

## CONSTITUIRSE EVALUADOR ¿ES UNA MARCA QUE IMPRIME EL SISTEMA EDUCATIVO?

**Autor/es:** PERASSI, Zulma

**Dirección electrónica de referencia:** [zperassi@unsl.edu.ar](mailto:zperassi@unsl.edu.ar)

**Procedencia institucional:** Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas.

**Eje temático:** Innovación educativa y reformas del sistema educativo

**Palabras Clave:** sujeto evaluador, evaluación educativa, concepciones

### Resumen

Esta elaboración se enmarca en el Proyecto de Investigación “La Evaluación Educativa como desafío. *Discursos y Prácticas. Sujetos y Contextos*” que se lleva adelante en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, bajo la dirección de quien suscribe la presente. Recupera indagaciones actuales y varios estudios realizados a lo largo de los años, en el campo de la evaluación educacional.

En esta producción se intenta comprender la subjetividad del evaluador contemporáneo que se desempeña en el ámbito de la educación.

Para capturar la esencia del *ser evaluador* se apela a la narrativa como un recurso valioso que hace posible que las personas cuenten lo suyo, evoquen historias autorreferidas, seleccionen imágenes, situaciones, vínculos,... Vuelvan a significar escenas vividas.

La idea central del trabajo es procurar la aproximación a una memoria viva en el terreno de la evaluación, revisando los modelos evaluativos contemporáneos definidos teóricamente, en contraste con los modos de vivir la evaluación que poseen los sujetos indagados. Se trata de reflexionar sobre algunos elementos resaltados en el discurso y también, empezar a vislumbrar los olvidos, para poder entender los evaluadores de hoy.

En este ejercicio de reconstrucción, la búsqueda se orienta hacia docentes y directivos de escuelas, pero a su vez, recupera reflexiones realizadas por docentes universitarios. El estudio hace posible preguntar ¿el modo de *ser evaluador* puede entenderse como un efecto del sistema educativo? El educador cuando evalúa ¿va

configurando subjetivamente al alumno como futuro evaluador? El reto de formar evaluadores democráticos ¿puede entenderse como una innovación educativa?

## 1. Introducción

Desde hace bastante tiempo un grupo de investigadores estamos problematizándonos en torno a un fenómeno complejo: el de la evaluación educativa. En el Proyecto de Investigación “La Evaluación Educativa como desafío. Discursos y Prácticas. Sujetos y Contextos” que llevamos adelante en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, nos ha venido interpelando una figura central en la conformación de ese campo, la del evaluador. Ese sujeto, a partir de su modo de *ser* y *hacer* evaluación, se constituye en el más claro representante de la concepción que porta.

A lo largo de la historia, los modelos evaluativos que se desarrollaron en el ámbito de la educación fueron configurando determinados perfiles evaluadores. Sin embargo, los enfoques o paradigmas evaluativos que marcaron el devenir de esa disciplina, constituyen en sí mismos abstracciones que no siempre logran manifestarse fielmente en esos actores que son símbolos de la evaluación vigente.

El trabajo que aquí se presenta busca aproximarse al *ser* del *evaluador* y para ello se emplea la narrativa como un recurso principal y valioso que hace posible que esas personas se piensen y compartan la propia historia de constitución subjetiva. El valor de la narrativa en la educación ha sido resaltado por varios teóricos (Celman, 2012; Finkel, 2000; McEwan y Egan, 1998, entre otros), en este caso, se emplea para investigar este fenómeno particular.

La idea central del trabajo es procurar un acercamiento a la memoria viva en el terreno de la evaluación, entrelazar los rasgos de los modelos contemporáneos planteados por quienes escriben la historia de la evaluación, con los modos de concebir la misma que tienen los sujetos que son evaluadores naturales en el desempeño docente de su vida cotidiana. Se trata de comenzar a reflexionar en torno a algunos elementos que son resaltados en el discurso que sostienen esos sujetos, pero también, empezar a vislumbrar los olvidos, para poder comprender los evaluadores del presente.

En este ejercicio de reconstrucción, la exploración se orienta hacia docentes y directivos de escuelas, pero a la vez, focaliza también algunas reflexiones de docentes universitarios en torno al campo particular de la evaluación. Esas prácticas se inscriben en coordenadas de tiempo y espacio. Tiempos sociales, políticos, económicos, culturales,... pero también tiempos personales y privados. Reflexiones y modos de hacer situados en un espacio geográfico y simbólico, que los configura y modela.

## **2. Referentes teóricos-conceptuales**

En el campo de la educación hay ciertas coincidencias sobre la definición del concepto “evaluación”. Podríamos sostener que actualmente se entiende a la misma como un proceso sistemático y deliberado de búsqueda de información acerca de una situación (u objeto particular) a fin de elaborar juicios de valor. Esas valoraciones permiten sustentar la toma de decisiones en orden a su mejora (Casanova, 1995).

Sea cual fuere el ámbito en que ella se despliegue e independientemente del objeto al que esté orientado, es posible afirmar que “toda evaluación es un proceso que produce información intencionada y fundamentada, que genera conocimiento que se vuelve sobre el objeto mismo de la evaluación y lo modifica, es decir, significa o representa un incremento progresivo de conocimiento” (Elola, Zanelli, Oliva & Toranzos, 2010 : 17).

La historia de la evaluación educativa marca un recorrido poblado de concepciones encontradas, avances zigzagueantes, contradicciones y luchas. La evaluación es en sí misma un hecho polémico y provocador, cualquiera sea el ámbito en que se emplace.

La concepción de evaluación que sustentan los actores de una institución educativa puede facilitar u obstaculizar la construcción de conocimientos. Las culturas evaluativas vigentes en las escuelas - compuestas de ideas, principios, tradiciones, rituales, convicciones,... *modos de pensar y hacer* la evaluación educativa en la vida cotidiana- ponen en evidencia esas concepciones. La vida diaria de toda institución educativa está surcada de innumerables evaluaciones, algunas de ellas visibles y legitimadas, otras, subrepticias e invisibles (aunque a veces, coercitivas e influyentes).

Las diferentes concepciones y modelos evaluadores confieren lugares distintos tanto al evaluador, como al evaluado. Cuando se analiza la historia de la evaluación es posible reconocer un movimiento de visibilización progresiva del sujeto evaluado, a lo largo de los años. El continuum que se recorre, tiene su origen en el paradigma positivista que marca una fuerte centralización de la función evaluadora en manos del único sujeto indagador socialmente reconocido: el evaluador. Esta figura, asume denominaciones alternativas según el ámbito educativo en el que se sitúe: será el profesor o maestro en la sala de clase, director o rector en el ámbito de la escuela, supervisor o inspector en la fracción, distrito o región escolar. Conviviendo con el monopolio de esta función atribuida a quien detenta el poder, se da el consecuente desdibujamiento del sujeto-objeto evaluado, quien es relegado a un papel meramente pasivo y receptor de juicios externos, los que muchas veces, ni siquiera son debidamente interpretados.

En el punto opuesto al anterior, el polo que cierra virtualmente ese continuum, se encuentra en las concepciones socio-políticas y críticas, que reconocen la importancia esencial de los actores implicados en el proceso evaluador, mediados por la posibilidad de acordar criterios ordenadores de la actividad compartida. Los modelos evaluativos que alientan los contextos democráticos, habitan un punto cercano a este último extremo, otorgando un papel activo, visible y responsable al sujeto evaluado.

En esa búsqueda, al abordar la evaluación de aprendizajes, resulta imprescindible aludir al concepto de autorregulación, como hecho sustantivo en la conformación de un ser humano responsable.

Ninguna acción externa modifica al sujeto si no es percibida, comprendida, interpretada y aceptada como válida por el mismo. En este sentido la regulación exterior incide efectivamente cuando se torna *autorregulación*. En palabras de Philippe Perrenoud “apostar a la autorregulación consiste en *fortalecer* las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos” (2008: 126).

El docente como evaluador democrático da voz a su alumno. Realiza un esfuerzo importante para lograr un punto de encuentro entre su evaluación del aprendizaje y la autoevaluación que de la misma, realiza el estudiante. Trabajar buscando esta coincidencia significa transparentar el proceso, no solo haciendo explícito los criterios empleados, sino también, argumentando debidamente los juicios de valor

emitidos, de modo que el alumno logre interpretar cada procedimiento, concepto o resolución, entienda cuáles fueron sus aciertos y errores, tenga posibilidades reales de preguntar, de exponer dudas y contrastar su valoración con la que realiza el profesor. Es en esta ocasión, cuando la evaluación se torna aprendizaje.

La evaluación externa (por ejemplo, la del profesor) se valida únicamente cuando se comprende, cuando logra coincidencia con la propia evaluación del alumno (aunque esta se realice en la intimidad de cada uno y no sea verbalizada frente al profesor), cuando se deponen argumentos personales en favor de aquellos, en tanto los mismos incluyen aspectos que no se habían advertido o que fueron erróneamente considerados. De este modo, logra construirse significado a un juicio ajeno y a partir de ello, pueden gestarse modificaciones reales en lo aprendido.

### **3. Aspectos metodológicos**

Para concretar este trabajo que se encuadra en una investigación cualitativa, se desarrollaron tres abordajes metodológicos:

A. Testimonios de maestros y directores de dos escuelas primarias, referidos a su vinculación histórica con la evaluación.

○ Como complemento de ellos, se realizaron observaciones de prácticas en el espacio escolar.

B. Relatorías sobre la *mejor experiencia de evaluación* vivida por docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias de dos provincias argentinas -la mayoría de ellos, transitaba en ese momento por una formación de grado universitario-.

C. Evocación espontánea de *escenas evaluativas*, realizada por docentes universitarios (que participan en una formación de cuarto nivel). Se recuperó también en el mismo grupo, las experiencias de evaluación más significativas que reconocen haber vivido.

### **4. Resultados alcanzados y/o esperados**

Los aportes más importantes que recuperamos de los diferentes abordajes, son los siguientes:

A.- Testimonios de maestros y directores sobre su historia con la evaluación

A partir de una invitación personal a quienes<sup>1</sup> iniciaban un proceso de formación en este campo, se le solicitó a cada uno que reconstruyera su propia historia vinculada con la evaluación educativa. La narración de las experiencias más relevantes, sus vivencias en los distintos tramos del sistema educacional, los “modelos” de referencia que le permitió a cada uno constituirse evaluador en el inicio de su carrera docente, los vitales cambios que fueron teniendo en esta función,...son algunos de los principales aspectos considerados en esos relatos.

Este aporte resultó especialmente rico y valioso porque abrió posibilidades de contar lo propio en condiciones de libertad. Se presentó como una reconstrucción voluntaria, que alcanzó niveles de profundidad variados en cada caso - no se solicitó la identificación del autor-, dejando ver retazos de la historia de los participantes que ayudaron a significar posteriormente, algunas prácticas evaluativas observadas.

Cabe señalar que el testimonio es entendido aquí en el sentido de la perspectiva trazada por Paul Ricoeur como posibilidad de reencontrarse con “las cosas pasadas”. Se refiere a un relato de acontecimientos ocurridos en algún lugar, en los que ese sujeto estuvo presente y tomó parte, cuya naturaleza resalta su dimensión fiduciaria: es decir, *el testigo pide ser creído* (2004: 12).

*¿Cuáles son los aspectos más relevantes en estos relatos?*

No se advierten diferencias significativas en los testimonios provenientes de docentes que cumplen sus funciones en escuelas emplazadas en escenarios distintos. Mientras que la mitad de ellos se desempeñan en una institución escolar compleja y muy grande por la matrícula que registra, ubicada en la ciudad capital; el resto, pertenece a una escuela urbana, de tamaño medio/pequeño situada en una localidad del interior de la provincia.

Los relatos que los docentes realizan respecto de sus experiencias en evaluación, muestran que en sus recorridos por el sistema educativo, todos han tenido una evaluación clásica, predominantemente cuantitativa y ligada al control. En los niveles más avanzados de la formación (especialmente en ámbitos universitarios o de formación superior no universitaria) algunos de ellos logran identificar ciertas prácticas reconocidas como innovadoras y aunque no producen descripciones

---

<sup>1</sup> Se refiere a 75 maestros y directivos de dos escuelas públicas de la provincia de San Luis- Argentina- que durante el año 2012 desarrollaron un proceso de formación en evaluación educativa, en el marco del Programa de Extensión Universitaria “Revisión de Prácticas evaluativas en contextos escolares específicos” aprobado por Res.C.S. N° 45/12. Universidad Nacional de San Luis- UNSL-, Argentina.

detalladas sobre las mismas, son calificadas como tales, en contraste con los desempeños tradicionales vigentes.

Del período de formación profesional, estos docentes recuperan muy pocos espacios curriculares en los que aprendieron sobre evaluación (parte de ellos identificaron materias tales como: Práctica docente, Residencia, Planeamiento, Currículum, etc.) enfatizando en esos casos, el valor de la dimensión práctica por encima de la teoría. En dichos contextos, quienes se erigieron en “modelos” inspiradores de su modo de ser evaluador –si bien en cantidad eran escasos– fueron en general, los profesores responsables de dichas materias. Desde la evocación de los propios maestros, aquellos poseían como características destacadas en su desempeño: la justicia, la honestidad y la experticia. Rasgos que los tornaban personajes admirados por quienes habían sido sus discípulos y hoy los recordaban.

Varios testimonios –en especial, los provenientes de la mayoría de maestros que pertenecen a la escuela del interior de la provincia– reconocen como momento muy significativo y determinante en su constitución como evaluador, el ingreso a la escuela actual, cuando ésta transitaba su período fundacional. Debido a que ella inauguró un proyecto educativo no convencional en el cual, la capacitación, selección, ingreso y perfeccionamiento en servicio, que era ofrecido por pedagogos del Ministerio de Educación jurisdiccional, contemplaba temáticas de evaluación. Se aludió en ese grupo, a experiencias específicas en este campo –realizada hace más de veinte años atrás– algunas de las cuales fueron positivas y otras, no resultaron exitosas.

Prácticamente todos los docentes que dieron su testimonio, consideran que más allá de lo aprendido en la teoría (que para la mayoría de ellos fue muy poca o nula), lo que les permitió “habilitarse evaluador” fue la ayuda de pares y directivos. Numerosos actores creen que han tenido escasa formación sistemática en ese campo y sostienen que lograron crecer en esa función, en la medida en que fueron progresando como educadores. Resulta interesante recuperar algunas voces en este sentido:

*“Al comenzar mi carrera docente creo que hice lo que pude. Pero después me fui guiando –más que por lo que había estudiado– por lo que fui viendo y compartiendo con mis compañeras de la escuela. Con el tiempo fui evaluando mi forma de evaluar (...) Por momentos me veía y me veo también, llevando a cabo modelos de*

*evaluación que aprendí de mis profesores de secundaria y de la universidad (que a mí me habían resultado valiosos). (...) Considero que he crecido como evaluadora, porque he crecido como docente. Creo que hoy soy un poco de todos mis formadores (también tengo de aquellos que no quisiera tener)” (Maestra, Escuela A). “No he tenido talleres ni seminarios de evaluación, sí, el apoyo de directivos y compañeros de esta escuela, pero no me inspiré en ningún modelo... He podido crecer como evaluador, gracias a las distintas formas de evaluación que he vivido durante estos años como maestro de esta institución...” (Maestro, Escuela B).*

*¿Qué concepciones evaluativas se insinúan en los escenarios de actuación de estos docentes?*

En ambas instituciones se distingue una clara tendencia a alejarse de los modelos tradicionales y conductistas. Sin duda que esto es más evidente en la institución emplazada en la ciudad capital.

Se advierte un nítido énfasis en la evaluación procesual y formativa de la labor cotidiana, que no encuentra clara articulación con la valoración de resultados. Se observa en los profesores, un franco disgusto ante las normativas oficiales de evaluación vigentes –con escalas de calificación cuantitativas-, denunciándose la incapacidad de las mismas, para incluir y contemplar el proceso.

Revisando la historia del campo evaluativo y considerando las concepciones propuesta por Domínguez Fernández<sup>2</sup> (2000) es posible afirmar que el posicionamiento de este colectivo docente se ubica entre dos concepciones de evaluación educativa cuyo surgimiento histórico fue simultáneo: la cognitivista y la humanista. La importancia de la actividad por encima del resultado, el reconocimiento y la valoración del esfuerzo que realiza el alumno, la preocupación por atender la diversidad de sujetos que forman parte del grupo, los procesos mentales que se desarrollan, etc. son algunos de los rasgos que caracterizan el modo de concebir la evaluación. En el continuum que vincula los dos pares opuestos: Procesos Vs. Resultados, sin duda estos docentes habitan una zona próxima al primer polo.

Si el eje de análisis se realiza en función de un segundo par opuesto: Centralización Vs. Participación, tanto los discursos como las evidencias prácticas que se han logrado recoger hasta el momento, ubican a estos maestros como únicos

---

<sup>2</sup> El autor identifica cuatro concepciones de evaluación educativa que surgen en el transcurso del Siglo XX: 1º Evaluación Conductista o Racional- Científica. 2º Evaluación Humanista. 3º Evaluación Cognitivista. 4º Evaluación Socio-política y Crítica. (2000)

evaluadores en su función educadora. Es decir, se advierte una absoluta centralización de este proceso en manos de la autoridad (el directivo en el ámbito de la escuela y el maestro en el aula). Pareciera que para los docentes indagados, este monopolio se ha naturalizado en el devenir escolar, a tal punto, que llegan a sorprenderse frente a la interpelación de dicha situación.

B- Relatorías acerca de la *mejor experiencia de evaluación vivida*.

En esta actividad que se realizó sostenidamente a lo largo de un amplio período temporal -2005/2011- participaron docentes y directivos de escuelas primarias y secundarias de dos provincias argentinas (San Luis y San Juan). Todos ellos<sup>3</sup> implicados en distintos procesos de formación referidos al campo de la evaluación, ya sea en cursos y trayectos de capacitación docente o bien, como alumnos de una carrera universitaria<sup>4</sup>. Las indagaciones realizadas siempre se concretaron en instancias previas al desarrollo conceptual de la temática en cuestión, procurando no incidir en los posicionamientos particulares.

La pregunta acerca de la mejor experiencia de evaluación que vivió cada persona originó testimonios de complejidades muy variadas. Esta reconstrucción demandó a los sujetos un esfuerzo de búsqueda de todas aquellas escenas de evaluación que los implicaron a lo largo de sus vidas y que en el presente valoran de modo positivo. Para efectuar dicha selección, fue necesario que la persona estableciera una jerarquización de esas experiencias, procurando encontrar aquella que ocupaba la cúspide, es decir, poder identificar la *mejor*. Simultáneamente con esta exploración, necesitó elaborar argumentos que develaran las razones claves de su opción.

Se puede sostener desde una lectura aristotélica que la reconstrucción de ese proceso se acerca a la idea de *anamnesis*. Más tarde, es Ricoeur quien refiriéndose a la experiencia cotidiana, denomina a la misma: rememoración, búsqueda, zetesis. Es precisamente dicho autor quien recupera de Henri Bergson (1982) los conceptos de *rememoración laboriosa*, en contraste con la *rememoración instantánea*, diferenciando así, la reflexión y restauración inteligente, de aquellos actos meramente mecánicos de evocación. La primera, invita a realizar una travesía o reconstrucción reflexiva, que no siempre es sencilla para el sujeto.

---

<sup>3</sup> La indagación incluyó alrededor de 480 personas.

<sup>4</sup> Se refiere al Ciclo de Articulación y Adecuación con la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación, ofrecido por la Universidad Nacional de San Luis para docentes y directivos en ejercicio en la ciudad de San Juan, en el marco del acuerdo de Articulación Interinstitucional celebrado entre la Escuela Marina Vilte de la Confederación de Trabajadores de la Educación en la República Argentina CTERA-UDAP y la Facultad de Ciencias Humanas de esta Universidad Nacional de San Luis.

El esfuerzo de evocar y poder narrar las mejores experiencias de evaluación vivida por una persona, se propone como un posible sendero de búsqueda cuyo análisis ayuda a desentrañar algunas claves del modelo evaluador subyacente en dicho sujeto. La reflexión acerca de los propios desempeños en situaciones concretas, permite poder ir reconociendo las notas esenciales que lo definen *evaluador*. (Perassi, 2012)

*¿De qué hablan las rememoraciones de los sujetos consultados?*

En las indagaciones realizadas se pueden reconocer cinco grupos de respuestas cuando las personas van en búsqueda de la mejor vivencia propia de evaluación:

a- El primer grupo está conformado por la mayoría de los educadores que han llevado a cabo - o bien, que estaban desarrollando al momento de realizar el estudio- procesos de formación sistemáticos de duración media, referidos principalmente a la carrera de grado ofrecida por la Universidad Nacional de San Luis. Ellos aluden a diversas experiencias transcurridas preferentemente en los últimos años, en su condición de alumnos.

b- El segundo grupo se compone por un importante número de sujetos que recuperan situaciones vividas hace bastante tiempo atrás en su carrera docente, las que son consideradas altamente gratificante en lo personal. En todos estos casos, ellos se ubican en el lugar del evaluado (refiriéndose con frecuencia a determinados cursos de perfeccionamiento docente, a instancias de concursos de acceso a cargos jerárquicos, a situaciones de comunicación de su concepto profesional elaborado por el supervisor, entre otros).

c- El tercer grupo, notoriamente menor, está constituido por profesores y directores que evocan escenas positivas de evaluación compartidas con pares, orientadas tanto al análisis de acciones institucionales como así también, a la valoración de mutuos desempeños.

d- El cuarto agrupamiento, reúne a quienes relatan situaciones vividas por los subalternos. Los ejemplos más frecuentes refieren a experiencias de alumnos planteadas por maestros o directores de escuelas rurales de personal único, pero también, a escenas de evaluación del docente, cuando el testimonio es de un director o directora.

e- El último grupo –con muy pocos casos- está constituido por docentes que afirman no haber vivido experiencias positivas de evaluación a lo largo de su historia personal.

Los dos primeros grupos, son los que reúnen la mayor cantidad de respuestas, aglutinando un alto número de educadores que rememoran experiencias positivas de evaluación, ubicándose en el punto más débil de la asimétrica relación que establecen con el evaluador.

Quienes están inmersos en un proceso de formación universitaria y poseen cierta trayectoria como docentes en las escuelas, eligen situaciones satisfactorias relativamente recientes, entretejiendo entre próximos una memoria compartida, que desdibuja las memorias privadas. En este primer grupo, el espacio, el tiempo y la condición de estudiantes universitarios, parecieran ser coordenadas determinantes de ciertas valoraciones. Las teorías descubiertas en la formación y los discursos que circulan en ese ámbito, constituyen inhibidores naturales para el rastreo de vivencias que ocurren por fuera de la actividad académica de nivel superior. Se advierte en esos docentes, una marcada preocupación por manifestar su coincidencia con los *últimos modelos estudiados*, en algunos casos, replicando una jerga de la que todavía no terminan de apropiarse.

En este grupo, se evocan escenas donde el sujeto que testimonia siempre se posiciona como evaluado. Aquí la relación que se establece con el evaluador es manifiestamente asimétrica, puesto que el profesor universitario representa el “saber” para ese alumno-docente. Sin embargo, la brecha entre los implicados en el vínculo se acorta, al posibilitar aquel profesor-evaluador la redistribución del poder que otorga la evaluación, mediante el uso de dispositivos más democráticos. Las razones que fundamentan la elección de cada experiencia están vinculadas con el involucramiento personal en el proceso valorativo, la posibilidad de tomar parte en el mismo, el grado de libertad que dan los instrumentos empleados, la necesidad de considerar “los caminos” en palabras de Ardoino (2005) y no sólo los resultados.

Las rememoraciones del segundo grupo tienen características diferentes. Si bien, del mismo modo que en el grupo anterior los relatos ubican a sus autores en el lugar del sujeto evaluado, se establece una marcada desigualdad con el evaluador que es quien monopoliza el saber y el poder. Este fenómeno, es reconocido y aceptado por los docentes indagados, quienes en la exploración de sus propias

historias encuentran diferentes episodios satisfactorios que rotulan como “los mejores”.

Los argumentos esgrimidos por las personas que realizan esta elección, se refieren especialmente a la gratificación personal que se obtuvo por el resultado alcanzado, al cuidadoso desarrollo técnico - procedimental de la evaluación ejecutada y al buen clima en que transcurrió la misma, a pesar del rol pasivo que ellos mantuvieron.

El tercer grupo privilegia escenas de coevaluación. Logra distanciarse de la tradicional equivalencia establecida entre evaluación y heteroevaluación, rompiendo así la sinonimia que ha tenido tan fuerte presencia en la historia de la evaluación educativa. Los testimonios dados por estas personas, los develan autores. Ellos se colocan en el lugar del evaluador de sus pares, pero a su vez, juegan el papel de evaluados por los otros.

Los docentes que componen este agrupamiento (que no es demasiado numeroso) asumen una concepción de evaluación diferente a los anteriores. La noción de intercambio entre las partes involucradas se torna necesaria, emerge el *otro* como sujeto activo, indispensable para poder concretar la ejecución del proceso valorativo. Las razones que dan los indagados para justificar la elección realizada se refieren a la satisfacción que provoca poder construir colaborativamente dicho proceso evaluativo, al enorme compromiso que moviliza la tarea, a la riqueza que posee este desarrollo y al clima favorable que provoca cuando se orienta correctamente.

Los docentes cuyas respuestas se reúnen formando el cuarto agrupamiento, relatan situaciones que los implican de modo indirecto. Son autores de las mismas en tanto las gestaron, sin embargo, por lo general no cumplen el rol activo de evaluador (ni de evaluado) en las escenas que eligen.

Podemos afirmar que estos sujetos recuperan el impacto que ha tenido su trabajo como evaluadores, en tanto propulsores de una manera de evaluar (engendrada en determinados modelos) y se detienen en ciertos acontecimientos vividos por quienes jerárquicamente dependen de ellos. Las escenas escogidas son diversas y ponen de manifiesto distintas concepciones. En todos los casos la selección se fundamenta en el gozo que provoca el hecho de haber instalado “con éxito” procedimientos, estilos y modos de operar en este campo. Otras razones importantes que se mencionan con frecuencia son: el buen clima en que se desarrolla el proceso y también, la posibilidad de actuación posterior que se habilita a partir de los resultados obtenidos.

El quinto grupo aglutina un puñado de docentes que expresaron su imposibilidad de recuperar vivencias positivas de evaluación. Dichas personas no pudieron dar testimonio de situaciones gratas sucedidas en este terreno. Sus respuestas tienden a ser muy escuetas utilizando calificativos que dan cuenta del disvalor que le otorgan a las vivencias ocurridas en evaluación. Se refieren a ellas, subrayando el carácter traumático, desagradable y estresante de las mismas.

No es un detalle menor recordar que esas personas trabajan como profesores y directivos de instituciones escolares y por lo tanto, son evaluadores permanentes de conocimientos y prácticas diversas, quienes no logran concebirse como promotores de situaciones positivas de evaluación (Perassi, 2008). Entonces corresponde preguntar: ¿Qué huellas podrán dejar ellos, en la conformación de las nuevas generaciones evaluadoras?

Por fuera de estos grupos, se identifica la “no respuesta”. Si bien constituye un bajo número de casos, merece consideración puesto que el silencio frente a la pregunta es una respuesta. Pero ¿qué le sucede al sujeto que no puede responder a este interrogante, cuando viene dando su aporte a otras preguntas que le son formuladas en relación con este campo? Las hipótesis que podríamos imaginar son muchas y variadas. Sin embargo, el papel que juega aquí el olvido es muy importante.

“La “cancelación” no sólo se relaciona con la capacidad de rever, con la interinidad, el crecimiento, la inserción de verdades parciales en teorías más articuladas y más amplias. Suprimir también tiene que ver con esconder, ocultar, despistar, confundir las huellas, alejar la verdad, destruirla.” (Rossi, 2003: 32)

Sin duda, se podría afirmar que el olvido es un modo de resistir a la rememoración.

C- Las experiencias evaluativas más significativas vividas por Profesores y Licenciados.

Se trata de un grupo<sup>5</sup> de profesionales con formación universitaria en diversos campos disciplinares (Matemática, Educación, Química, Enfermería, Periodismo, Nutrición, Fonoaudiología, Comunicación Social, Psicología y Psicopedagogía) que están cursando carreras de posgrado de Especialización y Maestrías en Educación Superior. La mayoría de ellos desarrollan docencia universitaria.

---

<sup>5</sup> En el año 2013 fueron 36 personas las indagadas.

Las evocaciones que realizan los sujetos indagados refieren casi exclusivamente (salvo dos casos) a vivencias emplazadas en el campo de la educación universitaria.

Se rescatan cuatro situaciones que son recursivas en estas rememoraciones:

- a. Defender la Tesis final (generalmente en las Licenciaturas)
- b. Participar en concursos (tanto de acceso como de efectivización de un cargo)
- c. Rendir alguna materia específica (en particular la primera o última de la carrera).
- d. Insertarse en el mundo laboral

Las razones por la cual estas vivencias se tornan significativas para sus autores son coincidentes: las presiones que implicaban para el autor, el valor decisivo que poseía el resultado alcanzado en la vida de ese sujeto, el desafío que representaba, el estrés y las capacidades académicas, personales y profesionales que se “jugaban” en ese momento, el valor simbólico que se le otorgaba a esa circunstancia, pero también, fue subrayado con cierta insistencia como un factor clave para el agente, el buen clima –de cordialidad- que fue capaz de generar el jurado evaluador.

Cabe señalar que también se identificaron personas que expresan *no recordar* haber vivido experiencias evaluativas valiosas.

A los sujetos de este estudio se les formuló la pregunta: cuando se habla de evaluación ¿cuál es la escena que con más frecuencia Ud. se imagina?

Las descripciones realizadas dan cuenta de una evaluación clásica y tradicional. Se alude a imágenes referidas al examen, a un tribunal con poder y saber, a la producción individual y escrita, un alumno reproductor del discurso esperado y además, a lucha entre partes. Se retratan sujetos apartados, solos, temerosos, “caras serias”, cuerpos rígidos, miedos, angustias, lágrimas...

Excepcionalmente (menos del 10 %) imaginan escenas de intercambio, de alumnos que aprenden y profesores que señalan, marcan, profundizan.

Estas ideas de evaluación vinculada al control y a la sanción, que han marcado tan fuertemente la emocionalidad de los formadores, se replantean cuando esos profesores definen lo que ellos consideran como la mejor evaluación –o la evaluación ideal-. Para este grupo se trata de un proceso que acompaña el aprendizaje, capaz de integrar teoría y práctica, que posee criterios claros y

explícitos. Una evaluación asumida como proceso continuo e integral, con función formativa.

Corresponde marcar además, que se identificaron unos pocos profesionales incapaces de precisar cuál era para ellos la mejor evaluación.

Sin duda, se constituye en un desafío importante poder reflexionar acerca de las "marcas" que dejaron en cada sujeto las evaluaciones vividas, poner en duda las nociones preexistentes, revisar los procesos de subjetivación como evaluadores de la educación. Poner en cuestión las concepciones subyacentes desde las que operamos en el papel de evaluadores y de evaluados. Resulta especialmente difícil sortear la ruptura, eludir el divorcio existente entre la carga afectiva, emocional que posee la evaluación- anclada en el modo en que cada persona fue valorada a lo largo de toda su vida – y el "deber ser" del evaluador, que ese profesional podrá plantear desde la dimensión racional.

Algunas reflexiones a modo de conclusión

Hannah Arendt sostenía que la memoria da hondura a la existencia. La recuperación del recuerdo ayuda a construir una significación más acabada, a lo que se ha vivido. En el esfuerzo de configuración o re-configuración del sujeto evaluador, resulta necesario rastrear y traer al presente las experiencias que han ocurrido en ese campo.

La propia rememoración podrá ser retenida según el modo que tiene lo representado, puesto que ese objeto temporal reproducido ya no tiene apoyo en la percepción (Ricœur, 2004: 56). Tal evocación constituye en sí misma, una recreación.

En el estudio realizado, esas rememoraciones dan cuenta de una variada selección de vivencias que denuncian concepciones evaluadoras diversas. Estos acontecimientos son entendidos no en el sentido nietzscheano ni foucaultiano<sup>6</sup>, sino como sucesos fundantes en la constitución subjetiva del evaluador que es hoy, este educador. Dichos acontecimientos –hitos positivos en la progresiva constitución- que poseen carácter singular y episódico, no siempre son solidarios con la evolución histórica de las concepciones de evaluación educativa. Es decir, la sucesión y vigencia de modelos que marca la historia de la evaluación educativa, no siempre

---

<sup>6</sup> Nietzsche considera al acontecimiento como fenómeno aleatorio, violento e inesperado, mientras que Foucault lo entiende como una transformación de las relaciones de dominación, es decir, una relación de fuerzas que se invierte, un poder que se confisca, una dominación que se debilita. (Chartier, 2005).

encuentra su expresión correlativa en contextos contemporáneos específicos. La vigencia de distintas concepciones simultáneas, orientan prácticas evaluativas diversas, gran parte de las cuales son poco compatibles con la instalación de ámbitos educacionales democráticos.

El olvido convive con la rememoración. Genera zonas de oscuridad que provocan desconexión y mitigan –o acrecientan- el dolor. La ausencia de olvido, tal como le ocurría a Funes el Memorioso<sup>7</sup>, aquel destacado personaje creado por Jorge Luis Borges que poseía una memoria prodigiosa e infalible, resultaría insoportable y enajenante en la vida cotidiana. Siempre hay olvido. Cada evocación reflexiva explora regiones pobladas de olvidos, cada rememoración permite significar nuevamente algunos hechos, acontecimientos, vivencias, personajes... pero a su vez descarta –y en ocasiones condena al olvido- a otros.

Los estudios realizados indican que los evaluadores no fueron formados para serlo, aprendieron desde sus vivencias de evaluados en su transcurrir por el sistema educativo. Ya en el campo del desempeño profesional, terminaron de conformarse en evaluadores apelando al auxilio de quienes pudieron asistirlos. Pocos cuestionaron la manera de llegar a ser el mejor evaluador, en general prefirieron sostenerse en el colega que ya acumulaba experiencia de trabajo, en un directivo que les indicaba cómo actuar, o sencillamente cobijarse en lo conocido.

En el desarrollo de este trabajo fue posible reconocer que muchos actores consultados, realizan un importante esfuerzo para incluir los procesos dentro de la evaluación, insinuando un desplazamiento desde la exclusiva focalización en los resultados finales, hacia una paulatina incorporación de la dinámica de lo cotidiano. Es decir, la evaluación sumativa ya no es la única función presente y comienza a distinguirse una intencionalidad retroalimentadora, que todavía es más nítida en el discurso que en los hechos.

Cuando la mirada vuelve sobre uno mismo y hay voluntad de asumirse como objeto de análisis de las prácticas de conocimiento, esta decisión provoca inquietud, moviliza, compromete... Durante muchos años, alentados por la formación y la cultura académica de la que somos parte, los recortes trabajados, investigados, teorizados, siempre han estado situados afuera, en la externalidad del propio sujeto,

---

<sup>7</sup> Cuento incluido en el libro *Ficciones* (1944), escrito por Jorge Luis Borges (1899–1986), que pertenecen “a la categoría de las piezas antológicas”. Fue traducido a varios idiomas, reconocido en 1961 con el Premio Internacional otorgado por editores de Francia, Estados Unidos, Inglaterra, Italia, Alemania y España.

a pesar de haber desechado hace bastante tiempo la pretendida neutralidad de las ciencias clásicas y asumido la existencia de un pensamiento teñido política, social y culturalmente, responsable de mediatizar o filtrar las interpretaciones de la realidad. Pensar-se en la constitución de sujeto activo de conocimiento remite al concepto de épimeléia/cura sui que Foucault propone en la *Hermenéutica del Sujeto* (2002), rescatándolo de los antiguos pensadores griegos y romanos. Esta noción entendida como “cuidado de uno mismo” implica el despliegue de cierta actitud. Supone el desplazamiento del foco de la mirada desde el exterior al interior, para retornar desde allí, al afuera. Requiere que el sujeto llegue a comprenderse en los procesos de subjetivación vividos, que pueda darle sentido a las propias actuaciones, a la vez que intente desarrollar una vigilancia de su pensamiento y ejercer procesos de transformación. Esto significa procurar hacerse cargo de uno mismo y de lo que uno es. En palabras de Foucault “son las “prácticas” entendidas como modo de actuar y a la vez pensar las que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y el objeto” (1990: 32).

El esfuerzo de objetivarse para sí mismo, hace posible conocerse, comprenderse y llegar a cuidarse, ello implica ampliar las condiciones de posibilidad para crear libertad. Ser libre se asume como lo opuesto a ser víctima o esclavo de las propias pulsiones, de alguna manera, ser líder de sí, ejercer poder sobre uno mismo.

Este cuidado de sí nunca se produce en la soledad del sujeto, puesto que requiere de un otro con el que pueda establecer un juego de devoluciones que ayuden a desplegar este conocimiento ontológico de lo que uno “está siendo”. El otro es indispensable como figura mediadora para que cada cual pueda replegarse sobre sí y haga de las prácticas del yo, su objeto de exploración.

En las presentes indagaciones realizadas en el campo evaluativo el “otro” distinto del evaluador, se observa como una ausencia habitual que no es registrada en lo cotidiano. La historia escolar ha legitimado la evaluación como monopolio del actor de mayor poder. La exclusión del otro-evaluado es un efecto de prácticas desplegadas durante tantos años en el sistema educativo. La hegemonía en la acción evaluadora la sigue asumiendo el maestro, director o profesor universitario, quien parece no haber descubierto aún el valor que tiene, la decisión de involucrar activamente al sujeto evaluado en este proceso. La autorregulación del otro – en particular, del estudiante- es todavía una deuda pendiente. En este sentido no existen diferencias significativas en lo expresado por los grupos indagados. La

institución educativa fue otorgándole un lugar de poder al evaluador, que pocos parecen cuestionarse.

“Constituirse en evaluador de otro o de algunos aspectos de aquel, sin llegar a implicarlo, mantener una distancia que asegure “externalidad”, sostener una perspectiva hegemónica en la mirada pretendiendo de este modo acceder a verdades objetivas, convierte a la evaluación en una práctica rutinaria y burocrática empobrecida de sentido, en una herramienta de control al servicio de quien posee mayor poder, en una estrategia que desalienta en cada uno la posibilidad de mejora.” (Perassi, 2008: 78)

El otro, hace posible que la persona vuelva la mirada y se descubra como evaluador en los detalles, en las contradicciones, en la búsqueda sostenida, que pueda comprenderse e intente regularse, pero a la vez, esto obliga a empezar a construir nuevos sentidos al vínculo que lo une con este otro-externo que convoca. El acto de ponerse a sí mismo como sujeto –plantea Roig (1981)- exige el rescate de la cotidianidad. Requiere además, habilitar o autorizar las otras palabras, las otras perspectivas diferentes a las propias.

La práctica de uno mismo se inscribe en el tiempo histórico del sujeto que opta por distinguirse del resto y asumirse en sus propias limitaciones, dispuesto a indagarse y comprenderse en su subjetividad que no surge transparente sino que se presenta opaca y en ocasiones, resistente a la propia lectura. Se trata de interpretar al sujeto en constante construcción de sí y de las condiciones que viabilizan su práctica y su interacción con el objeto. “...Cada subjetividad es tramada desde un contexto que la trasciende y la articula a “los otros”, a la praxis intersubjetiva con esos otros, al *socium* al que pertenece, “descentrándola” (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006: 53).

Cuando se evoca la historia de la evaluación educativa en América Latina y se advierte el significativo espacio que la misma ha ido ganando en la agenda de las políticas públicas de los países de la región en las últimas dos décadas, comienza a sospecharse que este yo del sujeto cognoscente, es al mismo tiempo un nosotros. Sin embargo, el énfasis otorgado a la evaluación de los sistemas educativos en las políticas públicas de los países de la región, no se ha visto acompañado por movimientos de resignificación de este proceso en los distintos ámbitos que integran dicho sistema: la institución y el aula.

“(…) parecería difícil sustraerse a la lógica homogeneizadora y meritocrática que la institución marca en el terreno de la evaluación y que es propia de nuestra forma de organización escolar, sin políticas que promuevan modificaciones más estructurales acordes con otra idea de escuela, en la cual la enseñanza no sea pensada en función de una carrera o para aumentar los puntajes de las pruebas como criterio de calidad, sino como un proceso crítico, transformador, dignificador de las personas e indisoluble de la dimensión de aprender” (Sverdlick, 2012: 155)

Abordar la evaluación como objeto de estudio compromete a pensarla en los distintos ámbitos y en los intercambios que entre ellos se dan, a veces fluidos, ágiles, coherentes; en otras ocasiones contradictorios, opuestos o poco nítidos. En este abordaje, es inevitable la propia implicación como sujeto investigador, que “lee” un recorte de la realidad desde una concepción de evaluación educativa (que se define participativa, manifiesta y transparente) lo que otorga una posición ante el objeto. Se hace evidente aquí la doble situacionalidad<sup>8</sup> a la que alude Casalla (1977) puesto que la configuración sujeto-objeto provoca una lectura culturalmente situada.

A partir de las indagaciones efectuadas se infiere que es indispensable crear ambientes de intercambio y reflexión en torno al modo de *ser evaluador*. Estos espacios podrán asumir diversos formatos (cursos de formación, talleres, seminarios, etc.) lo esencial, es que operen como dispositivos promotores de análisis y deliberación de las propias prácticas. En las búsquedas realizadas se advierte que el devenir de lo cotidiano posee poca capacidad instituyente para cuestionar el quehacer diario y descubrir alternativas divergentes.

Lograr que los educadores sean capaces de poner en duda su posicionamiento como sujetos de evaluación, interpelar las imágenes con las que simbolizan ese proceso, permitirá abrir un debate sobre una función escasamente cuestionada. Las didácticas de enseñanza de las distintas disciplinas han ganado flexibilidad en la escuela, a medida que las democracias fueron fortaleciéndose en los países de América Latina, sin embargo, las prácticas evaluadoras que se desarrollan dentro del salón de clase siguen conservando rasgos autoritarios.

El educador necesita comprender el sentido profundo que posee la decisión de habilitar al evaluado como sujeto activo del proceso evaluador. Valorar el impacto que ello tendrá en la formación del estudiante y especialmente, en la constitución de

---

<sup>8</sup> Aludiendo así a la situación “... del investigador frente al hecho y la de éste respecto de sí mismo. No hay investigaciones ni hechos aislados...” (Casalla, 1977: 101)

la subjetividad del mismo. La persona que está en formación demanda la palabra para comunicar su propio juicio (que históricamente ha sido silenciado). Necesita ganar confianza para expresarlo, aprender –con la aprobación del maestro- a construir juicios responsables y fundados, tan relevantes como aquellos que elabora su evaluador externo. Sólo de este modo advertirá, que la validez de cada apreciación, más que por el lugar que ocupa el sujeto que la emite, estará dada por la solidez de las argumentaciones sostenidas y la pertinencia de los indicios presentados. (Perassi, 2012).

La construcción de ese nuevo lugar para el alumno en el campo de la evaluación, inevitablemente lo implicará con su propio aprendizaje. Le otorgará un grado de autonomía que el educador necesitará acompañar e iniciará un proceso de subjetivación en ese estudiante, que sin duda será diferente al que vivió su profesor. Se gestará de este modo un *ser evaluador* más democrático.

## 5. Bibliografía

- Ardoino, J. (2005) *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires. Edic. Novedades Educativas. UBA.
- Bergson, H. (1982) *La Energía Espiritual*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Borges J.L. (1944) *Ficciones*. Buenos Aires. Emecé.
- Casalla, M. C (1977) *Crisis de Europa y reconstrucción del Hombre. Un ensayo sobre Martín Heidegger*. Buenos Aires. Edic. Castañeda.
- Casanova M.A. (1995) *Manual de evaluación educativa*. Madrid. La Muralla.
- Celman, S. (2012) “La narrativa como recurso en la enseñanza de la evaluación educativa” en *Revista Novedades Educativas “Calidad y evaluación: una disputa de sentidos”* N° 258. Año 24. Buenos Aires. 28-30
- Chartier, R. (2005) *El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*. México. Universidad Latinoamericana. Dpto de Historia.
- Dominguez Fernandez, G. (2000) *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires .FUNDEC.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva A. & Toranzos, L. (2010) *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires. AIQUE.
- Finkel, D (2000) *Dar clase con la boca cerrada* España. Sfp SUV. Universidad de Valencia

- Foucault, M. (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós/I.C.E.-U.A.B.
- Foucault, M. (2002) *Hermenéutica del Sujeto. Genealogía del Poder* N° 25. México. FCE
- Guyot V. (2008) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad*. San Luis. Ediciones del Proyecto. Ediciones LAE. UNSL.
- McEwan H. y Egan, K (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires. Amorrortu
- Perassi Z. (2008) *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Ediciones del Proyecto- Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado el 16 de agosto de 2012 de [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/Libro\\_La\\_Eval\\_En\\_Educacion.pdf](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf)
- Perassi Z. (2012) ¿Es posible una evaluación escolar más democrática? Replanteo del ser evaluador, en *Revista Alternativas* Universidad Nacional de San Luis. Laboratorio de Alternativas Educativas. (En prensa)
- Perrenoud P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Edic. Colihue.
- Ricoeur P. (2004) *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Roig A. A. (1981) *Teoría y Crítica del pensamiento Latino- Americano*. México. Fondo de Cultura Económica, Tierra Firme.
- Rossi P. (2003) *El pasado, la memoria, el olvido. Ocho ensayos de historia de las ideas*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Sotolongo Codina, P.L. & Delgado Díaz C.J. (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas Ciencias Sociales de nuevo tipo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO Colección Campus Virtual.
- Sverdlick I. (2012) *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en la evaluación de docentes y alumnos. Propuestas y experiencias de autoevaluación*. Buenos Aires. Noveduc.