

**ELEMENTOS PARA UNA PRÁCTICA SIGNIFICATIVA
DE EVALUACIÓN: MEMORIA DE UN TALLER.**

Miguel Ángel Moreno*

RESUMEN

En los últimos años, fruto de nuevos paradigmas en Educación, un notable malestar se percibe entre docentes y estudiantes de nivel superior, en torno a la Evaluación que llevan a cabo unos, y que reciben los otros.

Para los primeros, su mayor preocupación radica en mantener el nivel o calidad de contenidos mientras deciden si aventurarse en metodologías más procesuales o constructivistas. Los estudiantes, en cambio, exigen formas de evaluación flexibles que tengan en cuenta a la persona que construye el conocimiento, rechazando todo autoritarismo. Todo esto cobra especial relevancia cuando los estudiantes son maestros y maestras que están capacitándose en Programa auspiciado por EDUCA y que tiene lugar en el INTEC, y que basan sus reclamos en los mismos planteamientos del Plan Decenal, del que ellos son protagonistas. El presente artículo, a modo de Memoria, constituye el resultado del Taller que mantuvieron profesores y profesoras del mencionado Programa, en torno a la Evaluación que están llevando a cabo, y a partir de las opiniones de los propios estudiantes. Tras un intenso debate, las conclusiones, no por sabidas, han resultado menos sorprendentes y comprometedoras, por sus implicaciones en nuestra práctica universitaria.

PALABRAS CLAVES

Aprendizaje significativo, cultura popular, curriculum oculto, enfoque socio-afectivo, estadios psicológicos, estereotipos, etnografía educativa, evaluación, formación en servicio.

(*) Profesor del INTEC.

1. ORIGEN Y MOTIVACIÓN

El presente Taller surge de nuestra reflexión al hilo de la experiencia de los “Grupos pedagógicos”, en la materia “Práctica docente”, donde en numerosas ocasiones compartimos testimonios y vivencias de maestros y maestras estudiantes en este Programa, que contrastan o complementan otras de compañeros y compañeras profesores(as) de esos mismos estudiantes, vertidas en otros Talleres o espacios de coordinación. La insistencia con que, de ambas partes, se intercambian quejas en torno a la evaluación que se lleva a cabo, y aspectos relacionados (responsabilidad, calidad, compromiso, etc.), nos llevó a plantear este Taller, que se enlaza con los que habitualmente llevamos a cabo como parte de la formación permanente y retroalimentación de experiencias de los profesores y profesoras del Programa. Sin embargo, a diferencia del anterior Taller, también sobre Evaluación, esta vez, más que sobre técnicas de evaluación, quisimos reflexionar en torno a otros aspectos habitualmente ausentes en nuestras prácticas evaluativas, como la percepción de éstas desde la cultura popular de nuestros estudiantes, las relaciones humanas como reflejo de la concepción del rol docente, o el modelo de evaluación como reflejo de una visión determinada sobre la génesis-construcción del conocimiento.

En suma, preguntamos, una vez más, desde una perspectiva etnográfica, sobre la significatividad del trabajo docente que desempeñamos, y sobre algunos elementos que influyen en su logro.

Previamente a la celebración del Taller, se ofreció, a los profesores y profesoras participantes, el programa de la Jornada, así como una guía para recoger previamente sus experiencias en torno a la evaluación, a través de la historia académico-profesional de cada persona. A pesar de recibir solo un pequeño número de aportaciones (inferior al 10% del total de docentes), la calidad y densidad de las vivencias, reflexiones y observaciones recopiladas

das, nos permitió orientar adecuadamente la primera mitad del Taller, a partir de un enfoque socio-afectivo: vivir en la propia piel lo que percibe el otro. Y si se trata de Evaluación, nada mejor que empezar recuperando experiencias pasadas al ser evaluados.

Una vez retroalimentada parte de la experiencia previa de los y las participantes, nos fue posible concretar los siguientes

Propósitos:

1. Ampliar, desde nuestra propia experiencia, nuestra comprensión de los procesos evaluativos.
2. Ayudarnos a valorar más la cultura popular e idiosincrasia de nuestros estudiantes, apreciando la importancia de que ellos(as) nos evalúen, para mejorar la calidad docente.
3. Conocer y profundizar en los elementos que originan los estereotipos en la percepción profesor/alumno.
4. Favorecer una relación pedagógica que integre más equilibradamente tanto la evaluación de contenidos como de aspectos socio/culturales.
5. Animar la comunicación a todos los niveles con nuestros estudiantes, dentro y fuera del aula, propiciando espacios de
 - Reflexión-Acción sobre nuestra práctica.
 - Evaluación mutua.

Como parte de los trabajos previos a la realización del Taller, junto con la revisión documental y la recuperación de vivencias de los docentes, constituyó nuestra mayor dedicación recoger en cinta magnetofónica los testimonios y percepciones en torno a Evaluación, de maestros y maestras estudiantes en este Programa.

En cuatro reuniones de "Grupos Pedagógicos", escogidos al azar, aunque representativos de distintos tipos de maestros-estu-

diantes, convertimos parte de las sesiones en Grupos de discusión (Grupos focales) en torno a experiencias vividas cotidianamente en las aulas sabatinas, motivando a los participantes (30) sobre la importancia de su aportación sincera y franca, para fundamentar la reflexión de sus docentes. El resultado de estos emotivos diálogos (unos 120 minutos de grabación), fue una banda sonora de unos 20 minutos, acompañando una serie de vistas fijas (diapositivas, seleccionadas de una diateca, todo lo cual dio lugar a un sono-viso (producción audiovisual) al que pusimos por título “Hacer visible lo cotidiano”, en homenaje a una de las obras que inspiraron el enfoque de nuestro Taller. El sono-viso fue utilizado en la segunda parte del Taller.

2. DESARROLLO DEL TALLER

Este Taller reprodujo en dos sesiones (mañana y tarde) sus contenidos y proceso, a fin de facilitar la participación de los y las docentes que laboran los Sábados en el Programa. Nosotros resumimos conjuntamente aportaciones de ambas sesiones en cada uno de los momentos o partes del Taller. El número de participantes en cada sesión, por Áreas, fue el siguiente:

En la mañana: 15 personas (Pedagogía, 5; Español, 5; Sociales 4; incluidas las coordinadoras de Español, Pedagogía, y la de Naturales).

En la tarde: 12 personas (Matemáticas, 5, Naturales, 5, incluidas la coordinadora de Matemáticas, la de Pedagogía, y la Coordinadora general).

En resumen, 27 participantes, de un total de 39 profesores(as), animadores(as) y coordinadores(as). En la presentación del Taller, además de resaltar las motivaciones y propósitos ya expresados, se comentó la bibliografía que reseñamos al final de esta Memoria, y que fue entregada a cada participante como carpeta de Documentación, motivando a su lectura.

2.1. LA DINÁMICA que abrió la Jornada, con el título “No todo es lo que te parece”, “retó” a las personas participantes a identificar por grupos, qué situación o escena se nos estaba describiendo a través de una ingeniosa lectura, gramaticalmente compleja, y sin referencia alguna a ilustración, hasta el final, en que se descubre el “dibujo escondido”. Aunque algún grupo consiguió casi adivinar la escena, resultaron más interesantes los análisis realizados en la puesta en común, de acuerdo a la intención de la Dinámica, de hacernos valorar la importancia de tomar en cuenta el contexto en todo trabajo educativo.

Todos los análisis destacaron que la “Comunicación”, una de las palabras-claves que sintetiza el sentido del texto, es el factor esencial cuya presencia o ausencia condiciona la posibilidad del encuentro interpersonal del que habla la lectura. Las restantes palabras/claves identificadas en el texto se refieren a las dificultades o impedimentos que pueden existir para la Comunicación y sus canales. El texto, para algunos participantes, reflejaría nuestra soledad existencial en medio del colectivo, lo que agudiza nuestra necesidad de una comunicación de calidad, en una relación “cara a cara”, a pesar del “ruido” externo. La Comunicación dependería, también, de la identificación con los sujetos y sus necesidades. Dos aportaciones más resultaron especialmente significativas del clima de reflexión grupal en este momento, anticipando algunos de los contenidos del Taller. La primera de estas afirmaciones, se refiere al tema de la lectura, mientras que la segunda ahonda en el sentido mismo de la Dinámica:

“Mientras más me situó en la cara del otro, para yo reflejarme en él, más fácil llega el mensaje”.

“Hay una lucha de interpretaciones en función del marco de referencia”.

2.2. EL PRIMER MOMENTO propiamente dicho, bajo el título “El docente que se ve a sí mismo”, nos permitió recuperar las vivencias sobre evaluación, desde su infancia y juventud, hasta

la actualidad, de los profesores y profesoras participantes, presentando rápidamente algunos resultados de la sistematización de sus historias académico-profesionales.

Aunque algunos de los(as) profesores(as) manifestaron haber vivido experiencias placenteras en su período de estudiantes, analizando los factores intervinientes, fue mayor el número de personas que relacionaron su experiencia de ser evaluados(as) con episodios de angustia y ansiedad, vinculados al estilo docente, a la propia concepción de la enseñanza, y a criterios de evaluación rígidos y en cuya concreción no les fue posible participar. En las anécdotas de su pasado académico, muchos profesores y profesoras utilizan, significativamente, los mismos términos que utilizan sus propios estudiantes (maestros y maestras que opinaron en los “Grupos pedagógicos”), en respuesta a cómo se han sentido al ser evaluados. Los vocablos que pudimos recoger en nuestra muestra al azar, que recogen las vivencias negativas de profesores y profesoras al “sufrir” una evaluación como estudiantes, fueron:

- Adjetivos: *Furiosa, desamparada, atormentada, avergonzada, injusta, inadecuada, impotente, opuesto.*
- Sustantivos: *Tragedia, enemigo, miedo, desacuerdo, liberación.*
- Verbos: *Odiaba, disgusté (me), sorprendí (me), morir (me quise), aprobaron, lloré.*

En el caso de experiencias positivas ligadas a la evaluación, las experiencias recogidas por escrito son mínimas, destacando en ellas el uso del adjetivo “satisfecho”.

Todas estas expresiones nos llevan a valorar la importancia de los aspectos afectivos y emocionales, pues resulta llamativo que profesionales docentes, al hablar de sus experiencias de evaluación, muestren de modo tan extremo sus sentimientos, manifestando estados psicológicos más propios del campo de batalla o de frustraciones traumáticas. ¿Es eso la Evaluación?

Ante los resultados de su propia reflexión, una profesora comentaba: “Una mala evaluación constituye una *tragedia* pues hacemos un esfuerzo en los trabajos, y no es valorado”. Al preguntársele por qué es tan importante para la persona evaluada que se le evalúe su esfuerzo, la profesora responde que “mi esfuerzo, es expresión de mí misma, de mi autorealización, y no ha sido tomado en cuenta”. En la sesión de la tarde, al presentarse nuevamente este aspecto, nos preguntábamos cómo es posible, y si es realmente posible, “valorar el esfuerzo” de la persona al evaluar, o sea, qué criterios podemos establecer para determinar qué es el “esfuerzo”, cómo se evidencia en una producción del estudiante (mas allá de sus contenidos), y, si le correspondiera una asignación numérica de calificación, qué porcentaje.

Las opiniones de los y las profesoras participantes en el Taller, al describir sus experiencias pasadas como estudiantes, y su práctica actual, nos permitieron recuperar algunas de las características que para ellos y ellas tendrían:

- enseñantes “que evalúan mal”: Apoyan sus evaluaciones en criterios tan cuestionables como “la extensión” de los trabajos de los y las estudiantes, o su asistencia a clase solamente; son rígidos y drásticos al tomar medidas que afectan a los y las estudiantes, como expulsarlos; son reacios a dialogar o explicar criterios y resultados de evaluación; fundamentan sus argumentos con reacciones autoritaristas o verticales que tienden a atemorizar o anular a las personas evaluadas y posibles protestas o reclamos.

- enseñantes “que evalúan bien”: Ayudan a romper la “barrera de silencio” de los y las estudiantes, dirigiéndose a ellos(as) de modo personal y con confianza; intentan crear un clima democrático y participativo; tratan de que los y las estudiantes se sientan aceptados(as), evitando prejuicios; son flexibles en sus evaluaciones y revisan los criterios que les guían, de modo que sean formativos, y “que en la evaluación aprendamos todos”; se preocupan, en fin, por autoevaluarse y motivar a los y las estudiantes hacia las actividades evaluativas.

Aunque la mayoría de los y las participantes confesó que no ha pensado habitualmente en la relación existente entre su pasado de estudiante y su práctica docente, para tenerlo presente al evaluar, una persona expresó “que ese darme cuenta de que ahora yo también estoy aprendiendo, es algo importante”, devolviéndonos así una nueva visión del docente como también sujeto permanente de aprendizajes.

Aunque no se descendió al terreno de las técnicas evaluativas concretas que cada persona implementa, las referencias al respecto sí evidenciaron desacuerdos o distintas percepciones entre los y las docentes. Así, mientras un profesor afirma “que es mejor evaluar por vía de participación. No creo en los exámenes escritos”, otra profesora plantea que “debemos tratar de cambiar la actitud que tienen los estudiantes en contra de las pruebas escritas”, a la vez de “tratar que los estudiantes puedan responder a los cuestionamientos en formas establecidas”. ¿Innovación/reacción vs. Reproducción/adaptación ?

En cualquier caso, sí quedó en el ánimo de los y las participantes “tratar de no reflejar en nuestros alumnos(as) las formas en que nos evaluaron como estudiantes”, teniendo más en cuenta esas experiencias cada vez que ahora evaluemos.

2.3. EL SEGUNDO MOMENTO, concluyó fundido en el transcurso de la sesión con el tercer momento propuesto inicialmente en el Programa del día, de modo que unificó el debate-reacción al sono-viso, con las conclusiones y propuestas del Taller.

Como ya se ha dicho, habíamos elaborado previamente al Taller una pequeña producción audiovisual, en ánimo de ofrecer del modo más fiel posible el testimonio de los maestros y maestras estudiantes del Programa sobre su Evaluación. Quisimos así realzar su testimonio, combinando los recursos estéticos y el impacto del medio audiovisual, para favorecer así ese “ponernos en la piel del otro”, que propicia el enfoque socio-afectivo, y reinvin-

dicar la voz y el espacio de actores habitualmente excluidos en estos ámbitos de reflexión intelectual, al menos en una concepción tradicional de las relaciones “profesor-alumno”. En esta ocasión, quisimos provocar que los y las docentes realmente escucháramos a nuestros estudiantes, fuera de la rutina y presión del aula.

Aunque el propósito inmediato era provocar una reflexión crítica, quisimos salvaguardar las reglas del análisis etnográfico, según las cuales se pidió a los y las participantes, tanto los maestros y maestras al opinar en los Grupos pedagógicos, como a sus profesores y profesoras al escuchar sus opiniones en el Taller, que evitaran en lo posible emitir juicios o condenas que dificultaran nuestra intención de comprender los procesos y visiones que nos permiten explicar la conducta de las personas implicadas. De este modo, es posible y deseable estimular la expresión de todo tipo de experiencias y sentimientos, sean cuales sean, ya que de hecho se producen e intervienen en la interacción humana.

El análisis de las grabaciones realizadas en los Grupos pedagógicos con los maestros y maestras nos permitió estructurar el sono-viso en cuatro CATEGORIAS explicativas:

- A. ¿Una evaluación tradicional?
- B. Percepción de las relaciones humanas
- C. Partir del sujeto y su realidad
- D. ...La evaluación que queremos,

que sintetizan el Discurso de los maestros y maestras participantes, pues aglutinan los contenidos que más insistentemente se repitieron, y que a continuación resumimos:

A. Los maestros y maestras estudiantes en el Programa plantean que, a pesar de los nuevos planteamientos curriculares, les seguimos evaluando de un modo tradicional, haciéndoles sentir “presionados”, no solo por el volumen de contenidos exigidos, sino también por el modo en que se establecen las relaciones pro-

fesor-alumno y los consiguientes controles y métodos, que siguen enfatizando aspectos memorísticos y de reproducción frente a procesos de aprendizaje significativo.

B. Algunos maestros y maestras piensan que hay “capacitadores(as)”, muy preparados(as) intelectualmente, en su materia, pero que no toman en cuenta “la parte humana” del/la estudiante y el proceso educativo, y no evitan por tanto, posibles situaciones de prepotencia que puedan herir sus sentimientos. “Aquí hay facilitadores que nos ven muy, pero que muy, bajitos”. experiencia de humillación que se fundamenta en el hecho de que estos(as) estudiantes son también profesionales de la educación. También se refirieron los y las maestras al modo en que se les dirigen sus profesores: calificativos “poco afortunados” que les aplican, o controles que les parecen propios de “niños”, como el modo en que se controla la asistencia a clases.

C. Para muchos de los maestros y maestras entrevistados, “la mayoría de los capacitadores no se sitúan en el ambiente en el que nosotros vivimos, cómo es nuestro hogar, qué uno hace en el día”, evaluando a priori, sin tomar en cuenta el tipo de sujeto y sus potencialidades. De este modo, no existe para ellos, coherencia entre el volumen de asignaciones que, de modo descoordinado, cada área les exige, con las posibilidades reales que les permiten sus condiciones de vida, aunque se reconoce la necesidad de leer para “nutrirse”, y la importancia de fomentar su práctica entre maestros y maestras. Aquí apareció claramente la necesidad de que sea valorado su esfuerzo, tal y como antes habían debatido los y las participantes en el Taller.

D. Luego de plantear su interés de estar aprovechando al máximo este Programa formativo para transformar su práctica docente, (a pesar de sentirse presionados por sus superiores jerárquicos y la SEEBAC para acceder a estos cursos), los maestros y maestras reivindican la práctica en las aulas sabatinas de las mismas estrategias que luego puedan utilizar en sus aulas de Pri-

maria, como una evaluación y aprendizaje más significativo “que enseñarles a estudiar” contenidos que les abruman.

Por otra parte, tras reconocer a profesores y profesoras del Programa que les están ofreciendo valiosos aportes tanto en lo metodológico como en su crecimiento personal, se les hace un llamado para que se acerquen al/la estudiante y compartan sus vivencias.

Tras el *sono-viso*, alguna de las personas participantes en el Taller valoró la profundidad y densidad de los análisis realizados por los maestros y maestras estudiantes en el Programa, relacionando positivamente su participación en este con el desarrollo de su sentido crítico.

A partir de aquí se plantea otra cuestión más central: Este Programa de “capacitación” pretende formar de modo práctico a los maestros y maestras en las nuevas metodologías que exige la transformación curricular, utilizando para ello el mismo espacio de las aulas sabatinas, aunque la construcción de conocimientos sea más lenta, si enfatizamos el proceso metodológico. (Ensayar aquí, en las aulas universitarias las dinámicas, estrategias... de un nuevo *aprender a aprender* que aplicaremos allá, en las aulas de nuestros barrios). Sin embargo, distintos OBSTACULOS se plantean a esta intención:

- La dificultad de aproximar la realidad de las aulas sabatinas a la experiencia cotidiana del resto de la semana. En esto, un buen seguimiento de la práctica de los maestros y maestras, coordinada con los directores(as) de sus Centros, podría ayudar de algún modo, aunque muy lentamente, pues también varias de las personas participantes manifiestan que los maestros y maestras que estudian en este Programa han accedido a él con un nivel de competencias, destrezas y conocimientos que se percibe menor que el que traían, por ejemplo, los y las enseñantes que estudiaron aquí en la primera generación de estos Programas.

- Hay limitaciones personales en los maestros y maestras que solo se podrían superar si se trabajan con ellos(as) "principios de Desarrollo humano", que impregnen, como ejes transversales todas las áreas del Programa. Si no se lleva a cabo este trabajo, esas limitaciones, al impedir cambios necesarios en los maestros y maestras, pueden comprometerlos seriamente en su crecimiento como profesionales. (En palabras de participantes en el Taller: "Si no cambian, se van a destruir. Hay mucha rigidez en el Sistema Educativo").

- Faltan en la práctica de los maestros y maestras estrategias innovadoras, pero también faltarían, según los profesores(as) del Programa, conocimientos referidos a la nueva base teórico-conceptual que exige la Transformación Curricular, sobre todo a los maestros y maestras que laboran en los grados superiores de la Educación Básica, en áreas de Ciencias Naturales y Exactas, por ejemplo. Esta apropiación de conocimientos, los profesores y profesoras participantes en el Taller la entienden como un reto que el Magisterio nacional ha de afrontar, si se pretende que mejore el país, y alguien la expresó de este modo: "¿Cómo enseñar lo que no sé? Carecen (maestros/as) de conocimiento". Además, se piensa que el mismo desconocimiento de estrategias justifica la necesidad previa de nuevos conocimientos, para superar ambas lagunas. Esta concepción (el maestro/a sobre todo necesita "actualizarse"), fundamentaría el clamor de una parte importante de los profesores y profesoras del Programa en el Taller, en el sentido de proseguir concediendo una gran importancia a los contenidos teóricos "disciplinares" y el trabajo en torno a ellos, en cada materia.

- Algunas actitudes de los maestros y maestras estudiantes en el Programa, dificultan el trabajo docente con ellos. Una profesora, refiriéndose a aspectos que no ayudan, habló de dos tipos (entre otros posibles) de maestros(as) que ella ha confrontado como estudiantes en el aula: el "pobrecito de mí", que argumenta sobre todo las dificultades de su vida cotidiana para justificar un

mínimo compromiso, desde una concepción popular según la cual las penalidades de la clase desposeída son su mérito y esfuerzo, y ello les da derecho a todo, incluida lastima. Estos, reclaman sobre todo, “recetas” para un trabajo seguro en el aula. El otro tipo de maestro(a), con un perfil poco colaborador, para esta profesora, sería aquel o aquella que, por el hecho de serlo, titulado de una Escuela Normal, con años de experiencia, piensa por lo mismo que lo sabe todo y no necesita “aprender”. Este tipo de maestro(a) tiende a establecer distancias reclamando por los motivos mencionados, un pretendido estatus o “categoría”.

2.4. A MODO DE HIPÓTESIS CONCLUSIVAS, nos permitimos en los momentos finales del Taller, retroalimentar algunas de las reflexiones compartidas en el Taller, suscitando a su vez nuevos interrogantes. En este sentido, nuestra propia reflexión nos devuelve claros y urgentes SEÑALAMIENTOS, nutridos por nuevos elementos para la comprensión de una realidad tan compleja como la que nos ocupa:

- La verticalidad del Sistema educativo excluye habitualmente a los maestros y maestras con quienes trabajamos de ser sujetos activos en la toma de decisiones en torno a todos los procesos que les incumben, lo cual, unido a otros factores históricos y de clase social, nos plantea la necesidad de tomar en cuenta elementos afectivos que están presentes en su percepción del mundo y de la vida, y comprender así expresiones que en ellos mismos los minimizan como personas.

Necesitan nuestro apoyo moral, pero no entendido falsamente como condescendencia, sino como identificación solidaria con la realidad de exclusión que viven.

- Los profesores y profesoras que trabajamos en este tipo de Programas para la Formación de maestros y maestras, habitualmente tenemos grandes dificultades para comprender, y evaluar por tanto, las características de estos educadores(as) con los que

trabajamos. Así, algunas de las que para nosotros serían "carencias" u obstáculos en su crecimiento personal y profesional, son expresiones de una Cultura Popular que no entendemos fácilmente, debido a los numerosos filtros intelectuales que nuestra integración a la Educación Superior nos exige desde hace años. Estos filtros mediatizan nuestra visión de la realidad a través de procesos de análisis y categorización teórica que "construyen", en permanente interacción, nuestro lenguaje-pensamiento, y que nada tienen que ver con lo práctico e inmediatesta de la mentalidad popular. A esto se le sumarían otros filtros perceptivos derivados de la pertenencia de muchos profesores y profesoras universitarias a una clase social diferente a la de los maestros y maestras con quienes trabajamos, todavía pertenecientes en su gran mayoría a sectores que se han socializado históricamente compitiendo ferozmente entre sí por los escasos recursos básicos para poder sobrevivir. Un ejemplo de cómo necesitamos evaluar incluyendo análisis socio-culturales y de clase social, lo refleja la anécdota de una profesora universitaria que deplora el modo "desorganizado", tal vez poco higiénico o alborotado, ruidoso, para algún observador, con que los maestros y maestras de una promoción "comían sus espaguetis en mitad de la calle", lo que sirvió para ponderar las carencias de "formación" o "socialización" de aquel grupo humano (que, claro, fueron convenientemente "pulidas" gracias a nuestra intervención docente). Este tipo de análisis, sin darnos cuenta, nos impide ver, siguiendo con el ejemplo, que ese mismo es el modo de socialización, dígame compartir, de miles y miles de dominicanos y dominicanas (véase la avenida Duarte, el corazón del país...), y entre otros motivos, porque tal vez sus posibilidades económicas no les permiten alimentarse en otra forma o lugar.

- Todas estas consideraciones nos permiten también argumentar que existe una quiebra o "ruptura epistemológica" en la concepción del conocimiento y su génesis, cuando no partimos de las estructuras mentales del sujeto, que mediatizan, como ya se ha dicho, su aprehensión de la Realidad, en la que, no lo olvidemos,

se sitúan los conocimientos, que no surgen en el vacío de nuestro mundo ideal. En este sentido, todos y todas los educadores y educadoras (o profesionales docentes) precisamos una relectura urgente de Vigotsky y Piaget (ampliada con los análisis socio-culturales y socio-históricos que posteriormente han enriquecido su obra), para entender que la persona solo construye el conocimiento que la organización de su estructura psicológica le permite procesar. Esto, claro, si pretendemos que los aprendizajes sean significativos, impregnantes y transformadores de toda la realidad del sujeto, no mera reproducción memorística. Por tanto, necesitamos revisar si estamos exigiendo a las maestras y maestros con los que trabajamos destrezas intelectuales que suponen la consecución del estadio psicológico que Piaget denominó “de las operaciones formales”, cuando muchos profesores y profesoras universitarias tenemos dificultad en algunas expresiones del estadio de las operaciones concretas. Esta revisión apunta a la propia teoría piagetiana, pues los análisis culturales nos permiten afirmar que niños y adultos no siguen necesariamente la misma secuencia temporal para la adquisición de esos estadios psicológicos en distintas culturas y clases sociales, para las cuales los contenidos de esos estadios serían diferentes; en algunos lugares o culturas alguno de esos estadios, como nosotros los entendemos, no tendría sentido: nuestra clásica concepción de Inteligencia se tambalea para reconstruirse también.

Este análisis, más que desalentarnos sobre las posibilidades de un trabajo pedagógico con los maestros y maestras que estudian en estos Programas (evitando que estos argumentos vuelvan a descalificarlos ahora como incapaces, “... no saben porque no pueden, y no pueden porque no saben”) . reclama que nos sinceremos en nuestra práctica educativa para realizar los ajustes necesarios en programas, contenidos, estrategias, sistemas de evaluación, etc., que garanticen una experiencia de aprendizaje significativo para los y las estudiantes, que traen saberes y destrezas que los profesores y profesoras, sencillamente, desconocemos

o no valoramos, lo que nos sitúa entonces en un nivel de ignorancia evidente. Faltaría dejar constancia de que, cuando al hablar de aprendizajes significativos nos referimos también a aprendizajes posibles, viables, concretos en el sujeto, no optamos por un "posibilismo" que nos haga conformistas en torno a las posibilidades de cada estudiante, ilimitadas en cada ser humano, y cuyo despliegue el educador ha de estimular hasta el infinito. Pero no es esa meta última lo que debatimos, sino el procedimiento, pues la significatividad de los aprendizajes lo que implica es que reconsideremos nuestras exigencias y criterios, que son necesarios si ayudan y orientan permanentemente el trayecto formativo de cada persona, permitiéndole recorrerlo a un ritmo que pueda sentir como propio. Y en pos, claro está, de la consecución con todos y todas nuestros estudiantes del mayor nivel de operaciones formales, universales o "particulares".

- Finalmente, toda esta utopía de un aprendizaje (y evaluación, por tanto), realmente significativo, solamente nos compromete, a profesores(as) y estudiantes que apostamos por el Diálogo de saberes como única vía hacia una auténtica construcción participativa del conocimiento. Decir esto no sería novedad si nuestra propia práctica no evidenciara de modo tan notorio, en todos los niveles educativos, la ausencia de esta convicción, o, al menos, nuestra ignorancia de cómo llevarla a la práctica.

Un último análisis resulta imprescindible para entender muchas de nuestras contradicciones como profesores(as) y estudiantes, entre lo que decimos y lo que sabemos: que existe una profunda "incoherencia moral" (Martín Barb, 1983), entre los propósitos declarados verbalmente y por escrito, a nombre de la pretendida Transformación Curricular, que todos y todas suscribimos, y las intenciones que realmente guían el Sistema educativo y a sus estudiantes y profesores(as), relacionados con los valores de competitividad y jerarquía socialmente aun dominantes. Pues este universo de valores e intereses, sin darnos cuenta o dándo-

nos cuenta, es el auténtico patrón de nuestra práctica evaluativa, a la hora de exigir, si me toca ser el docente, o a la hora de rendir/reclamar, si me toca ser el/la estudiante.

Crecimiento de la persona y reconstrucción (no reproducción) del Saber y la Cultura, quedarían, por tanto, en la vitrina de las declaraciones, porque hay todo un “currículum oculto”, que los interesados(as) conocen perfectamente y que establece qué es lo que realmente se halla en juego, hasta convertirse en motivación real de todo nuestro esfuerzo (v.g., la Educación como oportunidad de ascenso social y económico). Excede al ámbito de estas líneas ahondar en las implicaciones y factores que determinan y explican los “currícula ocultos” en las instituciones educativas; tan solo deseamos apuntar la necesidad de tomar en cuenta su existencia y efectividad para comprender la conducta, a veces contradictoria, de cualquiera de nosotros, a la vez que utilicemos este mismo análisis político y moral para comprender y revisar esas conductas colectivas en las instituciones donde trabajamos, animándonos a iniciar o proseguir debates que nos hacen más transparentes.

Para apoyar a los compañeros y compañeras que desean ahondar estas reflexiones, el propio Taller ofreció unos interrogantes que podrían ser materia de Diálogo en cada área, dando por entendido que el trabajo de este Taller no iba a concluir ofreciendo recetas, sino nuevos interrogantes, que, al problematizar nuestra práctica, guíen nuestra búsqueda de esos nuevos elementos para una práctica significativa de evaluación:

- ¿Qué es lo que buscan los sujetos con los que trabajamos?
- ¿Qué buscan en nosotros/as como acompañantes del proceso?
- ¿Qué Evaluación sería significativa para estos estudiantes con los que trabajamos ahora?

ALGUNAS SUGERENCIAS al hilo del Taller:

- Que se retomem en otros Programas, los Talleres de Crecimiento personal que en la Primera generación constituyeron los "Talleres de Trabajo Dirigido".

- Que se lleven a cabo otros Talleres para los profesores(as) de estos Programas para comprender mejor la génesis del conocimiento y su relación con las estructuras psicológicas de los sujetos, desde un enfoque constructivista.

- Que se tomen en cuenta las reflexiones de este Taller al planificar su trabajo las áreas.

- Que esas planificaciones tomen en cuenta los perfiles socio-culturales ya realizados sobre la idiosincrasia de los maestros(as) y estudiantes dominicanos(as).

- Que se difundan estas conclusiones, a través de esta Memoria, o cualquier otro medio, tanto a los profesores(as) del Programa, como a sus estudiantes, comunicándolas de modo creativo, a través de alguna carta, manifiesto, ...)

2.5. BIBLIOGRAFIA/Material Documental entregado/comentado a los/as participantes en el Taller.

1. Caporossi de Agnese, A. "ENSEÑAJE", en AULA HOY, num. VI, año II, Julio 1996, Rosario, Argentina.
2. Granlund, N.E. "Medición y evaluación en la enseñanza". Cap. 16. (Ejemplos de escalas y registros de evaluación).
3. Martín Baró, I. "Acción e Ideología". UCA, San Salvador, 1983. Caps.2-5.
4. Rosales, C. "Criterios para una evaluación formativa". Narcea. 3a. ed., Madrid. 1983. Cap.4.
5. Rosales.C. "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza". Narcea, Madrid. 198? Cap.S, pp.66-68.
6. Santos, Miguel A. "Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares". Akal, Madrid. 1990. Caps. 4 y 15.