

A.N.E.P.
Consejo de Formación en Educación
Institutos Normales Ma. Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez
Análisis pedagógico de la práctica docente
Profesora: Nancy Salvá

La relación pedagógica evaluador – evaluado ¿Facilita o perjudica el aprendizaje?

Estudiante: Magdalena Bonino Terra

Montevideo, diciembre de 2017

ÍNDICE

FUNDAMENTACIÓN	3
MARCO TEÓRICO	6
Introducción	6
Desarrollo	7
1. La enseñanza en el proceso educativo	7
1.1. La tríada enseñar-aprender-evaluar	7
1.2. Los desafíos de la evaluación	9
2. El niño y sus aprendizajes	13
2.1. El papel de la memoria en el aprendizaje	13
2.2. El carácter significativo del aprendizaje	15
2.3. El carácter social del aprendizaje	16
2.4. El aprendizaje en la infancia actual	17
3. El maestro como profesional docente	19
3.1. La práctica docente como agente educativo	19
3.2. Algunas formas de pensar las tareas del docente	20
3.3. Las relaciones pedagógicas en la práctica docente	21
4. La educación como derecho humano fundamental	24
4.1. El origen de los derechos del niño	25
4.2. La educación como proceso de humanización	26
4.3. La laicidad como garantía del pensamiento reflexivo	28
5. El proceso educativo dentro del contexto actual del hombre	30
5.1. La obsolescencia del conocimiento que se enseña	30
5.2. El acceso a la información en un mundo globalizado	31
Cierre	34
ANÁLISIS PEDAGÓGICO	35
Posicionamiento para el análisis	35
Análisis de las narrativas	37
1. La evaluación enfocada en el resultado	37
2. La evaluación enfocada en la comunicación evaluador – evaluado	41
3. La evaluación como parte del proceso educativo	45
Reflexiones finales	50
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

FUNDAMENTACIÓN

El presente escrito aborda la relación pedagógica que se desarrolla entre el docente y el alumno durante el proceso educativo a través de las prácticas evaluativas. Vale aclarar, que por prácticas evaluativas se entiende un proceso cotidiano y no la evaluación como instancias puntuales previamente acordadas. Ahora bien, ¿con qué fines evaluamos? ¿En qué medida la evaluación es concebida como elemento generador de oportunidades o instancia de crecimiento para el alumno?

En diferentes momentos de mi práctica docente he observado como los niños actúan en función de la devolución del maestro, poniendo especial atención en la calificación del mismo. Es poca la receptividad y el interés frente a la ayuda en la comprensión del error. La preocupación mayor es únicamente por el resultado. Es decir, la evaluación no parece estar integrada al proceso educativo. Se percibe también una gran incertidumbre al momento de realizar una corrección colectiva, ya que en el cuaderno no queda explicitado un comentario o calificación personalizada. Asimismo, he observado que al momento de evaluar, se solicita al alumno, una explicación verbal en el caso del error, y no siempre en el caso del acierto.

Por otra parte, como alumna he vivido reiteradas instancias puntuales de evaluación, pruebas escritas o exámenes, como una preocupación que trascendía el momento concreto de la misma. Dichas instancias no se presentaban como parte de un proceso, sino como propuestas eliminatorias. Por lo general, no se tenían en cuenta otras actividades realizadas dentro del aula o como tarea domiciliaria.

Se analizará el problema seleccionado desde el paradigma crítico o dialéctico que se conforma a partir de los años 70. El mismo se basa en el interés emancipatorio que según Habermas permite comprender los cambios sociales generados por el rápido avance de la tecnología, como consecuencia de la revolución industrial, y por el creciente desarrollo de los medios masivos de comunicación. El conocimiento se considera como un producto social que no tiene solo componentes cognitivos. Por lo tanto, el docente puede ser un

sujeto que cuestiona la sociedad en que vive y sus relaciones buscando cambiarla o, de lo contrario, puede ser un simple reproductor de la misma. Por consiguiente, el alumno, según cómo sea evaluado, puede reproducir la sociedad en que vive o ser un agente de cambio.

Dentro del mencionado enfoque se toma como referencia la corriente pedagógica progresista liberadora, que cuestiona la realidad social e intenta construir una nueva realidad propia de cada grupo humano. La misma tiene como representante principal a Paulo Freire (2014) quien introduce conceptos tales como la educación entendida como acción y reflexión, como proceso de humanización, como praxis liberadora a través del encuentro dialógico. De esta misma forma debe entenderse la evaluación en esta corriente, evaluación como acción y reflexión, como proceso que integra al alumno a través de acuerdos con el docente. Ambas partes participan, se comprometen, saben a qué atenerse y generan nuevas oportunidades de aprendizaje.

Señalamos en coincidencia con Edith Litwin (2005) que la evaluación integra el proceso didáctico. Supone para los alumnos una concientización de los aprendizajes adquiridos y para los docentes, una interpretación del papel de la enseñanza en dichos aprendizajes. Desde este campo teórico, se aludirá también a la concepción de evaluación como herramienta de conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje planteada por Susana Celman (2005). Así entendida, la evaluación trasciende los aspectos técnicos y supone un fenómeno ético. Siguiendo esta línea de pensamiento, es válido preguntarse por los beneficios y los perjuicios de la evaluación, tanto para el educador como para el educando.

Para contribuir a la comprensión del tema se tomarán aportes de otras disciplinas. Desde la psicología se hará mención a la concepción del aprendizaje significativo tomando como referente a Ausubel (1978). En este sentido el aprendizaje refiere a un proceso y no a único momento. Por lo tanto, la evaluación debe acompañar dicho proceso en todas sus etapas. A su vez, a lo largo del mismo se debe involucrar al alumno de modo que tome conciencia de su situación personal frente a la propuesta y sea capaz de encontrarle un significado. Además, se tomarán en cuenta las ideas de Vygotsky (1934) respecto del carácter social del aprendizaje, es decir el aprendizaje en

interacción con otros. El autor realiza así una diferenciación entre el desarrollo real y el desarrollo potencial. La distancia entre uno y otro constituye la zona de desarrollo próximo. Es decir, que a la hora de evaluar deben considerarse ambos aspectos. Por último, desde la filosofía se tratará el tema del contexto actual del hombre en el mundo globalizado y en permanente cambio a través de Bauman (2007) en su análisis sobre la Modernidad líquida con la finalidad de comprender la vida de la infancia y su relación con el saber.

Las principales interrogantes que se me plantean entonces son las que se exponen a continuación.

¿Hasta qué punto se es consciente de que la evaluación constituye un elemento transversal al proceso educativo? ¿Qué características debiera tener la relación pedagógica evaluador-evaluado? ¿A quién informa la evaluación?

Palabras clave:

Prácticas docentes- Relación pedagógica- Evaluación.

MARCO TEÓRICO

Introducción

El presente marco teórico cuenta con cinco grandes apartados, cada uno de ellos con sus respectivas subdivisiones. Se comienza con lo más específico del tema, explicitando el lugar de la evaluación en el proceso educativo y algunos de los desafíos que esta supone. Desde allí se amplía la mirada para poner de manifiesto las múltiples dimensiones que implican las prácticas evaluativas y favorecer un profundo abordaje de la temática.

Así, se tomarán aportes relativos al proceso de aprendizaje poniendo el énfasis en el papel de la memoria en este, así como en su carácter significativo y social, contextualizando el mismo en la infancia actual inmersa en una sociedad globalizada. Esto nos lleva inevitablemente a pensar las prácticas docentes, y realizar algunas precisiones acerca de la figura del maestro como profesional de la educación y las relaciones pedagógicas entendidas como relaciones dialógicas.

Luego se aborda la concepción de educación como proceso de humanización y sus fines a través del estudio de la misma como derecho humano fundamental. Y por último, se resignifica todo lo anterior enmarcándolo en la realidad actual del hombre. Aquí se hace especial hincapié en el impacto de la Modernidad líquida y el creciente desarrollo de los medios masivos de comunicación, sobre la educación.

La organización de los distintos apartados responde al hecho de entender las prácticas evaluativas como procesos de suma complejidad que dan cuenta de las concepciones que se tienen del proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje, el educador, el educando, las relaciones pedagógicas, y en definitiva de la educación en su sentido más amplio.

Desarrollo

1. La enseñanza en el proceso educativo

Si bien este trabajo se plantea desde el paradigma crítico, se tomarán en este punto algunos aportes de autores que pertenecen al paradigma interpretativo pero que sin embargo, por tratarse de un paradigma bisagra entre el positivista y el crítico, tienen algunas ideas en común, especialmente en torno a la relación docente alumno en el proceso educativo sin llegar a plantearse la emancipación como fin último.

1.1. La tríada enseñar-aprender-evaluar

Según Freire (2014 b: 20),

Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se vuelve inevitable y su posible trasgresión es un desvalor, jamás una virtud.

De esta manera, Freire (2014b) pone de manifiesto la dimensión ética de la evaluación. En este sentido, Santos Guerra (2017) explica que la forma de entender la evaluación condiciona los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. Así como la forma de comprender y poner en práctica dichos procesos conduce a una forma de llevar a cabo la evaluación; según el autor, no es menos cierto que de acuerdo a cómo se entienda esta última, serán las concepciones y métodos de enseñanza. Esto significa que la evaluación no es solo un proceso mecánico que lleva a una nota, sino que implica la dimensión ética del ser docente. Por su parte, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que el proceso de evaluación está íntimamente involucrado en la tensión producida entre, las metas relativas al dominio de contenidos disciplinares propuestas por los docentes y el proceso de los estudiantes. Una vez más se pone de manifiesto el estrecho vínculo entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Las autoras argumentan que es posible identificar dos posiciones polares en las concepciones de evaluación. Por un lado, se puede pensar una enseñanza en la que se pretende que los estudiantes logren reproducir secuencias de información ya organizadas, y verdades “absolutas” mediadas

por sujetos de conocimiento. Por otro, puede concebirse una enseñanza que promueva la búsqueda de alternativas y aproximaciones diversas a los fenómenos de la realidad de estudio. Esto supondrá dos formas distintas de concebir el aprendizaje, como la memorización mecánica y repetición fiel de lo recibido o como una construcción de sentido y significado a partir del involucramiento real y la comprensión de lo trabajado a lo largo de un proceso. En el primer caso la evaluación está al servicio de la acreditación y de la promoción. El foco se encuentra en los resultados del aprendizaje de los conocimientos transmitidos. La naturaleza del proceso radica en la comprobación de los mismos. Esta forma de entender la evaluación puede asociarse al modelo tecnicista.

Una concepción técnica de la evaluación, como lo expresa Tyler (1973), requiere una planificación previa, clara y objetiva de los objetivos, valga la redundancia, para que se pueda así comprobar los aprendizajes esperados. Los cambios en la evaluación se reducen a ajustes en la redacción de los objetivos, los instrumentos y las muestras seleccionadas en relación a los mismos. Por ende, la evaluación es vista como necesaria para el perfeccionamiento del curriculum y el programa de enseñanza.

En el segundo caso, el foco está puesto en entender a la evaluación como una oportunidad del docente en cuanto a poder trabajar sobre las producciones de los alumnos. Asimismo será una oportunidad para el estudiante de apropiarse de sus estrategias cognitivas y de tener claro cuáles han favorecido o dificultado sus aprendizajes. (Anijovich y Cappelletti, 2017)

Tal y como sostiene Litwin (2005), la evaluación integra el proceso didáctico e implica para los alumnos tomar conciencia de sus aprendizajes y para los docentes una interpretación de la incidencia de su enseñanza.

En otro orden, es posible afirmar que el proceso de evaluación siempre supone recoger información. Para esto pueden utilizarse múltiples fuentes. Sin embargo, según Anijovich y Cappelletti (2017), existen autores del campo de la evaluación formativa que afirman que las interacciones entre el docente y los alumnos constituyen la situación privilegiada para esta tarea.

Asimismo Litwin (2005) realiza un análisis de la evaluación desde la perspectiva de la comunicación didáctica. En relación a esto, sostiene que las

preguntas auténticas se configuran como el lugar predilecto para la construcción del conocimiento.

Las preguntas de los alumnos le permiten al docente reconocer las maneras en que ellos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones. En una clase, favorecer los espacios para que los alumnos se interroguen e interroguen, aun cuando esto corte la exposición del docente, implica promover el pensar. Responder a las preguntas de los estudiantes, por otra parte, implica incorporar la pregunta en el discurso y ofrecer una respuesta que dé continuidad también al discurso. (Litwin, 2005:24)

A diferencia de lo expuesto, en el caso de un enfoque técnico de la evaluación no hay lugar para el intercambio, la discusión, el debate o el cuestionamiento porque se consideran innecesarios. El sentido de la comunicación entre docente y alumno radica únicamente en la eficacia de la trasmisión del conocimiento.

En cuanto a la enseñanza, Litwin (2001) plantea una diferenciación entre lo que denomina agenda clásica y nueva agenda de la didáctica. En la versión clásica se priorizan los objetivos, contenidos, el curriculum, las actividades, la evaluación y las cuestiones del aprendizaje. En la nueva agenda se recupera la preocupación por las dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas de la enseñanza.

Se incluyen temas tales como la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento, la evaluación, el pensamiento de los profesores y sus procesos de aprendizaje al enseñar.

1.2. Los desafíos de la evaluación

Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son *construidos* y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la "autoridad" de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas en las relaciones pedagógicas. (Sacristán, 1996:348)

A partir del planteo del autor, el desafío que se presenta está en ser capaz de entender que la evaluación es un proceso complejo que se ve afectado por múltiples dimensiones. También propone como desafío relativizar la importancia de la evaluación de modo de favorecer un clima de mayor serenidad para la tarea pedagógica. Por lo tanto, según la forma de evaluación utilizada será la relación pedagógica docente alumno que se logre. Ante esto, se vuelve interesante el cuestionamiento que se realiza Celman (2005) acerca de si es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento para docentes y alumnos. A este respecto plantea que no se debe considerar la evaluación como un proceso separado de la enseñanza y el aprendizaje, ya que las acciones evaluativas son parte de la cotidianeidad del proceso educativo. Sostiene, siguiendo el planteo de Pérez Gómez (1997), que la tarea educativa de la escuela requiere autonomía e independencia intelectual. Por tanto utiliza el conocimiento para favorecer el desarrollo de los alumnos en este sentido. Tal como lo expresa la autora: "...es posible entenderla menos como un tranquilo y organizado campo de certezas y mucho más como un apasionante espacio generador de interrogantes". (Celman, 2005: 38) Este modo de proceder con el conocimiento se aprende, por lo que debe hacerse explícito. El trabajo con el conocimiento que propone implica por parte de docentes y alumnos, analizar, criticar, juzgar, optar y tomar decisiones, siendo estos procesos de evaluación característicos de la relación de un sujeto crítico con el conocimiento. A su vez, la autora afirma que para mejorar las prácticas evaluativas, es preciso que los cambios se den más allá de las técnicas y procedimientos de evaluación.

Otro punto a subrayar, es que, según la autora, si el docente en vez de poner el foco en lo que él enseña, procura comprender qué y cómo sus alumnos están aprendiendo, es posible que la evaluación pase de consistir en una mera comprobación de la medida en que los alumnos han captado la enseñanza, y se transforme en una herramienta que contribuya a la comprensión y aporte al proceso. Se trata de lo que Newman, Griffin y Cole (1991), citados por Celman (2005), llamaron evaluación dinámica. Esta propuesta, basada en los aportes de Vygotsky sobre el aprendizaje, consiste

en observar al momento de realizar una actividad, cuándo es pertinente la intervención docente para favorecer el cambio cognitivo en el alumno.

Sobre esto mismo Celman (2005) argumenta que es posible que la evaluación sea una fuente conocimiento y de origen de mejoras en el proceso educativo, si se reconoce el carácter procesual, dinámico y multideterminado del hecho educativo. Aquí cobra importancia el planteo de Litwin (2005), acerca de que los aprendizajes significativos necesitan tiempo para su consolidación y sobre que la evaluación no se trata ni de un momento final, ni de un proceso permanente. Por último, Celman (2005) explica que el uso de la información que surge de la evaluación pone en evidencia los mecanismos de poder que encierran las prácticas evaluativas. Estas pueden o no fomentar la apropiación democrática del conocimiento producido en este campo. La cuestión radica en qué se informa y para qué.

Por tanto, el docente que tome una postura democrática deberá considerar en primer lugar a los alumnos y su derecho a participar de todo aquello que concierne a su aprendizaje, lo que implica conocer la información que a este refiera. Esto exige por parte del docente cuidar especialmente las instancias posteriores a la evaluación. Se debe dedicar el tiempo que sea necesario a los momentos de devolución de la información, promoviendo un diálogo que potencie la comprensión de lo ocurrido, así como el pienso en conjunto de posibilidades de cambio. Esta postura lleva consigo la apertura al cuestionamiento, la crítica y el juicio, incluso respecto a la tarea docente.

Al mismo tiempo, como sugiere Litwin (2005), una buena evaluación implica la formulación previa de los criterios que se utilizarán en la misma, dándolos a conocer a los alumnos. Asimismo, compartir con los estudiantes la construcción de los criterios evaluativos, reconociendo su valor frente al conocimiento, representa un desafío importante y le da un lugar a la evaluación como posibilitador de la buena enseñanza.

Esta forma de entender la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se encuentra con la demanda social de que la escuela acredite conocimientos, ambas situaciones conviven en la sociedad. El desafío está en encontrar el justo lugar de cada una de modo de que no se afecten las genuinas prácticas pedagógicas. (Palou de Maté, 2005)

A modo de cierre, considero pertinente dejar expuesto un último planteo de Litwin (2005). La autora argumenta que la evaluación, si bien no ha ocupado un lugar central en la didáctica, ha ido ganando progresivamente importancia en este campo. Pero, lo ha hecho a partir de una patología. Es decir, que los procesos de enseñanza terminan por regularse a partir de la instancia de evaluación, y en consecuencia el interés de los alumnos, ya no es aprender sino aprobar. Por esta razón, el desafío de la evaluación estaría en que esta patología que plantea Litwin pueda revertirse.

2. El niño y sus aprendizajes

2.1. El papel de la memoria en el aprendizaje

De acuerdo a los propósitos de este ensayo, se desarrollarán dos enfoques sobre el origen del conocimiento: empirismo y constructivismo, y sus repercusiones en el aprendizaje.

La tradición empirista, cuyo principal referente es Aristóteles, planteaba que el conocimiento se originaba en la experiencia sensorial a partir de la cual podíamos formar ideas mediante la asociación de imágenes brindadas por los sentidos. Así se concebía al hombre como una tabula rasa. Por ende, el aprendizaje, según esta tradición, responde a leyes de asociación: la contigüidad, la similitud y el contraste. Esta forma de entender el aprendizaje reposa sobre la teoría de la copia. (Pozo, 2008) Ciertamente, según Pozo (2008), el conductismo puede entenderse como un asociacionismo conductual. La asociación en este caso sería entre estímulos y respuestas a partir de la contigüidad, la repetición y la contingencia, entre otros mecanismos asociativos.

Los modelos conductistas se caracterizan por dos principios básicos que comparten con las teorías del aprendizaje por asociación, correspondencia y equipotencialidad. De acuerdo con el planteo de Skinner (1968), citado por Pozo (2008), respecto a la tecnología de la enseñanza, si se seleccionan correctamente los objetivos y las tareas, en conjunto con determinadas técnicas de aprendizaje específicas y un programa de refuerzos acorde, tendrá lugar un aprendizaje eficaz sin importar de que se trate. Esto se basa en la creencia de que todo aprendizaje puede explicarse a partir de leyes objetivas y universales.

En oposición, el constructivismo afirma que el conocimiento supone una interacción entre las ideas previas y la nueva información que se nos presenta. Ahora bien, lo que define a un verdadero modelo constructivista es la reestructuración de los conocimientos previos. Por consiguiente, aprender implica la construcción de modelos que nos permitan interpretar la información recibida. Los constructivistas defienden la importancia del aprendizaje como

producto de la experiencia humana. Es decir, nuestras representaciones son modelos que buscan reconstruir la realidad.

En el constructivismo, es posible diferenciar como pone de manifiesto Woolfolk (1996), dos derivados, el cognoscitivo y el social. En el primero de ellos el conocimiento se entiende como un grupo variable construido de forma individual en el mundo social. Dicha construcción se basa en los conocimientos previos. El aprendizaje, por tanto, consiste en una construcción activa por medio de la reconstrucción de los conocimientos que el estudiante ya posee. El mismo tiene lugar a través de diversas oportunidades y procesos para asociarlo con lo que ya sabe. En el caso del derivado social, el conocimiento se concibe como una construcción social a partir de las contribuciones de los participantes. Se trata de una construcción integral. Así, el aprendizaje, desde esta perspectiva supone una construcción con colaboración de los conocimientos y valores establecidos socialmente en oportunidades creadas, valga la redundancia, socialmente. Por último, vale destacar, como se desprende de la teoría socio-histórica de Vygotsky (1934), que no es cuestión de separar de forma excluyente los dos tipos de aprendizaje en dominios específicos. A diferencia de ello, consiste en integrarlos en todos los dominios, ya que en la mayor parte de las situaciones, estos actúan de forma complementaria, aunque en algunos casos puedan predominar unos u otros procesos. (Pozo, 2008)

A partir de lo anterior es posible pensar en el papel de la memoria en los distintos modelos pedagógicos en análisis. En primer lugar, en el caso de la pedagogía tradicional está debe de funcionar mecánicamente como almacén de la información a acumular para luego reproducir. "...el educando fija, memoriza, repite sin saber lo que verdaderamente significa..." (...) La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido" (Freire, 2014a:72) "La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta" (Freire, 2014a:80)

En lo que al modelo tecnicista concierne, si bien el mismo tiene claras influencias conductistas, es posible observar una mayor "flexibilidad" en el lugar que se le da a la memoria en el aprendizaje. La misma será meramente mecánica o no dependiendo del cambio de conducta que se pretenda lograr en

el educando. De todas formas, hay que tener presente que no se pretende que el alumno tome conciencia, sino que responda al estímulo de acuerdo a la respuesta esperada. El pensamiento se entiende como la asociación de ideas.

En consecuencia, es posible diferenciar claramente una clasificación de la conducta tal como la adquisición de hechos que aparezcan a primera vista, como la memorización y la capacidad para aplicar principios a nuevos problemas, que requieren, en primera instancia, la interpretación y el empleo de hechos y principios. (Tyler, 1973:59)

Es decir que en algunas conductas alcanza únicamente con el uso de la memoria propiamente dicha, por el contrario, en otras se requiere, en primera instancia de la interpretación, para aplicar principios a nuevos problemas.

Finalmente en el modelo progresista liberador la memoria está al servicio del pensamiento auténtico, de la recreación, de la transformación. Se trata en este caso de una memoria comprensiva y reflexiva. No obstante las diferencias planteadas, es preciso aclarar que no es posible hablar de aprendizaje sin memoria.

2.2. El carácter significativo del aprendizaje

En este punto se hará alusión a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1978). El autor realiza dos distinciones, por un lado, entre el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento, y por otro, entre el aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993)

En el aprendizaje por recepción, el contenido a aprender se presenta en su forma final. El alumno solo debe internalizarlo, de modo de poder recuperarlo en otro momento. En el caso del aprendizaje por descubrimiento el rasgo principal es que el contenido que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva. La primera fase del aprendizaje por descubrimiento implica un proceso muy diferente al del aprendizaje por recepción. El alumno debe reordenar la información e integrarla en su estructura cognoscitiva de modo que construya el producto final, que luego se hace significativo. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993)

El aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo son cualitativamente discontinuos en función de los procesos psicológicos que subyacen a cada uno de ellos. Por consiguiente, no deben colocarse en polos opuestos, ya que existen tipos de aprendizaje de transición que comparten algunas de las propiedades de los aprendizajes mencionados. A su vez, ambos tipos de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente durante la misma tarea. Esto mismo sucede en la distinción entre los aprendizajes por recepción y los aprendizajes por descubrimiento. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993)

El autor afirma que el aprendizaje por repetición no llega a ser significativo cuando solamente se establecen relaciones arbitrarias vacías de significado para el aprendiz. En cambio, cuando se establecen relaciones sustantivas entre la nueva información y los conocimientos previos sí se da lugar al aprendizaje significativo. Para esto, son precisas algunas condiciones, tales como que la tarea de aprendizaje se relacione con lo que el alumno ya sabe y que este adopte una actitud correspondiente para hacerlo. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993)

En el aprendizaje por recepción significativo el contenido potencialmente significativo es comprendido durante el proceso de internalización. En cambio, en el aprendizaje por recepción y repetición, el aprendizaje no es ni potencialmente significativo ni tampoco se convierte en tal durante el proceso de internalización. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1993)

2.3. El carácter social del aprendizaje

En este caso se hará alusión a la teoría del aprendizaje de Vygotsky. Si bien el autor no niega la importancia del aprendizaje por asociación, considera que existen rasgos específicamente humanos, como la conciencia y el lenguaje, que no pueden quedar fuera de la psicología. Se trata de una voluntad integradora entre ambos planteos. Es decir, el hombre no se limita a responder estímulos sino que es capaz de actuar sobre ellos y así transformarlos. Entendiendo la actividad como un proceso de transformación histórico-cultural del medio a través de instrumentos que intervienen entre el estímulo y la respuesta. Es posible distinguir dos tipos de mediadores, las herramientas y los signos. Los primeros actúan directamente sobre el estímulo

generando cambios en este, mientras que los segundos actúan sobre el sujeto, lo modifican, y por medio de este producen cambios en los estímulos. Según Vygotsky, los instrumentos de mediación son proporcionados por la cultura o el medio social. Ese medio social está constituido por objetos y personas que median la interacción del niño con el ambiente. Sin embargo, para adquirir los signos no basta tomarlos del medio, es necesario interiorizarlos. Por consiguiente, exige determinados procesos psicológicos, no se trata de una cuestión aditiva, sino de un proceso de reorganización de la actividad psicológica de la persona como resultado de su participación en situaciones sociales específicas. Puede afirmarse entonces, que el vector del desarrollo y el aprendizaje para Vygotsky comenzaría en el exterior para luego dar lugar a la interiorización. Es decir, la formación de significados se da partir de una reconstrucción de los mismos. (Pozo, 1997)

Otro punto a tener en cuenta son las relaciones de interdependencia que reconoce Vygotsky entre el desarrollo y el aprendizaje. Considera que de acuerdo con la ley de doble formación el aprendizaje implica un proceso de internalización progresiva de instrumentos mediadores. Por ello debe iniciarse siempre en el exterior a través de procesos sociales de aprendizaje que posteriormente se transforman en procesos de desarrollo interno. En otras palabras, el aprendizaje es previo al desarrollo y la asociación a la reestructuración. Esto queda manifiesto en la distinción del autor entre desarrollo efectivo y desarrollo potencial. El primero se corresponde con aquello que la persona es capaz de llevar a cabo autónomamente y por ende, el potencial consiste en lo que la persona podría lograr con ayuda externa. La diferencia entre y uno otro es lo que se denomina zona de desarrollo potencial de un sujeto en una determinada tarea. (Pozo, 1997)

2.4. El aprendizaje en la infancia actual

Al estudiar al niño en relación a sus aprendizajes, se hace imprescindible realizar algunas precisiones acerca de las características de la infancia actual y sus formas de aprender. Según Carli (1999), el análisis de la constitución de la niñez como sujeto debe llevarse a cabo en la tensión que se

da entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre la construcción social de la infancia y la historia única de cada niño.

A este respecto, como sostiene la autora, es válido señalar que las nuevas formas de experiencia social impactan directamente en las condiciones en las que tiene lugar la construcción de la identidad de los niños y se desenvuelven las infancias más recientes. Esta “mutación de la experiencia infantil” (Carli, 1999:1) es multicausal. Entre los diversos factores que han incidido en este fenómeno se encuentran, la diferenciación de las estructuras y las lógicas familiares, las políticas neoliberales, el creciente desarrollo del mercado y de los medios masivos de comunicación y las transformaciones culturales. Todos estos aspectos influyen de alguna manera en la vida cotidiana infantil. Es posible afirmar que **“la historia de la infancia está atravesada por las luchas políticas, las ideologías y los cambios económicos, como cualquier otro objeto de interpretación historiográfica”** (Carli, 1999:4)

3. El maestro como profesional docente

3.1. La práctica docente como agente educativo

De acuerdo con Carr (1996), el concepto que manejamos actualmente de práctica educativa es el resultado de un proceso histórico a lo largo del cual se ha ido transformando progresivamente. Tanto en el plano educativo, como en otros ámbitos se hace uso del concepto de práctica con múltiples y variadas acepciones, siendo estas en algunos casos contradictorias. El problema mayor aparece cuando se la piensa en relación a la teoría. En este sentido, el autor pone de manifiesto tres formas distintas en las que se suele entender la relación teoría –práctica: relación de oposición, de dependencia y de independencia, siendo la primera la más frecuente. (Carr, 1996)

En el caso de la relación de oposición, se define la práctica como todo aquello que no es teoría. Esta forma de entender la relación teoría – práctica puede asociarse con el modelo pedagógico tradicional en el que el único saber importante es el disciplinar. En lo que a la relación de dependencia refiere, la práctica se encuentra regida por un marco teórico implícito que guía la acción de quien la lleva a cabo. Esta relación entre teoría y práctica es la que ocurre en el modelo pedagógico interpretativo. Por último, Carr (1996) da cuenta de una relación de independencia entre teoría y práctica. En otras palabras, como sostiene Ryle (1949), citado por Carr (1996), la práctica es autónoma respecto a la teoría. El foco está en el “saber cómo” que antecede al “saber qué”. El docente se transforma en un mero ejecutor de la planificación estratégica elaborada por los expertos. Esta postura puede asociarse con el modelo pedagógico tecnicista.

Ante estas formas de entender dicha relación, Carr (1996) propone una alternativa, que es la que nos interesa destacar en este escrito, la dialéctica. Entender la relación teoría – práctica como dialéctica supone entender la práctica educativa como praxis, como acción y reflexión regidas por la ética. Esta forma de entender la relación se asocia con el planteo de Freire (2014b:39) “La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el

hacer” De esta manera, tanto la práctica como la teoría se encuentran en permanente cambio. El docente como intelectual tiene la responsabilidad de investigar y producir conocimiento en pos de mejorar la teoría y la práctica educativa.

3.2. Algunas formas de pensar las tareas del docente

Para entender las tareas docentes se tomó como referente a Contreras (2001) y su análisis del docente como profesional desde la autonomía. Según el autor la profesionalidad podría definirse como aquellas cualidades de la práctica profesional de los docentes en virtud de lo que supone el oficio educativo. Al analizar las mencionadas cualidades, desde la perspectiva de la autonomía en el plano educativo, se destacan, como sostiene el autor, tres dimensiones de la profesionalidad docente. Son: la obligación moral, el compromiso con la comunidad social y la competencia profesional.

Este enfoque se opone al que considera al docente como un experto técnico y la autonomía profesional se concibe como un atributo o status. El experto tiene una autoridad unilateral. No hay participación democráticamente entendida. La autonomía, por tanto, es ilusoria ya que se depende de un instructivo técnico. En lo que a la obligación moral refiere, se rechazan los problemas normativos, considerando los fines y los valores como resultados estáticos a alcanzar. A su vez, no hay un compromiso con la comunidad social, se niega la politicidad de la educación. Se aceptan de forma irreflexiva las condiciones y postulados que establece el sistema, poniendo el énfasis en el cumplimiento efectivo y eficaz de las metas propuestas. Por último, es pertinente agregar que la competencia profesional radica exclusivamente en el dominio técnico de procedimientos para lograr los fines preestablecidos que instrumentaliza la práctica.

Por tanto, se diferencia del profesional como un intelectual reflexivo. En cuanto a la obligación moral, la enseñanza debe orientarse por los valores educativos personalmente asumidos. Estos deben pautar las cualidades morales de las relaciones educativas, así como la experiencia en este sentido. El compromiso con la comunidad social se basa en la negociación para lograr un equilibrio entre los múltiples y diversos intereses sociales. Y la competencia

profesional implica la investigación y reflexión en torno a la práctica y la capacidad de deliberación frente a las distintas situaciones que se presenten, de forma coherente con los valores morales asumidos. Así, es posible afirmar que la autonomía profesional es entendida por el profesional reflexivo como responsabilidad moral propia sin dejar de considerar las diversas perspectivas.

Por último, el autor sostiene que el intelectual crítico entiende la autonomía como emancipación, lo cual requiere la superación de las contradicciones ideológicas. Se trata de un proceso colectivo que busca la transformación de las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza. Su compromiso con la comunidad consiste en fomentar los valores democráticos. Y, por último, la competencia profesional de un intelectual crítico refiere a la capacidad de autorreflexión acerca de las distorsiones ideológicas y los condicionantes institucionales y el desarrollo del análisis crítico y de la crítica social. Supone también la participación en la acción política transformadora.

La autonomía profesional significa, en definitiva, un proceso dinámico de definición y constitución personal de quienes somos como profesionales, y la consciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que conforma la propia realidad profesional, que es el encuentro con otras personas (...)
(Contreras, 2001:163)

3.3. Las relaciones pedagógicas en la práctica docente

Para desarrollar este punto, en primera instancia, es necesario tener presente la concepción de hombre. Entonces, entendiendo el hombre tal como Freire (2014 a) lo plantea, como un ser inacabado, inconcluso, social, histórico y condicionado pero no determinado, cualidades que se aplican tanto al educador como al educando, es lo que permite en una educación liberadora superar la contradicción educador-educando. Por ende, tanto educador, como educando, se educan en comunión en un contexto histórico y social concreto. Respecto de ello, Freire (2014a:89) afirma “la educación problematizadora se hace así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están.”

Desde esta perspectiva, la relación pedagógica entre educador y educando se vuelve así un lugar donde la palabra es el medio de comunicación fundamental. Dicha palabra debiera suponer una relación de confianza, una relación amorosa, y de fe entre los implicados. De esta manera, se conforma una relación horizontal de carácter creador. Resulta imprescindible que el educador no intenté meramente transmitir su lenguaje y pensamiento, sino que se proponga conocer el lenguaje y el pensamiento de los educandos, de forma de favorecer la real comprensión y el intercambio de los conocimientos.

Esta forma de entender las relaciones pedagógicas coincide con el análisis que realiza Charlot (2008) de la relación con el saber. Dicho autor, parte también de una concepción de hombre como sujeto indisolublemente humano, social y singular en un determinado tiempo histórico y en relación con los demás. Un sujeto que aprende junto con otros. Así la relación con el saber supone una relación con el mundo, con los demás y consigo mismo en una situación de aprendizaje. Como consecuencia se presentan un conjunto de relaciones que establece el sujeto con el conocimiento, con las demás personas, con el lenguaje, con el tiempo, con el mundo y sobre este, en forma simultánea con una relación consigo mismo.

Por el contrario, la relación pedagógica desde una concepción bancaria es entendida como la relación vertical y unidireccional desde el docente hacia el alumno, basada en el principio autoridad por la posesión del saber validado por parte exclusiva del docente. Dicho relacionamiento supone un aprendizaje individual y no genera ningún tipo de intercambio ni entre pares ni con el docente. No toma en cuenta los aspectos de carácter más humano como la confianza y la empatía. Esta relación es definida por Freire (2014a) como una relación de dominación que se basa en la negación de la posibilidad del pensamiento auténtico, y por tanto no da lugar a la transformación de la realidad. En sus palabras, "lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su supervivencia". (Freire, 2014b)

A modo de reflexión, luego de lo planteado, me surgen dos cuestiones fundamentales. Por un lado la profundidad del planteo de Freire en cuanto a la relación pedagógica, el cual me lleva a pensar que el mismo abarca o pretende

abarcas las relaciones entre los seres humanos más allá del estricto contexto escolar. Por el otro, me queda claro que el desafío que todo docente tiene delante, a la hora de trabajar, es tener claro cuál es su postura en cuanto a este tema para lograr una tarea donde tenga lugar la comprensión intersubjetiva.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. (...) Decir la palabra, referida al mundo implica un encuentro de los hombres para esta transformación. (Freire, 2014 a: 98-99)

4. La educación como derecho humano fundamental

Para comenzar, se hará mención al planteo que realiza la Ley General de Educación Nro. 18.437 del 12 de diciembre del 2008, vigente al día de hoy. Su primer artículo define la educación como derecho humano fundamental. Esto supone la promoción y garantía del efectivo ejercicio del mismo a lo largo de toda la vida por parte del Estado. Asimismo afirma que los titulares de este derecho son los educandos de cualquier edad. Dicha ley recoge lo establecido al respecto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Constitución de la República (1997) y la Convención de los derechos del niño (1989). Este marco normativo supone, como sostiene Pérez Aguirre (s.f.) una opción por los derechos humanos. Una opción que

(...) no nace de una teoría ni de una doctrina en particular. La propia Declaración Universal es producto de una larga y compleja madeja de gritos y «ayes» de millones de personas a lo largo y ancho del Planeta y de la Historia. (Pérez Aguirre, s.f.: 52)

Tal como plantea Reyes (1993) el reconocimiento del derecho a la educación resulta de un largo proceso histórico con hitos como la Revolución Industrial y la Revolución Francesa en Europa. Dicho proceso llevó a conquistar los derechos humanos y las distintas concepciones de derecho, hombre y ciudadano, que estos supusieron a lo largo de la historia. Al decir de Faroppa (2003), los derechos humanos son una construcción histórica. Esta construcción se encuentra atravesada por un hilo conductor, “la *limitación al ejercicio arbitrario o autoritario del poder* para regular, sobre esa base, la convivencia en sociedad”. (Faroppa, 2003:31) Como señala el autor, además, es preciso tener presente que el reconocimiento de los derechos humanos consiste en un proceso permanente.

Por otra parte, Reyes (1993) señala como relevante la diferenciación entre el derecho a la educación y el derecho a educar. Plantea que estas dos facetas del derecho a la educación atribuyen distintas potestades sobre el hombre situado y van a enfrentarse constantemente. Este enfrentamiento está determinado por el encuentro de dos titulares de derecho. Por un lado, el educando y por otro, quien lo educa, el educador.

4.1. El origen de los derechos del niño

De acuerdo a Reyes (1993), mientras que los derechos del hombre fueron declarados en 1789, los derechos del niño son declarados por primera vez en 1923. Según la autora, es con el reconocimiento de los derechos económico-sociales que tiene lugar un cambio de perspectiva en la temática. De esta manera, nace el reclamo por una igualdad real y hacia 1923 la Unión Nacional de Socorro de los Niños de Ginebra escribe la primera Carta de los Derechos del Niño. Esta constituye el antecedente de los demás documentos de esta índole que se redactan.

En el plano educativo no se puede dejar de mencionar, como sugiere Reyes (1993) la influencia de Varela como un gran defensor del derecho del niño a la educación en el Uruguay. Esto se ve reflejado en los principios básicos de su proyecto de reforma escolar previa a la primera declaración de derechos ya mencionada: la obligatoriedad, la gratuidad y la laicidad de la enseñanza.

Por otra parte, la autora plantea que el creciente estudio del niño hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX conlleva el surgimiento del Derecho de Menores. Por esta razón, es que a través del progresivo desarrollo del principio jurídico de no discriminación se logra la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. (Faroppa, 2003)

En palabras del autor,

La Convención representa un punto de inflexión en el proceso cultural, social e ideológico de ampliación de la esfera de protección de la dignidad humana. (...) Se pasa así de las viejas (y aún resistentes) doctrinas tutelares a una concepción edificada sobre la base de la protección integral de los derechos de los niños, las niñas y el adolescente como personas y miembros de una familia y de una comunidad. (Faroppa, 2003:34)

Se vuelve fundamental entonces, para garantizar este derecho, una determinada concepción de educación. La misma se desarrollará en el siguiente apartado.

4.2. La educación como proceso de humanización

Dentro de la corriente pedagógica en la que se enmarca este trabajo, se entiende a la educación como praxis liberadora, como un proceso de humanización, de concientización, o sea de construcción de un pensamiento crítico. (Freire, 2014 a) Esto significa que se considera la educación como una manifestación exclusivamente humana que acompaña la necesidad permanente de los hombres de formarse e interpretar sus circunstancias para poder intervenir en ellas. (Freire, 1997) Entender la educación como humanización conlleva educar para una liberación auténtica. Esto, a su vez, supone praxis, es decir, acción y reflexión para la transformación creadora. En palabras del autor:

Educadores y educandos, liderazgo y masas, cointencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. (Freire, 2014 a: 68)

Se trata de una educación problematizadora que invita al hombre a pensar su situación como problema, como incidencia de su acto cognoscente. (Freire, 2014 a) Una educación de esta índole apunta al desarrollo de una sociedad democrática. Dada la imposibilidad de la neutralidad en la educación es de orden reconocer su politicidad, lo que en esta perspectiva implica educar a los alumnos para ser ciudadanos activos. Exige hacer evidente en las prácticas educativas la postura del docente como una posibilidad y también las posturas opuestas. Al mismo tiempo, dejar en claro a los alumnos que tienen el derecho a tener su propia postura. (Freire, 1997) En pocas palabras, “la educación para la liberación, responsable frente a la radicalidad del ser humano, tiene como imperativo ético la desocultación de la verdad. Ético y político” (Freire, 1997:102)

Cabe destacar que los fines humanizadores ya planteados son el desarrollo de la libertad humana y la construcción de una sociedad democrática. Esta orientación de la educación exige que la práctica educativa se enmarque en una situación de respeto mutuo en la cual el docente ejerza también su autoridad. En otras palabras, supone la comprensión de que todo derecho conlleva obligaciones. (Freire, 1997)

Ciertamente, una educación reflexiva, según Freire (2014 a), busca la emersión de las conciencias a partir de la cual tendrá lugar la participación crítica en la realidad. Por este motivo los estudiantes debieran verse comprometidos a asumir problemas, implicarse en los mismos y responsabilizarse de sus decisiones para resolverlos. Este compromiso desarrolla al ser humano junto con otros, dentro del mundo en el que vive y no de forma alienada. Como sostiene Sartre (1965) citado por Freire (2014 a: 87) “la conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella.”

En este marco, Freire (2014 a) argumenta que la práctica educativa liberadora considera al ser humano como ser histórico - social y por ende cultural. Esto implica, como otro fin esencial de la educación, la integralidad de los saberes humanos que hacen a la cultura. Todo está estrechamente relacionado con el ejercicio permanente del pensamiento crítico frente a lo invasivo de la información en la sociedad contemporánea. Finalmente, otro de los fines de la educación es el desarrollo de la conciencia de responsabilidad. Siguiendo el planteo de Freire (1997), es posible afirmar que hacerse responsable de las acciones y las decisiones que se toman pone de manifiesto, y como condición inexorable, la importancia de una conducta rigurosamente ética. Solo así la sociedad caminará hacia la liberación de la injusticia y la discriminación.

Para favorecer la comprensión, posteriormente se contrapondrá lo planteado con la postura dogmática que también aborda el autor. Para esto se hará alusión a la crítica que Freire (2014 a) realiza sobre la concepción bancaria de la educación, es decir, al modelo pedagógico tradicional. Este modelo, a diferencia del anteriormente descrito, consiste según el autor en un “verbalismo alienado y alienante” (Freire, 2014 a: 71). Se concibe al educando como un ser vacío al que se debe llenar de contenidos a través de la mera narración de los mismos. “Cuanto más se dejen llenar “dócilmente”, tanto mejores educandos serán” (Freire, 2014 a: 72) Se trata entonces de humanitarismo y no de humanismo. Los sectores dominantes hacen uso de la educación para mantener el orden establecido que los beneficia. Por consiguiente, todo intento de pensamiento auténtico es percibido como una

amenaza. Como forma de contraponer su concepción liberadora de la educación, el autor refiere a la concepción bancaria de la siguiente manera “Su ánimo es justamente el contrario: el de controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los hombres a la adaptación al mundo. Equivale a inhibir el poder de creación y de acción” (Freire, 2014 a: 81)

Así se apela a la ingenuidad del hombre y se le niega su vocación ontológica de ser más, se niega el carácter histórico del sujeto como de la realidad. Esta educación por tanto, sirve a la posibilidad de distorsión histórica, a la deshumanización. Es una educación reaccionaria y no revolucionaria.

Por otro lado, teniendo en cuenta los alcances de este ensayo, es pertinente referir también al modelo pedagógico tecnicista. Este modelo, al entender la educación como el proceso a través del cual modificar los patrones de conducta de las personas, plantea como fines primordiales de la educación, las transformaciones positivas en el comportamiento del educando. (Tyler, 1973) En este caso se busca la mejora del orden social establecido por medio de la capacitación efectiva y eficaz de los individuos para la inserción en el mercado laboral. Los conocimientos debían ser aplicables.

Es relevante el planteo de los fines de la educación en los diferentes modelos, ya que estos se relacionan directamente con la concepción de evaluación y, por ende, con la de la relación evaluador – evaluado en cada caso.

4.3. La laicidad como garantía del pensamiento reflexivo

La concepción de educación mencionada se encuentra estrechamente vinculada al concepto de laicidad como lo propone Reina Reyes. Al decir de la autora “laicidad es libertad en el orden del pensamiento y respeto a esa libertad en los otros.” (Reyes, 1993: 86). Según Reyes (1993), la educación laica tiene por objetivo eliminar la imposición de dogmas y así favorecer la duda intelectual, promover la observación objetiva de la realidad y dar lugar al pensamiento reflexivo y al juicio crítico. De este modo, son respetadas las características intelectuales y afectivas de cada individuo. Es a través del fomento de la libertad de pensamiento y de expresión que se logran sujetos

libres en su doble dimensión, libres individualmente, es decir autónomos, y libres socialmente, es decir participativos.

En esta misma línea, resulta pertinente mencionar que la autora plantea la laicidad como un elemento esencial de las democracias, al punto de establecer prácticamente una similitud entre los dos conceptos. Comprometerse con la laicidad implica ser empático con la situación del otro, de modo de poder encontrar soluciones a las situaciones adversas. Vale decir, entonces, que en la laicidad radica el fomento y garantía del libre pensamiento, de la capacidad de discernir y elegir, por lo tanto se vuelve garantía del ejercicio de la democracia. Otro aspecto relevante en el planteo de Reyes (1993), es tener claro que el pensamiento reflexivo, y el sentimiento de igualdad, propios de la actitud laica, no son innatos. Por consiguiente, solo pueden lograrse, mediante la educación. No cabe duda que el principio de laicidad tiene un gran valor pedagógico, dado que refiere a los aspectos intrínsecos, a veces ocultos, en el acto de educar.

En este sentido, Freire (1997) insiste en la necesidad de tener presente que ser ético es saber que ningún planteo en la educación es neutro. El educador debe plantear su sueño y su utopía y defenderlo, permitiendo, al mismo tiempo, el derecho a plantear, por parte de los educandos, su propio discurso, sea coincidente o contrario. Por esta razón, es importante que los educadores se cuestionen acerca de la directividad de su práctica educativa, buscando la coherencia entre el plano discursivo y su accionar.

5. El proceso educativo dentro del contexto actual del hombre

Finalmente, creo pertinente contextualizar el tema estudiado en un sentido amplio. Por esta razón se hará referencia a los aportes de Bauman (2007) en relación a la Modernidad líquida y los desafíos que la misma presenta a la educación. También se hará mención a los aportes de Feinmann (2009) en relación al papel actual de los medios masivos de comunicación en la sociedad globalizada.

5.1. La obsolescencia del conocimiento que se enseña

La Modernidad es una etapa histórica posterior a la Edad Media. Comienza con el Renacimiento en los siglos XV y XVI y se extiende hasta la primera mitad del siglo XX. Este período de la historia es al que Bauman (1999) refiere como etapa sólida de la Modernidad. Esta se caracteriza por la rigidez que se construye a través de cambios en la sociedad respecto a los marcos de referencia. A grandes rasgos, la razón se impone sobre el dogma religioso. La Ilustración como pensamiento dominante, por ejemplo, generó cambios en la organización política de las sociedades pero siempre se restablecía un nuevo orden de características sólidas. Es a partir de los años 70 que se inicia lo que el autor denomina Modernidad Líquida. Esta fase de la Modernidad podría corresponderse con lo que otros autores han llamado Posmodernidad. A diferencia de la etapa sólida, esta se caracteriza por la indeterminación, la fluidez, la volatilidad, la flexibilidad, la dinamicidad y adaptabilidad, características que no han permitido generar un nuevo marco de referencia.

Los sólidos que han sido sometidos a la disolución, y que se están derritiendo en este momento, el momento de la modernidad fluida, son los vínculos entre las elecciones individuales y las acciones colectivos – las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas-. (Bauman, 1999:11-12)

Según Bauman (2007), antes el valor del conocimiento radicaba en su duración. Así lo explica el autor: “El conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como *la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero.*” (Bauman, 2007:26) Por ende, la

educación era concebida como algo que se conseguía, como un producto definido y acabado, que al igual que los demás, era posible y necesario proteger y conservar en forma permanente. En el contexto líquido, como afirma el autor, todo lo sólido se transforma en una amenaza. La duración en el tiempo ya no resulta ventajosa para ningún producto. Tal y como lo sostiene Bauman (2007:28), “hoy se sabe que las cosas más preciadas envejecen rápido, que pierden su brillo en un instante y que súbitamente y casi sin que medie advertencia alguna, se transforman de emblema de honor en estigma de vergüenza.” Estamos en la época del consumismo que se define justamente por la capacidad de descartar los objetos. Descarte que además produce placer. De igual modo que los productos, los conocimientos envejecen rápido. También ellos tienen una obsolescencia programada. He aquí el primero de los desafíos a los que debe enfrentarse la educación actual. El mismo responde a la mercantilización del conocimiento y del acceso al mismo. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, puede afirmarse que la educación se topa con un segundo desafío: “la naturaleza errática y esencialmente impredecible del cambio contemporáneo” (Bauman, 2007: 31) Mientras que el conocimiento en la etapa sólida de la modernidad se destacaba por ser una representación fiel del mundo, hoy se topa con un mundo en continuo cambio sin rumbo fijo y que no se puede anticipar, con un mundo caracterizado por la volatilidad.

En consecuencia, se cuestiona lo que hasta el momento había sido incuestionable, se ponen en jaque los pilares constitutivos, y, por ende, fundamentales de la educación. (Bauman, 2007) De esta manera, todo lo anterior nos lleva nuevamente a la pregunta acerca del papel de la memoria en el aprendizaje como un fin en sí mismo.

5.2. El acceso a la información en un mundo globalizado

Según Bauman (2007), tanto la educación como el aprendizaje habían sido pensados en función de un mundo duradero y del cual solo se podía esperar que se transformara en más duradero de lo que había sido hasta el momento. En tales circunstancias la memoria se consideraba un valor positivo que se enriquecía en la medida en que aumentaba su alcance y prolongación en el tiempo, en el entendido de que el conocimiento era un producto acabado.

Por el contrario, hoy una memoria con tal solidez no es alcanzable y por lo tanto, representa un esfuerzo inútil. Frente a la actual acumulación de información en cantidades siderales y el crecimiento exponencial de la misma, se vuelve cada vez más difícil poder prever con certeza qué será conveniente almacenar y conservar y qué no. A esto se suma además la oportunidad de poder almacenar en nuevos dispositivos toda la información. En este sentido es preciso tener presente, como advierte el autor, citando a Dufour (2001), que

«el capitalismo sueña no solo con ampliar [...] el territorio en el que todo objeto es una mercancía (...) hasta los límites del globo; también procura expandirlo en profundidad a fin de abarcar los asuntos privados, alguna vez a cargo del individuo (subjetividad, sexualidad [...]) y ahora incluidos en la categoría de mercancía.» (Bauman, 2007:38)

A esto se refiere de alguna manera Feinmann (2009) cuando hace mención a la colonización de las conciencias y el sometimiento de las subjetividades por parte de los medios masivos de comunicación. Estos han adquirido un estatus de verdad, de realidad que no poseen, aunque muchos así lo creen.

Los medios – para reprimir lo que quieren reprimir- tienen que lograr que el ser humano no piense. O piense lo que se debe pensar. Lea lo que se debe leer. Diga lo que hay que decir. Haga lo que hay que hacer. Que no hable, que sea hablado. Que crea que es libre, pero ignore que ni uno solo de sus pensamientos, ni una sola de sus ideas es suya. Todas le han llegado de afuera, en exterioridad. El poder comunicacional piensa por él. (Feinmann, 2009:14)

El poder comunicacional nos seduce y entretiene en busca de la homogeneización del pensamiento, procura desterrar la alteridad. Se atenta contra nuestros proyectos, contra nuestra capacidad de pensar y decidir. Vale entonces preguntarse ¿Hay algún margen de libertad? ¿Dónde entra la educación en este juego?

Este es el mayor reto para la educación contemporánea: la masa desbordante de conocimiento “objetivamente disponible”. Tal y como concluye el autor, no solo tenemos como tarea aprender a vivir bajo la sobresaturación de información, sino que además debemos aprender a trabajar con las nuevas generaciones que formarán parte de este nuevo orden. Resurge así la pregunta

por el lugar que ocupa la educación en esta nueva estructura mundial. ¿Qué resultaría más acertado: Intentar saberlo todo o intentar pensar sobre todo lo que se sabe? Frente a estas preguntas es válido mencionar el planteo que realiza Feinmann (2009) a partir de las ideas de Sartre y Foucault. Según Feinmann (2009), existe un margen de libertad que nos permite hacer lo mejor con lo que hicieron de nosotros. En términos de Freire (2014b), si bien estamos condicionados, no somos seres determinados.

Cierre

A través de este marco teórico conceptual se intentó poner de manifiesto la amplitud y complejidad de la temática elegida exponiendo los múltiples y variados aportes que se consideraron necesarios para su estudio.

Se creyó crucial iniciar desde lo más micro buscando comprender por qué muchas veces la evaluación es concebida como un agregado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como las repercusiones de las prácticas evaluativas de manera de poder acercarme a las posibles formas de relación pedagógica entre evaluador y evaluado.

Una vez vinculada la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje, se pretendió poner el foco en el aprendizaje para así tener mayores insumos para fundamentar la importancia de una relación evaluador evaluado de carácter dialógico.

Por otra parte, considerando las íntimas relaciones de la evaluación y el aprendizaje con la enseñanza, a través del estudio de las prácticas docentes, se trató de problematizar las tareas del docente como profesional en las cuales se ponen en juego las relaciones pedagógicas.

Dichas temáticas se enmarcaron desde los planteos teóricos acerca de lo que significa el derecho a la educación tomando en consideración los marcos legales vigentes sobre la base de la pedagogía progresista liberadora.

Por último, se planteó una breve descripción del contexto actual a partir de las implicancias de la Modernidad líquida y el vertiginoso desarrollo de los medios masivos de comunicación.

El recorrido del marco teórico me resultó de vital importancia para analizar el tema elegido desde un punto de vista interdisciplinario. Asimismo, me permitió caer en la cuenta de la importancia de asumir como un hábito la reflexión crítica de mi futura práctica docente.

ANÁLISIS PEDAGÓGICO

Posicionamiento para el análisis

El presente análisis pedagógico de la práctica docente se realizará desde el paradigma social crítico o dialéctico basado en el interés emancipatorio.

En primer lugar, considero importante señalar que el mismo pone de manifiesto que los hombres están condicionados histórica y socialmente. En este sentido, se hace fundamental destacar la siguiente afirmación:

El conocimiento nunca es producto de una «mente» ajena a las preocupaciones cotidianas; por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales. (Carr y Kemmis, 1988:147)

Tales intereses son denominados por Habermas como intereses constitutivos de saberes y caracterizados como trascendentales o a priori. Esto significa que son presupuestos en todo acto cognoscitivo, es decir, crean las formas posibles de pensamiento a través de las cuales puede ser comprendida la realidad y se actúa en ella. Este aspecto es de vital relevancia al momento de pensar las prácticas evaluativas y los mecanismos de poder que estas encierran, y aún más específicamente la relación docente alumno que en ellas se desarrolla. Con respecto a esto, el paradigma plantea una relación dialógica entre ambas partes, con miras a desarrollar una comunicación democrática. Frente a un conocimiento que excede los componentes cognitivos, tanto docentes como alumnos podrán ser meros reproductores del orden social o agentes de cambio. Por esta razón, el tema del ensayo resulta de interés y ha generado grandes preocupaciones en el ámbito educativo.

En esta misma línea, se vuelve pertinente mencionar el tipo de entendimiento que caracteriza a este paradigma. Se trata de un entendimiento autorreflexivo, a partir del cual los sujetos buscarán explicar aquellos factores que les frustran en las condiciones en las que actúan. La evaluación en el ámbito educativo es un aspecto que produce mucha incertidumbre tanto a docentes, como a alumnos. Incluso, en muchos casos, se ha vuelto un aspecto

que provoca importantes frustraciones. Por ende, pienso que es crucial concebir las relaciones docente alumno que se desarrollan en las prácticas evaluativas como un problema en búsqueda de alternativas para la transformación, en función de la libertad y la autonomía racional. A este respecto, Habermas argumenta que este paradigma “(...) intenta conciliar su admisión de la importancia tanto del entendimiento «interpretativo» como de la explicación causal.” (Carr y Kemmis, 1988:149)

Por otra parte, como sostienen Carr y Kemmis (1988), la ciencia social crítica consiste en un proceso de reflexión. Tal proceso exige que los investigadores de la acción social en estudio sean los propios participantes de la misma. De este modo, el tema en cuestión surge de la propia realidad educativa y mi experiencia en ella. Es a partir de un involucramiento activo en el ámbito educativo que es posible tomar conciencia de todo lo que supone la evaluación y subsiguientemente proponer alternativas.

Por último, resulta relevante subrayar que

(...) la ciencia social crítica depende de los significados y de las interpretaciones de los participantes: las proposiciones de los teoremas críticos deben estar fundamentadas en el lenguaje y en la experiencia de una comunidad autorreflexiva y satisfacer los criterios de autenticidad y comunicabilidad. (Carr y Kemmis, 1988:162)

Este último punto se tomará en cuenta para la narración de situaciones educativas a analizar, dado que el desarrollo de la reflexión y la comunicación resultan factores fundamentales en el proceso de evaluación. También vale aclarar que se manejará el tema respetando el criterio de autenticidad en el planteo de las situaciones.

Análisis de las narrativas

El siguiente apartado se estructurará en torno a tres ejes temáticos:

- La evaluación enfocada en el resultado
- La evaluación enfocada en la comunicación evaluador-evaluado
- La evaluación como parte del proceso educativo

1. La evaluación enfocada en el resultado

Uno de los grandes debates en el campo de la evaluación, como se expone en el primer apartado del marco teórico, gira en torno al lugar que ocupan los resultados en tal proceso. Se suelen concebir de forma dicotómica las distintas posturas que aparecen. Por un lado, la evaluación de carácter cualitativo y por otro una evaluación meramente cuantitativa. Mientras que en la primera se prioriza la comprensión de los distintos procesos, en la otra el foco se encuentra en la legitimación de conocimiento por medio de la calificación, es decir a través del resultado.

Por consiguiente, la narrativa que se presenta a continuación resulta ilustrativa para el análisis.

A destiempo

En reiteradas oportunidades, luego de trabajar en el cuaderno, se observa un gran apuro e insistencia por parte del alumnado en que la maestra corrija lo realizado con una calificación. La maestra insiste en que cada uno se tome el tiempo que le sea necesario para llevar adelante de la mejor manera posible la tarea y la revise al momento de finalizar para asegurarse de haber realizado lo que proponía. Sin embargo, los alumnos se levantan reiteradas veces y se acercan al escritorio de la maestra en busca de una aprobación del camino optado, una respuesta concreta sobre qué hacer para sobrepasar una dificultad, o una nota que evidencie lo bien que había trabajado.

En esta escena escolar se vuelve preocupante el lugar prioritario que los alumnos le dan al resultado por sobre la comprensión. Pareciera que quieren lograr la conducta esperada por el docente en la tarea educativa y les genera

gran incertidumbre no poder hacerlo. Esto encuentra explicación en el planteo de Anijovich y Cappelletti (2016) en el apartado 1.1, en cuanto a que el proceso de evaluación se juega en la tensión producida entre lo que propone el docente y el proceso del estudiante. Incluso podría pensarse que los niños terminan por adoptar conductas mecánicas o automatizan conductas en busca de la aprobación docente. Si bien la maestra insiste en que los alumnos se tomen el tiempo para reflexionar sobre su trabajo, no lo logra. El interés por el éxito en la propuesta pareciera predominar y, como explica Litwin (2005) constituye la patología de la evaluación ya que los estudiantes no se preocupan por aprender sino por aprobar. Este comportamiento de los alumnos tiene que ver con las características de la sociedad contemporánea que se caracteriza por la desvalorización de aquellas tareas que llevan tiempo, al punto de generar fastidio. Se ha planteado en la pág. 31 que la duración se ha transformado en estigma de inferioridad. En clase se suele escuchar entre los niños que aquel que termina primero es mejor alumno que aquellos a los que el trabajo les lleva más tiempo.

En lo que refiere a la relación evaluador evaluado considero pertinente retomar el relato, *“los alumnos se levantan reiteradas veces y se acercan al escritorio de la maestra en busca de una aprobación”* De acuerdo con la actitud de los niños pareciera que estos perciben al docente como único poseedor de la verdad y por tanto se someten a su sabiduría, idealizan su figura y no logran superar la contradicción educador educando. En este sentido, la relación se acerca más a una concepción bancaria de la educación tal como Freire (2014 a) lo plantea. No obstante, reconocemos otra intencionalidad en la docente del relato. *“La maestra insiste en que cada uno se tome el tiempo que le sea necesario para llevar adelante de la mejor manera posible la tarea”* El discurso evidencia el intento de promover otra forma de participación de los alumnos asociada a una actitud más reflexiva sobre su proceso educativo. Por tanto, se observa claramente una dicotomía en la forma de entender la evaluación. Por una parte, los niños la entienden como una tarea del maestro que le dirá lo que está bien y lo que no. Por otra parte, está la forma en que la entiende el docente que apuesta a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación. Cabe señalar que esta dicotomía podría responder a otra dicotomía

acerca del manejo del tiempo por parte del docente y el apuro manifestado por los niños.

En base a lo que plantean Litwin y Celman (2005), podemos acordar que para favorecer la actitud reflexiva de los alumnos y superar la dicotomía, sería oportuno hacer evidente para los alumnos que la evaluación forma parte del proceso educativo con igualdad importancia que el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Por un lado Litwin (2005) sostiene que la evaluación forma parte del proceso didáctico como oportunidad para los alumnos de tomar conciencia de sus aprendizajes y para el docente de realizar una interpretación de la incidencia de su práctica de enseñanza. Por su parte, Celman (2005) argumenta que la evaluación integra la cotidianeidad en el ámbito educativo y que implica analizar, criticar, juzgar, optar y tomar decisiones por parte de docentes y alumnos de modo de realizar un trabajo crítico con el conocimiento.

Más en detalle, se señalan las explicaciones que se recogen de Anijovich y Cappelletti (2017), acerca de la importancia de la interacción docente alumno como fuente de información para la evaluación. También son pertinentes los aportes de Litwin (2005) sobre el lugar de relevancia que ocupan las preguntas auténticas para la construcción del conocimiento, así como la posibilidad de acordar o elaborar juntos los criterios de evaluación. Por último, se acuerda con Celman (2005) sobre la importancia de la devolución de la evaluación dedicando el tiempo que sea necesario y promoviendo la comprensión de las distintas etapas del proceso para la búsqueda conjunta de alternativas. En otras palabras, los alumnos podrán asumir su participación y disposición para el aprendizaje si pueden entender el trabajo escolar, conocer las exigencias del conocimiento y valorar su actuación desde lo que se espera de ellos. Este enfoque adquiere sentido de acuerdo a los planteos de Ausubel, Hanesian y Novak (1993) quienes argumentan que es posible pensar que habiendo una mayor conciencia por parte del alumno, como del docente, de los procesos en cuestión se crearía un ambiente más propicio para el aprendizaje significativo.

A diferencia de la situación narrada, me llamó poderosamente la atención lo observado durante la práctica rural. Allí el manejo del tiempo es

bien diferente. Se trata de una población que no tiene apuro, se dispone mejor ante la espera, ya sea para un traslado, una tarea, o específicamente el tiempo de otra persona o de sí mismo. En cuanto a la instancia de clase, se refleja lo mencionado. Los alumnos se disponen a trabajar con tranquilidad sabiendo que en la disparidad de edades de sus pares es necesario respetar el tiempo del otro.

En relación a la valoración y el manejo del tiempo me parece oportuno reflexionar sobre una de las frases de Antoine de Saint - Exupéry escritas en su obra "El principito" (1943) al respecto: "Fue el tiempo que pasaste con tu rosa, lo que la hizo tan importante"

Otro análisis relevante en situaciones como la del relato responde al planteo de Palou de Maté (2005) sobre los desafíos de la evaluación frente a la demanda social de que la escuela acredite conocimientos. Esta demanda ejerce presión en los alumnos desde sus familias como desde la propia institución, así como también sobre el propio docente como parte del sistema educativo. En este sentido, se vuelve pertinente hacer alusión al planteo de Contreras (2001) en el apartado 3.2 del marco teórico, este debe reconocer la educación como una práctica social y política, como una forma de intervención en el mundo. Por consiguiente, la impaciencia de los alumnos por conocer el resultado de su trabajo escolar y el interés del docente en que la tarea se realice, podrían responder a las exigencias sociales e institucionales a las que ambos están expuestos.

Por último, entendiendo la relación teoría práctica como relación dialéctica (pág. 19-20 del marco teórico), es decir, como praxis, como acción y reflexión regidas por la ética, resulta pertinente pensar algunas alternativas a esta situación en las que los niños se sienten sometidos al docente como evaluador.

En primer lugar, para crear prácticas pedagógicas alternativas sería necesario retomar los aportes de Litwin (2005) sobre la realización de acuerdos acerca de los criterios de evaluación. Pienso que este aspecto de la evaluación sería crucial para que los niños puedan tener claro el valor que se le dará a cada cosa. En segundo lugar, atendiendo a las exigencias sociales ya explicitadas, y en el mismo sentido, se hace impostergable proponer que se

elaboren acuerdos institucionales que aportarán coherencia y continuidad al proyecto educativo. Un tercer aspecto de la transformación refiere a la difusión de esos acuerdos en la comunidad social. De esta manera la escuela y la familia se mantienen en comunicación y pueden entender el proceso educativo que los implica. Estos acuerdos se sostienen en una relación dialógica teniendo en cuenta que, según Freire (1997), uno de los fines humanizadores de la educación es la construcción de una sociedad democrática.

Finalmente, entendemos la vinculación de estos fines humanizadores con el carácter social del aprendizaje (Vygotsky, 1934). Para ello la docente podría proponer instancias de trabajo en equipo para promover el intercambio de conocimiento entre los alumnos lo que permitirá que cada alumno se apropie del mismo interiorizándolo. De esta forma se estaría dando la oportunidad para que los alumnos entiendan la importancia de la construcción compartida del conocimiento que necesita tiempo y así descentrar la mirada del resultado.

2. La evaluación enfocada en la comunicación evaluador – evaluado

En el marco de la corriente liberadora progresista en el cual se desarrolla este ensayo se le da a la relación pedagógica entre educador y educando un carácter dialógico. En el mismo la palabra es el medio de comunicación fundamental. Pero una palabra que no busque imponerse, sino que dé lugar a la comprensión intersubjetiva, estableciendo así una relación de confianza. Por tanto acordamos con Freire (2014 a: 98-99) citado en la página 23 del marco teórico.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. (...) Decir la palabra, referida al mundo implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

En diálogo

Cuando la maestra se dispone a corregir, solicita a los alumnos que expliciten su razonamiento, exponiendo distintas posibilidades de resolución, sean acertadas o no. En función de eso la docente promueve el debate entre los alumnos acerca de qué caminos pueden ser acertados, cuáles no y por qué. Da la oportunidad de revisar los trabajos realizados, busca que cada alumno dé cuenta de su proceso y favorece la búsqueda de alternativas. Luego de este proceso se corrige individualmente cada cuaderno.

A partir de este relato nos situamos en un ambiente educativo que exige la participación continua de los alumnos y es posible advertir características de la relación pedagógica evaluador evaluado que se enmarca en una pedagogía liberadora y se propone superar la contradicción educador educando.

En primer lugar, se señala el interés del docente por conocer el pensamiento de los alumnos y para ello se favorece el intercambio no solo con él, sino también entre todos los alumnos. Se posiciona para entender que como educador no debería transmitir el conocimiento desde su lenguaje y pensamiento, sino que está dispuesto a conocer y respetar el lenguaje y el pensamiento de los educandos, de forma de favorecer la real comprensión y el intercambio de los conocimientos. El docente propone además el debate y la problematización de la propuesta de clase. Esto encuentra explicación en lo que Celman (2005) describe como una postura democrática por parte del docente, la cual implica una apertura al cuestionamiento aun cuando este suponga poner en jaque la tarea docente. En esta misma línea, como sugiere Litwin (2005), las preguntas auténticas constituyen un lugar de privilegio para la construcción del conocimiento. Por este motivo se vuelve de suma importancia que el docente permita que el alumno realice cuestionamientos. Al mismo tiempo, como sostiene la autora, esto le ofrecerá al docente información válida acerca del relacionamiento del alumno con el campo de conocimiento, así como sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, se promueve, sin lugar a duda, el pensamiento.

Esta forma de trabajo con los alumnos apela a la reestructuración de la estructura cognitiva del alumno, la cual puede implicar conocimientos que este tenga en su memoria. Pero al mismo tiempo le obliga a reordenarlos para desde allí crear nuevos conocimientos. Se trata de un uso de la memoria que no es puramente mecánico. Asimismo, al compartir las ideas entre los diferentes compañeros y también a través de las intervenciones del docente, la construcción del conocimiento se hace en conjunto. En este sentido cobra especial relevancia el planteo de Vygotsky (1934) referido a la zona de desarrollo potencial expuesto en el apartado 2.3 del marco teórico.

Otro elemento importante, que si bien no está explícito en la narración, pero que contribuiría a una postura crítica, sería que en el diálogo con los alumnos el docente pueda plantear o hacer evidente su propio proceso de aprendizaje en el trabajo escolar, es decir su propio proceso en relación al conocimiento. Como argumenta Celman (2005) al enseñar un conocimiento de manera crítica también se aprende.

Otro aspecto que surge de la narración en cuanto al intercambio de diferentes posturas y cuestionamientos, es su consonancia con el respeto por el derecho a la educación en un marco de la laicidad. Tal como sostiene Reina Reyes (1993, apartado 4.3), la educación laica se propone eliminar la imposición de dogmas y favorecer la duda intelectual, el pensamiento reflexivo y el juicio crítico. Tal afirmación refiere a los escolares y también a los docentes como sujetos de la educación.

Para avanzar en la argumentación vale subrayar que en la sociedad contemporánea educar para el desarrollo del pensamiento auténtico resulta un enorme desafío, ya que como afirma Feinmann (2009, apartado 5.2), hoy nos enfrentamos a una nueva revolución, la revolución comunicacional. El autor advierte que la sociedad contemporánea impone la colonización de las subjetividades y la homogeneización del pensamiento a través de los medios masivos de comunicación.

Volviendo a la narración planteada, se vuelve crucial que los niños desde pequeños, en la familia y principalmente en la escuela, puedan tomar conciencia de que existen opiniones diferentes, que aprendan a respetarlas y valorarlas en el diálogo que implica el acuerdo y el desacuerdo con sus pares

y con los adultos. Se entiende que esto es lo que se evidencia en la narración al decir “...*solicita a los alumnos que expliciten su razonamiento, exponiendo distintas posibilidades de resolución, sean acertadas o no*”. Como se ha planteado en la pág. 29 del marco teórico, la actitud laica no es innata, sino que se desarrolla a través de la educación. A partir de este enfoque del trabajo escolar se pretende contribuir para que los alumnos dispongan de herramientas para enfrentarse críticamente a los medios masivos de comunicación.

La presente narración da cuenta de que es posible lograr una relación evaluador evaluado que contribuya al proceso de aprendizaje no solo de los alumnos, sino que también del docente. Ya que como sostiene Freire (2014 a: 85), en la medida que educador y educando se transforman en sujetos del proceso “... nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador.”

Aquí creo además que se hace pertinente traer a colación el cuestionamiento planteado en la primera parte de este trabajo sobre el destinatario de la información proveniente de las prácticas evaluativas. Como manifiesta Celman (2005) el manejo de la información es clave en el proceso de evaluación y pone en evidencia el poder que estas prácticas encierran. De acuerdo con lo narrado, pareciera que la docente tiene interés en que los niños sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje, conociendo y comprendiendo sus errores y sus aciertos y buscando alternativas que potencien el mismo. “*Da la oportunidad de revisar los trabajos realizados, busca que cada alumno de cuenta de su proceso y favorece la búsqueda de alternativas.*” (Extracto de la situación narrada) De todas formas sería válido preguntarse por el momento de la corrección individual. La misma debiera, para ser coherente con lo trabajado anteriormente, reflejar el intercambio de ideas valorando los aportes individuales de los alumnos. No sería coherente que se desvalorizara la actividad colectiva en favor de la individual ni viceversa. Si solamente se valorara lo individual se correría el riesgo de que el foco se pusiera en el resultado de forma similar de lo planteado en la primera narración.

Finalmente, considero válido señalar que si bien este tipo de prácticas, o sea, las de favorecer el diálogo, el intercambio, las preguntas, entre otras, son

las que se suelen fomentar desde el plano teórico en el instituto, son difíciles de implementar por los obstáculos con que se encuentran. Como practicante, al momento de llevarlas a la práctica, pude tomar conciencia de que a veces la organización de la escuela y sus actividades condicionan, haciendo que como docentes, optemos por formas de trabajo que les lleven menos tiempo a los niños, y por tanto al docente, independientemente de lo que éstas implican. Sin embargo, en lo personal, adhiero al pensamiento de Rousseau expresado en su obra “Emilio, o De la educación” (1762) acerca de que una de las principales reglas en educación no es ganar tiempo, sino perderlo; lo cual supone siempre, y aún más hoy, como se ha planteado en el apartado 5 del marco teórico, un enorme desafío.

3. La evaluación como parte del proceso educativo

En el entendido de que la postura del docente representa un testimonio frente a la mirada del alumno, especialmente en cuanto a los modos de proceder y la coherencia del pensamiento, la siguiente narrativa nos invita a pensar sobre este aspecto. Tal como sostiene Freire (1997) en lo que lo refiere a tener presente que ser ético es saber que ningún planteo de la educación es neutro, se vuelve sumamente importante que los educadores busquemos permanentemente la coherencia entre el plano discursivo y su accionar. (pág. 29 del marco teórico) Partiendo de estos enunciados, se realizará el siguiente análisis a partir de una experiencia personal como alumna en secundaria.

Desencuentros

Al comenzar el curso de quinto de bachillerato de Filosofía el profesor explicó cómo se desenvolvería su asignatura. Entre los aspectos a los que dio mayor relevancia se encontraban los criterios de evaluación. Según estos, se tomarían en cuenta diversas actividades escritas tanto presenciales como domiciliarias, grupales e individuales, las pruebas escritas correspondientes y la participación en clase, ya que lo más importante era el proceso y no los resultados de instancias puntuales. Sin embargo, luego, en el correr del curso se hizo referencia a las instancias de prueba dándoles un gran peso. Así, al culminar el mismo, la evaluación final daba cuenta de que si bien se

verbalizaba que el promedio no se realizaba de forma matemática y que se tomarían en cuenta diversos elementos, la misma se llevó cabo matemáticamente considerando únicamente las pruebas escritas en las que se debía repetir con exactitud lo enseñado, como instancias eliminatorias.

En esta experiencia se pone de manifiesto la concepción de la evaluación como instancia puntual deslindada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se le asigna gran peso a las pruebas para evaluar. Aspectos característicos de un modelo tecnicista mencionados en el marco teórico en su primer apartado. "...la evaluación está al servicio de la acreditación y de la promoción." (pág. 8)

Ahora bien, eso no es lo que se explicita por parte del docente al comienzo del relato. "...se tomarían en cuenta diversas actividades escritas tanto presenciales como domiciliarias, grupales e individuales, las pruebas escritas correspondientes y la participación en clase, ya que lo más importante era el proceso y no los resultados de instancias puntuales." Respecto a este anuncio del docente, creo que vale convocar algunas de las preguntas que se planteaban al comenzar este ensayo: ¿Con qué fines evaluamos? ¿Hasta qué punto se es consciente que la evaluación constituye un elemento transversal al proceso educativo?

Sobre este punto, vale agregar que al otorgar tal peso a la instancia de evaluación, desconociendo todas sus dimensiones, no se asume el desafío de relativizar la autoridad de la misma en favor de un mejor clima en lo que a las relaciones pedagógicas refiere. (Sacristán, 1996, apartado 1.2)

Otro punto de análisis refiere al papel de la memoria en el aprendizaje. En esta narrativa se exige un uso prioritariamente mecánico de la memoria que se acercaría más a la pedagogía tradicional y no tanto a la tecnicista, tal como se expone en el apartado 2.1 del marco teórico. Esto supone, a su vez, concebir al alumno como una tabula rasa, es decir, sin conocimientos previos. En función de esto la relación evaluador evaluado que se evidencia es aquella en que "se concibe al educando como un ser vacío al que se debe llenar de contenidos (...)" (pág.27 del marco teórico) esto se contrapone con las ideas de Freire (2014 a) que plantea que la práctica educativa liberadora entiende al ser humano como ser inacabado, inconcluso, histórico- social y por ende cultural.

Este tipo de actividad con el conocimiento puede relacionarse con lo que Ausubel, Hanesian, Novak (1993) denominan aprendizaje por recepción y repetición, el cual no deviene en aprendizaje significativo. Para analizar este aspecto cabe plantear la pregunta ¿qué sentido tiene repetir conocimientos de memoria en un mundo bombardeado por la cantidad de información que la tecnología permite almacenar?

...hoy una memoria con tal solidez no es alcanzable y por lo tanto, representa un esfuerzo inútil. Frente a la actual acumulación de información en cantidades siderales y el crecimiento exponencial de la misma, se vuelve cada vez más difícil poder prever con certeza qué será conveniente almacenar y conservar y qué no. A esto se suma además la oportunidad de poder almacenar en nuevos dispositivos toda la información. (pág. 32 del marco teórico)

Entonces, es un elemento clave, al momento de analizar situaciones educativas desde el paradigma crítico, reflexionar sobre la concepción de docente que la sustentan. Como se pone de manifiesto en el apartado 3 (págs. 20-21) hay tres cualidades que hacen a la autonomía profesional cuyas implicancias varían dependiendo del modelo pedagógico del que se trate. Estas son la obligación moral, el compromiso con la comunidad social y la competencia profesional. En cuanto a estas características, Contreras (2001) distingue tres tipos de docentes: el experto técnico, el intelectual reflexivo y el intelectual crítico. Si bien en la narración realizada no es posible encasillar al docente de forma exacta en ninguno de estos tres modelos, se considera que hay ciertos aspectos que se asemejan al experto técnico.

En lo que refiere a la obligación moral, podría sostenerse que la práctica no da lugar a los problemas normativos. Tampoco aparece el compromiso social ni se reconoce la politicidad de la educación, poniendo el énfasis en el cumplimiento de las metas propuestas. *“Sin embargo, luego, en el correr del curso se hizo referencia a las instancias de prueba dándoles un gran peso”*. En cuanto a la competencia profesional, si bien en el caso del experto técnico la misma radica en el dominio de saberes procedimentales, en esta situación pareciera haber mayor cercanía, en este sentido, con el modelo tradicional dado que la prioridad la tiene el saber disciplinar. *“...las pruebas escritas en las*

que se debía repetir con exactitud lo enseñado...” En esta línea podría afirmarse que la relación teoría práctica consiste en una relación de oposición. (pág.19 del marco teórico).

En otro orden, podría afirmarse que esta forma de trabajo coloca la autoridad del docente como unilateral. (Contreras, 2001) En consecuencia, no se da lugar a una relación pedagógica evaluador- evaluado de confianza. Tampoco ocurre lo que argumenta Celman (2005) en cuanto a la importancia de la postura democrática que permite a los alumnos cuestionar incluso la tarea docente. (Apartado 1.2) El docente como experto técnico, que presenta Contreras (2001), no permite una participación democráticamente entendida.

Asimismo, para analizar al docente como profesional, es pertinente subrayar el hecho de que en la situación narrada, el educador explicita una forma de trabajo que luego no resulta coherente con su accionar.

Dicho aspecto se analizará desde la concepción de educación planteada desde el pensamiento de Freire. A partir del planteo de autor, puede sostenerse que uno de los fines de la educación es el desarrollo de la conciencia de responsabilidad, la cual implica una conducta ética. (pág. 27 del marco teórico) Dada la incoherencia que se evidencia en la narración entre el discurso y la acción, se podría afirmar que el docente no asume una ética profesional en lo que refiere al respeto por el otro. Tampoco aparece en esta narrativa una relación pedagógica tendiente a superar la contradicción educador educando en algunos momentos de la práctica. No se favorecería así tampoco, el involucramiento del educando, corriendo el riesgo de inhibir el pensamiento auténtico, es decir, que podría dar lugar a algún tipo de cuestionamiento.

También relacionamos el análisis apelando a lo que refiere a la educación como derecho humano fundamental. Cabría preguntarse si esta forma de trabajo garantiza o no el ejercicio de ese derecho. Favorece esta reflexión lo planteado por Faroppa (2003:31) en cuanto a los derechos humanos como construcción histórica, la cual se encuentra atravesada por un hilo conductor, “la limitación al ejercicio arbitrario o autoritario del poder para regular, sobre esa base, la convivencia en sociedad”. (pág. 24 del marco teórico) Este abordaje relacional de los derechos nos lleva a vincularlo con la

concepción de una educación laica, que desarrolla el pensamiento libre y reflexivo, y que por lo tanto, garantiza la democracia (pág. 28-29 del marco teórico). Es necesario reflexionar una vez más sobre qué lugar tienen estas concepciones teóricas en el discurso del profesor y en el pensamiento de los estudiantes involucrados.

Por último, no es menor señalar, que la situación narrada se da en una clase de filosofía, disciplina fundada especialmente en la reflexión, todo lo cual, en el marco de la argumentación presentada, representa una gran ironía y contradicción.

Resulta difícil plantear una alternativa a esta situación, mientras que el docente no realice una profunda autocrítica sobre sus prácticas, de modo de tomar conciencia de la opción entre “ser un sujeto que cuestiona la sociedad en que vive y sus relaciones buscando cambiarla o, de lo contrario (...)”, “ser un simple reproductor de la misma” (pág. 4, fundamentación)

Reflexiones finales

A partir de los conceptos abordados en el presente trabajo entorno a la relación pedagógica evaluador evaluado y del análisis pedagógico sobre la realidad educativa, se desprenden las siguientes reflexiones.

Tal como fue realizado el análisis, busca responder a las preguntas planteadas en este ensayo desde una postura crítica. Para ello se establecen las relaciones entre los procesos de enseñanza, de aprendizaje y evaluación dejando claro que la evaluación integra el proceso educativo, pero que no hay una forma única de hacerlo.

A través de la contraposición de distintos modelos pedagógicos se toma conciencia de las diferentes relaciones pedagógicas que implican, aunque no sean explícitas y en cuál de ellas se ve favorecido el aprendizaje tanto para el educando como para el educador.

En cuanto a la relación con el conocimiento, se propone una evaluación que suponga juzgar, criticar, analizar, debatir, decidir y optar, lo cual pone en evidencia su lugar dentro del proceso educativo como oportunidad para la construcción compartida del conocimiento. Asimismo, al hacer hincapié en la relación dialógica entre educador y educando, se ponen de manifiesto las repercusiones de la misma respecto a la disposición de los alumnos frente a la tarea educativa.

La realización de este trabajo me deja como aprendizaje la importancia del docente comprometido éticamente, responsable y consciente de la plicitud de su tarea. En este sentido, también me queda clara la necesidad de la reflexión permanente sobre la práctica educativa y el desarrollo de una relación dialéctica entre esta y la teoría.

Como desafío, que podría ser motivo de un posterior ensayo, surge del análisis realizado, la fuerte influencia desde lo social, de las ideas relativas al tema, mayormente arraigadas a una postura tradicional que condicionan el quehacer docente y provocan contradicciones entre su discurso y su práctica. Por tanto, sería de relevancia encontrar caminos de participación de la sociedad en la reflexión pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1993) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bauman, Z. (1999) *Acerca de lo leve y lo líquido*. En Bauman, Z. (2004) *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Carli, S. (1999) *La infancia como construcción social*. En Carli, S. (Comp.), *De la infancia a la escuela (pp.1-8)* Recuperado de: <https://ciier10.wikispaces.com/file/view/Carli+De+la+familia+a+la+escuela.doc>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca. S.A.
- Carr, W. (1999) *¿En qué consiste una práctica educativa?* En Carr, W. *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. (2da ed.) (pp. 87-102) Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Celman, S. (2005) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En Camilloni, A. et.al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp.35-66) Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Charlot, B. (2008) La problemática de la relación con el saber. En Charlot, B. *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Contreras, J. (2001) *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Faroppa (2003) Democracia y derechos humanos de la niñez y la adolescencia. En unicef oficina en Uruguay (Eds.) *Educación, democracia y participación*. (pp. 29-37) Obtenido de: http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Educacion_derechos_participacion.pdf
- Feinmann, J.P. (2009) *La historia desbocada: Nuevas crónicas de la de la globalización*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- Freire, P. (1997) *Política y Educación*. Madrid, España: siglo xxi de España editores, s.a.
- Freire, P. (2014 a) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: siglo xxi editores.
- Freire, P. (2014 b) *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: siglo xxi editores.
- Ley General de Educación Nro. 18.437. (2008) Obtenida de: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/normativa/ley%20de%20educacion%20actualizada%20a%20junio%202017.pdf>
- Litwin, E. (2005) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. et.al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp.11-33) Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Palou de Maté, M.C. (2005) La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En Camilloni, A. et.al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp.11-33) Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Pérez Aguirre (s.f.) *Si digo educar para los derechos humanos*. Obtenido de:
<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>

Pozo, J.I. (1997) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Recuperado de:
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Teor%C3%ADas%20cognitivas%20de%20aprendizaje.pdf>

Pozo, J.I. (2008) Las teorías del aprendizaje: de la asociación a la construcción. En Pozo J.I. (2008) *Aprendices y maestros*. (pp.51-68) España: Alianza Editorial.

Reyes, R. (1993) *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo, Uruguay: Edición de la revista de la educación de pueblo. Serie: Documentos Pedagógicos.

Santos Guerra, M.A. (2017) *Evaluar con el corazón: De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Tyler, R.W. (1973) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S.A.

Woolfolk, A. E. (1996) *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.