Poner en **pregunta** las **prácticas evaluativas** de la **clase escolar**

Viviana Mancovsky

"La pregunta" en el contexto de evaluación supone una tradición poco cuestionada. Se asume como una premisa necesaria inmersa en el proceso de enseñanza que conduce el docente. "La pregunta" está legitimada, aun desde diferentes enfoques. En este caso, se presenta una perspectiva que cuestiona la naturalidad con que se sostienen ciertos modos de preguntar. La pregunta se transforma entonces en el ejercicio de "poner en pregunta" y se concibe como modalidad de estudio, con una intención específica de búsqueda y comprensión de sentido.

Poner en pregunta no es lo mismo que preguntar

Nos parece interesante, y a la vez necesario, diferenciar estos dos modos posibles de presentar la formulación de preguntas.

Poner en pregunta es un modo de pensamiento que supone una intencionalidad de estudio, tendiente a la búsqueda y a la comprensión de sentido. **Preguntar**, en cambio, se define a partir de una relación interlocutiva entre emisor y destinatario que exige una respuesta por parte de este último; es decir, alguien que asume el lugar de responder dentro de la lógica conversacional. Preguntar y responder implican actos y roles sucesivos que se alternan; al igual que si la respuesta sólo aparece bajo la forma del silencio (C. Kerbrat-Orecchioni, 1990). Dicho de otro modo, elegir no responder (o no poder responder) es un tipo particular de respuesta que no escapa a la lógica interaccional en el intercambio entre sujetos.

Ahora bien, en el ejercicio de **poner en pregunta**, los roles de emisor y destinatario pueden ser asumidos por un mismo sujeto, más aún, puede no haber destinatario.

Preguntar "se resuelve" a partir de una respuesta. Toda pregunta se calma, definitiva o transitoriamente, con una respuesta. En cambio, **poner en pregunta** es un ejercicio de pensamiento que indaga, confronta, tensiona; no busca la calma. De primera intención, no resuelve nada.

Mientras que en el acto de **preguntar** se busca *una* respuesta, en el ejercicio de **poner en pregunta** no tiene por qué haber una respuesta. Pueden haber muchas, varias, contradictorias, ninguna.

Más específicamente, el ejercicio de poner en pregunta exige una *intención de estudio* y una *actitud de ingenuidad reflexiva*. Ingenuidad no quiere decir indiferencia frente a la realidad. Todo lo contrario: esta actitud se nutre y enriquece de lo múltiple, lo diverso, lo relativo, lo incierto. La ingenuidad reflexiva tiene que ver con la capacidad de asombro y con la capacidad de dejarse sorprender. La ingenuidad reflexiva no descarta nada. Todo lo convierte en dato de estudio.

De este modo, el estudioso[1] de una institución escolar, que pone todo en pregunta, debe sostener una *mirada ingenua* que le permita poder describir, entre otras cosas, las normas, las costumbres y las prácticas "naturalizadas", más o menos visibles, que muestran, pero a la vez ocultan, los espacios poblados, "ocupados", deshabitados, el tiempo reglamentado y el realmente vivido (lánguido y en agonía o enérgico y vital).

Poner en pregunta... Existe también otra actitud que encierra este modo de pensamiento y que todo estudioso debe desarrollar: *la aceptación* de saber que *no* hay respuestas únicas o superiores unas a otras. Hay respuestas construidas históricamente, situadas institucionalmente, que encierran lugares de poder distintos. Esto las hace más o menos legítimas, cambiantes y relativas al encerrar puntos de vista distintos.

Necesitamos acercarnos a la escuela con la intención de poner en pregunta, más que preguntar y exigir respuestas o repetir aquellas respuestas de siempre.

Necesitamos recorrer la escuela a partir del ejercicio de poner en pregunta para describirla y comprenderla más que para prescribirla o, peor aún, sentenciarla.

Poner en pregunta es buscar sentido

El ejercicio de poner en pregunta, como modalidad de estudio, tiene como intención específica la búsqueda y la comprensión de sentido.

Más precisamente, **comprender** tiene que ver con la búsqueda de sentidos posibles, plurales, múltiples, cambiantes. Sentidos que se construyen a partir de la capacidad de todo sujeto que se pregunta sobre las cosas que lo rodean, sus "porqué". El **sentido**[2] no está en los hechos en sí mismos, sino en nuestra propia manera de organizar nuestras representaciones sobre ellos.

De este modo, la habilidad del estudioso, a partir del ejercicio de poner en pregunta, tiene que basarse en un saber indagar *cómo* se tejen los sentidos atribuidos por los otros, a partir de la construcción de su propio sentido. El estudioso observa, pregunta, mira, describe, comprende a partir de sí mismo. Por eso, la permanente necesidad de interrogarse sobre su propia *implicación*, es decir, su modo de estar incluido afectiva y cognitivamente en la situación-objeto de estudio.

En esta presentación, la búsqueda de sentido va a ser pensada en el contexto de la institución escolar a partir del estudio de sus prácticas evaluativas. Prácticas pensadas, organizadas y realizadas por los diferentes sujetos institucionales desde roles diversos: alumnos, docentes, directivos. Específicamente, nuestro análisis se centra en las prácticas evaluativas vinculadas a los aprendizajes de los alumnos en la clase escolar.

Poner en pregunta las prácticas evaluativas escolares

Uno puede poner en pregunta distintos "objetos culturales" de una institución escolar: prácticas, discursos, resultados, logros, condiciones, modos o estilos de funcionamiento, entre otros.

Nos interesa específicamente focalizar la mirada sobre la evaluación que se realiza cotidianamente en la clase. A partir de este recorte, entendemos por **práctica evaluativa** aquella que da cuenta de aspectos ético-políticos, sociales, subjetivos y técnico-didácticos relativos a la instancia de formular un **juicio de valor** sobre el modo de hacer, decir o pensar de un alumno. Más específicamente, la estructura de base de toda evaluación comprende un juicio de valor[3] que el docente formula de manera **formal** y/o **informal** sobre el alumno.[4] Retomando brevemente la distinción propuesta entre evaluación formal e informal por P. Perrenoud (1984), afirmamos que la primera transmite un resultado "palpable" y definido: una nota en un boletín, una lección oral, etcétera. Más precisamente, la evaluación formal es una práctica visible e instituida por la autoridad escolar y tiende a ser estandarizada por su periodicidad, su forma y su difusión.

En cambio, la evaluación informal comprende los enunciados que encierran comentarios alentadores, señalamientos de aciertos y/o de errores, críticas, insinuaciones, comparaciones entre alumnos; el llamado a la norma que indica el grado de aceptación, o no, a la pauta escolar impuesta.

Estos enunciados de evaluación informal son más o menos explícitos discursivamente, más o menos intencionales, se dan en la sucesión de las interacciones, a lo largo de la clase, en permanencia, a través del discurso. Las prácticas informales de evaluación son vistas como un modo de control y seguimiento sobre el trabajo de los alumnos. No están codificadas ni reglamentadas, pero influyen en los resultados "visibles" de la evaluación formal.

De esta manera, dichas prácticas evaluativas son diferentes, pero se complementan permanentemente y dan cuerpo a las decisiones que el docente toma sobre el aprendizaje del alumno y, en un sentido más amplio, sobre su destino escolar.

Finalmente, vamos a proponer *algunas preguntas* que invitan a construir ese lugar del estudioso de las prácticas evaluativas de la clase.

¿Cómo se ponen en juego los aspectos ético-políticos, sociales, subjetivos y técnico-didácticos en el diseño y la implementación de las múltiples prácticas evaluativas que se concretan en la clase? ¿Se busca un espacio para reflexionar y considerar de manera complementaria todos estos aspectos?

¿Tiene en claro el docente *para qué* está evaluando, en las distintas situaciones en las que lleva a cabo una práctica evaluativa formal e informal sobre el alumno? Y el alumno, ¿qué sabe acerca de la evaluación que "se le atribuye"?

¿Se reflexiona conjuntamente sobre los usos de la evaluación? ¿El sujeto que evalúa y el sujeto evaluado, docente y alumno, entienden lo mismo por el sentido de la evaluación?

¿Cuál es la relación temporal entre "enseñanza-aprendizaje-evaluación"? ¿Es una relación de simultaneidad, de alternancia o de frecuencia regular y normativa, más allá de la especificidad de lo que se enseña?

¿Cómo se *implica* el docente, desde su subjetividad, en los juicios formales e informales que enúncia? ¿Reflexiona acerca de esta "inclusión permanente" en todo proceso evaluativo o la niega y la oculta? ¿Cómo asume su rol de evaluador y el poder que éste le otorga?

¿Cuáles son las condiciones mínimas necesarias para que exista en la institución escolar una reflexión sobre las prácticas evaluativas que se llevan a cabo cotidianamente?

Es probable que, a partir del ejercicio de poner en pregunta, extendido a la diversidad de prácticas de enseñanza y de evaluación, surjan nuevas preguntas para pensar y diseñar alternativas de acción para la escuela que tenemos. Alternativas más acordes con las demandas específicas de la realidad sociocultural actual y en función de las nuevas infancias que llegan a la escuela. Tal vez se construyan y se afiancen nuevas **prácticas evaluativas inclusivas** que defiendan el derecho a la educación de todo chico, desde el posicionamiento ético-político que se asuma hasta las decisiones técnico-didácticas que se concreten en situaciones de clase específicas. NE

Notas

1. Proponemos el término "estudioso" como sustantivo, como un "lugar a construir" por parte de los actores mismos de una institución. Éste supone un desdoblamiento necesario entre "estar en" y "alejarse de" la práctica para analizarla y re-construirla. La finalidad de dicho análisis habilita la toma de conciencia y el desarrollo de la práctica profesional. Particularmente en la institución escolar, más que pensar a los maestros como "investigadores", sostenemos la construcción de profesionalidad a partir del docente como "estudioso" de sus prácticas de enseñanza.
2. Intentando precisar una definición del término, retomamos los aportes de Florence Guist-Despraires que afirma: *"El sentido es entendido como aquello que es experimentado por un sujeto en un momento dado. Es una inteligencia unificante de una situación. Éste no es intrínseco a la realidad. Es un bosquejo permanente de aproximaciones parciales de la misma. El sujeto está siempre frente a la dificultad del sentido. Intenta construirlo a partir de datos múltiples y heterogéneos y a partir de conocimientos previos más o menos lúcidos y útiles a la situación"* (F. Guist-Despraires, 1996).
3. En otros trabajos hemos realizado un estudio en detalle de esta noción. Cf. V. Mancovsky, 2000 y V. Mancovsky, 2004.
4. Esta diferenciación de prácticas formales e informales se apoya en los desarrollos teóricos de la *sociología de la evaluación escolar* abordados por P. Perrenoud (1984).

INFORMACIÓN ADICIONAL

Bibliografía

Guist-Despraires, F., *Approche psychosociale clinique*, París, Desclée de Brouwer, 1996.

Kerbrat-Orecchioni, C., *Les interactions verbales*, París, A. Colin, 1990.

Mancovsky, V., "Hacia una mirada reveladora de los procesos valorativos que recubren la interacción pedagógica". En: Ferry, G. y otros, *Reflexión ética en educación y formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas / Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2000.

Mancovsky, V., "La desnaturalización de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro". En: *Revista del IICE*, Año XII, Nº 22, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2004.

Perrenoud, P., *La fabrication de l'excellence scolaire*, Gèneve, Droz, 1984.

Viviana Mancovsky es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad París X (Nanterre, Francia) y por la Universidad de Buenos Aires. Capacitadora del Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria) de la Secretaría de Educación (GCBA) e integrante del equipo de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), del MECyT.