

## **“EVALUANDO LA EVALUACIÓN.**

### ***Tensiones de sentidos en el nivel universitario”***

**Susana Celman**

*“Observo a una niña pequeña de cinco años tomando su clase de natación en una pileta municipal cubierta. Lleva un traje de baño azul marino. Sabe nadar y sin embargo todavía no tiene confianza suficiente para nadar sola sin ayuda. La instructora la lleva a la parte profunda de la pileta. La chiquita va a saltar al agua aferrándose a una barra larga que la profesora le extiende. Es una forma de superar su miedo al agua. Ayer hicieron lo mismo. Hoy ella quiere que la niña salte sin sostenerse de la barra. ¡Uno, dos, tres! La chiquilla salta pero a último momento toma la barra. Ni una palabra. Una débil sonrisa pasa entre la mujer y la niña. La chiquita, desenvuelta, la mujer, paciente.*

*La chiquita se trepa por la escalera para salir de la pileta y vuelve al borde. ¡Déjeme saltar otra vez! , exclama. La mujer asiente. La niña toma aire ruidosamente y salta, con las manos al costado, sin agarrarse de nada. Cuando sube nuevamente a la superficie, la punta de la barra está allí, frente a su nariz. Da dos brazadas hasta la escalera sin tocar la barra. ¡Bravo!*

*En ese instante que la niña saltó sin la barra, ninguna de las dos estaba en la prisión.”*

*“Los nuevos muros de la prisión en la sociedad global”  
John Berger, julio 2008*

## **Resumen**

**Palabras Claves:** Evaluación Educativa – Universidad – Categorías Teóricas –

El presente ensayo es producto de prácticas reflexivas en el ámbito universitario que se desarrollaron en los espacios de docencia, investigación y extensión en la universidad pública argentina durante el lapso de tres décadas.

En el campo de la evaluación educativa se reconocen importantes trabajos que presentan líneas teóricas en forma de tendencias o enfoques frecuentemente

dicotómicos. Sin embargo, las prácticas evaluativas nos muestran relaciones y articulaciones que se van construyendo en función de objetos y contextos que, sin perder la identidad epistemológica y teórico-metodológica, intentan dialogar construyendo, artesanalmente, respuestas situadas a casos concretos.

En tal sentido, propongo trabajar categorías teóricas tales como: *rigurosidad y relevancia; conocer y acreditar; juicio y argumentación; aprendizaje y enseñanza*. Por ello, el presente artículo intenta comunicar un estado de reflexión particular de un campo de conocimiento en tensión y aportar miradas alternativas desde un modo de construcción complejo y relacional.

## **I. Introducción**

Pensar a la Universidad como espacio de trabajo con el saber, considerar su sentido como institución educativa en diálogo con la vida social y política, y disponerse a habitarla como ciudadanos críticos, son tres notas constitutivas de la perspectiva desde la cual pretendo, en este artículo, reflexionar sobre las tensiones que emergen en el campo de las prácticas evaluativas universitarias.

La identificación y sistematización de las tendencias que históricamente han marcado hitos en la constitución del campo de la evaluación educativa dan cuenta de estas tensiones que se han presentado adoptando el formato de paradojas, diálogos y antinomias. En nuestras universidades, estas problemáticas son a la vez, punto de preocupación para los profesores que intentan la profesionalización de su oficio de enseñar y asignatura pendiente en los procesos de formación para esa tarea.

En este trabajo me propongo colaborar en la construcción de un marco de referencia para la reflexión y toma de decisiones inherentes a toda labor de mejora de la enseñanza. Con tal propósito procuro una aproximación a esta temática, desde dos lugares: el abordaje de diversas concepciones y propuestas que se manifiestan actualmente en este campo y la valoración y puntos de vistas personales a partir de mi experiencia profesional docente e investigativa.

He optado por la presentación y análisis de categorías que, a mi entender, recorren algunas de las preguntas centrales que hoy en día se formulan los investigadores y que pueden reconocerse como supuestos implícitos en las propuestas didácticas cotidianas en las aulas universitarias.

La intención es provocar, en este diálogo con los colegas, el deseo de volver a mirar nuestros quehaceres para revisar, no solo sus intencionalidades, sino también lo que se desata, muchas veces de modo inesperado, en el transcurso y a partir de su concreción.

### **I.1. Notas a la Introducción**

Antes de finalizar estas líneas de presentación, deseo señalar dos cuestiones que últimamente aparecen recurrentemente en mis propias reflexiones como docente universitaria. La primera tiene que ver con la necesidad de explicitar el concepto de *práctica* que incluyo en este texto. Entiendo que esta explicitación es importante dado que, como decía antes, me interesa reflexionar no solo sobre los enfoques y las lógicas sino incluir, también, consideraciones acerca de las acciones, las formas de intervención que se construyen desde y en el interior de esas lógicas.

Brevemente diré que acuerdo con el enfoque que al respecto presentan Chaiklin y Lave (2001) quienes, rescatando el carácter socialmente situado de la actividad, nos proponen estudiarla *in situ*, analizando las relaciones entre persona, actividad y situación como si se dieran en la práctica social, considerada ésta como una sola entidad teórica abarcadora. Estos autores, refiriéndose concretamente al aprendizaje, sostienen, citando a Kvale y otros (1977), que la idea de concebirlo solo como acción cognitiva parece disolverse cuando se lo entiende como expresión de versiones presentes de experiencias pasadas para diversas personas que actúan juntas.

La segunda cuestión se refiere a la incorporación de la *participación* como característica constitutiva del enfoque evaluativo en la educación. Niremberg (2007) se pregunta por qué optar por enfoques participativos en la construcción, realización y evaluación de proyectos sociales que trabajan con jóvenes. Y su respuesta incluye argumentos provenientes de tres vertientes: razones axiológicas (basado en valores) rescatan la participación como un valor social deseable, derecho humano que debería ser ejercitado y respetado; razones epistemológicas (relacionado con la adquisición de conocimientos) que sostienen que la participación de todos los involucrados en un escenario permite un mayor y mejor conocimiento acerca de esa realidad y del modo más efectivo en que se puede intervenir en ella para introducir cambios o mejoras. Y razones pragmáticas (relacionadas con la eficacia de las intervenciones), que defienden el valor de la participación cuando se procura transformar la realidad y producir cambios en las personas (en sus conocimientos, concepciones y comportamientos).

Retornando al tema que nos convoca desde estos conceptos de *práctica situada* y *participación*, intentaré sostener, a través del análisis de las categorías que a continuación se presentan, que la evaluación de los aprendizajes es una práctica social que construyen sujetos en relación (docentes y estudiantes) incluidos mediante diferentes formas participativas en una institución culturalmente significada, en este caso, la universidad.

Además, me interesa mostrar por qué considero que la construcción de esta práctica posee algo del orden de lo *artesanal*. El profesor universitario, al igual que el artesano, conoce su profesión, posee saberes propios de su disciplina y su oficio, métodos y herramientas para el trabajo específico, que fueron construidos

por otros, antes que él y que forman parte del legado cultural de esa sociedad que lo incorpora como sujeto. Pero este docente, al igual que el artesano, cada vez que pone *manos a la obra* se encuentra con situaciones, al menos en parte, inéditas: siempre es un nuevo grupo de estudiantes, siempre ocurre algo en la enseñanza que no estuvo planificado, siempre descubre que él mismo trabaja de un nuevo modo ese mismo tema, siempre aparece lo imprevisto, siempre hay que tomar decisiones, siempre hay otro que incorpora su voz... (¡Y menos mal que es así!)

Entonces, si concebimos el aprendizaje como la capacidad que tiene un sujeto de establecer relaciones y la evaluación se incorpora a este espacio con la intencionalidad de conocer qué ocurrió allí, y, especialmente, qué aprendizajes construyeron esos sujetos en ese contexto particular que incluye la enseñanza, entonces, digo, habrá que crear y recrear, para cada caso, la herramienta evaluativa pertinente. Herramienta tal que lesione lo menos posible el objeto que intentamos conocer y que pueda pasar de mano en mano para que de ella se apropien los sujetos participantes en esa cátedra, carrera y facultad. Esto permitirá que las decisiones que se deriven de las acciones evaluativas sean múltiples y heterogéneas, construyendo sentidos diversos. Se trata, entonces, de indagar las formas de construcción de las acreditaciones –misión asignada históricamente a la evaluación dentro de un sistema educativo graduado-, intentando recuperar no sólo la validez sino también la relevancia de lo que se evalúa. Se trata también, de habilitar este espacio a la producción de conocimientos sobre los procesos concretos referidos a la enseñanza, el aprendizaje y sus mutuas relaciones.

## **II. Dialogando con categorías**

Propongo una aproximación al aula universitaria como espacio de construcción de prácticas evaluativas desde categorías propias del campo, intentando establecer un diálogo entre ellas. Esta opción pretende transparentar mi convencimiento de que en la vida concreta de las instituciones educativas se observan procesos que dan cuenta de prácticas construidas a modo de intervenciones didácticas para evaluar objetos complejos, como son los aprendizajes y que, por ello, en su construcción, al tratar de abarcar dichas complejidades en sus tramas concretas, no refieren sólo a una categoría sino a varias.

Además, si bien es posible que se observe un cierto énfasis en la argumentación que sostiene a alguna de ellas, creo que no sería correcto excluir a ninguna en forma absoluta, adoptando un pensamiento dicotómico. Se trata, más bien, de mostrar cómo a lo largo del tiempo y originadas en enfoques alternativos, han surgido tensiones entre estas categorías que subsisten hasta hoy. Cada uno de nosotros apuesta más a una u otra y eso, probablemente, constituya su tendencia. Pero, en este caso, la intención es analizar teóricamente estos conceptos para reflexionar acerca de sus implicancias en las prácticas concretas.

### **II.1. Rigurosidad y relevancia**

Desde sus orígenes, la construcción del campo de la evaluación educativa, estuvo impregnada de demandas de rigurosidad científica. Se incorporaba de este

modo la presión vivida por todas las ciencias sociales y humanas que, a mediados del S.XX, luchaban por su reconocimiento científico en el universo hegemonizado en ese entonces por las ciencias exactas y naturales, sus enfoques epistemológicos y sus metodologías de investigación y validación del conocimiento.

¿Qué se entendía entonces por *rigurosidad*? En términos generales, significaba conocer y aplicar con precisión las reglas y normas que prescribían el accionar científico en un campo determinado, controlar su cumplimiento y verificar la validez de las conclusiones. El empleo riguroso del método era la garantía de científicidad del conocimiento obtenido. La objetividad y la confiabilidad, sus atributos incuestionables. Nace así el modelo que años más tarde Parlett y Hamilton (1972) denominaron “Agrícola–botánico” por su semejanza con los métodos de investigación experimental en las ciencias naturales, diferenciándolo del “Iluminativo” por ellos propuesto.

La atención puesta en estas cuestiones, loable por su intencionalidad de reconocimiento científico en un mundo signado por esos valores, derivó -desde mi punto de vista- en una cierta desatención a otros temas y problemáticas. Se comprende que cada época construye sus propios objetos de conocimiento, hace foco en algunas problemáticas y no en otras; que éstas se iluminan de acuerdo a los paradigmas en disputa que tienen un carácter también epocal y que, al hacerlo, otras cuestiones quedan menos visibles, disminuyendo así su capacidad de concertar la atención. Al mismo tiempo, se formulan ciertas preguntas y no otras, propias del estado del arte y los enfoques metodológicos de cada disciplina.

Es posible afirmar que la permanencia de esta demanda de rigurosidad que, como marca de origen de la evaluación educativa quedó incorporada a su pretendida cientificidad, fue un obstáculo para incluir otros interrogantes nacidos del propio espacio educativo. Fue entre otros Ian Shaw (2007), quien en estos últimos años puso el acento en la *relevancia* e invitó a reflexionar en torno a ella como parte de la construcción teórica del campo.

Podríamos preguntarnos, si adoptamos un lenguaje construido desde el sentido común, ¿de qué vale cuidar la rigurosidad de nuestros procedimientos si no preservamos que éstos estén dirigidos a cuestiones relevantes? ¿Qué valor tiene la observancia de las normas metodológicas si se utilizan para indagar problemáticas de escasa importancia? ¿No estaríamos cayendo en el sostenimiento de un enfoque tecnocrático bajo el intento de preservación de un cierto tipo de cientificidad?

En el tema que nos ocupa, un ejemplo de esto podría ser el caso de los profesores que extreman los cuidados para construir los ítemes de una prueba siguiendo las prescripciones técnicas propias de su elaboración específica y luego controlan su poder de discriminación en las sucesivas aplicaciones. Parece, a primera vista, un procedimiento aceptable, pero es posible advertir algunos puntos críticos... Si sólo se dedicaran a estas cuestiones, este instrumento de evaluación riguroso quizás carecería de valor educativo al no haberse construido con la intención de conocer y evaluar los núcleos conceptuales sustantivos de una asignatura, si no indagara sobre procesos cognitivos complejos, si no permitiera elaborar respuestas a problemáticas contextualizadas, si no facilitara el pensamiento alternativo divergente. Claro que la situación inversa también puede ser motivo de

preocupación, dado que intentar estudiar problemáticas relevantes pero hacerlo sin la necesaria rigurosidad, podría significar no llegar a conocer los núcleos más significativos de su conformación.

En la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios, se observa con frecuencia que la tendencia se inclina más al cuidado de la rigurosidad –muchas veces expresada en una lógica matemática y estadística– que a la vigilancia sobre la relevancia de lo que se intenta evaluar. Preguntarnos, en cada caso, por qué incluimos éstas y no otras temáticas en nuestras pruebas, por qué construimos ítemes que al responderse implican la puesta en juego de determinados procesos cognitivos y no otros, reflexionar sobre las consecuencias didácticas que acarrea construir los instrumentos de evaluación que prioricen la corrección objetiva de las respuestas por encima de la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, son puntos de reflexión que se generan en torno a estas categorías.

Estimo que en las instituciones educativas en general y universitarias en particular, la relevancia y la rigurosidad de la evaluación devienen de los *criterios disciplinares* dirigidos a la identificación y selección de núcleos conceptuales constitutivos y enfoques metodológicos disciplinares, *pedagógicos y didácticos* relacionados a la construcción de experiencias evaluativas capaces de generar y dar a conocer procesos cognitivos complejos, *éticos y políticos* que convoquen a la participación de los sujetos en las diferentes instancias y finalidades, *profesionales* que incluyan no sólo conocimientos propios de cada profesión sino situaciones y casos que se aproximen a aquéllos en los que deberá desempeñar

su oficio en la sociedad concreta y *sociales* que faciliten el despliegue y la construcción de herramientas propias de ciudadanos críticos.

## **II.2. Conocer - Acreditar**

Hace ya unos cuantos años<sup>1</sup> que los que transitamos las problemáticas de la evaluación educativa venimos argumentando para incluir en este campo otros interrogantes y sentidos, surgidos de referentes epistemológicos, pedagógicos y didácticos que refieren a enfoques ético-políticos particulares. Asumimos que los aprendizajes son construcciones que realizan sujetos situados en relación con otros y que, en las instituciones educativas, entre esos otros están los docentes que elaboran propuestas de enseñanza posibilitando esa apropiación y elaboración de los contenidos curriculares por parte de los estudiantes.

Por eso, concebimos la evaluación de esos aprendizajes como un acto de conocimiento, dado que no es posible prever en forma absoluta de qué modo ocurrirán, qué relaciones establecerá cada estudiante entre esos conocimientos nuevos, los que él ha aprendido ya y las redes de significación con problemáticas personales actuales y futuras.

---

<sup>1</sup> Véase, por ejemplo. Celman S. “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” en La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Camilloni A, Celman S; Litwin W y Palou de Maté, C. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998. También, Álvarez Méndez, J.M.: “Evaluar para conocer, examinar para excluir!”, Editorial Morata, Madrid, 2001

Pero en las instituciones educativas en general y en las universidades más aún, existen contenidos organizados en los planes de estudio que, a su vez, han sido aprobados por organismos que tienen la atribución legalmente constituida de definir los conocimientos requeridos para el otorgamiento de un título y la habilitación para el ejercicio profesional. Y es a través de los procesos evaluativos que en cada Facultad se acreditan dichos saberes. Estamos hablando, entonces, de la selección de ciertos contenidos considerados importantes y necesarios para la comunidad académica de cada tiempo y lugar por su valor disciplinar y profesional, y respecto de los cuales en cada instancia evaluativa se deberá acreditar su conocimiento. Esto que acabamos de aceptar no es, por cierto, nada sencillo: la selección de lo que se incluye como valioso depende de las posturas epistemológicas, disciplinares, educativas y políticas que se asuman. Pero desarrollar esta cuestión nos llevaría a trabajar en otro texto, por lo cual sólo lo dejamos enunciado.

Llegados a este punto, parecería que estamos frente a un dilema: o adoptamos el enfoque de la comprensión, construyendo instrumentos evaluativos que nos permitan conocer cómo van transitando el conocimiento nuestros estudiantes e intentamos aportar didácticamente a esa elaboración, o nos concentramos en analizar qué deben conocer los alumnos de acuerdo a los planes de estudio y construir pruebas que permitan constatar el grado en que ha ocurrido ese aprendizaje en cada uno de ellos.

Estimo que el problema así planteado no permite su análisis en términos teóricos y obstaculiza su abordaje desde un pensamiento reflexivo situado. Como sostiene Perrenoud (2008) las instituciones son parte de un sistema graduado de

educación. Y es a estas instituciones que las sociedades le han adjudicado, históricamente, la función, no sólo de educar sino también de acreditar los saberes que permiten el paso de un grado o ciclo al siguiente y, por ende, establecer algún tipo de jerarquías dentro de cada grupo, de acuerdo a la diferenciación de conocimientos acreditados.

Creo que lo que ha sucedido es que esta función de acreditación–jerarquización–selección ha primado por sobre la evaluación como conocimiento, mostrando una tendencia hegemónica en la confrontación de sentidos posibles. De esta tendencia dan cuenta las preocupaciones y discusiones acerca de si la aprobación de los cursos preuniversitarios determina o no el ingreso a primer año, si los exámenes se aprueban con el 60 o el 70 por ciento; si se ofrecen uno o más “recuperatorios”, si la nota que significa la aprobación es un 4 o un 6, o cuándo el rendimiento de un estudiante merece un 10, etc., etc.

Entonces, de lo que se trata es de vincular comprensión y acreditación, jerarquizando las acciones evaluativas que tienen por finalidad conocer los procesos de aprendizaje idiosincrásicos de cada estudiante, sistematizar la información proveniente de estas intervenciones constituyendo con ellas criterios de acreditación de los conocimientos acordados y establecidos por la comunidad universitaria.

Planteada así la cuestión, nos posibilita como docentes habilitar nuevos interrogantes e intentar diferentes acciones, que antes parecían obturadas en enfrentamientos dicotómicos. Los criterios se complejizan cuando las acciones educativas y evaluativas pretenden elaborar respuestas posibles y no reduccionistas.

### II.3. Juicio y argumentación

La evaluación ha sido, casi siempre, definida como un *juicio* de valor. Esta definición, a mi entender, sigue siendo apropiada, a tal punto que es común distinguirla de la investigación justamente por este atributo sin negar por ello que sus herramientas metodológicas sean homólogas. Lo que las diferencia es la finalidad o sentido con el que se trabaja en ambos casos.

Cuando evaluamos, expresamos nuestra apreciación en relación a un objeto determinado; la evaluación es siempre una evaluación *de algo*. Decimos, por ejemplo, que el rinde de un campo de maíz ha sido excelente, que la utilidad de una máquina superó los estándares deseados, que el último año la población infantil muestra un déficit alimentario o que en último trimestre los índices del PBI evidenciaron valores por debajo de la media prevista. En el caso de los aprendizajes, también la evaluación puede ser entendida como la elaboración y emisión de un juicio de valor. Cuando los estudiantes exponen sus saberes lo hacen de muy diversa forma y los profesores los evaluamos teniendo en cuenta referentes y criterios adoptados previamente o contruidos *a posteriori* tanto explícita como implícitamente.

Ante lo dicho, creo necesario realizar dos advertencias. Por un lado, el riesgo de que, en aparente cumplimiento de esta definición, la dinámica propia de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se clausure, se congele, con la emisión de un juicio a modo de “veredicto final”. Esto obstaculizaría la posibilidad del reaprendizaje, la posibilidad de la reflexión sobre los itinerarios contruidos por

docentes y alumnos, la habilitación de nuevas relaciones que complejicen los saberes aprendidos.

Por otro lado, creo necesario advertir el peligro de que estos juicios sean tomados e interpretados como una valoración -permítaseme la expresión- “inapelable”. Si esto ocurre, probablemente se deba a la asimetría propia que existe en el interior de la relación docente-alumno, sin implicar necesariamente que este último comprenda y acuerde con semejante veredicto, con lo cual tampoco en este caso se estaría propiciando la continuidad de los procesos de aprendizaje.

En síntesis, creo que el problema no es que haya juicios, sino cuál es su carácter y qué derivaciones se generan a partir de su emisión.

Frente a esta situación, la *argumentación* se nos brinda como la herramienta adecuada para abrir el diálogo evaluativo entre los que participan en ese espacio educativo. Dar razones en el transcurso de un proceso evaluativo es habilitar al otro a conocer los principios en los que se afirma nuestro discurso, y, de este modo, el juicio que se construye pierde el carácter de inapelable, en tanto explicita sentidos y puntos de vista. La argumentación desarrolla y transparenta el proceso de razonamiento, muestra redes de significaciones y se ofrece también como posibilidad de construir diálogos genuinos, consensos o confrontaciones.

En la vida universitaria es más frecuente asistir a la emisión de juicios de carácter final que a argumentaciones elaboradas en el espacio comunicacional entre docentes y alumnos, especialmente si se trata de situaciones de evaluación de los aprendizajes. Las listas de las notas obtenidas por los alumnos de un curso luego de una prueba que se pegan en los pasillos de las facultades para que sean

leídas por los estudiantes como información en un solo sentido, la verbalización de un profesor sintetizada en “Suficiente, puede retirarse”, un número escrito al final de un examen, etc. son muestras de tipos de juicio que excluyen la posibilidad del diálogo educativo. Por el contrario, diferentes formas de devolución –grupales o personalizadas, escritas u orales- en las que se argumentan las observaciones que un docente realiza frente a cualquier forma de exteriorización de los aprendizajes de un estudiante, las orientaciones y sugerencias que se incluyen para provocar la revisión de los ‘errores’ y las posibles lógicas de su construcción, son modos de expresión argumentativa. También lo son la formación de pequeños grupos de estudiantes con el fin de que intercambien apreciaciones a partir de poner en común sus producciones y la inclusión de los aportes de los profesores a este intercambio. La atención puesta en la situación comunicativa abre la posibilidad del diálogo, sitúa y corporiza subjetivamente la toma de decisiones que incluye, entre otros aspectos, la adjudicación de la nota o calificación de cada sujeto...

### **III. Objeto... ¿Aprendizaje o enseñanza?**

Como decíamos más arriba, en las instituciones educativas y en especial en la universidad, se trabaja con el conocimiento y se entrelazan procesos relacionados con el saber en los espacios demarcados más o menos firmemente por las disciplinas. Los profesores son quienes, poseedores del oficio de enseñar, disponen el escenario donde, de partida, comenzarán a tejerse las redes que van a entrelazar a los sujetos participantes. Seleccionan, recortan, organizan

determinados núcleos conceptuales, marcan algunas de sus formas de relación y promueven ciertos procesos mentales desde sus propias formas de abordarlos, intentando posiblemente favorecer ese modo de aprenderlos en sus estudiantes.

Surge, en este proceso, un interrogante que podríamos sintetizar de la siguiente forma: ¿Qué debemos evaluar?... ¿Los contenidos científico-disciplinares? ¿Lo que hemos enseñado, con su particular modo de construcción? ¿O el aprendizaje que han asimilado idiosincrásicamente los alumnos? Otro modo de formular estas preguntas sería: ¿La evaluación debe centrarse en lo que los estudiantes *tienen que saber*, en *lo dado* por el profesor o en conocer qué y cómo lo *han aprendido* los alumnos? Estas alternativas nos recuerdan el ya citado aporte de Parlett y Hamilton: ¿Debemos priorizar la verificación del currículo previsto o es preferible optar por un enfoque *iluminativo* que se proponga comprender cómo y por qué se han generado, a partir de la propuesta curricular, ciertos procesos en un especial *Medio de aprendizaje*?

Creo que, nuevamente, la opción consistirá en intentar un diálogo no excluyente entre estas alternativas, especialmente cuando nos ubicamos en el espacio de la universidad. Los contenidos científico-disciplinares propios de cada carrera, recuperando su socio génesis y sometidos al análisis crítico por la comunidad académica, deben ser la base de la enseñanza y el aprendizaje. En este primer caso, la evaluación deberá permitir conocer si los alumnos han asimilado estos conceptos considerados relevantes.

El problema se complejiza si advertimos que, al decir *han asimilado*, estamos involucrando a *sujetos*, no sólo a un determinado número de conceptos. Los sujetos mantienen relaciones activas con los conocimientos, generan con ellos

diferentes interacciones, despliegan distintas acciones desde y en situaciones particulares. Para que esta relación activa y constructiva ocurra, los docentes realizan las actividades que Chavallard denominó *transposición didáctica*, entendiendo por tal la trama de procesos que los profesores, desde el oficio de enseñar, realizan para que el conocimiento científico pueda ser aprendido por los estudiantes.

Entonces, parece importante que la evaluación pueda permitir conocer y valorar cómo esos sujetos construyen sus prácticas cognitivas en torno a esos núcleos relevantes del conocimiento científico, a fin de evaluar cualitativamente esos procesos situados en el espacio del aula y la institución y en el contexto más amplio de su cultura y sociedad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se trata, entonces, de promover la construcción de situaciones evaluativas en las que se permita conocer las formas predominantes de trabajo con el conocimiento que ese grupo de alumnos está realizando dentro de la propuesta didáctica planteada por el profesor. Se privilegiarán así las problematizaciones que recuperen las tramas conceptuales en torno a casos o problemas contextuados, que demanden el empleo de diferentes procesos cognitivos complejos y personalizados, en lugar de intentar que los estudiantes muestren la capacidad de reproducir conceptos, principios o procedimientos, por más valiosos que estos sean desde el punto de vista científico.

#### **IV. Recuperando el inicio: Por qué la niña aprendió a nadar.**

En la historia que contamos al principio se habla de una niña y su profesora. La acción tiene por objetivo que la niña aprenda a nadar y que lo haga por sí misma, sin la ayuda de su tutora y prescindiendo también de la vara, instrumento de su seguridad. Este sentido es compartido por ambas, quienes interactúan en los sucesivos intentos.

La evaluación está presente en cada salto. Las dos comparten explícita o implícitamente su valoración. Hay gestos, palabras que la transparentan. Detengámonos en ese instante: la vara está allí por si la necesita. La profesora también. Ambas, vara y profesora, a disposición de ella. Es ella quien decide de acuerdo a su situación, tomarla o prescindir y alejarse en forma autónoma. Esta disponibilidad es la que posibilita la autonomía posterior.

En el juego de categorías con el que pretendí mostrar algunas de las relaciones dialécticas que se tejen en el campo de la evaluación, subyace esta mega-categoría: la relación autonomía-heteronomía. Si bien es posible reconocerla como uno de los ejes vertebradores de toda propuesta pedagógica y didáctica, es en la evaluación donde, entiendo, logra su mayor transparencia. Remite así, nuevamente, al sentido educativo y político de todo proyecto pedagógico que se puede sintetizar en la pregunta acerca del sujeto de la educación. Es en la evaluación en donde, de una manera más rotunda, se puede abrir el juego y posibilitar la reflexión, el juicio crítico, la toma de decisiones, la opción entre múltiples sentidos.

Esta autonomía también se aprende, y es en los encuentros pedagógicos en donde podemos generar las condiciones para que esto ocurra. Relevancia, participación, argumentación, itinerarios de aprendizajes, subjetivación, conocimiento, son notas que dan cuerpo a la noción de evaluación y posibilitan quienes se apropian de ellas, construir artesanalmente las herramientas que les permitan dar forma a las intenciones educativas compartidas.

Es en el juego entre lo instituido y los espacios de libertad en donde la autonomía de docentes y estudiantes, habilitada desde el acuerdo de referentes comunes, podrá sostener la decisión de aprender que, en última instancia, es responsabilidad y derecho del que intenta nadar.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2003): *La evaluación a examen*. Miño y Dávila, Bs. Aires.

ANTIBI, A (2005): *La constante macabra*. El rompecabezas. Madrid.

DE SOUSA SANTOS. B (2005): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Miño y Dávila, Bs. Aires.

CHAIKLYN, y LAVE, J. (2001): *Estudiar las prácticas*, Amorrortu, Bs. Aires.

KROTTSCHE, P, CAMOU. A. y PRATTI, M. compiladores. (2007) : *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias. Instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo, Bs. Aires.

PERRENOUD, P (1008): *Evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue, Alternativa Pedagógica.

SHAW. I (2003): *Evaluación cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós, Barcelona.