

Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes Entrevista a Rebeca Anijovich

New visions of learning assessment. Interview with Rebeca Anijovich

E: *Al efectuar una observación de las prácticas de evaluación escolares, tanto en el nivel institucional como en salón de clases, ¿considerás que se han operado cambios en los últimos años?*

R: ¡Mmm! Es una pregunta que uno no la puede contestar por sí o no, si se están operando cambios. Te doy un ejemplo: hay alguna experiencia de recoger lo que se denominan buenas prácticas de evaluación en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires, en escuelas privadas. ¡Hay experiencias! Yo no podría decirte que esto se puede ya generalizar ni sostenerlas en el tiempo, pero sí hay intentos y experiencias concretas de empezar a relevar buenas prácticas de enseñanza. Por ejemplo, Angeles Soletic y Jorge Apel están haciendo un trabajo de recoger buenas prácticas de evaluación en la Ciudad de Buenos Aires en escuelas primarias públicas¹. Y la verdad que se han identificado experiencias interesantes. Por ejemplo, existen publicaciones del Ministerio de Educación Nacional y de varias jurisdicciones que plantean los temas de evaluación alternativa, del uso de la retroalimentación. O sea hay líneas que darían cuenta del interés por considerar otros aspectos de la evaluación y no solamente la certificación. Y al mismo tiempo hay bastante dificultad para encarar la evaluación del sistema educativo, para utilizar los datos para comprender qué sucede en nuestro país y en otros, para reflexionar acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, y/o para mejorar las prácticas.

E: *¿Con qué tienen que ver las dificultades?*

R: Con muchos aspectos diferentes como la falta de una cultura de evaluación del sistema, por experiencias anteriores de mal uso de los datos o usos alejados del campo propio de la educación, por dificultades en la construcción de los instrumentos de evaluación que no son confiables o con escaso nivel de validez. Sería un tema para analizar en profundidad.

E: *Estas “buenas prácticas” o “prácticas innovadoras”, ¿qué rasgos presentan?, ¿en qué dirección se orientan?*

R: Existen varios ejemplos interesantes, como ateneos de docentes en los

que comparten sus experiencias de evaluación con sus colegas, revisan sus prácticas o espacios de capacitación en los cuales interactúan aspectos teóricos con las prácticas cotidianas. En estas experiencias encontramos algunas líneas de buenas prácticas en las que la relación entre lo que se enseña y se evalúa es más estrecha, la retroalimentación intenta mejorar los aprendizajes de los alumnos, el uso de una variedad de instrumentos de evaluación además de los tradicionales de lápiz y papel, la relevancia de evaluar procesos y no solo productos finales de aprendizaje. También encontramos docentes que construyen criterios de evaluación con sus alumnos y en ese proceso también están aprendiendo. Por ejemplo, cuando discuten con los alumnos qué es una buena redacción o un buen cuento. Empiezan trayendo ejemplos de buenos cuentos, definiendo buenos cuentos y malos cuentos y empiezan a buscar autores que dicen qué criterios debe tener un buen cuento y en toda esa discusión que es en el momento de construcción de los criterios, entonces ya van aprendiendo cómo se construye, cómo se escribe un buen cuento. Esto hace que los alumnos se apropien también de estos criterios y entonces la evaluación va caminando, no es que va a convertirse también en *autoevaluación* (resaltando la palabra auto). Es un objetivo que siempre hemos declarado en la evaluación de los aprendizajes. Cuando empecé a trabajar con la autoevaluación como parte del trabajo con los docentes, las preguntas que utilizaban con sus alumnos eran, por ejemplo, ¿te gustó trabajar con esto? Entonces el alumno contestaba si le había gustado o no. Y a eso se remitía la autoevaluación. Bueno, a medida que empiezan a trabajar, que empiezan a abordar el concepto de metacognición y que empiezan a revisar procesos, formulan otro tipo de preguntas referidas a los criterios o a las expectativas de logro, a los modos en que resolvieron problemas o las tareas y entonces cobra sentido. Mirar su trabajo ya no es mirar si les gusta o no, sino mirar en relación a criterios prácticos preestablecidos y encontrar lo que falta a su trabajo o lo que no entendió cómo resolver. A partir de allí es posible proponer “acciones futuras”, para mejorar sus trabajos. Como podemos observar hay ejemplos muy claros de prácticas innovadoras que hay que lograr sostenerlas en el tiempo. Porque lo peor que pasa con estos nuevos enfoques es que se convierten en una *moda* y no en un *modo* de trabajar. Entonces pasó la moda, y empieza la búsqueda de otra novedad y esto se abandona.

E: *¿Qué desafíos y problemas se presentan en el terreno de la evaluación de los aprendizajes en el marco de enfoques didácticos de raíz constructivista?*

R: Todo el tiempo se debaten varias cuestiones. Una es la falta de tiempo porque esto obviamente requiere distintos tiempos: tiempo en el aula para trabajar con este modo de enfocar la evaluación, tiempos de los docentes para pensar y planificar, para ofrecer retroalimentaciones a sus alumnos, tiempos institucionales, que no son reconocidos. Otro tema es la certificación. Si bien en las investigaciones y en la literatura de Inglaterra, Escocia, Nueva Zelanda, Francia, hay excelentes investigaciones, ejemplos de instrumentos que combinan la evaluación formativa y la evaluación sumativa, en la

práctica cotidiana aún aparecen “divorciadas” una de la otra. Un ejemplo interesante es el de las rúbricas que fueron creadas para evaluar procesos y no fueron pensadas para calificar, sino para acompañar procesos, productos pero siempre cualitativamente, y el trabajo mayor con los descriptores, cómo hacer un buen descriptor, etc. Y, ¿qué ocurre en los últimos años? Empiezan a aparecer las rúbricas y ¡al lado de las rúbricas las calificaciones! Y esto es un buen ejemplo de cómo se pueden juntar ambas cuestiones porque la calificación es necesaria pero junto con los criterios sus niveles de calidad y los descriptores es posible tener una información más completa de los aprendizajes tanto para el docente como para los alumnos. Perrenoud nos aporta ideas claras al respecto en su libro *“La evaluación de los alumnos”*.

E: *O conducir quizás a un proceso de estandarización excesiva de este tipo de prácticas, ¿no?*

R: ¡Exactamente! Pero al mismo tiempo, es cierto porque los maestros también dicen: “Bueno es muy lindo todo lo que decimos del proceso y todo este acompañamiento pero ¿qué nota va al boletín?”. Y ahí se produce, sobre todo porque estas prácticas son muy nuevas y están como prendidas con alfileres, no están asentadas. El primer paso del proceso que estamos trabajando y, por lo menos lo que se ve en las prácticas, es que este siete viene acompañado de una cantidad de información, de cómo se llega a este siete, que es una manera bastante interesante, digamos en relación a poner un siete de manera arbitraria. Y, por otro lado, cuando trabajan bien con las rúbricas no hay problema en que después la rúbrica tenga una calificación. Porque se ha seguido todo el proceso, porque el alumno entiende que su siete tiene que ver con estos aspectos. También es cierto que los docentes dicen para qué voy a escribir algo más que la nota si es lo único que los alumnos miran. Pero bueno, esto implica ¡enseñarles a los alumnos a trabajar con estas nuevas maneras de comprender la evaluación! Espontáneamente, en una cultura en donde la calificación es lo que ha dominado, uno no puede pretender que el alumno diga: “¡Ah, no! A mí no me importa la nota y yo voy a mirar sólo el proceso.” Es un aprendizaje y en ese sentido digo -otra vez- el tema de los tiempos de aceptación, no ya de los tiempos reales, sino de los tiempos de aprendizaje de parte de los alumnos, el tiempo de aprendizaje de parte de los docentes y de planificar cómo se enseña. Muchas veces se termina haciendo un como sí de estas prácticas y no convirtiéndolas en prácticas sostenidas en el tiempo.

E: *En el último tiempo ha alcanzado mucha difusión la idea de “evaluación alternativa”. ¿Cuál es tu apreciación acerca de las posibilidades que ofrecen estos desarrollos? ¿Cuáles son sus condiciones y qué desafíos presentan al docente y el alumno?*

R: Me parece que hay buenos ejemplos y líneas que se están abriendo en relación con este enfoque. ¿Qué sigue siendo obstáculo en relación con la evaluación alternativa, a poder incorporar instrumentos, ideas? La distancia que hay entre cómo se enseña y cómo se evalúa. Y esto pasa también, por ejemplo, con el enfoque de la di-

versidad; te dicen: “Yo enseño considerando los principios del enfoque de la diversidad, pero cuando evalúo hago una única evaluación para todos los alumnos...”. Te dicen “...yo enseño en forma contextualizada, situada, vinculado a lo que pasa en la realidad y cuando voy a tomar una prueba hago preguntas sueltas, recurriendo a la memoria o a definiciones o explicaciones teóricas, sin ninguna conexión con los problemas trabajados en clase, los casos analizados durante la enseñanza”. Allí tenemos una brecha grande entre la enseñanza y la evaluación. Hay mucho más desarrollo, parece que está más permitido hacer cambios en la enseñanza -donde no está en juego la acreditación de un alumno- que en las prácticas de evaluación.

Con las prácticas de evaluación no hay suficiente tiempo de discutir, de aprender, de estudiar, de acceder a las investigaciones que hay sobre temas de evaluación. Te diría que sigue siendo un tema tabú, un tema de temor, un tema con un cierto respeto hasta temeroso a cambiar las prácticas de evaluación. Entonces se produce una dificultad, una distancia mucho mayor que antes entre la enseñanza y la evaluación. Porque antes una práctica tradicional de enseñanza tenía su correspondencia y había coherencia. Uno enseñaba, por ejemplo, un docente con un enfoque más memorístico y después tomaba una prueba donde la memoria era lo que había que evocar. Cuando empiezan prácticas alternativas de enseñanza, se plantean tareas más relevantes y significativas para el universo del niño o del adolescente y esto necesita tener un correlato en la evaluación. Desde esta perspectiva la evaluación alternativa ofrece instrumentos diferentes como los portafolios, los diarios de aprendizaje, los proyectos de trabajo, entre otros, a través de los cuales los alumnos no solo dan cuenta de un saber declarativo sino muestran desempeños a través de los cuales resuelven problemas, definen problemas, analizan perspectivas diferentes, comunican lo aprendido a diversos tipos de auditorios y conocen los criterios de evaluación que son públicos.

E: *¿Qué tipo de experiencia has desarrollado desde tu actividad profesional con escuelas y profesores que se hayan orientado en esta línea?*

R: Bueno nosotros trabajamos mucho con los docentes con la idea de coherencia entre cómo enseñan y cómo evalúan. Existen algunas experiencias -por ahora aisladas- pero bien interesantes de docentes reunidos ¡no en un curso de capacitación! Sino en un modelo de trabajo de análisis de sus prácticas de *evaluación*.

E: *¿Podés contarnos algo más acerca de esta modalidad de trabajo?*

R: Estamos desarrollando a través de la Universidad de San Andrés, espacios para los docentes, cuatro o cinco reuniones en el año, de forma voluntaria con el sólo objeto de que los docentes vengan a ese espacio con una práctica de evaluación ya resuelta o en etapa de planificación para ser llevada a cabo. Y se constituye un espacio de discusión entre pares, con alguien coordinando la experiencia y aportando miradas conceptuales, teóricas. Pero donde el eje es la práctica de evaluación que traen, no es una clase ni es una conferencia.

E: *¿Es posible a partir de estas experiencias identificar algunos significados recurrentes que emergen en las reuniones o cuestiones problemáticas en esos grupos?*

R: Sí, sí... En estos momentos yo te podría hablar de experiencias con quince grupos diferentes de nivel inicial y primario fundamentalmente, y aparecen muchísimos elementos comunes, y es interesante porque los grupos son diferentes, de distintos colegios que se conforman al azar, respetando más sus posibilidades de tiempos que cualquier otro criterio. La constitución de los grupos es bastante aleatoria y sin embargo los problemas que aparecen son recurrentes. Lo primero que manifiestan es la preocupación que ellos tienen de cómo enseñan y cómo evalúan. Por ejemplo, traen una prueba y dicen: “Pero en realidad esta prueba a mí no me convence” y cuando empezamos a indagar qué es lo que “no le convence”, en realidad lo que terminan conceptualizando es que esa práctica de evaluación no le permite al alumno demostrar lo que verdaderamente aprendió vinculado a lo que fueron los objetivos de la enseñanza. Otra cuestión que aparece se refiere a los instrumentos, digamos, básicamente pruebas absolutamente descontextualizadas. Esto está vinculado al problema de enseñar temas sueltos, sin contextos, ni vinculación a los problemas del mundo contemporáneo, del contexto más cercano, etc. Por ejemplo, uno de los que recuerdo: estaba trabajando la docente con el tema de contaminación ambiental y la verdad que todo su proceso había sido un proceso de indagación con los alumnos sobre el tema, habían tomado algunos casos del barrio con problemas de contaminación, realmente un trabajo significativo y auténtico. Y cuando va a evaluar toma una prueba con preguntas tipo: definan qué es la contaminación ambiental. Dos o tres preguntas de este tipo. Y cuando el grupo empieza a trabajar con el material de esta docente y desanda el recorrido que habían realizado los alumnos durante el proceso de aprendizaje, las mismas compañeras le van diciendo: “Pero tus alumnos te mostraron haber aprendido el tema cuando por ejemplo prepararon un cuestionario para entrevistar al intendente de la zona y preguntarle por los problemas de contaminación, tus alumnos aprendieron y pudieron demostrar lo que saben cuando prepararon un instructivo para la escuela sobre cómo cuidar el medio ambiente...”. Mientras ocurría este debate la maestra dice que, en realidad, ella no había pensado nunca que esas prácticas de enseñanza y las propuestas que les hacía a los alumnos podían convertirse en situaciones de evaluación. Pero que el problema de la discusión no era que ella no puede preguntar qué es la contaminación y los alumnos definir lo que es la contaminación. Hay una riqueza en lo que el alumno hizo con el concepto de contaminación en términos de comprensión profunda que no alcanza el instrumento prueba-preguntas, para dar cuenta de esto. Al final del encuentro, el grupo en conjunto rediseña una evaluación alternativa.

E: *¿Quizás esto tenga que ver también con que no se llega a visualizar suficientemente en el transcurso de las actividades la trama conceptual que está en juego y, entonces, consideran que es necesario incluir otro tipo de instrumentos para evaluar estos aspectos?*

R: En algunos ejemplos ocurre esto y en otros no. En algunos casos los docentes tienen muy claro los conceptos que quieren enseñar. Por ejemplo, hay muchos docentes trabajando en la línea de enseñanza para la comprensión, muchos docentes trabajando con el enfoque de modos de indagación. Así como tenemos otras situaciones en donde esto no es así y entonces, por ejemplo, los alumnos van a entrevistar al intendente y le preguntan: “¿Y usted cómo se llama? ¿Hay mucha basura acá en la calle?”, preguntas que poco tienen que ver con la trama conceptual. Esto obviamente corresponde al campo de la enseñanza pero así impacta luego en la evaluación. En algunos casos efectivamente no fue pensada una trama conceptual porque muchas veces los docentes de escuela primaria no tienen suficiente formación disciplinar y entonces es más difícil pensar actividades alternativas y evaluaciones alternativas. Pero en el caso de quienes tienen bien diseñadas sus planificaciones, sucede muchas veces que no hay hábito de incluir en las mismas los instrumentos de evaluación. Se los enuncia en el mejor de los casos: “Voy a usar una prueba abierta o voy a usar una prueba objetiva” pero no se piensa en los distintos momentos en que se podrían usar los instrumentos, el tipo de instrumentos, los criterios. Entonces, si no se piensa antes, hay que pensarlo después y cuando se piensa después ¡ya pasó! También es cierto que hay muy poca bibliografía para los docentes. Hay mucho material teórico de conceptualización de evaluación y poco de evaluación alternativa en castellano, inclusive, pocos ejemplos de prácticas de evaluación en castellano; entonces también estamos intentando que las propias escuelas publiquen lo que serían las mejores prácticas de evaluación de los docentes para poder empezar a generar un conocimiento propio de los docentes, acompañados con la conceptualización teórica, por supuesto. Pero es como un camino al revés.

E: *Quería preguntarte acerca del proyecto que mencionaste anteriormente de “Enseñanza para la diversidad”²: ¿cuál era el enfoque de la propuesta y qué sucedió allí con la cuestión de la evaluación? ¿Con qué dificultades particulares se encontraron y qué respuestas dieron?*

R: El trabajo con el enfoque de la diversidad es un trabajo que en algunos lugares de la Argentina se está desarrollando hace unos trece o quince años. Pero es un enfoque que tiene muchos más años en Europa, muy fuertemente en España, en Estados Unidos, en Canadá, Nueva Zelanda y en algunos países de Latinoamérica. Una aclaración importante es que el enfoque de diversidad no tiene su centro en niños con dificultades de aprendizajes o con necesidades educativas especiales. El concepto de diversidad tomado aquí es un concepto más amplio, en el sentido de que todos nosotros somos diversos en nuestras experiencias, culturas, estilos de aprendizajes, intereses, experiencias exitosas o no exitosas de aprendizajes anteriores, tipos de inteligencia. Aclaro esto porque es una confusión interesante en la bibliografía. Uno abre la tapa de un libro que dice diversidad y es niños con necesidades educativas especiales, y no es esto a lo que nos estamos refiriendo. Otra cuestión es que, este enfoque tiene su

desarrollo desde el campo de la didáctica, pensando en cómo los docentes planifican, enseñan y evalúan en el aula. Existen otros desarrollos teóricos que abordan el tema de la diversidad, desigualdad, desde el análisis socio-económico. Está claro para nosotros que la didáctica no es un campo aislado del contexto, pero el enfoque aborda las cuestiones del docente trabajando en un aula con múltiples heterogeneidades. ¿Y qué ocurre con el campo de la evaluación? Obviamente que un segundo problema complejo del enfoque -porque el primero es enseñar considerando la diversidad que no es menor- por supuesto aparece con el tema de la evaluación. Cuando los docentes comienzan a trabajar con el enfoque, la fantasía es que tienen que hacer una evaluación para cada alumno y, por supuesto, nadie puede hacer una evaluación para cada alumno. También aparece la preocupación por el concepto de justicia y entonces dicen: “Si yo evaluo de manera diferente, los alumnos nos cuestionan, por ejemplo, por qué a Juan le diste una prueba más fácil y a mí una más difícil”. Y entonces, mientras pensamos cómo, seguimos haciendo una evaluación igual para todos los alumnos, nos preguntamos ¿qué ocurre cuando se utiliza la misma evaluación para todos los alumnos? Los docentes responden que a los buenos alumnos les va bien y a los malos alumnos les va mal, dicen que se repiten los problemas que encuentran con la evaluación tradicional. Entonces empezamos a hacer pequeñas modificaciones en el campo de la evaluación, que no son tan pequeñas. Por ejemplo, una idea central en este enfoque educativo es enseñarle y darle la oportunidad al alumno para elegir y después que el alumno elige, ayudarlo a pensar por qué eligió, cómo hizo su proceso de toma de decisiones para elegir, qué le resultó difícil, en qué necesita ayuda.. Porque una meta central del enfoque es el desarrollo de la autonomía en los estudiantes pero no solo declararla sino proponerse instancias diferentes para que los alumnos aprendan a ser estudiantes autónomos. Entonces, la capacidad de elegir está absolutamente ligada a la autonomía, aunque no es el único camino. Es posible empezar con algo sencillo como por ejemplo, si una prueba tiene cinco preguntas, proponerles a los alumnos que todos respondan la uno y la dos cuyas respuestas darían cuenta de los contenidos básicos comunes y, que elijan una más para responder entre las opciones tres, cuatro y cinco. Entonces, empieza un ¡proceso de elección! Cuando yo ofrezco elecciones estoy, en principio, contemplando algunas diversidades, que puede ser la de intereses, que puede ser el tipo de producción, que puede referirse a diferentes áreas disciplinares, es decir, hay muchos criterios que se ponen en juego. Pero el alumno elige y cuando elige nosotros pensamos, y existe mucha investigación al respecto, que tenemos más posibilidad que su aprendizaje sea más duradero, que le encuentre sentido a lo que aprende. Entonces, empezamos con prácticas sencillas como éstas: ofrecerles para elegir. Otro ejemplo es la utilización de proyectos. La segunda práctica que hemos introducido, es utilizar los proyectos de trabajo como evaluación considerando que permiten obtener productos diferenciados ya que no habrá dos proyectos iguales. El modo en que van a demostrar lo que aprendieron admite formatos diferentes, y permite que los alumnos elijan con qué formato sienten que pueden dar cuenta

mejor de lo que han aprendido. Cambiar el enfoque de evaluación no es sencillo, se necesita tiempo para dar cuenta de los procesos, para comprender qué y cómo cambiar, entre otros factores.

E: *¿Qué lugar ocupan en este proceso los criterios de evaluación y la retroalimentación?*

R: Por supuesto que todo esto siempre vino acompañado de definir los criterios, hacerlos transparentes, hacerlos públicos; ya sean construidos con los alumnos o presentados a los alumnos con anterioridad. En realidad, nosotros tratamos que los docentes presenten los criterios de evaluación cuando presentan la planificación de la unidad que van a enseñar. Estos criterios irán acompañando todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, no solamente en el momento de la evaluación, ya sea la final o de proceso. Entonces presentarle a los alumnos el sentido de la unidad: para qué vamos a aprender esto, por qué vamos a aprender esto y compartir con ellos las expectativas de logro, presentar los criterios de evaluación o construirlos con ellos, dependiendo del enfoque de trabajo de los docentes y de la institución. Por ejemplo, si usan una rúbrica del proceso de escritura, la rúbrica tiene que estar siempre a la vista, abierta o colgada en el pizarrón o cada alumno en su carpeta. Y todo el tiempo que van trabajando con producciones escritas van mirando los criterios que les ayudan a pensar si lo que están haciendo está bien, qué tendrían que mejorar, cómo lograrlo. Bueno, justamente desde el enfoque de la diversidad, que trabaja con diferentes criterios de agrupamiento, es posible que mientras los alumnos trabajan en pequeños grupos, con tareas que están bien estructuradas, claras, van aprendiendo hábitos de estudio y esto le permite al docente, por ejemplo, estar sentada cinco minutos de reloj -¡que es muchísimo tiempo!- con un alumno o con un grupo, e identificar con mucha precisión sobre qué hay que darle retroalimentación, dónde tiene la dificultad. Y son hábitos de estudio estupendos que generan autonomía o que estimulan el desarrollo de la autonomía. Entonces los docentes tienen más elementos para evaluar a sus estudiantes.

E: *Antes hablaste de las preocupaciones de los docentes acerca de lo que es justo y con las dificultades que surgen cuando tienen que acreditar y asumir la responsabilidad institucional frente a aprendizajes esperados desde lo curricular. Esto remite, de alguna manera, a tensiones constitutivas de la evaluación: cuál es el marco de referencia, en función de qué elementos se construye el juicio de valor. ¿Cómo ves esta cuestión?*

R: Son puntos de muchísima tensión, ¡de muchísima tensión! Nosotros, a veces, cuando leemos materiales de otros países, somos muy críticos con el tema de los estándares y, al mismo tiempo, observando buenas prácticas docentes hemos encontrado que los estándares son una ayuda; no son un corset que iguala a todos los alumnos. Son una ayuda porque un alumno mira su producción y no sólo puede decir si le parece que está bien o no porque sí, sino que tiene referentes a los cuales

recurrir para evaluar su producción. Me parece que tomar los diseños curriculares con sus expectativas de logro, y los estándares es absolutamente necesario así como considerar quiénes son los alumnos, sus historias, sus posibilidades, sus contextos. Lo que tengo que hacer es considerar todos estos elementos. Por eso es compleja la tarea. Cuando le queremos enseñar a los alumnos a autoevaluarse por ejemplo, necesitamos tomar criterios de referencia. No alcanza con mirarse a sí mismo. Necesitamos observar criterios institucionales, de las jurisdicciones, nacionales y también tenemos que mirar un poquito qué pasa en el mundo porque no vivimos aislados nosotros. Y cuando digo mirar el mundo no digo para copiar lo que se hace en otro país. Nosotros tenemos nuestra propia tradición y cultura, pero mirar qué está ocurriendo, qué le preocupa a la agenda educativa de otros países, cómo se resuelven los problemas de la evaluación en otros países.

E: *Quisiera retomar algunos aspectos acerca del modo de trabajo que planteás a los docentes. De alguna manera, tu propuesta apunta a construir, a partir de lo que ellos traen y lo que efectivamente hacen, y es en el propio transcurso de ese proceso que van identificando los aspectos a modificar en su modo de pensar y actuar en clase, ¿no?*

R: ¡Absolutamente! Es prioridad, cuando nosotros empezamos a trabajar con el enfoque de la diversidad, lo que hacemos es esto: primero, hacer experiencias con ellos. Y de ninguna manera hacer ninguna cuestión crítica a lo que están haciendo sino por el contrario, ver cómo partimos de las prácticas que están realizando y pensar sobre ellas. Es decir, hacemos una reflexión sobre la práctica. Y revisar, qué supuestos de aprendizaje, qué supuestos de evaluación, qué supuestos de alumno, qué supuesto de rol docente están en juego. Y después hay que acompañarlo también con el concepto de “buenas recetas” de evaluación, porque no puede ser que el docente construya todo de cero, no puede ser que nuestra propuesta en términos de formadores de docentes sea: “Piensen, construyan”. Esto no significa que hay que darles todo armado y cerrado, pero ejemplos de buenas prácticas de evaluación dadas por los propios docentes recuperando lo que ellos hacen y también los docentes modelizando. Y subrayo la necesidad de recuperar la voz del docente a través de registrar, documentar y compartir las prácticas concretas de evaluación y de enseñanza que tienen para aportar. Y pienso que cuando empezamos por aquí también la apertura a conceptualizar teóricamente es mucho mayor. Es decir, empezar a ponerle nombres a las cosas que dicen, que traen, empezar a mostrarle que hay autores que han conceptualizado, que han investigado sobre esto. Entonces darle una lectura de referencia a partir de la práctica que trajo, es totalmente diferente a empezar desde la propuesta de “leer tal autor.” Recordemos que estos modos de trabajar los hemos pensado y puesto en práctica con docentes en servicio. Me interesa recuperar la idea mencionada antes acerca de escribir sobre las buenas prácticas de enseñanza y de evaluación. Existen experiencias interesantes -en escuelas que trabajan con el enfoque de la diversidad- de publicar, por ejemplo, una vez por año publicar un cuadernillo de experiencias pedagógicas de sus docentes en

el campo que fuera; de la enseñanza, de la evaluación, en una disciplina, de proyectos de trabajo ¡Publicar! Enviar la publicación a otra escuela, apoyarse en las nuevas tecnologías, las Tics nos ayudan mucho, hay muchos blogs ahora y hay muchas páginas y muchos docentes comparten experiencias. Hablamos de un reconocimiento a la palabra del docente. Bueno, esa es una línea que también es incipiente y que hay que ayudar a desarrollar.

Notas

¹ Se trata de un proyecto de relevamiento de buenas prácticas de evaluación en el aula en el que participaron docentes y directivos de establecimientos de nivel primario y gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación Educativa).

² Se trata de un proyecto en el que participan numerosas escuelas del Gran Buenos Aires, públicas y privadas así como escuelas en distintos países de Latinoamérica, como por ejemplo, Ecuador y Colombia.