

Congreso de Educación Física y Ciencias

14º Argentino, 9º Latinoamericano, 1º Internacional

18 al 23 de octubre y del 1 al 4 de diciembre 2021

¿Desea usted evaluar?

Los indicadores de avance un retroceso

Mendía, Martin

Ciclo de Licenciatura Extraordinaria-Sede Mar del Plata

martinmendiacaj@gmail.com

Resumen: Desde el siglo XX, el psicologismo se ha empeñado en subordinar las prácticas de enseñanza al aprendizaje visible y nivelado a través de la desagregación del saber en contenidos y de la creación de métodos didácticos basados en la progresión madurativa del individuo. Se crea así un plan de acción que deben seguir los docentes y cumplir los estudiantes. La evaluación es en este contexto un instrumento administrativo que bajo maquillajes ha contribuido y sigue contribuyendo a todo esto.

Palabra clave: Evaluación, Indicador, Examen, Aprendizaje, Enseñanza

Problema:

El presente trabajo nace de las reflexiones planteadas en mi tesis de grado “El sentido de la evaluación en la educación física para el nivel inicial y primario o ¿desea usted evaluar?”.

La hipótesis de la cual partimos es que la evaluación, como está planteada en los diseños curriculares de Inicial y Primaria (y en otros documentos oficiales¹ elaborados por la Dirección de Educación Física de la provincia de Bs. As.), sigue siendo un instrumento para normalizar, clasificar y disciplinar. Esto sucede aun cuando en sus líneas critican y ponen en evidencia modelos o formas anteriores de entenderla.

La evaluación es así un control restrictivo maquillado bajo el discurso de calidad educativa, justificando la obsesión por el aprendizaje, produciendo un curriculum que se sigue centrando solo en lo logrado y no logrado, relegando así la enseñanza y el accionar docente a “seguir los indicadores” que construye la biología o la psicología respecto de la enseñanza y el aprendizaje.

Planteo a continuación algunas de las ideas y preguntas de esa investigación que me parecen más potentes para comunicar en este momento.

¿Para qué evaluar?

“El examen es un efecto de las concepciones sobre el aprendizaje, y no el motor que transforma a la enseñanza” (Diaz Barriga, 1994, p. 1). De esta manera, el investigador sentencia toda una teoría que deposita las esperanzas de mejorar la calidad educativa perfeccionando los instrumentos para evaluar. El autor, encuentra que el examen termina efectuando una serie de reduccionismos sobre el saber a enseñar.

Evaluar es una acción que supone el ejercicio de un poder; el poder del evaluador, que puede preguntar, inspeccionar, examinar, valorar, calificar y jerarquizar personas y cosas. La pregunta troncal que surge entonces entorno a este tema es ¿por qué evaluamos? ¿Para qué?

¹ Se entiende aquí por *documento* un testimonio material de un hecho o acto realizado en funciones por instituciones o personas físicas, jurídicas, públicas o privadas, registrado en una unidad de información en cualquier tipo de soporte.

El sistema educativo nos impone una gradualidad en cuanto a la escolaridad que se define por niveles y grados, los cuales requieren que cualquier estudiante demuestre que posee ciertos contenidos para acreditar su paso a un nivel superior. Dice el Marco Curricular Referencial:

[...] las intenciones del aprendizaje y los indicadores tienen que ser explícitos, las preguntas (o consignas) deben permitir identificar buena información que le sirva al docente para *reconocer en qué momento o fase del aprendizaje están los alumnos*. Y solo en estas condiciones el grupo o cada estudiante interpretará qué alcanzó y cuál será su próximo desafío. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, pp. 31-32)

Las fases o los momentos de aprendizaje son un arma de doble filo. Por un lado, le permiten al sistema educativo hacer real la ilusión del aprendizaje, habilitan los parámetros de control y clasificación con el fin de comunicar y ser eficientes. Por el otro, encasillan la enseñanza, obturan la creación de nuevos conocimientos y se alejan de los saberes específicos de las áreas.

La evaluación se traduce entonces en una instancia comunicativa de control de lo aprendido y, por lo tanto, de la eficacia de lo enseñado. Sin embargo, esto solo cierra si pensamos que entre la enseñanza y el aprendizaje hay una relación directa y observable. ¿La hay realmente? ¿Si la hay qué implicaría?

Ahora bien, ¿qué es un indicador? El diccionario de la Real Academia Española dice que es un dato o información que sirve para conocer o valorar las características y la intensidad de un hecho o para determinar su evolución futura.

A continuación, presentamos una reflexión extraída de uno de los documentos complementarios de la Dirección de Educación Física, los cuales tienen el objetivo de orientar a los docentes en la utilización de los diseños curriculares y en la planificación:

Un indicador supone una forma de concretar un criterio de evaluación. Puede reconocerse el aprendizaje bajo formas externas controlables y observables, o bajo otras que están implícitas en un modo de actuar. Ahora bien, el indicador debe hacer referencia tanto a lo externo como a lo interno y permitir develar los aprendizajes que se han construido mediante indicios o señales. (Dirección de Educación Física, 2015, pp. 17-18)

En los documentos oficiales, se pueden ver varias líneas de texto donde se advierte sobre la necesidad de contextualizar y adaptar estos indicadores de avance; pero la realidad es que teniendo en cuenta la selección y distribución de contenidos, los condicionamientos de acreditación, los modos de conocer propuestos (predominantes en primaria) y la manera en que se disponen estos indicadores de avance (especialmente en el nivel Inicial donde se definen tres etapas o niveles), esa contextualización termina siendo imposible.

La obsesión por el aprendizaje. La idolatría al ¿cómo? y el extravío del ¿qué? y el ¿por qué?

Desde el siglo XX, el psicologismo (la psicomotricidad particularmente en la Educación Física) en el ámbito educativo se ha empeñado en subordinar las prácticas de enseñanza ante el aprendizaje visible, progresivo y nivelado a través de la desagregación del saber en contenidos y de la creación de métodos didácticos basados en la progresión madurativa del individuo.

Pero ¿cómo esto puede afectar la enseñanza? ¿Dónde está lo problemático? Si la enseñanza tiene por fin “transmitir saberes” ¿cómo puede suceder que una educación centrada extremadamente en el aprendizaje termine relegándola al punto de omitirla? ¿En que desemboca esta subordinación entonces? Generalmente, se crea un plan de acción que deben seguir los docentes y que deben cumplir los estudiantes.

El método didáctico ha sido bastante criticado a finales del siglo XX. Sin embargo, veremos que más allá de las modificaciones teóricas que se han pretendido llevar a cabo la cuestión de fondo sigue siendo la misma. Sin ánimos de resignar todos los aportes psicológicos al estudio del conocimiento, el problema aquí es lo que generó el psicologismo en las concepciones educativas: un sujeto universal y una particularización del contenido que queda reducido, dividido en partes y encasillado a lo que cada modelo de sujeto permite.

Esto supone universalizar el sujeto y *particularizar al contenido*, es decir, pensar que para todo ser humano se trata de las mismas dificultades o idéntica complejidad en la tarea, lo cual no solo es un error evidente, sino que además arrastra a otro equivoco: suponer que, en aras de respetar al “sujeto”, hay que realizar adecuaciones sobre el contenido, que deja de ser un “saber culturalmente valioso a ser aprendido por todos” para terminar siendo cualquier cosa. (Rocha Bidegain, 2012, pp. 104-105)

Si revisamos un poco el contexto educativo veremos que no hay teorías de la enseñanza. Son todas teorías del aprendizaje. No se piensa en un saber, sino que se piensa en conocimientos. A diferencia del primero, el conocimiento está dado y es definitivo, no hay nada que agregar. No hay problematización, por lo tanto, no hay enseñanza. No hay un acontecimiento que permita que algo nuevo suceda, solo existe un acto –donde todo está determinado y proyectado, donde el tiempo es lineal y no recursivo–. No se crea nada porque no hay nada que crear. (Behares, 2012)

Consecuentemente, si no hay saber para transmitir y lo importante es aprender, no enseñar; el docente pasa a ocupar un rol de facilitador y en nuestro caso –el de la educación física– estimulador y mero velador del desarrollo.

Centrándose principalmente en que en toda la historia moderna la pedagogía y la didáctica han pensado al sujeto de la educación desde la sustancia, la materialidad y la singularidad, lo que pregunta Valeria Emiliozzi es *¿qué pasaría si pensamos al sujeto de la educación como un sujeto del lenguaje y no como algo individual?*

Es un interrogante que abre y que pone de cabeza el sentido tradicional de entender la educación y, por lo tanto, la evaluación también. De esta manera, el sujeto es el asunto del acontecimiento, la relación de sentido del lenguaje con el cuerpo o con la estructura, y no cada uno individualmente. (Emiliozzi, 2014, pp. 164-165).

Pensemos, si no se parte del saber y eso limita o impide la enseñanza ¿qué aprendizajes hay? Paradójicamente, estamos viviendo una obsesión por el aprendizaje en la educación, palpable en los discursos de las aclamadas neurociencias (en su sentido educativo) y en la incorporación progresiva de “competencias” en los curriculum.

Parecería que lo importante es aprender para salir al mercado. Por eso también es fundamental evaluar estableciendo estadísticas (reduciendo la evaluación a una cuestión de calificación). Tenemos que saber quiénes son los “tocados por la varita”.

Conclusiones provisionarias

Estamos de acuerdo con que dialogar sobre el saber contribuye a la enseñanza, nos ayuda a ver cómo va nuestra construcción respecto del saber que pusimos en juego. Ahora bien ¿qué evaluación es la que sirve para dialogar sobre el saber? ¿Es necesario en los niveles educativos mencionados, que se acredite calificando al individuo? ¿Contribuye en algo para él y para la enseñanza? ¿O solo es un capricho administrativo del sistema para mostrar eficiencia o rigurosidad? ¿Son realmente necesarias tantas regulaciones, secciones, indicadores, propósitos, objetivos, modos de acercarse, etc. para orientar al maestro? Lo que buscamos prioritariamente es construir saberes o ¿evaluarlos?

Si tuviéramos una balanza y midiéramos lo administrativo con lo pedagógico, hoy día lo administrativo pesa más, mucho más que lo pedagógico y, parte de los problemas que se ven en este último son por esa causa.

Se buscan maneras de hacer comunicable lo que se hace en la escuela, la situación de cada individuo, pero se termina por construir algo ilusorio donde la enseñanza se pone al servicio de lo que se pide en la evaluación (reducida a una concepción de acreditación) que, a su vez, es lo que pide la sociedad de la escuela, que es lo que piden los medios de comunicación a la educación, que es lo que el capitalismo pide a sus consumidores.

Una cadena nefasta donde la enseñanza queda sumida a la inmediatez y los aprendizajes se reducen a una cuestión binaria de LOGRADO y NO LOGRADO. Hace ya varios años Díaz Barriga (1993) afirmaba: “el examen no sirve, diríamos, para saber cuánto sabe el alumno. [...] ¿Para qué sirve entonces el examen? Para ‘ordenar el rebaño’, para ejercer un control sobre grupos numerosos que demandan ser acreditados por sistemas institucionales”.

Cuando naturalizamos estos mecanismos comenzamos a pensar, por ejemplo que la planificación *es* la enseñanza, que la calificación *es* nuestro idioma para valorar el aprendizaje, que las filas *son* formas que necesitamos para movernos ordenadamente o que las malas notas sensibilizan a los niños sobre el trato con los demás. (Brailovsky, 2019, p. 153)

Existen maquillajes en el discurso de la evaluación escolar. Maquillajes que por un lado ocultan que la evaluación ha dejado de tener un sentido pedagógico en la enseñanza para ser una instancia de control burocrática del sistema y, por el otro, -específicamente en la Educación Física- han hecho que la enseñanza se subordine al aprendizaje, uno que depende de los procesos biológicos y psicológicos cognitivos, un aprendizaje que debe ser visible, demostrable y que casualmente tiene poco o nada de educable, a lo sumo se lo podría estimular.

En cualquiera de los casos siempre dependería de la mejor genética de cada estudiante para desarrollarse antes y mejor. Siempre deberíamos seguir a “raja tabla” las indicaciones de lo que dicten las ciencias que nutren a la medicina o lo que aporte la psicología cognitiva. ¿Realmente no hay nada que enseñar en Educación Física? ¿Dónde queda el rol docente? ¿A los profesores de Educación Física no nos queda otro papel que el de “*guardines del desarrollo*”?

Referencias

- Behares, L. E. (2012). *Saber, sujeto y acontecimiento de enseñanza*. Montevideo: ICTE, Universidad de la Republica.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogia (entre parentesis)*. Buenos Aires: Noveduc .
- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Diseño curricular para la educacion primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata: Subsecretaria de educacion.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2019). *Diseño Curricular para la Educacion Inicial. Segundo Ciclo*. La Plata: Subsecretaria de Educacion.
- Diaz Barriga, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. Mexico: UNAM.
- Diaz Barriga, A. (1994). *Una polemica en relacion al examen*. Revista Iberoamericana de Educacion.
- Dirección de Educación Física. (2015). *Practicas evaluativas de la clase de Educacion Fisica: Aproximaciones a su problematica y su construccion de propuestas*. Buenos Aires: Documento de Trabajo N°3.
- Dirección de Educación Física. (2018). *Materiales Complementarios 1. Planificar en Educacion Fisica: Construyendo propuestas de enseanza para el logro de aprendizajes significativos*. La Plata: DGCE.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Marco Curricular Referencial*. La Plata: Subsecretaria de Educacion.
- Emiliozzi, M. V. (2014). *El sujeto como asunto. Sentidos epistemologicos del diseño curricular de la Educacion Fisica*. La Plata: Unlp-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educacion.
- Rocha Bidegain, L. (2012). *El aprendizaje motor. Una investigacion desde las practicas*. La Plata: UNLP- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educacion.