



Trabajo docente y evaluación.

(Pensando alguna posibilidad de mejorar la práctica profesional docente en el aula.)¹

Julio Andrés Marucci²

Introducción.

Una de las principales preocupaciones que aparentemente padecen los docentes que tienen a su cargo la responsabilidad de planear y conducir los procesos de intervención didáctica en cualquier institución educativa tiene que ver con la búsqueda, selección y aplicación de las mejores formas de evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Indudablemente, el poder establecer con cierta exactitud los gradientes de aprendizaje de sus alumnos es una cuestión capital dentro del proceso educativo. Pero no solamente para el docente, en tanto que le permite establecer las bondades de su intervención, también para los alumnos y padres ya que da cuenta de las apropiaciones (en el sentido de *aprehender*) de los contenidos incorporados al proceso. Y, desde una visión organizacional, la información obtenida debe servir al sistema educativo para ilustrar sobre los éxitos y fracasos derivados de las intervenciones didácticas, tanto a escala institucional como de toda la estructura educativa formal. Estas tres bifurcaciones de la información obtenida en los procesos evaluativos no siempre son tenidas en cuenta por los docentes o las instituciones.

En efecto, la evaluación debe poder expresar los resultados de las prácticas escolares a los docentes, a los alumnos y padres y al sistema y la sociedad, esta última por cuanto es receptora de los egresados y espera que las competencias desarrolladas tengan un margen de coherencia con las esperadas para el adecuado desenvolvimiento del sujeto en las diversas dimensiones de realización personal: ética, estética, religiosa, política, económica, cultural, entre otras.

Las ideas que siguen tratan de, puntualmente, desarrollar algunas direcciones posibles de instaurar en las instituciones de educación general básica, las que de ningún modo son taxativas, sino, simplemente hitos para reflexionar de manera individual e institucional. Este es un intento intelectual y profesional que tendrá éxito a partir del momento en que el lector pueda generar en sí actitudes de reflexión sobre la propia práctica profesional y diseñar estrategias que acrecienten la calidad de los procesos que brindan a sus alumnos. Es, también, una invitación a

¹ El presente trabajo constituyó el insumo inicial del Programa de Investigación Participativa: "Eficacia, Innovación y Participación en los Establecimientos de Educación General Básica del Gran Resistencia. *Reconstrucción de significados y prácticas desde la reflexión y la acción en sede institucional.*" Años 2001-2002; en el que participaron más de 25 escuelas y unos 650 docentes de Educación General Básica.

² Docente e investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.



pensar y actuar, pero no individual y solitariamente; sino en conjunto, de manera solidaria y comprometida con nuestros chicos y su contexto, con sus – nuestros- problemas y; pensar juntos –con los usuarios directos de nuestro servicio y con los colegas en esta empresa de educar - algunas formas de resolución. Ellos lo merecen; nosotros, también.

Escuela y fracaso: De cómo los individuos no se adaptan a la institución ¿o viceversa?

Cuando se analiza una cohorte y se efectúa el seguimiento del grupo a lo largo del trayecto de escolaridad normal se advierte que muchos de los que comenzaron *quedaron en el camino*, resultando unos pocos los que *atraviesan la cinta de la meta*. De cada 3 chicos uno llega en siete años de educación elemental, de cada 12 que empezaron primer grado, uno es el que egresa de la educación secundaria.

En un primer nivel de análisis existe la tentación de creer que las causales de tantos fracasos escolares obedece a que los chicos son malos, deficientes o enfermos. Sin embargo esta masiva manifestación de la incongruencia entre la escuela como institución, con su cultura, su organización, normas y métodos específicos y el niño con una individualidad emergente en un contexto social y familiar, con códigos y estilos particulares, está implicando una confrontación que pone a prueba la institucionalidad de la escuela como órgano específico de brindar y asegurar la educación de los más jóvenes. No es gratificante comprobar ni reconocer el fracaso de las metodologías instauradas en las aulas para favorecer los aprendizajes. Así como tampoco es conveniente atribuir la causalidad de la grave situación apuntada solamente a la escuela, sin duda, un amplio espectro de cuestiones, factores y situaciones contribuyen en su medida a complicar el panorama investigativo de la cuestión en la búsqueda de las razones y el diseño de las resoluciones.

Una conjetura vinculante establece una relación entre el “fracaso escolar y las condiciones socioeconómicas modestas o desfavorables” recurriendo a un conjunto de afirmaciones reforzadoras de este entendimiento y van recentrando como generador del fracaso escolar primero al niño, después a la familia y por último la sociedad; pero, ¿y la escuela?. Es importante, sin embargo, expresar que -y no es, no debería serlo, una excusa- nuestra provincia y aquellas con las que integramos la región constituyen un sector del norte argentino duramente impactado por la situación de pobreza estructural y coyuntural desde hace varios años. Los primeros rehenes de la pauperización fueron los chicos y los docentes; el estado estuvo ausente de manera casi total en la satisfacción de las necesidades educativas de la población y en la instauración de espacios y tiempos de capacitación, actualización y perfeccionamiento de sus recursos. Al menos fueron insuficientes –nunca desesperados- los esfuerzos por mejorar esta situación.



Escuela y construcción de significados.

Si el alumno, considerado individualmente, aprende en tanto construye significados a partir del material puesto a consideración por su docente, 2 de cada tres y 11 de cada 12 no satisfacen los criterios definidos por este último para acreditar un aprendizaje exitoso y poder promocionar anualmente y egresar al término del trayecto, de siete y doce años respectivamente. De atenernos a estas cifras, la función del docente como mediador del aprendizaje de sus alumnos y los contenidos también estaría sospechada; su discurso, sea global, areal o disciplinar sólo es receptado por unos pocos.

La escuela es el ámbito por excelencia donde se debe generar la oportunidad, el espacio y el tiempo para que el alumno aprenda aquellos saberes socialmente significativos que contribuirán a su realización personal y social. Frente a este mandato, surge inevitablemente la pregunta: esos 2 y 11 que no *llegan* (aun cuando pueden hacerlo con sobre edad) ¿están condenados a no realizarse personal y socialmente?; ¿presentarán dificultades en su inserción a diversos ámbitos sociales y culturales?; de ser así es un panorama poco optimista si se pretende que la educación contribuya al desarrollo sostenido de la comunidad, a la grandeza de la nación y a la felicidad del pueblo.

Solos unos pocos gozarán de los beneficios de haber recibido una educación escolar, el resto, ¿qué?. *Será que no se ven, por eso no los asumimos como que existen?* Los alumnos desgranados se encuentran ausentes de los cotidianos procesos de escolarización y por eso ¿la escuela, el estado, la sociedad hace poco o nada por ellos? La igualdad de oportunidades educativas, no de ingreso al sistema escolar, sino de permanencia y egreso está cuestionada, cuanto menos en observación, *debería estarlo.*

Es posible pensar que la alta tasa de desgranados y repitentes se produce por un excesivo celo, *en el mejor de los casos*, en la intención del docente de que el alumno adquiera los saberes que ellos *dominan*. O es también imaginable un escenario donde el docente carezca de algunos atributos requeridos para el ejercicio profesional, esto es más manifiesto en el nivel medio o polimodal, donde muchas horas de cátedra son cubiertas por profesionales o personal sin el correspondiente título docente disciplinar.

Escuela y pobreza.

De entre las cuestiones que la escuela ha asumido, obligatoriamente la mayoría de las veces, en este último tiempo y que no corresponden a su misión, sobresale aquella directamente vinculada con la necesidad de brindar una cobertura nutricional asistencial a la población atendida en las aulas primarias: en efecto, la escuela en la provincia del Chaco se ha constituido



en un gran salón comedor donde almuerzan o ingieren un refrigerio reforzado unos 150.000 concurrentes.

Sin embargo, tal actividad extrafuncional no es la única, también se le pide a la escuela que realice un sinnúmero de actividades para las que, habitualmente, no está suficientemente preparada en términos de infraestructura, equipamiento y personal: atención de niños con necesidades educativas especiales, como última asignación; de esta cuestión abundaré más adelante.

El área norte de Argentina es además de pobre, postergada; muchos años de políticas económicas de corrupción, destrucción del aparato productivo y de concentración de la riqueza en manos de unos pocos fueron el abono a la ya maltrecha relación humana con la naturaleza cuando pretendía arrancar honestamente sus frutos: la producción agrícola-ganadera oscilaba entre las inundaciones y las sequías, sin poder repuntar. De la producción industrial, poco se puede decir, casi no existe. El estado, se constituyó en el oferente de puestos laborales a través de una íntangible red de clientes y amigos. Una provincia que tiene cerca de un millón de habitantes posee una planta de más de 30.000 agentes en la administración pública!! El sector terciario de la actividad económica es desmesurado con relación a los dos restantes. La disminución del potencial laboral por cuestiones estructurales de la macroeconomía argentina constituye un campo fértil para la búsqueda de alternativas que revisten diversos grados de violencia, discutibles por cierto pero que se presentan ante muchos afectados como la única alternativa para paliar la pobreza.

La escuela, además de dar de comer, debe enfrentar la situación virulenta que, generada en el estrato social se replica en las aulas; la situación económica general repercute y resiente el trabajo docente: él también es un empobrecido!!³

Sin embargo, debe educar, enseñar y desarrollar "*saberes socialmente significativos*". Los valores encarnados o que pretende encarnar la escuela y los docentes con su silenciosa tarea, la mayoría de las veces son incongruentes con los imperantes en el contexto del cual emergen sus alumnos. Esta situación de fractura o discontinuidad axiológica pesa al momento de cotejar los rendimientos académicos en términos de respuestas o aprendizajes efectivos con lo esperado y definido por la institución como expectativas de logros.

Esta primera reflexión sobre la necesidad de repensar la realidad, en contexto circundante a la unidad educativa, de cómo se trabaja en las aulas y cuáles son los factores que operan como obturadores del aprendizaje de los alumnos debe ser una tarea urgente a instaurar en las escuelas. No se puede negar que el escaso tiempo en que participa el escolar de las

³ El salario promedio del sector docente representa un 1/6 del costo de la canasta básica de bienes y servicios para una familia tipo. Ver Tenti Fanfani en: Minujin (1994)



actividades escolares es avasallado por el tiempo que resta del día y en el cual desarrolla otras acciones: con su familia, el grupo de amigos, la "barra" o la "pandilla" y el mismo ambiente comunitario.

En muchas de nuestras comunidades y localidades, la escuela se constituye en el único estímulo cultural, se encuentran ausentes clubes, bibliotecas, instituciones de contención y desarrollo social, etc. De allí el grave compromiso educador de la escuela de propender a profundizar la apropiación de valores y hábitos socialmente deseables, y en esta tarea, habitualmente está sola, ni siquiera los padres se acercan e integran conformando una verdadera comunidad educativa⁴ desde la reconstrucción comunicativa.

Si la escuela no procede a desarrollar el conjunto de valores que fortalecen a la comunidad y propenden a su desarrollo, estará contribuyendo a generar un vacío importante que sólo contribuirá a acentuar más las deficitarias condiciones socioeconómicas y culturales que ya padecen las comunidades usuarias.

Escuela y diferencias individuales.

Parece una obviedad afirmar que no existen dos seres humanos iguales, cada quien tiene sus cualidades y peculiaridades, este razonamiento funciona aparentemente bien regulando la construcción lógica en la dinámica social, cultural, económica y política. Sin embargo en la escuela, tal como está construido el formato institucional, no.

La modalidad de enseñanza desplegada por los docentes y reeditada desde tiempos inmemorables está guiada por concebir al grupo de alumnos como si todos fueran uno, o cuanto menos iguales. La cuestión se agrava cuando por decisiones *eficientistas* se recarga de matrícula el grado y el docente termina atendiendo un grupo escolar que ronda las 35 a 40 niños y niñas, sino más. En la mirada de los administradores y autoridades educativas los límites pedagógicos máximos para la atención de alumnos funcionan al revés; no como techo, sino como piso, desde el cual, el docente *puede* seguir incorporando alumnos a los procesos de enseñanza.

Sin embargo, el docente se *amaña* para tratar de brindar a cada uno de sus alumno la respuesta adecuada a sus requerimientos de aprendizaje, y esto es posible porque en su bagaje técnico profesional fue dotado por la institución que lo formó, de algunas herramientas de

⁴ Ver Dewey (1971) En su página 12 dice: "*La sociedad no sólo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación. Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos...*"



manejo de grupo –normal-. Con el transcurrir del tiempo termina configurando desde su accionar áulico tres grandes grupos. Los que menos problemas le presentan, aprenden rápido y sin dificultades, tienen cierta ayuda desde la casa y cumplimentan las tareas de manera exitosa, pero que también le exigen más; un segundo grupo que tiene manifiesto interés por aprender y su esfuerzo está limitado a resolver lo que el maestro enseña; y por último el grupo de los “difíciles” o “lentos”, los que presentan características diametralmente opuestas al primero.

A estos últimos, en general, el docente les presta atención mientras puede, en tanto el tiempo escolar no lo apremie y le exija resultados inmediatos; caso contrario continúa con los otros dos restantes. “*Son los que se van a salvar –pasar de grado.*” Los que quedan engrosan la lista de potenciales repitentes o desgranados, los padres hacen muy poco o nada y se resignan a que su hijo vuelva a hacer el grado “*tantas veces como sea necesario*”. Algún lector docente podrá decir, “no es mi situación”, “no es lo que ocurre en mi grado”, sin embargo, en muchas oportunidades de charlas, cursos, talleres, jornadas he escuchado tales afirmaciones.

En este último tiempo, las escuelas han sido demandadas por una nueva asignación extrafuncional: la atención de la diversidad y la variedad, entendida como la integración de niños con necesidades educativas especiales. Desde lo ideológico es dable suponer que la concepción que prima es que la escuela es una institución masificante, homogeneizadora y niveladora de los conocimientos de sus usuarios. De esta manera, creo, es que justifican la *integración* de niños con discapacidades a los procesos de apropiación del conocimiento que los maestros *normales* desarrollan para sus alumnos *normales*. Sin embargo hay diversos grados de necesidades educativas especiales aun en una misma dolencia: sea motora o psicológica.

Bajo esta premisa las autoridades habilitaron y autorizaron la incorporación de niños con diversas dolencias y discapacidades para las cuales los docentes a cargo del grupo no fueron formados. Singulares conflictos despertó tal decisión, tanto en la complicación de la atención del docente como en la relación con los otros niños.

Huelga aclarar que no estoy en contra de la integración de tales particularidades, ya que de por sí cada niño normal padece su propia problemática; sin embargo, el docente en el conjunto puede contenerlo. Imaginen un curso de 30, 35 o 40 alumnos al que se incorpora una individualidad que demanda una atención personalizada, constante y que el docente común debe poseer una capacitación específica que, por supuesto no posee, ni siquiera la escuela está adaptada en infraestructura y equipamiento para satisfacer las necesidades y requerimientos de tales alumnos. La cobertura de la atención, por el maestro, casi exclusiva a estos niños resiente el trabajo docente con los otros niños.

El estado no debería desentenderse del problema de la educación especial, al contrario, debería reforzarla, fortaleciendo los recursos humanos y materiales con mayores asignaciones presupuestarias y generando instancias de capacitación en los casos puntuales en que sea



posible instalar una integración progresiva, gradual en aulas comunes de chicos especiales con maestros comunes. Con esta medida han desfocalizado el núcleo del conflicto que genera la educación especial y lo han trasladado al aula, a la institución escolar.

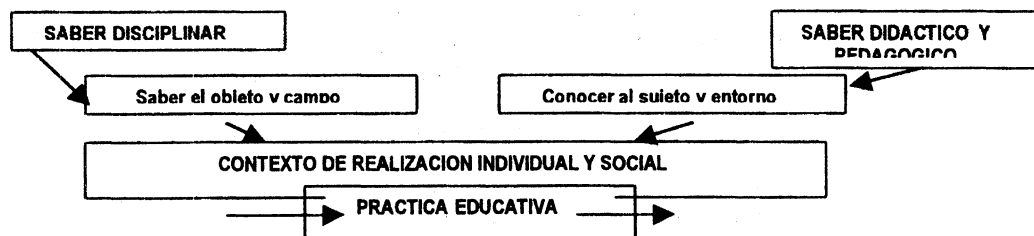
¿La práctica docente se construye con réplicas y recuerdos?

En el esquema tradicional de formación de docentes, tanto para maestros como para profesores se postulaba que la principal tarea del candidato a formador era la planeación, conducción y evaluación de los aprendizajes de sus alumnos. Tres instancias primordiales en la generación –desde el enseñante - de las condiciones de aprendizaje de sus alumnos.

La planeación se constituía en el trabajo previo de búsqueda y selección del conjunto de saberes que conforme el grupo y sus características psicoevolutivas, debía ser desarrollado por el docente a cargo.

Esta tarea implicaba dos cuestiones fundamentales en su acervo profesional: el *saber disciplinar*; esto es, por un lado: el dominio de la estructura conceptual de la materia objeto de enseñanza, los problemas *centrales* y los *de borde*; *es decir, el docente debe saber lo que va a enseñar a sus alumnos*; por el otro: el *saber didáctico* con un cierto componente de psicología evolutiva y etnografía, es decir las mejores maneras de intervención conforme las demandas y necesidades de las condiciones psicoevolutivas emergentes del grupo bajo su responsabilidad.

Fig. No. 1 - Saberes concurrentes requeridos para el ejercicio profesional docente



Obviamente, no es lo mismo enseñar Ciencias Sociales a un grupo de 6 que a otro de 12 o 18 años. La perspectiva del mundo es distinta en cada caso y requiere de una apropiación conceptual adecuada a sus posibilidades cognitivas.

Los problemas que previo diseño se ponen frente al grupo requieren de un grado de complejidad asible por la mente infantil. Seguramente, los docentes tampoco podremos resolver el *Teorema de Fermat*, sin una adecuada introducción en la *Matemática Superior* y los procesos de resolución que desvelaron a los investigadores de esta disciplina por varias centurias.



Los insumos requeridos en la planeación también deben comprender a las expectativas y demandas de la sociedad, en tanto esta última aporta, integra e incorpora a los egresados del sistema educativo formal en sus actividades y sectores. A este respecto es conveniente expresar que la sociedad ha cambiado, no es la misma que le diera origen hace más de un siglo, a la institución educativa tal como la conocemos; la primera avanzó mientras que las escuelas quedaron fijas y estáticas en el tiempo. *La sociedad cambió, la escuela, no.* En aras de una discutible vocación inmovilista, la institución fue convalidando procesos de conservación y reproducción cada vez más fuertes y cada vez menos explícitos, se fue configurando una cultura con cierto formato, sostenida y replicada por los actores en general, pero por los docentes muy especialmente; este formato *transparente* establecía límites de lo que podía y no podía hacerse en la escuela, en las aulas.

Las *fábricas* de docentes para la educación general básica reproducían condiciones ideales para que los candidatos pudieran diseñar estrategias que luego aplicarían en un grupo "controlado"; que históricamente debía portarse bien con el practicante, no hacerle pasar papelones ni malos ratos; de este modo la disciplina grupal y la materia disciplinar estaban contenidas y los candidatos podían realizar sus prácticas de manera adecuada a lo que el sistema esperaba y había pre-configurado. Luego, de *unas pocas horas* efectivamente a cargo del grupo, el instituto acreditaba al candidato y lo habilitaba para operar en la realidad; indudablemente mucho más compleja y dinámica que la que se había configurado para que realizara sus prácticas y residencia.

La realidad que lo esperaba puertas afuera del instituto era un mosaico de subjetividades que variaba conforme los escenarios socioeconómicos e institucionales en los que debía laborar; un escenario en constante mutación y complejización y casi nunca coincidente con las características que emergían del grupo objeto de su práctica.

Las circunstancias áulicas *reales*, por diferenciarlas de las *ideales* manejadas en las prácticas y residencia ponían permanentemente a prueba la teoría; frente a la incógnita vivencial, el novel docente recurría a sus pares, más experimentados que le *arrimaban* un consejo de cómo resolverla, o bien recuperaba de su biografía personal circunstancias y desenlaces similares a los que padecía actualmente para encontrar un esquema que le permitiera superar el problema enfrentado.

Este *dispositivo de réplica* suplanta la reflexión y la elucidación desde la teoría. El docente reedita en sí las propuestas de sus compañeros o lo que trajo a colación desde su pasado.

El problema es que, la mayoría de las veces, persiste y aún más, se agrava por cuanto la nulificación de la teoría esta implícita en la ausencia de referentes para resolver los problemas concretos.



La teoría, desde la concepción docente resulta insuficiente para dar respuesta satisfactoria a la realidad. Asimismo, la fragmentación disciplinar en los trayectos de formación se constituía en un obstáculo, cuanto menos obturador, en la generación de respuestas profesionales ante las demandas del grupo clase real.

Estos esquemas constituían reglas de acción docente en diversas instituciones que *facilitaban* el trabajo de planeación, conducción y evaluación, sin embargo en la mayoría de los casos alejados de la realidad y constituyendo cada vez más una cultura institucional que versaba sobre ciertos aspectos de la labor docente: la evaluación de entre ellos. También inscrita en la cultura institucional estaba esa tradicional actitud de los docentes más antiguos de promover para el recién ingresado o llegado la asignación del primer grado o año de EGB.

Justamente, ese grado del conjunto sea tal vez el que mayor demanda de docentes experimentados exija, atendiendo a que es la puerta por la que se introduce al alumno al mundo de la lectoescritura y al éxito o fracaso en el resto del trayecto escolar. Los mejores docentes de la institución deberían estar en el primer ciclo atendiendo la diversidad y la individualidad que presentan los candidatos al Club de Lectores y Escritores (Smith; 1986)

Al respecto es dable indicar que, por lo general, los institutos de formación tampoco profundizan las diversas metodologías de enseñanza de la lectoescritura, menos generan espacios para que los practicantes observen este proceso de aprendizaje en el primer ciclo de algún establecimiento de educación general básica, que conversen con el docente sobre las estrategias ensayadas y exitosas, que miren a los chicos en plena actividad y que realicen un seguimiento de sus dificultades y progresos.

Preguntas clave para orientar estas acciones:

- ¿Cómo aprende el chico que aprende?,*
- ¿Cuáles son las condiciones básicas para que el aprendizaje se produzca?,*
- ¿Cuáles son los obturadores y facilitadores manifestados de manera más frecuente en los procesos?;*
- ¿Desde la perspectiva enseñanza, qué actitudes del docente facilitan la aprehensión de los chicos en el proceso?,*
- ¿Qué estrategias son obsoletas para replicar en el aula?,*
- ¿Cuáles son las categorías básicas para promover una buena enseñanza?,* entre otras preguntas posibles de enunciar.

En este horizonte de cuestiones vinculadas fuertemente con lo que es el aprendizaje podemos adscribir a alguna teoría o propuesta epistemológica de tantas que existen en el



“mercado”. Sin embargo el planteo inicial debe generarse sobre la consideración del sujeto en situación de aprender, el que se convierte en nuestro objeto de toda la actividad docente, es decir de aquellos procesos enunciados al comienzo de nuestra exposición: planeamiento, conducción y evaluación del aprendizaje.

Entonces *qué es aprender?* Podemos expresarlo sencillamente, diciendo que *es adquirir conocimiento*, aun cuando en el análisis y profundización de los términos la simplicidad sucumbe ante la multiplicidad de posibles perspectivas de abordaje. De hecho, la definición inmediatamente remite a preguntas que tienen una gran variedad de respuestas, el tenor de las mismas estará en consonancia con lo que cada uno piensa y lee, -cuando leemos-:

¿Cuáles son las condiciones que pone en juego el sujeto que aprende?

¿Es posible establecer algún parangón colectivo, conforme las diversas edades y estadios por los que atraviesa el sujeto que aprende?

¿Existe correspondencia entre mi concepción de sujeto que aprende y aprendizaje?

¿Cuál es el estatuto legal que favorece o promueve un buen aprendizaje?

De cómo cada uno conciba a sus alumnos, sus posibilidades y capacidades, estará concibiendo sus posibilidades y capacidades para aprender, y esto es transparente en la práctica cotidiana, es algo que se interpone entre nuestra actitud y práctica enseñante y el sujeto que aprende. Aun cuando no seamos conscientes de los límites de lo posible, aun cuando no teorizamos sobre las características que es dable esperar en cada alumno desde nuestra concepción de lo que son ellos.

Cuatro *modelos* de intervención.

La práctica docente estará teñida por los supuestos y actitudes que se fueron incorporando en nuestro acervo escolar y estudiantil, ya desde el jardín de infantes; donde *mirábamos* a nuestros maestros y profesores, aprendiendo de ellos. Luego, al momento de incorporarnos en trayectos de formación docente fuimos *aprendiendo* algunas cuestiones teóricas, las de moda, las que tenían reconocimiento mayoritario entre la comunidad académica y científica; nos fuimos *sesgando* con la escucha de sus clases, con las lecturas recomendadas o sugeridas, con la internalización de sus actitudes frente a la vida y sus problemas.

Así, nuestro *esquema* de acción en el aula y con nuestros alumnos está definido por alguna de las figuras que se expresan a continuación:

Figura a.-



- a) El docente enseña y el alumno aprende. El primero emite, el segundo recibe. Un polo habla, el otro escucha. El uno activo, el otro pasivo. Esta concepción unidireccional del



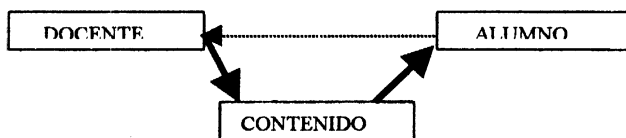
proceso primó durante mucho tiempo en las aulas y escuelas. La práctica educativa es, simplemente un monólogo. Vale en este *modelo*, el trabajo docente.

Figura b.-



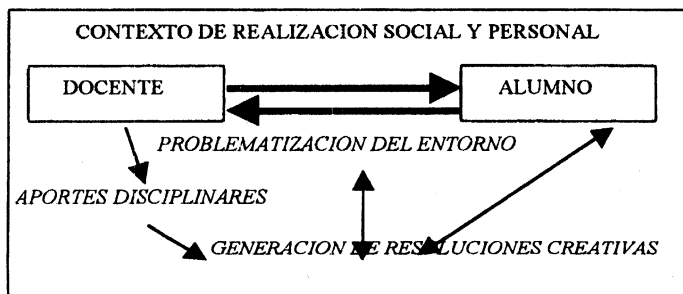
b) Se reconoce a la educación como un proceso dialogal, en el cual participan los dos polos en la acción. Cobran singular importancia las aportaciones de la psicología del aprendizaje, sus diversas escuelas y perspectivas de abordaje de la problemática del aprender y del sujeto que aprende. Los dos sujetos están en igualdad de condiciones frente al fenómeno educativo. Lo importante es la interacción, la relación interpersonal.

Figura c.-



c) Perspectiva que aborda la problemática del aprender desde una peculiar posición: El docente cumple el papel de mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento: los contenidos, estos se constituyen en la piedra de toque del hecho educativo. El docente privilegia los procesos de intervención didáctica, antepone los desarrollos disciplinares a las necesidades sociales y personales del alumno.

Figura d.-



d) Se mantiene la relación dialogal entre los sujetos educativos, se contextualizan y se analizan críticamente los problemas que presenta el entorno, desde allí se recuperan los saberes disciplinares requeridos para su satisfacción y se instauran espacios de reflexión y acción para que el alumno pueda además de apropiarse de tales aportes, los emplee creativamente en el diseño de estrategias de superación. La relación entre D y A es de compromiso con la verdad y la búsqueda solidaria del mejor camino para instaurarla en la realidad.



Comprenderá el lector que cada modelo presentado implica distintos estilos de intervención didáctica, es decir diversas formas de planificar, conducir y evaluar el aprendizaje, porque quien tenemos al frente, cuando enseñamos es: o bien distinto (figuras a y c), o bien igual a nosotros (figuras b y d) y el modo de concebirlo modifica radicalmente nuestra manera de enseñar. Reflexionar sobre la manera en que concebimos al sujeto frente nuestro es el primer paso para tratar de mejorar nuestras prácticas formativas, en general y evaluativas, en particular. Sólo desde esta primera aproximación podremos responder acertadamente:

¿Qué es evaluar?

La bibliografía al respecto del término "evaluación" es vasta como producción intelectual y variada en sus enfoques. En general, se perciben algunas coincidencias:

- sobre su importancia, todos los autores coinciden en la necesidad de establecer los logros alcanzados en el aula y/o la institución luego de un cierto período de tiempo.
- sobre su función de control de sucesos, en efecto: casi todos se la asignan a la evaluación, tanto en los procesos y como en los recursos insumidos, en los resultados obtenidos y los planteos de reajuste al plan original. Asimismo, en este ítem es considerada propedéutica, en el sentido de habilitar para otras instancias previstas en el trayecto escolar. En este orden cobra significación en tanto fundamenta la toma de decisiones en el campo de evaluación vigente.
- Sobre su función informativa: en general se adjudica a la evaluación la capacidad de generar información valiosa para el docente, el alumno y/o sus padres y para la institución y el sistema.
- También existe alguna coincidencia sobre su función orientadora y de ensamble, es decir, por lo general los dispositivos que se estrenan en el proceso evaluador tienen un sesgo y asimismo habilitan para poder continuar los actos enseñantes.

Volviendo a los cuatro estilos de intervención y relacionando con la emergencia de lo evaluativo, es posible plantear dos perspectivas diferentes en lo que respecta a los alcances de la evaluación y sus formas de implantación. En efecto, en los *modelos* a y c; el eje de la mirada central estará en correspondencia con las respuestas a las preguntas:

¿Cuánto aprendió el alumno?

¿Cuánto le falta aprender?

¿Cuánto sabe de matemática, lengua, sociales, naturales, etc.?.

Este enfoque evaluativo es *instrumental*, importa diseñar herramientas para recuperar aquellos indicadores de los contenidos efectivamente aprehendidos, es una orientación cuantitativa, asimismo establece una conexión intrínseca con el estilo de intervención del docente, las preguntas y búsqueda de información están orientadas por la formalización curricular, entonces el docente se estará preguntando:

¿Cuanto más debo enseñar?



En tanto, en los modelos b y d; la mirada está centrada en la satisfacción a cuestiones tales como:

¿*Cuáles* son las condiciones, capacidades, habilidades y destrezas que poseen los que aprenden y que hace que aprendan?

¿*Cuáles* son los problemas planteados y *cuáles* los aportes disciplinares que es menester que adquieran para su resolución?.

¿*Cuáles* son los diseños y estrategias pensadas por los alumnos para la satisfacción de tales cuestiones?

La orientación estará más centrada en lo cualitativo; siendo el enfoque evaluativo *procesual*. Importa el recupero de información necesaria y suficiente para poder tomar decisiones en el acto de intervención docente, generando las mejores estrategias para la resolución de los problemas de aprendizaje de sus alumnos. Los esfuerzos tienen un eje que es el alumno y la posibilidad de contribuir a su formación. Adquieren singular importancia las reflexiones sobre la propia práctica, las que, huelga insistir, deben ser promovidas y fortalecidas por la institución educativa mediante la generación de espacios y la asignación de tiempos para su realización.

Evaluación y eficacia

La vinculación entre estos términos es muy importante, en tanto que la primera alude al proceso por el cual el docente establece los logros de aprendizaje de sus alumnos y el segundo, alude a la responsabilidad institucional y profesional por tales resultados. A este respecto, es menester señalar que una de las prerrogativas actuales que pesa sobre la escuela y el sistema educativo está en directa vinculación con los resultados obtenidos.

Las escuelas cada vez más se ven enfrentadas a tensiones y factores que desgarran, disminuyen y subvierten sus efectos educadores, la propia sociedad demanda de la escuela y sus actores conductas, comportamientos que sus "modelos" son incapaces de encarnar. La vastedad de la sociedad como entidad es el refugio de los que exigen y nada hacen por cambiar la situación. Desde allí se instalan descomprometidamente con su contexto y declaman, acusan y vociferan demandas hacia la escuela, los docentes, los alumnos y fueron y son incapaces de transformar sus propias decisiones tanto institucionales como personales para dar cuenta efectivamente de un cambio en las prácticas de las escuelas.

Centrando estas reflexiones más en lo nuestro, hace pocas décadas atrás, la escuela era considerada centro educador por excelencia, sin embargo, la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación y la información quebró esta monótona oferta.



Muchos teóricos instauraron diversas líneas investigativas en torno a las efectivas posibilidades que brindaba para la enseñanza y el aprendizaje el uso de este conjunto definido como NTCI. En un corto lapso se ganó defensores y detractores. Los primeros apostaban con optimismo a los importantes beneficios del empleo de la tecnología en los dispositivos de enseñanza; y paradójicamente el exceso de bondades proclamadas abonó el campo de las dudas de quienes se situaban en la perspectiva contraria y fundaban su animadversión en la pérdida de lo humano, de la figura del maestro, en detrimento de la tecnificación educativa. Dioses y demonios se encontraban en el mismo campo imaginario. La aparición de nuevas formas de procesamiento de la información no hizo más que avivar esta circunstancia.

Retomando el hilo discursivo, *la escuela sola no educa*, no es ya, la única facilitadora de aprendizajes posibles. Sin embargo, es el único espacio y tiempo en el cual el sujeto que aprende es enfrentado al conocimiento sistematizado (Echeverry, 1999); con personal especializado formado para tal fin que trata de conciliar en la trama áulica las necesidades de las personas, desde lo individual y lo social, con las demandas y requerimientos que plantea la sociedad, directa, indirectamente o de manera difusa a la institución escolar. Es en este escenario donde la escuela debe formular sus objetivos y articular sus tiempos y recursos para su cumplimiento.

Sus metas y la manifestación del cumplimiento de las mismas son los insumos básicos de los que se alimenta el reclamo hacia la escuela; *esta debe hacerse cargo de lo que produce*, en tanto los indicadores de rendimiento no son todo lo positivo que se desea: bajas tasas de pasaje de año en año, altas tasas de repitencia y desgranamiento, por caso.

A fuer de ser sinceros, lidiar desde esta sola perspectiva, sin consignar ni adscribir en el horizonte de problemas a otros factores y variables, muchos extrainstitucionales, que se anteponen y entorpecen las acciones y recursos educativos, es cuanto menos ilusorio y vano.

La escuela, aunque lo parezca, y muchos se empeñen en ello, no es una entidad aislada de los vaivenes de la dinámica social y cultural. Es una caja de resonancia de los "ruidos societarios" que se amplifican en su interior, sin embargo, muchos docentes en el celoso cumplimiento de su deber no aprovechan la fuerza educativa del tratamiento de estos problemas que día a día traen los chicos al interior del aula, privilegiando el desarrollo *curricular*, de contenidos.

Ello motivado por los tiempos que no alcanzan, las presiones de padres, directivos y supervisores, las emergencias de la propia dinámica institucional, entre otros. Empero, al mirar los resultados, se advierte que no alcanzan, no son suficientes. La formulación de objetivos y metas se produce unilateralmente, desde las demandas del desarrollo curricular, principalmente; aquellas que supuestamente encarnan los requerimientos societarios en términos de saberes



socialmente significativos; pero también con una fuerte presencia de los estilos de intervención propios de cada docente. El alumno y, eventualmente, su contexto, sólo entran como insumos informativos al momento de pautar las exigencias que establece el trabajo en el aula.

Esta situación de déficit o ausencia sólo es palpable cuando se miran los resultados globales, a escala macro-sistémica; *los árboles no dejan ver el bosque*. El docente al *encerrarse* en el trabajo cotidiano, rutinario se impide ver en perspectiva a los otros actores que están sustraídos, abducidos o ausentes. Romper el aislamiento, la soledad y darse tiempos y espacios para el intercambio reflexivo y productivo con otros colegas debe ser una tarea primordial y urgente. La institución deberá articularlos también para posibilitar el cruce enriquecedor de experiencias entre los docentes que laboran en la misma unidad.

Trabajo docente y evaluación.

Llegado este punto, luego de incursionar por una serie de factores y problemas que, indudablemente, inciden y afectan la práctica educativa, debe dirigirse la mirada hacia el proceso que se inicia con la intención de enseñar, por parte del docente y que “*termina*” con la evaluación de los eventuales aprendizajes por parte de los alumnos.

Cuando un docente instaura una secuencia didáctica en la que compromete su acervo disciplinar, presenta a su clase (o debería hacerlo) una situación problemática propia del campo disciplinar, un problema cognitivo que dispare el interés y ponga en marcha las capacidades de los alumnos, que los interpele y los movilice a su resolución; desde el recupero de sus saberes previos para:

Poder identificar los elementos y variables intervinientes en el problema presentado, reconociendo aquellos que les son familiares y destacando los que no.

Discutir sobre los posibles modelos, esquemas o formas de resolución, el docente, aportando desde su rol los conceptos y las estrategias metodológicas específicas del campo disciplinar;

Trabajar conceptual, procedimental y actitudinalmente en la resolución concreta del problema analizado; y,

Por último, establecer relaciones, vinculaciones o inferencias a partir de la resolución producida y aplicarlos –transferirlos a nuevas configuraciones o contextos problemáticos.



Cuando el alumno llegó a esta última fase puede decirse que efectivamente aprendió. Los anteriores son desarrollos necesarios para que pueda existir un corolario de aprendizaje; de efectiva consecución del objetivo propuesto.

Amable lector/a; encarezco que vuelva a leer estos cuatro puntos mencionados anteriormente. Trasládelos a su práctica evaluativa, esa en la que se instala cuando tiene la tarea de traducir a una escala los rendimientos de sus alumnos...:

Cuando el alumno llegó a la última instancia es posible decir que alcanzó los objetivos propuestos desde la asignatura. Esta perspectiva seguramente ha puesto en conflicto su práctica cotidiana de evaluación, pero seguramente, pensará: ... *y cuándo debo expresar o certificar que un alumno superó los objetivos?*:

Cuando el alumno no sólo ha transferido (último punto) sino que además ha postulado, propuesto o sugerido:

- nuevas variables y factores intervinientes en el problema;
- nuevos modelos, esquemas, o formas de resolución;
- nuevas vinculaciones o inferencias o nuevos escenarios o contextos de aplicación no previstos por el docente;
- Nuevos problemas... sólo entonces es dable expresar que un alumno superó los logros fijados de antemano por el responsable del grupo escolar.

Todos los que *no llegaron* a la cuarta instancia son merecedores del calificador "en proceso"...

Por supuesto, estas afirmaciones aquí enunciadas deben ser trabajadas primero y principalmente entre los colegas de la misma unidad, fortalecer el trabajo de equipo en la búsqueda del necesario consenso sobre este aspecto de fundamental importancia en la educación. También es importante que los propios alumnos estén en conocimiento de estas cuestiones, así como sus tutores.

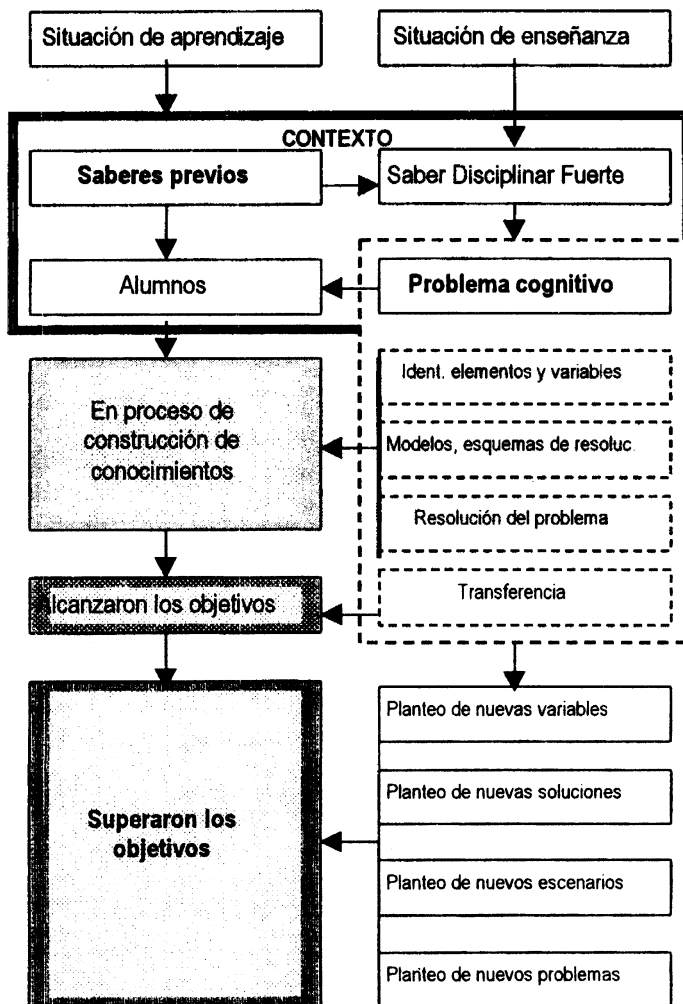
Es fundamental que ellos sepan a qué atenerse cuando nosotros evaluamos. Esta cuestión debe ser acordada y comunicada fehacientemente al comienzo del año escolar, de manera tal que el tutor pueda reconocer los avances en el aprendizaje de sus hijos y correlacionarlos con los gradientes empleados en la escala evaluativa previamente conocidos por él.

Sin embargo es importante expresar que aun cuando reconozcamos que debemos formar a **toda la persona**, educar a la totalidad que es el alumno, es necesario fortalecer los aspectos cognitivos; ya de por sí el encuentro en el aula con sus pares constituye una práctica social inédita que no tiene parangón en otros ámbitos sociales; es una reunión de personas con un propósito preestablecido: **aprender**, y su tiempo y actividades deben estar orientadas a satisfacerlo. Concentrarse en la búsqueda y la posesión de la verdad, del conocimiento y la información para poder conquistar el mundo, contribuir a la grandeza de la nación y a la



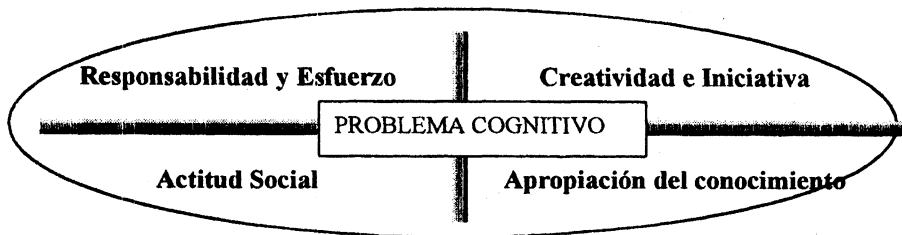
felicidad del pueblo deber ser la irrenunciable e impostergable misión de la escuela pública argentina.

Correspondencia entre la escala de calificación vigente y el aprendizaje.





Algunos aspectos –a juicio personal- que no pueden ser olvidados en la evaluación del alumno, son:



En estas cuatro áreas evaluables son fundamentales en la construcción del conocimiento por parte del alumno y comprenden las diversas actitudes y comportamientos que es deseable esperar de los estudiantes en el trabajo del aula, frente a los problemas cognitivos que le presenta el docente. Precisar más en detalle las implicancias de estos aspectos se reserva para un futuro cercano ya que merece una producción especial. Empero, resultará interesante que, a modo de anticipo, los docentes en cada institución enuncien algunos indicadores para cada campo en particular, de modo de construir indicadores que faciliten la evaluación.

Tres maneras de concebir la enseñanza.

Es menester aclarar que el planteo de intervención puede adoptar diferentes formas de implantación, ellas conforme la manera que posea el docente de concebir la enseñanza. Fenstermacher y Soltis (1998) presentan tres posibles enfoques, a saber:

Enfoque	Rol y responsabilidad docente
Del ejecutivo	El docente es ejecutor. Responsable de gobernar la clase y producir ciertos aprendizajes. Se vale de las mejores habilidades y técnicas disponibles. Presenta gran importancia el material curricular, cuidadosamente elaborado y la investigación sobre los efectos de la enseñanza.
Del terapeuta	El docente es colaborador del alumno, fundando su tarea en la autoafirmación, la comprensión y la aceptación de sí mismo. Adopta una actitud empática para desde allí contribuir al crecimiento personal del alumno.
	El docente es un libertador de la mente del sujeto, un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros.



Del liberador	Promueve la formación emancipadora de las personas de las fuerzas económicas y políticas de la sociedad que las mantienen oprimidas y apartadas de la plena igualdad.
---------------	---

Es importante reflexionar sobre el modo en que cada docente concibe su trabajo (el de enseñante) ya que condiciona “la dirección, el tono y el estilo del docente”, es decir toda su práctica áulica estará sesgada por este carácter, algunas veces oculto, otras aflorando en el mismo proceso del repensar la tarea, recuperando los valores y propósitos positivos y atemperando o eliminando los aspectos negativos. Indudablemente, la reflexión personal y profesional lo llevará a considerar las virtudes y defectos de estas perspectivas, lo cual será sumamente beneficioso para mejorar su práctica.



Bibliografía.

- Aguerrondo, Inés. (1996) *La escuela como organización inteligente*. Troquel. Buenos Aires,
- Apple, Michael W. (1986) *Ideología y currículo*. Akal/Universitaria, Madrid
- Butelman, Ida. (Comp.) *Pensando las instituciones. Sobre teoría y práctica en educación*. Paidós. Buenos Aires, 1996
- Da Silva, Tomaz Tadeu. (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires, Miño y Dávila,
- Dewey, John (1971) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Losada, Buenos Aires.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires
- Echeverri, Jaim. (1999) *La tragedia educativa*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Eisner, Elliot W. (1998) *Cognición y currículo. Una visión nueva*. Amorrortu. Bs. As.
- Fenstermacher, Gary D. y Soltis, Jonas F. (1998) *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires
- Fernández Enguita, M. (1995) *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata, Madrid
- Freire, Paulo. (1998) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI, México
- García Hoz, Victor y Medina, Rogelio (1986) *Organización y gobierno de centros educativos*. Rialp, Madrid
- Gardener, Howard (1996) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo debería enseñar la escuela*. Paidós, Barcelona
- Goleman, Daniel (1997) *La inteligencia emocional*. (Trad. Elsa Mateo) Vergara, Girona.
- Goodson, Ivor F. (1998) *Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- Hernández, Fernando y Sancho, Juana María (1998) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós, Barcelona
- Lipman, Matthew (1997) *Pensamiento complejo y educación*. De la Torre. Móstoles.
- Luckmann, Thomas y Berger, Peter L. (1995) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Bs. As.
- Luhmann, Niklas (1990) *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría*. Paidós, Barcelona
- Marcelo García, Carlos. (1987) *El pensamiento del profesor*. CEAC, Barcelona
- Marcelo García, Carlos. (1992) *La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos*. Cincel, Bs As.
- Minujín, Alberto y Otros (1996) *Cuesta Abajo. Los nuevos pobres en Argentina*. Losada
- Moscovici, Serge (1986) *Psicología social. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. (T. II) Paidós, Barcelona.
- Smith, Frank. (1994) *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Aique. Bs. As.
- Stenhouse, Lawrence (1997) *Cultura y educación*. Publicaciones M.C.E.P., Sevilla