relaciones de poder; sujeta al individuo a una parrilla de

³ Estas características generalmente se asocian al concepto de evaluación “formativa”. Preferimos el adjetivo “educativa” usado por Álvarez Méndez, por ser más amplio y subrayar el propósito educativo que debe guiar cualquier modalidad de evaluación – diagnóstica, formativa o sumativa.

competencias, neutralizando la singularidad; origina sentimientos de inferioridad y de impotencia frente al evaluador y a la imagen ideal del evaluado, favoreciendo lógicas de exclusión y autocondenación (GIL, 2009, p. 53). Estos efectos se refuerzan por la cultura de rendición de cuentas que se ha instalado en el campo educativo, sobre todo porque la rendición de cuentas no ha sido vista como “una problemática amplia de cultura política y de acción moral y ética que tiene que ver con la calidad y la profundidad de las prácticas democráticas” y que implica “la adopción de modelos explícitos de justicia y equidad (social, educacional y evaluativa)” (AFONSO, 2010, p. 168).

Aún así, como subraya Esteban (2010, p. 51), si es verdad que la evaluación oprime las márgenes y legitima la desigualdad, “también tiene su discurso tensionado, pues al dar visibilidad a la diferencia, aunque sea para normalizar los diferentes, atrae para la reflexión escolar su existencia”. El espacio y el tiempo de la educación simultáneamente se caracterizan por lógicas y dinámicas de previsibilidad e imprevisibilidad, y por lo tanto las posibilidades de reproducción y de transformación de las prácticas evaluativas conviven en la experiencia educativa (Esteban, 2002). Se puede decir que es en la tensión entre reproducción y transformación que la experiencia se puede transformar en verdaderamente educativa, abriéndose a una búsqueda de sentidos que implica la superación de sus sin-sentidos, es decir, de aquello que la convierte en absurda, irracional o injusta (CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010).

La trayectoria de formación y de investigación descrita en el punto siguiente, centrada en la búsqueda de una evaluación más educativa, se basa en los supuestos presentados y asume una visión de la educación como *praxis* problematizadora y transformadora, aprueba el propósito de denunciar y superar las condiciones que oprimen la acción educativa a través de la inserción crítica de los sujetos (FREIRE, 2003, p. 38).

Se trata de una visión de la educación como práctica ética, reflexiva, históricamente constituida y socialmente situada, que busca dar expresión a un compromiso con propósitos educativos válidos (CARR, 2007, p. 276).

Rechazando la creencia arrogante y antieducativa de que hay una separación natural entre los que piensan sobre la educación y los que la practican (SMYTH, 1987), y recusando una “relación de condescendencia” de la ciencia con relación a la práctica (HADJI y BAILLÉ, 2001, p. 218), dinamizamos abordajes formativos e

investigativos focalizados en los sujetos, que valorizaran su/nuestra experiencia y su/nuestra voz en el desarrollo de procesos de (des)aprendizaje, (auto)descubrimiento y (des/re)construcción de concepciones y prácticas profesionales (BREW, 1993; CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010; LARROSA, 2010; VIEIRA, 2009a). Buscamos crear lo que Zeichner (2010) designa como “tercer espacio”, un espacio híbrido de “cruzamientos de fronteras” que favorece una epistemología praxeológica en la construcción del conocimiento profesional, donde “se incorporan diferentes aspectos del saber que existen en las escuelas y en las comunidades para la formación de profesores y coexisten en un plano más igualitario con respecto al conocimiento académico” (ZEICHNER, 2010, p. 493).

Adaptando la metáfora de Zeichner al presente texto, podemos decir que busca igualmente instituirse como un tercer espacio donde afluyen saberes teóricos y experienciales, donde afloran tensiones y dilemas de la evaluación, y donde se esbozan condiciones para su transformación. En un primer momento, se describe la trayectoria de formación e investigación que las autoras desarrollaron desde diferentes posiciones: formadora académica y supervisora de investigación (F.) y profesora-graduanda y formadora-investigadora (O.). A seguir, basado en recortes de esa trayectoria y adoptando un abordaje narrativo analítico con la intención de releer, problematizar y teorizar lo vivido (CONTRERAS y PÉREZ DE LARA, 2010), se evidencian la emergencia de zonas problemáticas y condiciones de transformación, argumentándose que esa transformación radicaré en la problematización de la evaluación, en el reconocimiento de su complejidad y en la búsqueda de la coherencia posible entre discurso, concepciones y prácticas. Ya que las posibilidades de transformación se inscriben en culturas tendencialmente conservadoras, escapando al pensamiento normativo que atraviesa muchos discursos teóricos. En este escenario, el cambio se inscribe en un plano de búsqueda marcado por la inseguridad y por la posibilidad y el principal papel de la formación profesional y de la investigación educativa será crear condiciones para la emergencia de nuevas miradas y horizontes de acción.

Síntesis de una trayectoria de formación y de investigación

La trayectoria aquí brevemente descrita integró tres recorridos secuenciales y constituye el escenario de emergencia de problemas y condiciones de transformación de la evaluación, discutidos en el punto siguiente. Abarca: una asignatura de máster sobre evaluación de los aprendizajes, dirigida a profesores, suministrada en la universidad por **F.** y asistida por **O.** en 2007/2008 (recorrido 1); el estudio de máster desarrollado por **O.** en su escuela en 2008/2009 y supervisado por **F.** (recorrido 2); la fase inicial de su estudio de doctorado en 2012, igualmente desarrollado en su escuela y supervisado por **F.** (recorrido 3). La idea de relacionar estos recorridos viene de la conciencia de las relaciones que entre ellos se tejen, diagramando una trayectoria caracterizada por un propósito común: la búsqueda de una evaluación más educativa.

Recorrido 1: formación en evaluación en la universidad

Crear condiciones para una evaluación más educativa fue el propósito que orientó, 2007/2008, el suministro de la asignatura de máster Evaluación de los Aprendizajes⁴, frecuentada por 23 profesores de la enseñanza básica y secundaria. Se propuso una estrategia de naturaleza dialógica y experiencial, valorizando la participación de los graduandos en la construcción del conocimiento y en la reglamentación de su formación, a través de la cual pudieran *aprender o no a evaluar evaluando* y donde la evaluación fuera, simultáneamente, contenido y proceso de desarrollo profesional. En el programa de la asignatura, se afirmaba la intención de promover la “evaluación de la evaluación”, entendida como práctica de reflexión individual y colectiva sobre el modo como el acto de evaluar puede reproducir y/o subvertir órdenes establecidos, adquiriendo una dimensión ideológica tan incontornable como dilemática.

Más allá de la discusión de textos teóricos y de la realización de actividades reflexivas en el aula, las tareas destinadas a la evaluación del aprendizaje de los

⁴ Asignatura de 30h lectivas del 2º semestre del Máster en Ciencias de la Educación – Área de Especialización en Evaluación, suministrado en la universidad de origen de la primera autora. El curso, de naturaleza multidisciplinar, integra varias dimensiones de la evaluación (evaluación de políticas educativas, de programas y proyectos de formación, de los aprendizajes etc.).

graduandos eran también tareas de (des)aprendizaje de la evaluación, compiladas en un portfolio: un diario de la asignatura centrado en la reflexión sobre la evaluación (por referencia a las prácticas formativas, a la experiencia profesional y a las lecturas efectuadas); el relato de un incidente crítico sobre una experiencia de evaluación vivenciada; la narrativa de una experiencia colaborativa de evaluación, diagramada en el ámbito de la asignatura, desarrollada en el aula y evaluada con base en información allí recogida; registros de autoevaluación de la participación en la asignatura y de la narrativa profesional producida; una apreciación crítica final de la asignatura. Los graduandos, atraídos, empezaron a participar en la negociación de criterios de calidad y pesos atribuidos a los elementos del portfolio, lo que condujo a la construcción colectiva de un instrumento de evaluación global completado por todos al final del semestre. Con el objeto de ir monitorizando la acción formativa, la formadora redactó un diario de la asignatura paralela a la de los diarios de los graduandos.

Basada en el análisis de los portfolios de los graduandos y en cotejo con el diario de la formadora, se concluye que el abordaje permitió revelar y debatir dilemas y tensiones de las prácticas evaluativas y favoreció procesos de des/reconstrucción del conocimiento profesional, evidenciando la complejidad y la inseguridad inherentes a la evaluación de los aprendizajes (VIEIRA, 2009b, 2011). A lo largo del semestre, la evaluación se fue configurando como una zona pantanosa de la práctica (SCHÖN, 1987) sobre la cual era urgente dialogar, reflexionar e intervenir. Esta idea quedará más clara en el punto siguiente, donde se retoman episodios de esta experiencia formativa.

Recorrido 2: primer estudio de formación-investigación en la escuela

Al año siguiente, en su proyecto de disertación de máster, **O.** decidió explorar las potencialidades de la colaboración profesional en la reconstrucción de concepciones y prácticas de evaluación en su escuela⁵, y también en búsqueda de una evaluación más educativa. Su estudio (BASTO, 2010a) se desarrolló en un grupo de 4 profesoras de

⁵ Escuela de 2° y 3° ciclos de la enseñanza básica (5° al 9° grado de escolaridad).

Matemáticas, el Mat. Com⁶, al que ella pertenecía ya hace algunos años. En el papel de formadora-investigadora, desarrolló un programa que unía objetivos de investigación y de desarrollo profesional, el cual integró 17 sesiones de trabajo (cerca de 34 h) a lo largo de 7 meses. En esas sesiones se realizaron las siguientes actividades principales: lectura y discusión de textos teóricos y propuestas prácticas; construcción de un cuestionario sobre concepciones y prácticas de evaluación, administrado a los profesores de Matemáticas de la escuela, incluyendo el Mat.Com; análisis y diseminación de los resultados de ese cuestionario en la escuela; construcción y exploración conjunta de una experiencia de evaluación en el aula, evaluada con base en información allí recogida; evaluación final del trabajo realizado por las participantes.

Las fuentes de información para la evaluación de la experiencia fueron el cuestionario inicial, fragmentos de las audiograbaciones de las sesiones de trabajo, un cuestionario final complementado con una entrevista al grupo sobre la naturaleza y efectos de la colaboración profesional y el diario de investigación de la O. Se concluyó que la colaboración profesional presentaba potencialidades en la reconfiguración del pensamiento y de las prácticas evaluativas de los participantes, aunque remando contra la corriente frente a una cultura profesional marcada por el aislamiento y por el individualismo, contra los cuales era urgente continuar luchando.

Recorrido 3: segundo estudio de formación-investigación en la escuela

Terminado el estudio del máster, O. continuó participando de otras actividades colaborativas que acabaron originando, en 2010, el proyecto Pensar la Evaluación de los Aprendizajes, liderados por 4 profesores de su escuela (incluyendo a O, y otra compañera del Mat.Com) y apoyado por el Consejo Pedagógico, cuya finalidad es desarrollar acciones que promuevan el debate interno y el cambio de las prácticas evaluativas. En articulación con esta iniciativa, se diagramó su proyecto de doctorado en una línea de continuidad frente al proyecto de máster, pero esta vez con profesores de

⁶ Constituido en el 2003 en el ámbito del proyecto de doctorado de una investigadora universitaria (MARTINHO, 2007), cuya temática principal era la comunicación en el aula de Matemática (de allí la designación Mat.Com), el grupo continuó a funcionar más allá de ese proyecto inicial, teniendo un tiempo común semanal de reunión, proporcionado por la Dirección de la escuela. Las profesoras del grupo enseñan Matemática en el 2º y 3º ciclos de la enseñanza básica (5º al 9º grado de escolaridad).

varias asignaturas y niveles de enseñanza (de la preescola al 9º grado de escolaridad) y dando mayor énfasis a la experimentación pedagógica y a la disseminación de prácticas, que en el primer estudio no se habían desarrollado mucho. EL proyecto empezó en abril de 2012 con un círculo de estudios abierto a profesores de su Agrupamiento de Escuelas⁷, titulado (Re)pensar y (Re)hacer la Evaluación de los Aprendizajes, el cual abarcó la realización de 11 sesiones presenciales conjuntas (34h) dinamizadas por O. en el rol de formadora-investigadora y 17h de trabajo autónomo de los participantes, a lo largo de 3 meses. Participaron 8 profesores de diversas áreas disciplinares y niveles de enseñanza⁸.

Se partió del estudio y de la discusión de concepciones de los participantes a través de un cuestionario idéntico al del primer estudio y se discutieron textos teóricos sobre evaluación, pero se dio mayor importancia al análisis de narrativas profesionales de otros profesores y a la construcción colaborativa de experiencias de evaluación, implementadas individualmente o en pareja y evaluadas por los participantes, presentadas y discutidas en el grupo y posteriormente narradas y puestas en un portfolio individual. Cada portfolio incluía también una presentación de la filosofía de enseñanza de cada profesor, registros relativos a la planificación y al desarrollo de la experiencia, un incidente crítico relativo a una experiencia de evaluación, una apreciación crítica final del currículo de estudios y registros de autoevaluación⁹.

⁷ El Agrupamiento de Escuelas abarca la escuela-sede donde O. enseña y que integra alumnos del 2º y 3º ciclos de la enseñanza básica (del 5º grado al 9º grado de escolaridad) y escuelas del preescolar y del 1º ciclo (del 1º grado al 4º grado de escolaridad).

⁸ Las acciones de formación continua son acreditadas por el Consejo Científico-Pedagógico de la Formación Continua a través de Centros de Formación regionales dependientes del Ministerio de Educación. El círculo de estudios es una modalidad de formación centrada en el contexto escolar, donde un grupo de profesores (máximo 15) exploran una problemática común. Implica la realización de sesiones presenciales de trabajo autónomo y lo debe acompañar un especialista/ consultor externo, que en este caso fue F., supervisora del proyecto de doctorado de O., donde se integraba la realización del círculo de estudios. Su papel fue apoyar y acompañar el desarrollo de la acción y producir un informe de evaluación de la misma. Se inscribieron inicialmente 15 profesores, de los cuales 7 desistieron en una fase inicial, tal vez por el volumen de trabajo anticipado o por la poca familiaridad con la modalidad del círculo de estudios, que no es común en las escuelas. Ya cerca del final de la acción, uno de los 8 participantes desistió por considerar que no tenía condiciones para realizar el trabajo de evaluación propuesto, pero participó en casi todas las sesiones de formación. Así, fueron evaluados y certificados 7 profesores.

⁹ Los componentes de este portfolio se negociaron con los participantes a partir de una propuesta inicial de O. que se asemejaba a la propuesta del portfolio de la asignatura de Evaluación de los Aprendizajes, que ella propia había elaborado en 2007/2008 y al cual los graduandos habían atribuido un elevado potencial formativo.

Los portfolios constituyeron la base de la evaluación de los participantes, exigida por el hecho de tratarse de una acción acreditada, y también la principal fuente de información para la investigación, paralelamente a una sesión conjunta final audiograbada, el diario de investigación de O. y una entrevista que será le hará en 2013 a los participantes, sobre el impacto del círculo de estudios en sus prácticas evaluativas después de la formación.

Un análisis preliminar de los datos recogidos revela la existencia de cambios significativos en las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores. Según la visión de O., esta experiencia refuerza su convicción de que “la reconstrucción del saber profesional precisa ser sustentada en el compartir de experiencias, en la reflexión conjunta y en el liderazgo pedagógico, es decir, en una dinámica de supervisión colaborativa” (O., informe del círculo de estudios, 2012). Basado en este supuesto, el equipo responsable por el proyecto institucional *Pensar la Evaluación de los Aprendizajes*, con el cual el círculo de estudios se articuló, decidió esparcir las experiencias desarrolladas en seminarios abiertos al Agrupamiento, más allá de estar en curso la preparación de un *e-book* que el Centro de Formación va a publicar a través del cual fue acreditada la acción.

Zonas problemáticas y condiciones de transformación de la evaluación

En este punto, adoptamos una posición narrativo-analítica con la intención de releer, problematizar y teorizar lo vivido, lo que constituye una forma de indagarnos críticamente sobre nuestra acción. Nuestro objetivo no es rendir cuenta de los resultados de la investigación realizada (v. VIEIRA, 2009b, 2011; BASTO, 2010a, b), sino evidenciar desafíos y condiciones de transformación de la evaluación, potencialmente comunes a otros contextos de formación/investigación donde se busque construir, con los profesores, una evaluación más educativa.

En un registro no cronológico, cruzamos información proveniente de nuestros diarios de la asignatura de máster, del cuestionario que los profesores respondieron en los dos estudios (máster y doctorado), del trabajo del Mat.Com en el primer estudio y de las experiencias de evaluación realizadas por los profesores. El análisis se organiza en tres temas:

1. *El problema de la evaluación puede estar donde no se ve ningún problema*
2. *No hay una forma correcta de pensar y hacer la evaluación*
3. *Buscando la coherencia posible*

En el desarrollo de estos temas, identificamos tres condiciones principales de transformación, respectivamente: problematizar la evaluación, reconocer su complejidad y buscar la coherencia posible entre discurso, concepciones y prácticas.

El problema de la evaluación puede estar donde no se ve ningún problema

La evaluación de los aprendizajes es un campo impregnado de ideas y prácticas naturalizadas, de “mitos” que bloquean el cambio (FIRME, 2009), de tal forma que muchos de sus problemas se hacen invisibles: pensamos y nos comportamos como si no existieran, o como si nada pudiera o debiera cambiar. En otras palabras, el problema puede estar donde no se ve el problema. Ilustramos esta idea enseguida.

Uno de los indicios más evidentes de la naturalización de las prácticas evaluativas reside en la ausencia de reacción o refutación de los alumnos en las modalidades de evaluación no educativas. Como lo subraya Perrenoud (2002), los alumnos aprenden a tener éxito o aprenden a ser evaluados, porque aprenden a reconocer los “indicios exteriores de competencia” solicitados y desarrollan estrategias (o mejor, estratagemas) para corresponder a las exigencias observadas, en un juego en que tener éxito es alcanzar la mejor nota posible. Así, refutar deja de tener sentido, pues lo que importa es saber jugar las reglas de un juego en el cual la negociación no cuenta. La no-refutación, al crear la ilusión de que no hay problemas, refuerza su existencia.

Instaurar una evaluación dialógica y participada puede revelarse casi *antinatural*, conducir a los sujetos a preferir no hacer, a no inscribirse críticamente en las situaciones y dejar en las manos de los otros las decisiones que le tocan directamente a él, como si eso no constituyera un problema. El ejemplo a seguir, relatado por F. en su diario, se refiere a una de las últimas clases de la asignatura de Evaluación de los Aprendizajes, donde la modalidad de evaluación ha sido negociada y discutida con los graduandos durante el semestre. En ella, cuando se volvía a ver la propuesta final de la parrilla de

evaluación y clasificación consensualizada en clase, una profesora refutó el hecho de que los graduandos eran responsables por la autoevaluación de su participación¹⁰:

En [...] clase en que discutimos la propuesta, surgió una discusión relativamente calurosa sobre la autoevaluación de la participación. De pronto, una de las graduandas¹¹ [...], F.M., empezó a cuestionar seriamente el hecho de que los graduandos hicieran su autoevaluación, argumentando que habría tentativas de inflarla, ya que no existiría ninguna interferencia mía [...]. Después de tratar contraponer sus argumentos, no convencida, acabó por desafiarme: *¿Y nosotros no podemos rechazar el hecho de tener que hacer una autoevaluación? A lo que respondí: sí, pero te quedas sin 4 valores de la clasificación final. Al eliminar este componente, tendríamos que volver al comienzo. Este componente nunca fue cuestionado hasta ahora y la negociación tiene límites.* Ella no respondió y yo quise oír otros graduandos, agregando que si la mayoría de la clase pensaba igual, tendríamos que replantear todo. Varios graduandos se manifestaron entonces a favor de la autoevaluación, a pesar de reconocer que no era fácil. O, por ejemplo, afirmó que rechazar hacer la autoevaluación equivalía a reconocer que no tienen valor y por lo tanto tampoco tendrá en las prácticas escolares. *¿Como defender su importancia, si después cuando somos nosotros que las tenemos que hacer creemos que no vamos a hacerla de forma honesta? [...]*

Lo sucedido me dejó pensando que, de hecho, incluso cuando nuestro abordaje busca reconstruir teorías y prácticas personales, cuando se aproxima la “hora de la verdad”, es decir, la hora de ajustar en definitivo las reglas de la clasificación, vuelven las viejas creencias y celos sobre la evaluación, y una cierta obsesión con “las notas”. Lo que me lleva a pensar que mi opción de tratar las cuestiones de la evaluación a partir y a través de la evaluación de los graduandos fue una buena solución. Permitted, en este como en otros momentos de la negociación, la problematización y el cotejo de perspectivas que quizá no surgieran tan claramente de otro modo. En último análisis, la perspectiva de F.M. eliminaba toda la retórica sobre el valor de la autoevaluación, tan en voga hoy en día y ella propia defiende, por ejemplo, en su diario. (F., fragmento del diario de la asignatura de Evaluación de los Aprendizajes, 2008)

¹⁰ La autoevaluación de la participación tendría un peso de 4 valores en la clasificación final (en una escala de 0–20 valores), sin interferencia de la formadora, incidiendo cuestiones como, por ej.: *¿Interrogué mis teorías y prácticas profesionales a la luz de nuevos saberes? ¿Busqué adoptar una posición crítica/reflexiva frente a la asignatura? ¿Compartí reflexiones originadas por la asignatura en otros contextos profesionales? ¿Desarrollé autonomía en la gestión de mi proceso de aprendizaje? etc.*

¹¹ En este y en otros trechos del diario de F. el término “alumnos”, usado por la autora para referirse a los graduandos–profesores, es aquí reemplazado por el término “graduandos” por una cuestión de consistencia terminológica.

Varios graduandos se refirieron a este episodio en sus diarios, entendiéndolo como un incidente crítico que revelaba las dificultades de superar una visión racionalista técnica de la evaluación, a pesar de todo el trayecto formativo desarrollado. **O.** registró lo siguiente:

8ª entrada: “Trivial”

Presenciamos en la clase el desvendar el velo. Las campanas de la competición tocaron y los ánimos se exaltaron. No hay duda que la evaluación se hace sentir¹² en las personas. Lástima que sea por las peores razones. Los silencios y los momentos de intervención caracterizaron los recelos y el asumir de posiciones [...] ¿No sería el momento de concentrarse en captar lo que puede representar una evaluación diferente? ¿Por qué es tan difícil superar este nivel? [...]

Trivial, abrió la época de caza a la nota. (**O.**, diario, portfolio de Evaluación de los Aprendizajes, 2008)

El episodio deja claro que continúa una cierta obsesión con las calificaciones y el “mito de la nota objetiva” (HADJI, 1994), paradójicamente asociado a la creencia de que la justicia y la equidad sólo el profesor puede garantizarlas, no reconociéndoles a los alumnos el derecho o la competencia para evaluar. Bajo esta perspectiva, la autoevaluación, si existe, tendrá que ser corroborada por el profesor, lo que significa que sirve sobre todo para disciplinar al alumno, sujetándolo a criterios exteriores y no para emanciparlo, confiriéndole un papel decisivo en su evaluación (cf. Tan, 2004). Es decir, evaluar será “sujetarse” y no “ser sujeto” (MACHADO, 2013). En este escenario, el juicio omnipotente del profesor representa también su derecho a naturalizar la diferencia, y así “justificar la selección y la exclusión de sujetos, conocimiento y culturas” (ESTEBAN, 2010, p.51).

Como afirma Machado (2013, p. 25), “la evaluación continúa siendo un campo donde se combinan determinismo y libertad, donde se cruzan las ambiciones del control con deseos de individualización, donde se confrontan, en suma, los dispositivos de poder y los sujetos”, importando desvendar las tensiones y los dilemas que la cruzan. A lo largo de la trayectoria de formación y de investigación recorrida, vivimos muchas situaciones donde la *problematización de la evaluación* permitiendo desnaturalizar creencias y así hacer más visibles algunos de sus problemas, se constituyó como una condición de transformación en la negociación de modalidades de evaluación; favoreciendo la explicitación y la discusión de ideas tácitas y encarando la disonancia

¹² Referencia indirecta a uno de los textos analizados en clase (PERRENOUD, 1999, “¡No interfieran en mi evaluación! Para un abordaje sistémico del cambio pedagógico”).

como un elemento intrínseco al diálogo y a la reconstrucción del conocimiento; valorizando la experiencia personal y confrontándola con contributos teóricos y de la investigación; fomentando la experimentación de prácticas alternativas y la escritura reflexiva sobre la experiencia evaluativa; co-evaluando los abordajes seguidos.

La problematización de la evaluación, inscribiéndose en una visión de la educación como praxis, implica el abandono de certezas. Discutimos esta idea en el punto siguiente.

No hay una forma correcta de pensar y hacer la evaluación

Los discursos teóricos sobre la evaluación tienden a hacernos creer que hay una forma correcta de pensar y hacer la evaluación. Sin embargo, la experiencia educativa como práctica reflexiva, históricamente constituida y socialmente situada, parece exigir el abandono de certezas. Destacaremos aquí el caso de la “evaluación formativa”, por estar fuertemente asociada al potencial educativo de las prácticas evaluativas y por haberse generalizado en el discurso profesional y en las políticas educativas, a pesar de alguna dispersión teórica asociada al concepto (v. Fernandes, 2007; Pinto y Rocha, 2011).

Genéricamente entendida como la base de una pedagogía centrada en la mejora de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, ese tipo de evaluación encuentra obstáculos diversos en los contextos escolares, donde la evaluación ha constituido un fuerte instrumento de legitimación del currículo prescripto, normalización de los aprendizajes y discriminación de los sujetos. En contracorriente, la evaluación formativa exige una pedagogía dialógica y diferenciada, donde los alumnos participen en la construcción del currículo-en-acción. Llevada a sus últimas consecuencias, ella implicaría, en verdad, otra escuela (PERRENOUD, 1997). Así, ¿en qué medida podemos afirmar que la evaluación formativa constituye una forma *correcta* de pensar y hacer una evaluación? ¿Correcta para quién?

Admitiendo la posibilidad de desarrollar la evaluación formativa *en algún grado*, sabemos que su valor educativo depende del modo como se la entiende y cómo se la practica. En su diario de la asignatura de Evaluación de los Aprendizajes, O. sugiere que es frecuentemente considerada por los profesores como una “evaluación a todo vapor”, poco planificada, preocupada con la cantidad de registros y que tiene como principal objetivo la clasificación final de los alumnos. Según Fernandes (2006, p. 26), “la evaluación de *intención* o de *voluntad* formativa refleja creencias y voluntades de muchos profesores que afirman desarrollar prácticas de evaluación formativa cuando,

de hecho, nunca lo llegan a hacer, o sólo lo hacen puntualmente”. Así, el autor enfatiza la necesidad de una evaluación que sea *realmente formativa*:

Es preciso percibir que, antes de evaluar para calificar, es necesario e imprescindible evaluar para enseñar y aprender mejor. Por eso, me parece realmente indispensable que la información que se obtiene a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación sea primordial, sea debidamente evidenciada, en los momentos de balance. Sólo que, y esto es central para que el proceso no sea adulterado, *la evaluación formativa tiene que ser realmente formativa* y no cualquiera cosa sucedánea de naturaleza sumativa. Lo que significa que la evaluación es planificada, integrada y vivida para que los alumnos aprendan. (FERNANDES, 2008, p. 74).

Aunque este tipo de perspectiva teórica se presente relevante bajo el punto de vista de la promoción de una evaluación educativa, la noción de “evaluar para enseñar y aprender mejor” ha reforzado la creencia en una evaluación continua y *omnipresente*, radicada en la idea de que el buen profesor debe estar siempre evaluando todo, lo que es humanamente imposible y también, diríamos, humanamente indeseable. En una evaluación omnipresente, el profesor es alguien que (in)valida permanentemente el conocimiento de los alumnos a la luz del conocimiento legitimado por el currículo oficial, ejerciendo un “poder epistemológico” de control sistemático del conocimiento posible (TAN, 2004). Pero nos preguntamos: ¿la evaluación puede ser educativa cuando se vuelve obsesiva y todo pasa a existir por causa de la evaluación y para la evaluación, en función de un cuerpo de conocimientos pre-definido?

Vuelvo a la expresión usada deshojando margarita me quiere, no me quiere e imagino al profesor cortando los pétalos de cada alumno, responde a esto, *responde a aquello, ... esto sabes, esto no sabes... aquí más un punto, allí menos uno...* en un juego de evaluaciones a veces positivas y otras, negativas. Unas siguiendo a las otras, sin tiempo para respirar, y el alumno sin tiempo para pensar, cada vez más despojado de sí, expuesto, absolutamente preso en el juego de la evaluación, tal como el profesor, que juzga que ésta es la forma más justa y rigurosa de jugarlo, a menudo olvidado de que para evaluar es necesario haber enseñado, y que cuando se enseña hay que *cultivar* el aprendizaje, ayudar a los alumnos a *construir* conocimiento, quien sabe motivarlos a crear o a recuperar sus *utopías*. (F., fragmento del diario de la asignatura de Evaluación de los Aprendizajes, 2008).

Esta reflexión surgió después de una clase de máster donde se problematizó el concepto de evaluación formativa. La idea de una evaluación omnipresente estaba

en el ambiente. Cuando la formadora afirmó que, al dialogar con los graduandos (a propósito de un concepto de un texto, de sus trabajos...), estaba preocupada en oír, negociar y problematizar ideas, participando en la construcción de saberes, y *no* preocupada en evaluarlos, una de las graduandas manifestó su sorpresa (probablemente común a otros compañeros) y, en tono de broma, retrucó: “¡Pero sino está, debería estarlo!” Pero, ¿es posible distinguir claramente entre *evaluar* y *ayudar a los alumnos a aprender*, como se deduce de la posición asumida por la formadora delante de los graduandos? Quizá no.

La dificultad en establecer esa distinción puede observarse en el siguiente diálogo del grupo Mat.Com, en el ámbito del primer estudio de O., en una de las sesiones de preparación de un cuestionario que sería administrado por los compañeros del Departamento, donde ella introdujo la distinción entre “conversación” y “evaluación”, y entre “intención formativa” y “evaluación formativa”:

- O.: y después, “con qué frecuencia consideran posible o bueno realizar la evaluación formativa?” [cuestión en discusión para inclusión en el cuestionario]
- A: ésa es interesante, aunque pueda tener una variedad muy grande de respuestas, ¿verdad?
- O.: Es verdad, pero, ¿cuál es la opinión de ustedes sobre eso?
- A: Callarse en todas las clases, callarse
- O.: siempre evaluando, siempre evaluando, siempre evaluando
- A: Mira, es así, si tú hablas de evaluación formativa y quieres siempre registros de evidencias
- O.: sí, sí
- A: Eso es difícil, pero también una evaluación formativa puede ser sólo una impresión que yo tengo de aquel alumno en determinada situación y después puedo hacer un registro más o menos estructurado, no sé
- O.: Pero la evaluación formativa debe ser más estructurada, ¿verdad?
- A: [...] pero tú al fin y al cabo en las clases, aunque no tengas cualquier estructuración, llamas evaluación formativa cuando haces una pregunta a un alumno, ¿entiendes?
- O.: sí, pero eso no es evaluación formativa
- A: [...] le digo al alumno, *pero, ¿entiendes?* Y veo en sus ojos que él no entiende nada. *¿Entiendes? No, pero entonces anda aquí, dime allá, ¿qué es lo que no entiendes?* y el alumno bla- bla-bla
- O.: Pero eso es una conversación, no propiamente una evaluación formativa
- A: Pero estoy evaluando el recorrido y las dificultades del alumno, ¿o no?
- O.: Eso es una intención formativa, no llamaría

- A:** una intención
- O.:** Sí, no la llamaría evaluación formativa
- B:** Esto es muy... ¿ya viste?
- A:** hay intención y hay evaluación
- B:** Intención y evaluación
- O.:** Pero eso nosotros ya vimos en el texto, ¿verdad? en aquellos textos... la evaluación formativa no puede ser sólo... ¿verdad? no puede ser sólo la interacción profesor-alumno, estar constantemente, entonces estamos constantemente evaluando y no hacemos otra cosa
- A:** Es eso

(BASTO, 2010a; Sesión Mat.Com, 12.11.2008)

En las respuestas de los 21 profesores inquiridos con el cuestionario producido por el grupo, la idea de la omnipresencia de la evaluación quedó clara: la mayoría afirmó que evalúa a sus alumnos todas las clases o semanalmente, concordando con la afirmación de que “en último análisis, el profesor está siempre evaluando a los alumnos”. En la discusión posterior a estos resultados entre las profesoras del Mat.Com, permanecieron dudas sobre la noción de evaluación formativa, surgiendo la cuestión de la evaluación impresionista o una “evaluación a ojo”. Pero lo que es más paradojo en su conversación es no haber sido capaces de decir, con alguna precisión, con qué frecuencia evalúan formativamente a sus alumnos, lo que significa, como también dice **O.** en su diario que “todo es nebuloso en la evaluación” y que, por eso mismo, es importante reflexionar sobre ella y compartir con otros nuestra experiencia.

La distinción entre “intención formativa” y “evaluación formativa”, referida por Fernandes (2006) y en la conversación entre las profesoras antes transcrita, parece ser útil para evitar una “hipertrofia funcional” de la evaluación (ZABALZA, 1995, p. 17) y favorecer la creación del pacto de confianza que toda la comunicación educativa exige (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002). Sin embargo, cuando se busca dar importancia a la *intención formativa* de la comunicación educativa, otros problemas pueden surgir. Fue lo que ocurrió respecto a la redacción de comentarios a los diarios de los graduandos en la asignatura Evaluación de los Aprendizajes. Se había decidido que esos comentarios, redactados entre pares y por la formadora a medio y final del semestre, deberían tener una intención formativa, en un registro conversacional y no evaluativo (v. FENWICK, 2001). Paradójicamente, esa práctica causaba dilemas éticos difíciles de resolver:

Verifico que mi lectura es más interesada y reactiva cuando los textos son más personales y críticos. Si esto es esperado, dado que el lector *se hace*, hasta cierto punto, en el texto de quien escribió (por eso es

que definiendo el uso de textos críticos como forma de estimular lecturas críticas), por otro lado siento que estoy fallando cuando no soy capaz de comentar más los textos menos críticos, y probablemente frustrando algunas expectativas de los graduandos que los escriben.

Podría hacerlo, pero temo entrar en anotaciones de carácter evaluativo en vez de hacer lo que he buscado hacer: reaccionar a las ideas. Si las ideas son pocas, o mejor, están muy pegadas a lo que se oyó o se leyó, o son descripciones de lo que ocurre en clase, ¿qué hago? Lo que he hecho es poner cuestiones, como por ejemplo: *¿cómo te posicionas frente a estas ideas del autor X? ¿Cómo se relacionan las ideas que presentas con tu/ nuestra experiencia? [...]* Pero temo que este tipo de *feedback* sea poco estimulante de la escritura y poco informativo respecto a su calidad. Mi problema es que no quiero etiquetar a los graduandos de buenos o malos diaristas, buenos o malos alumnos reflexivos, incluso porque no creo que esto pueda ser visto de este modo. Siempre reaccioné un poco adversamente a tipologías destinadas a evaluar grados de reflexividad, aun admitiendo que existan, porque reconozco que la escritura reflexiva no es fácil, no hace parte de la vida cotidiana, exige mucho esfuerzo y disciplina, y no debe ser penalizada, *cualquiera que sea su naturaleza*. (F. trecho del diario de la asignatura de Evaluación de los Aprendizajes, 2008)

Esta reflexión problematiza la función del *feedback*, sistemáticamente asociado a la evaluación formativa y entendido como “el proceso que va a permitir al alumno a activar, entre otros, los procesos cognitivos que le van a permitir vencer las dificultades”, debiendo ser ofrecido de modo que fomente su autoestima y motivación intelectual (FERNANDES, 2008, p. 74). Según Hadji, “el interés de una evaluación pertinente es el de ser verdaderamente informadora” (1994, p. 107). Pero, ocurre que cuando pasamos de un registro evaluativo para un registro conversacional de intención formativa, nuestro discurso puede dejar de tener una función esencialmente informadora, o dirigida a la resolución de dificultades. La cuestión es: cuando esto ocurre, ¿cómo garantizar el valor educativo de ese discurso? Al final, ¿no es posible o bueno huir a un registro evaluativo? Y si es así, ¿cómo evitar quiebras en la autoestima y en la motivación intelectual de los alumnos? ¿Podremos tratarlos como *alumnos* sin afectarlos como *personas* (VIEIRA, 2009b)?

Por muchas respuestas que el discurso teórico nos pueda ofrecer sobre cómo evaluar *bien*, la experiencia niega la existencia de certezas. Cualquiera que sea la racionalidad que opera en la evaluación, ella nunca estará exenta de tensiones y dilemas. Así, transformar la evaluación implica reconocer su complejidad, construyendo sobre ella una mirada caleidoscópica e inquiridora, y abandonando la idea de que hay

una forma correcta de pensar y hacer la evaluación, aunque se crea en un ideal. Fue esto que se buscó hacer en la trayectoria de formación y de investigación que recorrimos con los profesores, de diversos modos: cuestionando y poniendo en confronto distintas perspectivas, experienciales y teóricas; cotejando el discurso teórico con las prácticas y reflexionando sobre los constreñimientos históricos y estructurales que condicionan la acción profesional; apoyando planes de acción *re(ide)alistas*, situados entre algo real y algo ideal e inscriptos en el campo de la posibilidad (JIMÉNEZ RAYA, LAMB y VIEIRA, 2007); estimulando el riesgo y la tolerancia de la incerteza.

Al no haber una forma correcta de pensar y hacer la evaluación, todas las prácticas exigen la (re)construcción de un referencial negociado, frente al cual se pueda buscar alguna coherencia entre discurso, concepciones y prácticas. Avanzamos ahora para esta idea.

Buscando la coherencia posible

El discurso de los profesores sobre sus prácticas evaluativas está, a menudo, alineado con una retórica actual, lo que revela el poder de esa retórica en la modelización de lenguajes teóricamente correctos. Fue lo que se verificó tanto en la asignatura de máster como en los dos estudios de O., en los cuales la mayoría de los 35 profesores inquiridos (entre 20 a 29) indicaron que sus prácticas evaluativas integran un conjunto de principios de una evaluación educativa, enunciados en el cuestionario inicial, como la participación, la transparencia, la inclusividad, la justicia, la negociación y la diferenciación. Pero, ¿qué significan exactamente estas respuestas? ¿Qué concepciones y qué prácticas suponen?

Observemos con atención sólo el principio de la participación, señalado por 29 profesores. Al comparar este dato con sus respuestas sobre el papel de sus alumnos en la evaluación, veamos que todos registran que los alumnos realizan la autoevaluación y, en la mayoría de los casos, participan en la evaluación sumativa periódica. Sin embargo, sólo una minoría señala que los alumnos participan en la definición de actividades y criterios de evaluación, o en la planificación de estrategias de aprendizaje, lo que significa que la negociación de la evaluación es escasa, a pesar de ser percibida por la mayoría en sus prácticas. Así, ¿qué quieren decir estos profesores cuando dicen que el principio de la participación está presente en esas prácticas? El asunto fue discutido por O. con ellos, concluyéndose que existen concepciones diversas de autoevaluación y de negociación, y que ambas tienden a ser ocasionales (en final de período), asumiendo a veces un formato rutinario y reductor (por ejemplo, al rellenar un cuestionario o en una

conversación sobre la nota de final de período), sin implicaciones directas en la regulación de la enseñanza o del aprendizaje. En otras palabras, se trata de una participación muy limitada.

El cambio en la evaluación exige, necesariamente, el escrutinio del discurso que usamos y de su relación con nuestras concepciones y prácticas.

[...] la evaluación educativa debe ser formativa, continua, individual, procesual, participada y compartida. Muchos atributos para sólo una idea. El riesgo es que muchas de estas adjetivaciones dieron origen a discursos muy diferentes, dando la sensación de que odebedecen a concepciones distintas. Un análisis cuidadoso nos conducirá a descubrir que por detrás de tantos calificativos se esconden intereses tan distintos como difusos. Y en la confusión se originan prácticas arbitrarias que nada tienen que ver con los significados que las palabras transmiten. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 96).

Aunque se reconozca la complejidad y la diversidad de la racionalidad de los profesores, y lejos de defender su uniformización frente a cualquier régimen de pensamiento y acción, el trabajo que desarrollamos muestra que es posible desarrollar culturas de diálogo que permitan el análisis de las prácticas educativas y la consensualización de referenciales que le otorguen una dirección a esas prácticas. Sin embargo, esas culturas no siempre existen en las escuelas, donde los grupos profesionales difícilmente se constituyen como comunidades de aprendizaje. Uno de los profesores que participó en el segundo estudio atestigua eso mismo en su informe final, en la respuesta a las cuestiones: *En la secuencia del círculo de estudios, ¿me gustaría que se realizaran cambios en las prácticas de evaluación de mi departamento¹³? En caso afirmativo, ¿cuáles son y qué actividades anteveo? En caso negativo, ¿por qué?* Sus palabras dejan clara la existencia de culturas poco colegiales y demasiado burocratizadas, que tienden a dificultar la comunicación inter-pares y la negociación de perspectivas.

Hace mucho, en los diversos departamentos que ya integré en virtud de los cambios de escuela/cuerpo docente, dejé de creer en la posibilidad de estos cambios (en las prácticas de evaluación) de un “ser” tan complejo como parece ser, por su actuación, un departamento curricular. Pero el hecho es que no conozco “las

¹³ En nuestras escuelas, los profesores se agrupan en departamentos disciplinares (por ej., de lenguas, ciencias etc.) y tienen un papel importante en la gestión del currículo.

prácticas de evaluación de mi departamento”, no conozco siquiera las prácticas de evaluación de mis compañeros que integran los mismos consejos de clase¹⁴ que yo. La evaluación parece ser de un foro muy personal e “intransmisible” incluso cuando explicitado. Se valoriza la crítica. Se dificulta el elogio. Si es malo todo se dice. Si es bueno... se ignora. No creo siquiera que sea posible crear esta dinámica. Al final, tantas son las comisiones para definir criterios, tantos son los documentos presentados al Consejo Pedagógico para aprobación. Pero ¿qué es lo que sabemos sobre lo que se hace con ello? Para mí, digo: nada. Podré ser/estar distraído, pero... Pero, en un acto de esperanza, [...] ¿se intenta? ¿Dificultades? Seguro algunas de las que enuncio, pero también seguro la mayor será, creo sin duda, la negociación de significados y sentidos entre los elementos de este grupo mayor. Al final, ¿Cuándo decimos “las mismas cosas” será que hablamos “de las mismas cosas”? Para mí, claro que no. (M., informe de reflexión sobre el círculo de estudios, 2012).

La búsqueda de coherencia entre discurso, concepciones y prácticas exige también oportunidad de experimentación y de reflexión sobre la experiencia, como ocurrió en la trayectoria recorrida. Todos los profesores participantes en la asignatura de máster y en los dos estudios fueron apoyados en la realización de experiencias de evaluación en el aula, mayoritariamente colaborativas, donde se recogieron información y evaluaron recorridos, habiendo producido narrativas sobre lo vivido. Al desarrollar planes de intervención que ampliaban la voz de sus alumnos como participantes del proceso de evaluación, crearon rupturas con prácticas anteriores, asumiendo riesgos, y dando mayor expresión a sus preocupaciones y aspiraciones pedagógicas. Sobre todo, fueron aprendiendo a vivir la evaluación como un proyecto de búsqueda, problematizador e incierto, en el cual se hace camino caminando:

Partir para una experiencia de evaluación es un camino lleno de desafíos. No es como una alameda, llena de árboles, tranquila y previsible, con tráfico separado en los dos sentidos, es más como una calle sinuosa, repleta de transeúntes, con rincones inesperados, lomas imprevisibles y transversales oscuras, en los cuales hay sorpresas y es necesario ir con cuidado. Quiero decir que no todo es previsible en la evaluación, no todo se planifica con mucha antelación, mucho de lo que se puede hacer nace en el propio camino y en las opciones que se toman, en consonancia con los problemas con los que nos enfrentamos. (O., narrativa de la experiencia, 2012)¹⁵.

¹⁴ El consejo de clase lo constituyen los profesores de una determinada clase y es responsable por la evaluación de los alumnos de esa clase.

¹⁵ En el círculo de estudios que dinamizó, O. también desarrolló y narró una experiencia. Este es un trecho de su narrativa.

En educación, la coherencia entre discurso, concepciones y prácticas nunca es absoluta, y el campo de la evaluación no es excepción. Paradójicamente, esa coherencia será tanto más difícil de alcanzar como mayor sea el grado de querer aproximarnos de una evaluación educativa, en la medida en que ésta es más exigente y, en gran medida, contra-hegemónica. Por eso hablamos de coherencia posible. *Buscar la coherencia posible entre discurso, concepciones y prácticas* representa una condición de transformación de la evaluación. De acuerdo con nuestra experiencia, podrá ser potenciada de diversos modos: escrutinio del discurso e identificación de contradicciones entre discurso, concepciones y prácticas; construcción negociada de un referencial, consustanciado en un conjunto de principios de acción localmente legitimados por los sujetos; experimentación reflexiva de prácticas re(ide)alistas, más próximas de ese referencial y de las preocupaciones y aspiraciones de los profesores.

Consideraciones finales

¿Podrá la evaluación de los aprendizajes configurar una *praxis* potencialmente emancipatoria y no sólo un mecanismo de “interiorización de la obediencia” con efectos castradores (GIL, 2009)? Nuestra experiencia muestra que la transformación de la evaluación exige su problematización, el reconocimiento de su complejidad y la búsqueda de la coherencia posible entre discurso, concepciones y prácticas, lo que significa encararla como un proceso político y dialógico, radicado en una “axiología sobre lo que es “mejor” para una determinada comunidad” (MACHADO, 2013, p. 75). Aunque podamos decir que, en última instancia, “otra evaluación es en gran medida otra escuela” ” (PERRENOUD, 1992, p. 171), mucho puede hacerse, importando encontrar un equilibrio entre “realismo conservador” e “idealismo ingenuo”, a través de un “realismo innovador” que reconociendo las circunstancias y la naturaleza de la profesionalidad docente, sea portador de cambio (PERRENOUD, 1997).

Importa interrogar y superar la lógica de racionalidad técnica que opera fuertemente en los sistemas educativos y que marca nuestras almas como un tatuaje que es necesario aprender a descifrar (SANTOS GUERRA, 2009). Eso implica, desde luego, reconocer el peso de las condiciones históricas y estructurales que a cada momento afectan la acción de los profesores, y también aceptar la inefabilidad de la

pedagogía y, por lo tanto, su naturaleza situada, imprevisible e inacabada (VAN MANEN, 1990). Como subraya Kincheloe (2003, p. 145), el precio a pagar por el abandono de la búsqueda de certezas es la “diversidad desordenada”, pero la verdad es que el mundo educacional no es ordenado, incluyendo el campo de la evaluación que, como lo subraya Figari (2007), se caracteriza fundamentalmente por una dispersión epistemológica difícil de unificar, estando todavía lejos de constituir una ciencia. Aunque eso ocurriera, no resolvería los problemas de la práctica evaluativa, ya que la enseñanza no es una ciencia aplicada.

Como quedó ilustrado en la discusión de recortes de nuestra trayectoria, la experiencia educativa escapa al pensamiento normativo que atraviesa los discursos teóricos. Desarrollarla como *praxis* no significa aplicar teorías a la práctica, sino construir teorías (y) prácticas razonables: localmente legitimadas en función de su importancia ética y social, progresivamente más coherentes, pero también transitorias y abiertas a los cambios, e inevitablemente inscriptas en una tensión ideológica entre la reproducción y la transformación del orden social implícito en las situaciones de intervención (VIEIRA, 2005). En efecto, la evaluación de los aprendizajes constituye una práctica plural, inscripta en imaginarios educativos que valorizan diferentes sistemas de valores y que configuren el ethos del evaluador como una realidad *composite* (JORRO, 2006). Las posibilidades de transformación se inscriben tendencialmente conservadoras, insurgiéndose contra ellas, pero diagramándose a partir de ellas y estando, por lo tanto, en mayor o menor grado, comprometidas con ellas. Ésta es la condición de toda la *praxis* educativa como práctica históricamente situada y socialmente construida (CARR, 2007; FREIRE, 2003), lo que implica la capacidad de tratar con la naturaleza pantanosa (compleja, única e indeterminada) de las situaciones y hallar soluciones creativas y transitorias para los problemas encontrados (SCHÖN, 1987).

Tomando aquí la metáfora de Nóvoa (2011, p. 40), tendremos que aprender a vivir o ver la pedagogía (de la evaluación) como una *tercera margen del río*: “Precisamos tener inteligencia, también un pensamiento que no se encierre en fronteras de lo inmediato, ni en la ilusión de un futuro más que perfecto”. La trayectoria que recorreremos representa un trayecto de liberación de las fronteras de lo inmediato y de la ilusión de un futuro más que perfecto, situándose en una esfera de búsqueda donde se reconoce que la reconfiguración de la profesionalidad docente es un proceso lento,

difuso y sinuoso, pero también se caracteriza por la posibilidad de construir nuevos sentidos para los espacios que habitamos y que podemos aprender a reconocer, sin perder de vista un ideal, él propio en constante mutación. Como sugiere todavía Nóvoa (2011, p. 46), “la tercera margen del río, el verdadero viaje de descubrimiento, no consiste en encontrar tierra nuevas, sino en adquirir nuevas miradas (...)”. Crear condiciones para la emergencia de nuevas miradas y de nuevos horizontes de acción será, quizás, el principal papel de la formación profesional y de la investigación educacional, ellas propias entendidas como prácticas problematizadoras y transformadoras, siempre inacabadas y buscando nuevas trayectorias.

Referencias

- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo (Orgs.). *Olhares e interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. San Pablo: Cortez Editora, 2010. p. 147-170.
- ALARCÃO, Isabel. Introdução. In ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. S. Paulo: Artmed, 2001. p. 9-14.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. 2. ed. Porto: Ediciones Asa, 2002.
- ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 59-70.
- BASTO, O. *Colaboração profissional na (re)construção de concepções e práticas de avaliação*. Um estudo de caso na disciplina de Matemática. 2010a. Tese (Mestrado em Ciências da Educação – Área de Especialização de Avaliação) – Universidad do Minho, Braga.
- _____. Práticas e percursos de trabalho colaborativo: o caso do Mat.Com. In: ANDRADE, Ana Isabel; PINHO, Ana Sofia (Orgs.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidad de Aveiro, 2010b. p. 265-282.
- BREW, Angela. Unlearning through experience. In: BOUD, David; COHEN, Ruth; WALKER, D. (Eds.). *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1993. p. 87-98.
- CARR, Wilfred (2007). Educational research as practical science. *International Journal of Research & Method in Education*. Londres, v. 30, n. 3, p. 271-286, nov. 2007.

CONTRERAS, José D.; PÉREZ DE LARA, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José D.; PÉREZ DE LARA, Nuria (Orgs.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo de ensino/ aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores associados, nº 19, p. 129-172, en/feb/mar/abr, 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso el: 20 set. 2011.

_____. *Diferença, aprendizagem e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização*. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo (Orgs.). *Olhares e interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. San Pablo: Cortez Editora, 2010. p. 45-70.

FENWICK, Tara. Responding to journals in a learning process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, John Wiley & Sons, nº 90, p. 37-48, Summer 2001. Disponível em: <http://www3interscience-wiley.com>. Acesso el: 21 mai. 2004.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: Instituto de Educação da Universidad do Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, Domingos. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, Albano (Org.). *Investigação em educação – teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 261-305.

_____. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2008.

_____. *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, nº 9, p. 87-100, mai/ago, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso el: 10 oct. 2011.

_____. Acerca da articulação de perspetivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo (Orgs.). *Olhares e interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. San Pablo: Cortez Editora, 2010. p. 15-44.

_____. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Orgs.). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 131-142.

FIGARI, Gérard. A avaliação: história e perspetivas de uma dispersão epistemológica. In: ESTRELA, Albano (Org.). *Investigação em educação – teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 227-260.

FIRME, Thereza Penna. Mitos na avaliação: diz-se que... *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 1-10, en./abr. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35ª edição. San Pablo: Paz e Terra, 2003.

- GIL, José. *Em busca da identidade – o desnorde*. Lisboa: Relógio d'Água, 2009.
- HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HADJI, Charles; BAILLÉ, Jacques. Para além das ilusões perdidas: para uma nova aliança entre professores e investigadores? In: HADJI, Charles; BAILLÉ, Jacques (Eds.). *Investigação e educação – Para uma nova aliança*. 10 questões acerca da prova. Porto: Porto Editora, 2001. p. 217-223.
- JIMÉNEZ RAYA, Manuel; LAMB, Terry; VIEIRA, I. *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik, 2007.
- JORRO, Anne. L'éthos de l'évaluateur: entre imaginaires et postures. In: FIGARI, Gérard; LOPEZ, Lucie Mottier (Eds.). *Recherche sur l'évaluation en éducation*. problématiques, methodologies et épistémologie. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 67-75.
- KINCHELOE, Joe L. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. 2. ed. London & New York: Routledge Falmer, 2003.
- LARROSA, Jorge. Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. In: CONTRERAS, José D.; PÉREZ DE LARA, Nuria (Orgs.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 87-116.
- MACHADO, Eusébio André. *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Ediciones Pedagogo, 2013.
- MARTINHO, Maria Helena. *A comunicação na sala de aula de Matemática*. 2007. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad de Lisboa, Lisboa.
- NÓVOA, António. Pedagogia: a terceira margem do rio. In: Assembleia da República (Ed.). *Conferência - Que Currículo para o Século XXI*. Lisboa, Assembleia da República: Divisão de Edições, 2011. p. 39-49.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- _____. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 171-190.
- _____. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 2002.
- PINTO, Rosângela O.; ROCHA, Maria Silvia L. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. *Estudos em Avaliação Educacional*, S. Pablo, v. 22, n. 50, p. 553-576, set./dic. 2011.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, Lisboa: Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, nº 9, p. 101-114, may./ago, 2009. Disponible en: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acceso el: 10 oct. 2011.

SCHÖN, Donald. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SMYTH, John. *A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook*. Victoria: Deakin University, 1987.

TAN, Kelvin H. Does self-assessment empower or discipline students? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Taylor & Francis, vol. 29, n. 6, p. 651-662, Dic. 2004.

VAN MANEN, Max. *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. London: The State University of New York, 1990.

VIEIRA, I. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 1, p. 116-138, en/jun. 2005. Revista online disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org>

_____. Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF, v. 1, n. 1, p. 32-75, jul. 2009a. Revista online disponible en: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID>

_____. (Des)aprender a avaliação avaliando: episódios de uma experiência pedagógica. In: VIEIRA, I. (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade: narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2009b. p. 235-266.

_____. Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação. In: MOREIRA, Maria Alfredo (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, na formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, 2011. p. 115-136.

ZABALZA, Miguel. A avaliação no contexto da reforma. In: PACHECO, José A.; ZABALZA, Miguel (Orgs.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Braga: Universidad do Minho, Instituto de Educación y Psicología, 1995. p. 13-18.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação UFSM*, v. 5, n. 3, p. 479-503, set/dic 2010. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=117116968009>.

Recibido: 24/02/2013

Aceptado para su publicación: 12/03/2013