



CAPACITACIÓN EN SERVICIO

La evaluación de los aprendizajes en la Educación Inicial

2011

Clase 3

Reflexiones éticas y políticas en torno a la evaluación en la Educación Inicial

Introducción

Las definiciones y propuestas prácticas que se han ofrecido en los Clases 1 y 2 guardan relación con una serie de exigencias que se sostienen respecto de la evaluación. Al ser un mecanismo de clasificación –con los “peligros” que eso implica, y acerca de los que ya hemos discutido un poco– se supone que una evaluación debe ser pensada teniendo en cuenta rasgos éticos y modos de incrustarse en los vínculos institucionales. De este modo –recuperando lo expresado en el Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015 (p. 29) y siguiendo a Álvarez Méndez (2008) – afirmamos que la evaluación está llamada:

-
- > a ser democrática;
 - > a ponerse al servicio de sus protagonistas;
 - > a existir en un marco de negociación;
 - > a ser un ejercicio transparente;
 - > a formar parte de un *continuum*, a no atomizarse;
 - > a ser procesual e integrada;
 - > a conservar siempre su esencia formativa, motivadora, orientadora;
 - > a preocuparse de aplicar técnicas de triangulación, es decir a no basarse en una única mirada;

- > a asumir y exigir la responsabilidad de cada parte en la misma;
- > a orientarse a la comprensión y al aprendizaje, y no al examen;
- > a centrarse en la forma en que el niño aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.

Estas exigencias se basan en prevenciones razonables. Las urgencias, afirma Álvarez Méndez,

“llevan con demasiada frecuencia a preguntar cómo evaluar antes de averiguar o reflexionar sobre el por qué y el para qué de la evaluación (...) [pero] no todo lo que se enseña debe convertirse inmediatamente en objeto de evaluación, ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más que lo que el profesor suele evaluar. No está tan claro en cambio que lo que el profesor evalúa sea lo más valioso aunque en las prácticas habituales lo mas valioso sea identificado con lo que mas puntúa” (ob.cit., p. 33).

La evaluación, dice Perrenoud (2008), necesariamente “estimula las pasiones”, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros. En este contexto, todo educador que se precie de progresista reconoce que la evaluación debe ser formativa, estar al servicio del aprendizaje, etc., pero adhiere a estas premisas sólo a condición de que se den por añadidura: “sin comprometer ninguna de las funciones tradicionales de la evaluación, sin tocar la estructura escolar o los hábitos de los padres y sin exigir otras calificaciones de los docentes” (Perrenoud, 2008, p.57). Se acepta lo novedoso, siempre y cuando se mantenga alejado del núcleo tradicional que nos rige y al que guardamos un silencioso respeto.

Por lo anterior, al elaborar conclusiones y valorar a nuestros estudiantes a partir de las evidencias obtenidas, debemos considerar que toda evaluación tiene consecuencias. Paradójicamente, una de las críticas más consistentes a las prácticas de evaluación en la Educación Inicial guarda relación con su carácter superfluo. Desde esta postura, la evaluación redundaría en una descripción más o menos vacía de propósitos, que deviene (en el mejor de los casos) funcional a la cristalización de rutinas irreflexivas enquistadas en las prácticas. En otras palabras: lo que desde estas miradas críticas se sostiene es que pocas veces en los Jardines de Infantes se concibe la evaluación como una herramienta de gestión del trabajo en las salas y útil para el (re)diseño de prácticas de enseñanza, asentada sobre supuestos mínimamente esclarecidos, sino que la mayoría de las veces se utiliza en forma burocratizada o como vehículo del monitoreo de los docentes por parte de la conducción (en el caso de los informes internos), o como *estrategia de marketing* (en el caso de los informes que se entregan a las familias).

Esta mirada, sin embargo, puede pecar de ingenua si no considera que los fenómenos de clasificación a los que está sujeta la evaluación actúan de todos modos, aun cuando no sea evidente ni explícita, y aun cuando se elaboren críticas en sentido opuesto. En esta clase del curso nos centraremos en esta cuestión.

La evasión del aprendizaje y la escuela exclusora: cuando evaluar es peligroso

La literatura académica sobre evaluación educativa ha ido cambiando su interés desde la definición minuciosa de los procesos técnicos y prácticos de la evaluación (cuyo lugar central en la experiencia escolar ameritaba hacerla maniobrable, controlada, eficaz) hacia un análisis crítico y más bien político de sus prácticas y efectos. En otras palabras, hoy a los educadores (y no sólo a los pedagogos, sino también a los técnicos y los gestores) nos interesa tanto –o quizás aún más– cuidarnos de los efectos clasificatorios y estigmatizantes de las prácticas de evaluación, como el hecho de procurar los medios para llevarla a cabo en forma idónea. Creemos que evaluar es bueno, pero también sabemos que puede llegar a ser peligroso.

Esta contundente toma de conciencia ha tenido varias formas de expresarse que vale la pena revisar, pues aun cuando en la Educación Inicial las discusiones adquieran otro tono y parezcan centrarse en otros problemas, están igualmente atravesadas por estas cuestiones, como enseguida veremos. Más aún: en el caso de la educación infantil, la apariencia de inmunidad contra muchos de estos problemas ha conducido a afianzarla en el lugar del contraejemplo, sin que estos problemas lleguen en algunos casos siquiera a ser planteados profundamente.

Para algunos, la cuestión reside en reconocer a la evaluación como un campo complejo en el que deben discriminarse los elementos formativos y vinculados a los aprendizajes de los estudiantes de los que son puramente clasificatorios. En palabras de Álvarez Méndez, quien identifica esta diferencia a partir de la distinción entre evaluación y examen, “de la evaluación siempre aprendemos, evaluamos porque queremos conocer, sin embargo con el examen normalmente confirmamos saberes e ignorancias, pero profesores y alumnos aprendemos poco” (2008, p.11). Y continúa:

“Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir, evaluar tampoco es clasificar ni examinar ni aplicar tests. Paradójicamente la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, etc. (...) pero no se confunde con ellas. Comparten un campo semántico pero se diferencian por los recursos que utilizan y [por] los usos y fines a los que sirven. **Son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental; de estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende: justo donde ellas no**

alcanzan empieza la evaluación educativa, que para que se dé es necesaria la presencia de sujetos” (ob.cit., p. 11).¹

El estudio de estas facetas empíricas de la evaluación invita así a analizar no sólo aspectos conceptuales sino muy especialmente cuestiones de uso de la misma; a esclarecer supuestos e ideas sobre las prácticas de corrección; a analizar cómo circula la información generada por las evaluaciones, y muy especialmente a reconocer los estereotipos y las “etiquetas” que se fabrican a partir de estas prácticas². Por eso hemos incluido la comunicación y el uso de la información que la evaluación produce como parte integral de la misma.

Esta suerte de *sociología de la evaluación*, como la llamara Perrenoud (1990), se pregunta no ya por las razones que conducen a la existencia de buenos y malos estudiantes, sino por los mecanismos que transforman las desigualdades de origen en desigualdades escolares, enfocando así a la evaluación desde las tradiciones de estudio de lo escolar desarrolladas por críticos de mitad del siglo XX como Bourdieu, McLaren, Giroux, Bowles y Gintis, entre otros. En el caso del trabajo de Perrenoud, analiza el modo en que la evaluación escolar traduce diferencias de origen de carácter social en “jerarquías explícitas que muestran u ocultan, amplían o reducen las desigualdades reales” (1990, p. 258).

Dejaremos caer aquí dos preguntas inquietantes en relación con estos asuntos. La primera es *¿cómo llega a suceder esto?* Concretamente, esto sucede por medio de la apropiación práctica por parte del estudiante de cierta “superficie empírica” del éxito escolar: pasar exámenes y aprobar llega a ser para el estudiante mucho más importante que aprender y progresar, y la mayor parte de sus aprendizajes genuinos tienen que ver más que nada con la especulación y las estrategias destinadas a mostrarse idóneo ante el docente que lo examinará. Esto es algo que no escapa a nadie que haya transitado la escuela primaria.

Perrenoud llega a comparar esta situación con la del evasor impositivo, que conociendo los criterios del fisco para tasar los bienes gravados, dedica más energía a mostrarlos menos gravables que a reunir el monto del impuesto a pagar. Claro que esta labor sobre la apariencia, este “oficio de buen alumno” que el estudiante ejerce, no alcanza para aparentar saberes específicos que no se poseen, pero sí es suficiente para mover significativamente de lugar la línea que divide a exitosos de fracasados.

Notoriamente, tanto estas estrategias de apariencia como los mecanismos de legitimación de las diferencias de origen como diferencias de mérito escolar, afectan en forma significativamente mayor (y negativa) a los estudiantes pobres en detrimento de los de clases medias y altas, y a los que pertenecen a las minorías étnicas, de género y de culturas no hegemónicas en el sistema escolar. **En otras palabras, más simples y**

¹ El destacado nos pertenece.

² Cfr. Apel, 1995.

tajantes, estos mecanismos producen como efecto que, a iguales saberes y capacidades, en la escuela les vaya mejor a ricos, varones, blancos, urbanos y nativos que a pobres, mujeres, negros, mestizos e inmigrantes.

Enseguida nos adentraremos en la forma que adquieren estos mecanismos en la Educación Inicial. Digamos antes que el lenguaje cotidiano, las acciones y omisiones y los mecanismos informales de evaluación irreflexiva están en la base de este proceso de segmentación. La segunda pregunta inquietante es, claro, la siguiente: estas reflexiones nos orientan a pensar en la escolaridad de niños mayores. Pero todo esto... *¿sucede también en el Jardín?*

Absolutamente, sí. Los mecanismos son diferentes y existen muchas variantes respecto de los procesos de evaluación de la escuela primaria, por supuesto, pero a grandes rasgos, la afirmación tajante del párrafo anterior es aplicable a la Educación Inicial. Es por eso que vale la pena revisar la teoría y las estrategias que definen a nuestras prácticas evaluativas desde una perspectiva técnicamente seria, pero sensible a la vez a la dimensión social y subjetiva.

La evaluación en la Educación Inicial no está asociada a la acreditación, ni se utiliza en forma de incentivo para los niños, ni se expresa en forma cuantitativa como un número o un valor dentro de una escala. Sin embargo, en el Nivel de la Educación Inicial se puede evaluar y de hecho se evalúa. Y aunque no todos, sí muchos de los problemas que se siguen de las formas tradicionales de evaluación se hacen presentes también en el Jardín de Infantes.

Observemos el siguiente diálogo entre dos maestras:

- *¿Por qué no habla Kevin en la ronda de intercambio?*

- *Es bastante callado.*

- *¿Pero tiene alguna dificultad de lenguaje?*

- *No, pero que como él viene de Bolivia, tal vez porque posee una cultura diferente y usan el lenguaje de otro modo, nos parece que es más calladito.*

- *Ah, sí... Y hay que respetar la cultura que cada uno trae, ¿no?*

En esta situación se superponen confusamente dos ideas: la de que las diferencias culturales deben ser respetadas y la de que los saberes que la escuela enseña (por ejemplo, las habilidades del uso social de la lengua) deben ser “repartidos” en forma justa y equitativa. La paradoja es que con un argumento progresista

(*hay que respetar su cultura*) la maestra del ejemplo justifica su falta de intervención compensatoria respecto de la integración a la actividad del niño. El ejemplo sirve también para ver una expresión de los “peligros” que se temen en la evaluación, en este caso peligro de devenir en una práctica discriminatoria o insensible a una cultura específica.

El desempeño de los estudiantes en las distintas propuestas que el Jardín les ofrece es evaluado en función de ciertas referencias genéricas que usualmente se asocian a los dictados de la psicología del desarrollo: creemos que a un niño “le va bien” si sus conductas, actitudes y saberes se ajustan a lo que es esperable para su edad. Este uso de la psicología evolutiva como referente ha sido objeto de análisis críticos: es cierto, por supuesto, que el niño “ideal” de la psicología evolutiva no es más que una abstracción y no debe servir como modelo sino como amplia referencia.

En un diálogo con la especialista cordobesa Mayra Bonadero hace algunos años discutíamos en qué medida el referente contra el que se coloca a los estudiantes en la evaluación en este Nivel es, en gran medida, un cuerpo de leyes más o menos inapelables dictadas por la psicología del desarrollo de los siglos XIX y XX. En otras palabras: el niño hace bien si hace lo que se espera de un niño de su edad (Bonadero, 2004). Y si bien la investigación sobre el desarrollo infantil es un aspecto clave para nuestra tarea, algunas de las reflexiones que se han volcado en este curso apuntan a revisar el carácter hegemónico de este referente espontáneo, y la necesidad de trabajar cada vez más con evaluaciones criteriosales y de progreso que tengan en cuenta el aprendizaje contextualizado de los estudiantes y las prácticas de los educadores.

TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL

Se ofrecen dos consignas para que resolver institucionalmente:

- 1. Elegir una situación significativa vinculada a la evaluación, a la valoración del desempeño, las dificultades o las peculiaridades de un estudiante o de un grupo y discutirla entre colegas. Elaborar un breve texto en el que a) se describa la situación; b) se analicen opciones de intervención y los problemas teóricos que la atraviesan.**
- 2. Elaborar una lista de entre cinco y diez ítems que expresen los principales “problemas” que enfrenta la institución y una breve descripción de cada uno de ellos. Al hacerlo, incluir asuntos pedagógicos, pero considerar también cuestiones institucionales, de recursos, organizativas, de conflictos internos u otras que se juzguen pertinentes.**

Partiendo de esa lista, intentar el completamiento del siguiente cuadro:

Problema identificado	Descripción del problema	Estrategias de evaluación que podrían contribuir a entenderlo mejor y pensar nuevas soluciones
<p><u>Ejemplo:</u> la falta de compromiso de los padres de algunos alumnos respecto del progreso y la experiencia escolar de sus hijos.</p>	<p><u>Ejemplo:</u> Las ocupaciones laborales o las preocupaciones de distinto tipo llevan a algunas familias a percibir al Jardín como un espacio de alivio de sus responsabilidades respecto del niño antes que como un espacio educativo. Así, concurren esporádicamente a las reuniones y sólo llegan a enterarse a medias de muchos asuntos escolares importantes.</p>	<p><u>Ejemplo:</u> Invitar a algunos padres a compartir una actividad en la sala bajo la modalidad de la “observación compartida” del juego de sus hijos podría ser ocasión de aprender con ellos.</p> <p>Discutir institucionalmente qué esperamos de los padres, qué calidad y cantidad de participación demandamos de ellos (y por qué) puede ayudarnos a reformular el problema y hallar nuevos argumentos y estrategias.</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>
<p>.....</p>	<p>.....</p>	<p>.....</p>

ESTE TRABAJO PRÁCTICO INSTITUCIONAL Nº 3 DEBERÁ SER ENVIADO AL TUTOR CORRESPONDIENTE EN LA FECHA INDICADA EN EL CRONOGRAMA GENERAL: 20-09-11
Les solicitamos tener en cuenta los requerimientos estipulados en el instructivo para los Trabajos Prácticos Institucionales

Bibliografía citada y de referencia

- AAVV (2005). La diversidad en el aula de la posmodernidad. En *e-Eccleston Estudios sobre el nivel inicial*, 1 (3). Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/portadarevista2.htm>
- Afonso, A. (2009). Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate iberoamericano. Em *Sísifo / revista de ciências da educação* · Nº 9, 57-70. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20AAFONSO.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Apel, J. (1995). *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Bonadero, M. (s/f). *La mirada infinita del docente*. Entrevista. Proyecto Antes de Ayer. Infancia en Red. Recuperado el 1 de abril de 2011, de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/index.php?q=node/165>
- Brailovsky, D. (2004). Desarmando la máquina imperfecta, herramientas de evaluación e investigación en el Nivel Inicial. En *0 a 5: la educación en los primeros años*. Novedades Educativas, Nº 59. Buenos Aires.
- Brooke, N. (2008). Responsabilização Educacional no Brasil. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 1, Nº 1, 93-109.
- Denies, C. (1990). *Didáctica del Nivel Inicial*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Barcelona, España: Tusquet.
- Genishi, C. (ed.) (1992). *Ways of Assessing Children and Curriculum: stories of early childhood practice*. New York, USA: Teachers College Press, Columbia University.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, USA: A. P. C.
- Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Dirección de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Nivel Inicial (2004). *Aportes para repensar la evaluación en los servicios educativos de Nivel Inicial*. Documento inicial Nº 1/2004. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de

http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2004/aportes_para_repensar.pdf

- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://www.funds.es.org/archi/programas/ciclodebate/CORDOBA%20-%20Propuesta%20Institucional%20de%20Retencion%20e%20Inclusion.pdf>
- Hamel, R. (2009). La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural. En *Revista guatemalteca de educación*, 1(1), Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística y Educación. Guatemala.
- Lirón Ruiz, Y. (2010). La evaluación en la escuela infantil y en otros ámbitos de atención a la infancia: fines, funciones y tipos; procedimientos e instrumentos. Importancia de la evaluación inicial. La observación. Información a las familias y/u otros agentes. Metodología de la investigación-acción. En *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 2, Nº 14. Recuperado el 23 de marzo de 2011, de <http://www.eumed.net/rev/ced/14/ylr.htm>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, Alicia R. W. de, Celman, S., Litwin, E. y Palou de Maté, M. del C. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual*. México DF: Siglo XXI.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Pérez Juste, R. (2000). *La Evaluación como medio para la mejora de la eficacia y de la calidad del aprendizaje, de la educación y de las instituciones educativas*. Ponencia en XXI Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. Madrid.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes, entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Ravela, P. (2003). *El uso de los resultados de las evaluaciones nacionales de aprendizaje para la mejora de la enseñanza*. Conferencia en VII Congreso Nacional de Educadores, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

- Santos Guerra, M. A. (2000). *Evaluar es comprender: de la dimensión técnica a la dimensión crítica*. En Boggino y Avendaño (comps.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sarlé, P. (1999). *El juego y la educación infantil: un espacio entre dos culturas*. Ponencia en II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. (2004). *El Proceso de Investigación*. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Spakowski, E. y otros (1998). *La Organización de los Contenidos en el Nivel Inicial*. Buenos Aires: Colihue.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997). *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.