

La evaluación en contexto de pandemia: relato de una experiencia de formación permanente en la provincia de Buenos Aires

Eje 5 | MESA 143 | Pensar lo educativo en tiempos de pandemia: Trayectorias Educativas de las y los jóvenes en contextos de desigualdad (ET: Pandemia)

Lis, Diana Isabela. Universidad Nacional del Sur – CIIE
dlis@uns.edu.ar

Codecido, Mónica. Universidad Nacional del Sur – CIIE
monicacodecido@gmail.com

Sassi, Viviana. Universidad Nacional del Sur – CIIE
vivisassi@gmail.com

Resumen

El objetivo de este artículo es narrar una experiencia de formación permanente en contexto de pandemia durante el 2020, y sistematizar algunas conceptualizaciones y debates que surgieron de la realización del dispositivo “Mesas de acompañamiento” sobre Evaluación, con los equipos directivos e inspectores del nivel secundario de la región educativa XXII, de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Los propósitos que orientaron esta acción fueron: revisar de manera conjunta los lineamientos del Consejo Federal de Educación y de la Dirección General de Cultura y Educación sobre evaluación; dialogar sobre el qué y el cómo evaluar en la emergencia actual; y pensar criterios e instrumentos acordes a la diversidad de realidades que atraviesan a las instituciones educativas.

La prescripción de evaluar sin calificar, permitió resemantizar el concepto de valoración pedagógica para poder hacer escuela en este escenario excepcional. Resignificar la evaluación desacoplada de la acreditación sembró interrogantes sobre el desafío de llevarla adelante en estos términos.

Palabras claves: Evaluación - Trayectorias - Pandemia

Introducción

Hoy, ahora mismo, si hubiera una potencia en el educador ella es la del cuidado, la compañía, la conversación a propósito del mundo y de la vida, y la hospitalidad. No se trata de contenidos sino de continentes, no es una cuestión de formato sino de urgente presencia. Y no es un problema de estar-ocupados sino de estar-juntos. Carlos Skliar (2020)

En este artículo sistematizamos algunas conceptualizaciones y debates que surgieron en las Mesas de acompañamiento pedagógico didácticaⁱ - MAPD- realizadas durante la primera semana de junio de 2020 con la mayoría de los equipos de gestión e inspectores de Educación Secundaria de la Región Educativa XXII, de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Estas se denominaron “Evaluación formativa: ¿Qué y cómo evaluar? Diálogos y reflexiones en torno a los documentos base y circulares técnicas”. Los propósitos principales fueron revisar de manera conjunta los lineamientos del Consejo Federal de Educación –CFE- y de la Dirección General de Cultura y Educación –DGCyE- sobre evaluación; resignificar el qué y el cómo evaluar en la emergencia actual; y pensar criterios y modos de evaluar acordes a la realidad de los distintos contextos que atraviesan las instituciones educativas.

Dichos propósitos se plantearon a partir de la decisión ministerial -luego avalada y regulada por la Asamblea del CFE en su resolución N° 363/20-, de evaluar sin calificar, que generó controversia en “la opinión pública”. Los medios de comunicación y las redes sociales replicaron la noticia, transmitiendo incertidumbre y confusión a los y las estudiantes, sus familias e, incluso, a algunas escuelas. Expresiones tales como “todos van a repetir” o “todos van a aprobar”, empezaron a poner en duda la realización de las tareas escolares y el vínculo con los docentes. Es por ello que decidimos encuadrar el acompañamiento desde la Resolución Federal, pues en ella se define qué y cómo evaluar en estos momentos de la Continuidad Pedagógica, diferenciando las instancias de evaluación formativa (propuestas para este período) de la evaluación con fines de acreditación y promoción.

Los intercambios en estos espaciosⁱⁱ nos llevaron a poner en diálogo no solo concepciones y posicionamientos personales en torno a los procesos de evaluación –tipos, criterios, instrumentos– sino también sentidos y prácticas instaladas y de larga data en la educación secundaria, que la propuesta de evaluación de la Continuidad Pedagógica, puso en crisis o, al menos, interpeló. En efecto, el énfasis puesto en “evaluar para mejorar la enseñanza” y no en “evaluar los aprendizajes”, por momentos, llevó el eje de la discusión a establecer las diferencias entre uno y otro proceso (el de enseñanza y el de aprendizaje), (re)pensar el vínculo pedagógico en un contexto de excepcionalidad y redefinir o resemantizar el concepto de valoración pedagógica, propuesto como alternativa a la calificación.

1. La centralidad del vínculo pedagógico: una política de cuidado

En todos los documentos emanados de la DGCyE la centralidad del vínculo a construir, reforzar y sostener entre escuelas y familias, docentes y estudiantes es insoslayable. Por eso, creemos conveniente volver a recordar por qué esta política de cuidado es el marco epistemológico, ético y político desde el cual pensar la evaluación de la Continuidad Pedagógica. Y esto no sólo porque nos encontramos ante una circunstancia de

excepcionalidad sanitaria mundial –que por sí sola justifica toda acción de cuidado que los y las adultos/as debemos ejercer sobre los niños, niñas, jóvenes y adolescentes–; sino, fundamentalmente, porque desde el año 2006 la Ley de Educación Nacional dispuso la obligatoriedad de la Educación Secundaria transformado al Estado en garante del derecho de todos y todas los y las jóvenes y adolescentes de recibir Educación Secundaria de calidad.

Estas decisiones, plasmadas en Ley, se inspiran y nutren de un fundamento primordial, el principio de educabilidad, que orienta la toma de decisiones didácticas y pedagógicas de los docentes en la cotidianeidad; pues: “...el principio de educabilidad es una condición de la enseñanza. Así, entiende que es el profesor quien tiene la convicción inquebrantable de que todo alumno es educable, es decir, que ningún alumno puede ser dejado a mitad de camino.” (Birgin, 2016:10). Mientras el/la docente desconfíe de este principio, la tarea de enseñanza se va a ver obturada. Estas concepciones se hacen más visibles en este contexto, por lo que es necesario recordar la advertencia de la Res. CFE N°363/20 que en su Anexo I acerca de las condiciones de desigualdad de nuestra sociedad dice:

La situación de pobreza que afectaba ya al 50% de los niños, niñas y adolescentes en la edad de la educación obligatoria, las desigualdades en el acceso a la conectividad y en la disponibilidad de dispositivos digitales, las diferencias en las condiciones del hábitat y en las posibilidades de las familias de acompañar la educación en los hogares, representan brechas que la pandemia, el aislamiento social y la suspensión de clases presenciales no pueden sino profundizar.

De ahí que, al no estar garantizadas las condiciones de igualdad para el aprendizaje durante la Continuidad Pedagógica, la decisión de evaluar sin calificar se vuelve no sólo comprensible sino profundamente justa: una calificación solo serviría para agrandar la mencionada brecha.

En virtud de lo expuesto, creemos que es oportuno volver a pensar la evaluación en todas sus dimensiones, “como un proceso complejo de análisis, reflexión, juicio y toma de decisiones pedagógicas que van más allá del carácter técnico e instrumental, porque también se enmarcan en consideraciones de naturaleza política, institucional y ética.” (Guervitz, 2011) Se trata, como afirman Bárcena y Melich (2014) de entender la educación, y en especial, la evaluación como:

...un acontecimiento ético frente a todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecnocientífica (...), y también porque pensamos que es importante tomarse en serio el hecho de que el ser humano es un ser histórico, impensable al margen del aquí y del ahora. (p. 20)

Y, el aquí y el ahora que nos atraviesa es, precisamente, una situación excepcional de pandemia. El desafío es y sigue siendo tan grande como involuntario: nadie eligió esto que nos toca vivir. Sin embargo, estamos haciendo escuela, como podemos, como sabemos, con aciertos y errores, ajustando el recorrido en cada nuevo intento. Si nosotras/os, los y las adultos/as hemos perdido las pocas certezas que nos daba la presencialidad, si estamos aprendiendo “sobre la marcha” a ser docentes de la no presencialidad, ¿desde qué certezas pedagógicas podríamos pensar la evaluación? Quizás, nos atrevemos a pensar luego de los intercambios de las Mesas de acompañamiento pedagógico – didáctico, desde la única e irrenunciable que nos lleva a pensar la educación como una hospitalidad:

... intentaremos caracterizar la acción educativa (...) como una relación con el otro (...) que me demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato. (...) aparecerá como una acción hospitalaria (...) surgirá ante nuestros ojos como una relación constitutivamente ética. La ética, entonces, como responsabilidad y hospitalidad no será entendida como una mera finalidad de la acción educativa, entre otras, sino su condición de posibilidad. (Bárcena y Melich, 2014:136)

La política de cuidado se concreta entonces, a través de una acción de hospedar y sostener, prioridad en este momento. Y en este sentido se entiende la noción de Continuidad Pedagógica, como una forma de acompañar la situación excepcional que estamos viviendo, desde la que implementar institucionalmente propuestas de enseñanza valiosas y significativas para dar continuidad a los aprendizajes y para sostener los vínculos con los y las estudiantes y sus familias.

2. Pensar algunos corrimientos de sentido en torno a las prácticas de enseñanza y de evaluación

Es indiscutible la capacidad de las palabras de prescribir bajo la apariencia de describir así como también la de denunciar bajo la apariencia de enunciar (Kaplan, 2006)

Las palabras tienen sentido, y quienes hacemos docencia, sabemos que no son neutrales sino que constituyen saberes (Beillerot, 2001)ⁱⁱⁱ desde los que tomamos decisiones que hacen que nuestras prácticas sean diversas a veces incluso, frente a escenarios similares. Estos saberes, dado su carácter social e histórico son creados y recreados en las prácticas escolares y nos constituyen en nuestro hacer profesional. La mayoría de estos principios, nociones, y concepciones son tácitos e implícitos, en tanto se van aprendiendo a lo largo de toda nuestra experiencia de escolarización, desde que somos alumnos (Biografía escolar) hasta en el desempeño específico de la escuela (Socialización profesional).

Desde la formación permanente sostenemos la necesidad de desnaturalizar dichos posicionamientos, visibilizarlos, para repensarlos y transformarlos en orden a garantizar una práctica educativa profesional más crítica y justa que no tienda a reproducir las desigualdades existentes. Esta premisa, que hoy cobra mayor vigencia, proviene de construir escenarios que nos permitan el pasaje de una escuela reproductora de conocimientos, a una escuela constructora de saberes^{iv}, entendiendo a estos últimos como un conjunto de conceptos, habilidades y actitudes que nos permiten comprender y transformar la realidad. Estas acciones, que no se realizan en solitario, sino desde el asesoramiento y la construcción colectiva, surgen con mayor fuerza en este contexto de excepcionalidad dado que -como es sabido- en muchas ocasiones, la formación de grado no logra impactar sobre concepciones más conservadoras aprendidas durante la biografía escolar y que se reproducen en la socialización profesional. (Terhart. 1987)

Muchos de estos saberes provienen y coexisten sin contradicción, dada la plurisignificatividad de la mayoría de nuestras palabras que aluden a posicionamientos diversos desde los que pensamos la buena práctica docente, la buena gestión, el/la buen/a alumno/a, entre otros. Tal, es el caso de la noción de educación, que puede ser conceptualizada de modos opuestos, en tanto, por un lado remite a "poner" algo en la mente de los niños y niñas; y por otro, alude a "sacar" o permitir que se exprese algo del interior de los sujetos. En este interjuego de sentidos, las distintas corrientes pedagógicas se han configurado a lo largo de la historia acentuando el énfasis en uno u otro proceso, y nos han llevado a pensar de manera unificada los procesos contenidos en la noción de educación, a saber: el de enseñanza y el aprendizaje, cuando en realidad son procesos diversos.

Es frecuente entonces, establecer una conexión de causalidad directa entre ambos procesos: la enseñanza contiene necesariamente el aprendizaje y viceversa. Desde esta perspectiva, se sostiene que si el docente es bien "claro" en su explicación, el/la estudiante "aprende"; y si no aprendió, es porque no prestó suficiente atención o no "se esforzó". De manera similar, se afirma que, si efectivamente estamos seguros de aquello que enseñamos, los y las estudiantes deberían poder dar cuenta de sus aprendizajes. Estas certezas se asientan en una concepción tradicional no sólo de la educación sino de la comunicación.

Desde los aportes de la psicolingüística y la sociolingüística hoy sabemos que la enseñanza, en tanto práctica comunicativa, es compleja y atiende a múltiples dimensiones. En efecto, la codificación y la decodificación de lo que se intenta transmitir supone contemplar no sólo que las posiciones de los actores que intervienen son distintas, sino que las condiciones de producción no necesariamente son las mismas que las de quien interpreta el mensaje. Esas condiciones de producción y recepción son, además, sociales, culturales e históricas y están atravesadas por relaciones de poder; esto quiere decir que, aun hablando "una misma lengua" nuestras pertenencias a distintas comunidades lingüísticas -con las que

establecemos relaciones de lealtad y funcionan como marco interpretativo- nos pueden llevar a entender de maneras muy distintas un mismo enunciado. Es por ello que las propuestas de enseñanza que institucionalmente se decidan construir -tareas, actividades, secuencias, proyectos- deben estar acompañadas por la palabra de quien las produce para orientar la interpretación que, a partir de ellas, puedan realizar los y las alumnos/as. A esta acción se la denomina mediación pedagógica^v y busca promover el aprendizaje de nuestros/as interlocutores/as, acompañándolos/las en la tarea de construirse y de apropiarse del mundo y de sí mismos.

Gary Fenstermacher (1989) ya nos advierte acerca del carácter de la relación entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje: se trata de una dependencia ontológica y no causal. Es una relación semántica donde el significado de la enseñanza depende de diversas maneras de la existencia del concepto de aprendizaje, pero no causalmente. El autor ejemplifica esta diferencia mediante una comparación entre correr y ganar. Una persona puede estar corriendo una carrera y no ganarla, pero nadie puede decir que no corrió. Hay una dependencia ontológica entre correr una carrera y ganarla porque la persona que la realiza desea ganar; pero no por eso, la relación será causal (si corro la carrera sí o sí voy a ganar). Cuando un/a docente enseña, lo hace con el deseo de que el/la estudiante reconstruya o aprenda ese saber que está intentando hacer comprensible; sin embargo, esto no significa que los/as alumnos/as lo aprendan/interpreten de la misma manera en que fue enseñado.

Es por esto que aun cuando se haya explicado o desarrollado con mucha claridad y precisión un determinado saber, esto no garantiza ni significa que se “haya aprendido”. E incluso, cuando los aprendizajes se producen, tampoco podemos saber si lo aprendido lo fue en los términos en que creemos haberlo enseñado. Esta situación se profundiza en la virtualidad, si las estrategias de enseñanza no son variadas y la propuesta didáctica consiste -casi únicamente- en “responder cuestionarios/consignas” que podríamos llamar “de aplicación”. Si la mediación docente no propicia que los y las estudiantes formulen sus dudas / ideas / hipótesis sobre cómo resolver las actividades; la asincronía hará que solo tengamos contacto con los “productos” de ese proceso. De ahí que sea tan difícil, en este contexto, poder dar cuenta de qué y cómo aprendieron los/as alumnos/as: realizar correctamente distintas actividades y entregarlas en tiempo y forma, no es garantía de haber construido algún saber.

3. Evaluar sin calificar: el desafío de la Continuidad Pedagógica

Como afirma Delval la calificación es coercitiva, punitiva, ofensiva y defensiva. En este orden de cosas cuál será la

experiencia escolar para estos jóvenes, cuáles serán las marcas que dejará la escuela. (Guervitz, 2011)

La cita que abre este apartado, busca enlazar y revisar una vez más este gran desafío de evaluar sin calificar. En este sentido, una de las certezas que se sostuvo en los distintos encuentros es: “No es la imposibilidad de evaluar en este contexto lo que nos atraviesa, sino la imposibilidad de calificar sin discriminar”. De hecho, el Documento Base sostiene: “resulta preciso diferenciar la evaluación de la calificación. Es necesario valorar pedagógicamente lo que se ha realizado hasta ahora; evaluar para mejorar y reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Pág. 3). Se propone la realización de una valoración pedagógica que no “encubra” una calificación, que no pueda “ser leída” en términos de “aprobación o desaprobación”. En las distintas mesas de acompañamiento, este concepto fue el gran nudo gordiano a desatar: cómo pensar una valoración pedagógica “auténtica”, que se libere del juicio sobre los aprendizajes que conlleva la evaluación, tal como estamos acostumbrados a pensarla desde la presencialidad. Así, a partir de las distintas discusiones y propuestas que fuimos analizando, fue posible resemantizar el concepto que, en un principio, era pensado como un mero artilugio retórico para evitar hablar de calificación; a pensarlo como un verdadero dispositivo de evaluación.

El documento y las circulares técnicas sostienen que la evaluación, en tanto es parte del proceso de enseñanza, debe dar cuenta del mismo a fin de fortalecer las decisiones pedagógicas y didácticas adoptadas a nivel institucional para mejorar las trayectorias educativas de los y las estudiantes. Este sentido de la evaluación se vuelve un irrenunciable frente a las posibles y sucesivas interpretaciones y lecturas de directivos y docentes, quienes, por momentos expresan cierta dificultad para reinterpretar sus decisiones a la luz de estos planteos. Algunos/as pudieron dar cuenta de la impronta estructurante de la calificación en el sistema educativo, como, por ejemplo, sentir presión por realizar algún tipo de devolución, frente a lo que históricamente ha sido el “cierre de trimestre y la entrega de un boletín”. Otras/os pusieron en cuestión aspectos tales como que “el sistema siempre te califica, por lo que es difícil correrse de lo meritocrático” o que “se enseña para evaluar, se evalúa para calificar”.

En función de desnaturalizar estas imágenes persistentes y orientar las prácticas evaluativas en línea con el Documento Base, nos ayudó el retomar algunos aportes del campo de la didáctica, que reconocen la coexistencia de dos grandes paradigmas o posicionamientos sobre la evaluación: el positivista, ligado a la lógica cuantitativa y el alternativo, caracterizado por propuestas cualitativas^{vi} (Pérez Gómez, 1985).

Los estudios en este campo sostienen que aún en la actualidad el paradigma positivista, es el que se encuentra más instalado e incluso, legitimado, no sólo en el ámbito

educativo; sino en la sociedad en general y se traduce en una demanda de “resultados cuantificables”^{vii}. Este se basa en la creencia de que es posible medir y cuantificar objetivamente los resultados de la enseñanza y el aprendizaje (vistos como un solo proceso), a través del uso de instrumentos considerados neutros. Se evalúa para la acreditación y la calificación, lo que permite, además, comparar, controlar y clasificar. Podemos sostener que es una visión reduccionista de las prácticas de la evaluación, a la que generalmente denominamos sumativa: en un momento determinado se realiza un corte y se produce una nota sobre el producto.

Es posible reconocer la vigencia de este paradigma en las voces de un discurso meritocrático que aún atraviesa las dudas de los equipos directivos al momento de tomar decisiones en torno a la evaluación, que la reducen a un mero instrumento de control para ponderar el “esfuerzo” del/la estudiante. “La devolución es una cuestión de justicia, porque hay familias que se esforzaron y otras no”, “si no hay nota, nada tiene sentido”, “tenemos que contrarrestar y comunicar que no es lo mismo hacer que no hacer nada”, “los alumnos entraron en una meseta y como están desmotivados, calificamos para mantener su atención”; estas son algunas expresiones que persisten como muestra de un núcleo duro de sentido, instalado en la cultura e ideario institucional del nivel.

Asimismo, se observa una homologación de las nociones de evaluación formativa y procesual cuando en realidad esta última es un aspecto de la primera. La evaluación procesual admite como resultado una nota conceptual en términos de “Excelente, muy bien, bien, regular; logrado o no logrado”, la que encubiertamente podría ser leída como una calificación, sobre todo si se les comunica individualmente a las familias.

La evaluación de proceso consiste en la valoración, a través de la recolección continua y sistemática de datos del funcionamiento de una escuela, no sólo de los procesos de aprendizaje de los y las alumnos/as, sino y además, de las propuestas educativas, de las buenas prácticas y de las decisiones tomadas a nivel institucional, en un período determinado para la consecución de metas y objetivos. “La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación porque permite tomar decisiones sobre la marcha”. (Sánchez y Zorzoli. 2019: 38)

Por otro lado, el paradigma alternativo al tradicional, acorde a una visión constructivista, reconoce que la objetividad es un imposible^{viii}, que la evaluación no se restringe a conductas visibles, mensurables, ni a resultados cortoplacistas. Propone centrarse en los procesos de análisis, interpretación y comprensión y por lo tanto ser sensible frente a la heterogeneidad y a la búsqueda de diferentes alternativas. En este sentido, la evaluación al no poseer un diseño estructurado es versátil y diversificada, respeta el derecho de quienes son partícipes de la educación y brinda la información cualitativa que requiere la valoración pedagógica. Por último, esta concepción sobre la evaluación admite la interpretación que

favorece intervenciones situadas de acuerdo al contexto y a las trayectorias disímiles de los y las estudiantes.

El Documento Base, que se encuentra en sintonía con este último paradigma nos dice que: “La evaluación nos tiene que brindar insumos para tomar decisiones que contribuyan a fortalecer y/o modificar las propuestas de enseñanza durante la suspensión de clases así como también para planificar la vuelta a las clases presenciales” (p. 3). Es decir, se pone el foco en la enseñanza y sus propuestas, en la posibilidad de potenciarlas en favor de la Continuidad Pedagógica y el regreso a la presencialidad:

La evaluación formativa se realiza durante las acciones para analizar los avances y los aspectos a revisar o fortalecer durante la misma. La evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha los procesos educativos de cara a conseguir las metas o expectativas previstas. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos siempre que sus resultados se empleen para la mejora de los mismos. (Sánchez y Zorzoli. 2019: 36)

La evaluación entonces, es sobre la enseñanza y remite a criterios, que si están acordados institucional y colaborativamente, orientan la toma de decisiones sobre cómo seguir haciendo escuela en la emergencia. Y es así porque planificación y evaluación son pensadas como partes de un mismo proceso para un breve período y, de acuerdo a cómo nos fue, proyectamos el siguiente.

Así pensada la evaluación, en tanto que formativa, se resignifica el concepto de valoración pedagógica desde su finalidad, desde el porqué y para qué de esta práctica. Desde este paradigma se pondera el proceso reflexivo que indaga información cualitativa para encontrar las maneras más adecuadas de construir y sostener el vínculo pedagógico; se evalúa para comprender y acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Continuidad Pedagógica. Al reorientar la intencionalidad, cambia el foco u objeto y el enfoque de cómo obtener dicha información cualitativa.

En relación al qué evaluar, primero, y según el Documento Base, si las propuestas de enseñanza son las más adecuadas para sostener el lazo con la escuela y sus docentes, y si los y las estudiantes están teniendo acceso a ellas. Es necesario revisar constantemente a cuántos y cuántas estudiantes y familias llega la propuesta y participan de ella, quiénes responden, indagar por qué -¿tiene que ver con la propuesta, con el acompañamiento y/o con el formato de entrega?-, cómo son las respuestas, qué intercambios se están promoviendo, entre otros criterios.

En segundo lugar, se evalúa el aprendizaje: si los alumnos y las alumnas están pudiendo resolver las actividades propuestas, acceder/profundizar el conocimiento disciplinar, realizar las actividades educativas con autonomía, compartir las tareas con sus compañeros/as (Documento Base, pág. 4), pero no para cuantificarlo o cualificarlo sino para ponderar buenas prácticas o planear intervenciones situadas. Los criterios de evaluación o valoración desde los que ponderamos estas acciones que tienen que estar en estrecha vinculación con las estrategias de enseñanza. Por ejemplo, si el objetivo es que se trabaje colaborativamente, el docente tendrá que estar seguro que habilitó suficientes espacios de intercambio –foros, documentos colaborativos, etc.- que favorezcan la construcción de dichas habilidades. Si se piensan proyectos o actividades que promuevan el acceso al saber disciplinar, revisar además si las consignas llevan al aprendizaje autónomo.

La interpretación de dichos indicadores, de lo cual se lleva registro, es el insumo para interrogar y dar cuenta de si las prácticas de enseñanza consideran las particularidades de los y las estudiantes y sus formas de vincularse con el conocimiento, si las condiciones institucionales favorecen u obstaculizan la construcción de los aprendizajes, entre otras. De este modo, estaremos valorando pedagógicamente, la continuidad, la mediación y la comunicación para la toma de decisiones que atiendan a los procesos de construcción del saber.

En relación al cómo evaluar se pueden utilizar instrumentos descriptivos, propios de la evaluación de proceso, -portafolios, listas de cotejo/rúbricas, bitácoras, diarios de observación- que den cuenta de cómo se van construyendo los aprendizajes pero que a su vez permitan al o la estudiante autoevaluar su propio proceso. Además, en tanto la evaluación formativa tiene una función orientadora, reguladora y motivadora, requiere de la retroalimentación para que estudiantes y docentes ponderen sus logros y sus dificultades, y estas últimas, puedan ser revertidas:

En las clases virtuales, es importante que se dé la retroalimentación a través de las devoluciones de las/os docentes y también es posible combinarla con otros tipos de evaluación (además de la heteroevaluación, la auto y la coevaluación), mediante los distintos dispositivos. (Circular Técnica conjunta 1).

Durante las mesas se abrieron interrogantes en los equipos de conducción: ¿qué registrar, para qué?, ¿qué hacer con los insumos/valoraciones?, ¿qué decisiones tomar?, ¿cómo hacer las devoluciones?, ¿qué instrumentos son los más adecuados?, frente a los cuales se recuperó la importancia de revisar los acuerdos y criterios institucionales construidos colaborativamente. Se realizaron aportes, además, para resignificar que evaluar no es señalar un esfuerzo o su ausencia, ni penalizar con un “alcanzado” o “no alcanzado”,

que incluso en la presencialidad resulta complejo afirmar. Y se evidenciaron corrimientos de sentido en torno a que el *qué evaluar* se refiere también a la enseñanza: “Evaluar nos tiene que permitir fortalecer las decisiones pedagógicas y didácticas adoptadas para mejorar las trayectorias educativas de los y las estudiantes.” Documento Base. (p.2)

Cierre a modo de apertura

Entonces, qué, cómo y para qué evaluar se convirtieron en interrogantes, que nos hicieron pensar en la toma de decisiones pedagógicas, en la enseñanza y en las propuestas docentes para planificar la Continuidad Pedagógica, ya no con el apremio del primer día de la cuarentena, sino con la experiencia que este breve, pero intenso, recorrido nos va señalando. Es así que pudimos compartir este “barajar y dar de nuevo” como metáfora para volver a planear la enseñanza durante la pandemia; detener la “lluvia de actividades” y recordar que la planificación es una hipótesis, que se contextualiza y transforma junto a los y las estudiantes, en un contexto incierto, repleto de trayectorias situadas complejas y cambiantes.

En este proceso de reflexión iniciado en las Mesas de acompañamiento se pudo repensar el significado de la evaluación para que aporten a los procesos de mejora institucional, desde la ruptura de concepciones meritocráticas y la adhesión a nuevas lecturas del hacer escuelas acordes a la política educativa actual.

Esta realidad que nos toca vivir no la elegimos, sin embargo puede ser un momento oportuno para interrogarnos no solo sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación sino sobre el sentido mismo de la escuela secundaria, desde una política de cuidado, de cara a no generar mayor exclusión social. Resulta un momento coyuntural para pensar una escuela que genere el deseo por aprender y por enseñar, que habilite y aloje desde la confianza en los vínculos tanto a los y las estudiantes como a los y las docentes, invitando a desplegar un abanico de propuestas que mejoren y fortalezcan tanto lo institucional como las trayectorias situadas.

Por último, el recorrido de este artículo es producto del debate conjunto que se construyó antes, durante y después de las mesas de acompañamiento, cuyo principal objetivo fue acercar a las escuelas la lectura de las circulares de evaluación para la Continuidad Pedagógica. Estas líneas invitan a seguir pensando el seguir haciendo escuela en este contexto de excepcionalidad y a resignificar la evaluación desde la resemantización de conceptos situados en un escenario complejo, incierto y nuevo para todos y todas los/as actores del sistema educativo.

Esta reunión nos invita a reflexionar y pensar que hay que cambiar la propuesta que pensamos. (Palabras de una directora)

Notas

ⁱ Las mesas de acompañamiento surgen como respuesta de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP) para sostener y acompañar a las escuelas en esta situación de excepcionalidad en que nos encontramos debido a la pandemia de COVID 19, y “son dispositivos de trabajo que habiliten la escucha y faciliten el diálogo con y entre las escuelas (...) como una manera de transitar conjuntamente la particular condición en que estamos convocadas y convocados a hacer escuela. A su vez, sostenemos que el intercambio en ellas propiciará el diálogo pedagógico - didáctico como faro para pensar y programar la enseñanza en esta situación, pero sobre todo como práctica de formación permanente.” (Documento Mesas de Acompañamiento. DFDP Abril 2020)

ⁱⁱ A pedido de la Coordinadora de los Generalistas de Secundaria se ha realizado una Relatoría de estas Mesas de acompañamiento, a modo de memoria pedagógica.

ⁱⁱⁱ Beillerot define a los saberes como “conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente constituidos y reconocidos. Es por la intermediación de estos saberes que un sujeto, individual o colectivo, entabla una relación con el mundo natural y social y lo transforma.” (Beillerot, 2001:17). La palabra *saber* no sólo hace referencia a la comprensión, el entendimiento de una realidad, sino también al actuar sobre ella.

^{iv} Desde que se planteó la obligatoriedad del nivel venimos repensando estos supuestos que subyacen nuestras prácticas y que mucho tienen que ver con la historia, estructura, organización y cultura institucional de las escuelas secundarias, en el contexto, de mayor diversidad aún, es imperioso visitar estos supuestos que subyacen nuestras decisiones pedagógico-didácticas.

^v “La mediación pedagógica busca abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: con los materiales, con el propio contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro.” (Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez. 1993)

^{vi} Estos paradigmas están íntimamente vinculados con los paradigmas de investigación que atraviesan los campos disciplinares, y que en el caso de las ciencias sociales el positivismo ha demostrado ser insuficiente como modos de leer e interpretar la realidad. Estos paradigmas de investigación se construyen sobre con racionalidades e intereses diversos. (controlar, medir, cuantificar vs comprender y transformar)

^{vii} La persistencia de este paradigma se vincula con el origen de la escuela dentro de un esquema político económico capitalista y el auge del positivismo en el campo científico.

^{viii} Para Kuhn la actividad científica es un producto social que surge dentro de un marco conceptual, entonces la observación neutra a la hora de evaluar resultaría poco posible, de este modo, establecer criterios institucionales contextualizados y consensuados permitiría pensar a la evaluación en un sentido formativo.

Bibliografía

Documento Base. Enseñanza y evaluación 12/5/20. DGCyE. Pcia de Buenos Aires

Circular Técnica conjunta 1/2020. Mayo 2020. DGCyE. Pcia de Buenos Aires

Circular Técnica N° 3/2020. Dirección de Educación de Gestión Privada. DGCyE. Pcia de Buenos Aires

Resolución CFE N° 363/20. Ministerio de Educación de la Nación

Bárcena y Melich (2014) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Miño y Dávila, Bs. As.

Beillerot, J (2001) Le savoir, une notion nécessaire. En *Beillerot y otros Formes et formations du rapport au savoir*. Editions L'Harmattan. París.

Birgin, A. (2016) Presentación. En Meirieu, P. *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós. Bs. As.

Guervitz, M. (2011) Las implicancias de las prácticas evaluativas en las trayectorias escolares de los jóvenes. CEPA. Inédito. Disponible en:

https://www.academia.edu/29122455/Las_implicancias_de_la_evaluaci%C3%B3n_Mirta_Guervitz

-
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1993) *La mediación Pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. IIME. Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Fenstermacher, Gary (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza* Tomo 1. Madrid, Barcelona. Paidós, M.E.C.
- Pérez Gómez, A. (1985) *Paradigmas contemporáneos de Investigación Didáctica*. Cuadernos de Educación, 129. Caracas: Laboratorio Educativo
- Skliar, C.(2020) Un mundo en estado de excepción no puede pedirle a la educación normalidad. Entrevista disponible en: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/05/11/un-mundo-en-estado-de-excepcion-no-puede-pedirle-a-la-educacion-normalidad/>
- Sassi, V. (s/f) Relatoría de las Mesas de Acompañamiento: *Evaluación formativa: ¿qué y cómo evaluar? Resignificando documento Base y Circulares Técnicas*. Nivel Secundario – Región 22. Inédito
- Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? En: *Revista de Educación*. N°284. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Salamanca.