

LOS ESCENARIOS DE LA AUTOEVALUACIÓN DOCENTE

Calvet, Mónica – Pastor, Liliana – Herrera, Marta – Sobrino, Mónica – Chrobak, Erika
Universidad Nacional del Comahue. Argentina
mcalvet@infovia.com.ar

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar las principales conclusiones de un estudio acerca "Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio" realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y que finalizara en el año 2005. En esta investigación nos propusimos reconocer las prácticas de la enseñanza que los profesores recuperan en los procesos autoevaluativos e interpretar el sentido y el lugar que ocupan estos procesos en el aprendizaje del oficio de enseñar en la escuela media.

Los datos evidencian que la autoevaluación no es una reflexión autocontemplativa sino una práctica docente donde se valora epistémica y moralmente la propia práctica, que impulsa acciones concretas para su transformación y que es siempre situada, es decir distribuida en escenarios que configuran lenguajes, experiencias, tareas y una herencia cultural común. El trabajo interpretativo de las narraciones docentes muestra que la escuela media produce escenarios yuxtapuestos donde se aprende el oficio de enseñar y que los principales guiones autoevaluativos que los profesores construyen aluden a la "rutina", "la supervivencia" y "la trascendencia" de sus prácticas

Palabras clave:

Oficio docente – aprendizaje – autoevaluación – escuela media – escenarios

ABSTRACT

The purpose of this work is to show some of the main results of a study on "The auto-evaluative processes in the practices of secondary school teachers" developed in the School of Education of National University of Comahue and finished in 2005. In the research we intended to recognize the teaching practices that teachers take into account during auto-evaluative processes, and we also try to interpret the meaning and the place that these processes have in the learning of the teaching profession in secondary level schools.

The data makes evident that auto-evaluation is not an auto-contemplative reflection but a teaching practice where teachers assess their own practice from an epistemic and moral perspective. Auto-evaluation also gives impulse to concrete actions for the transformation of practices, and always constitutes a situated practice, distributed in stages that configure languages, experiences, tasks and a common cultural inheritance. The interpretative work of teachers' narrations shows that secondary school produces overlapped stages where the teaching profession is learnt and the main auto-evaluative scripts that teachers construct refer to "the routine", "the survival", and "the transcendency" of their practices.

Keys words:

Teaching profession – Learning – Auto – Evaluation – Secondary schools – Stages

INTRODUCCIÓN

Este trabajo muestra conclusiones de un estudio acerca "Los procesos autoevaluativos en las prácticas de los docentes de nivel medio" ⁱ realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y que finalizara en el año 2005. En esta investigación nos propusimos reconocer las prácticas de la enseñanza que los profesores recuperan en los procesos autoevaluativos e interpretar el sentido y el lugar que ocupan estos procesos en el aprendizaje del oficio de enseñar en la escuela media.

Conceptualizamos la autoevaluación como un proceso inherente a la enseñanza que implica emitir juicios de valor referidos a la propia práctica, tendientes a la acción, situados en contextos sociales, históricos e ideológicos particulares y acordes con marcos axiológicos-epistemológicos específicos (Palou de Maté, M., 1998; Litwin, E., Palou de Maté, M., Calvet, M., Herrera, M., Pastor, L y otros, 1999; 2001; 2003).

Las narrativas docentes conformaron el soporte para la construcción metodológica de nuestra investigación y fueron resignificadas mediante un proceso de interpretación hermenéutica (Calvet, M y Pastor, L., 2004) Comprendimos que la autoevaluación no es una reflexión autocontemplativa sino que está distribuida en escenarios que configuran lenguajes, experiencias, tareas y una herencia cultural común (Cole, M y Engeström, Y., 2001; Chaiklin, S. y Lave, J., 2001). Esos escenarios son genuinos contextos para el aprendizaje del oficio docente y en ellos se construyen significativas tramas para todos los participantes de la comunidad de prácticas que conforma la escuela media.

LOS ESCENARIOS DE LA AUTOEVALUACIÓN

EL ESCENARIO DE LA RUTINA

"Yo enseñaba "verdades", pero tenía la impresión de que mis alumnos no las creían. La tentación de culparlos es fuerte, como los actores que tratan de explicar el fracaso de una obra adjudicándolo a la indiferencia y la incompreensión del público" (Sarason, 2002:21)

La cotidianeidad de las prácticas en las aulas conforma una rutina teñida de conflictos y desencuentros entre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y constituye uno de los contenidos centrales de la autoevaluación de los profesores. Esta problemática es significada como un entramado de aprendizajes deficientes de los alumnos y búsquedas de modalidades de intervención didáctica con las que procuran subsanar tal deficiencia.

Las dificultades para aprender se describen como ausencias o insuficiencias de procesos cognitivos básicos, de carácter subjetivo y que es necesario activar o corregir para optimizar la enseñanza. El origen de estas dificultades suele vincularse a condicionantes socio-culturales, tales como el descrédito del conocimiento como determinante de ascenso social, de las instituciones escolares como referentes claves de la cultura y de los profesores como autoridades epistémicas y morales.

Los docentes entienden que sus prácticas deben reparar o compensar desajustes en procesos tales como la atención, la motivación o el razonamiento de los alumnos. Estas prácticas son vivenciadas como imprescindibles pero, al mismo tiempo como suplementarias o yuxtapuestas a la tarea específica de enseñar contenidos disciplinares. Los docentes entienden que tales procesos deben adquirirse como capital personal en el nivel primario y no como procesos que se aprenden en el nivel medio. Estas significaciones impulsan sus intervenciones hacia la modificación o recreación de estrategias metodológicas –más o menos originales y eficaces- en función de

propiciar condiciones en la mente de los aprendices para enseñar saberes disciplinares.

El escenario de la rutina cotidiana en las aulas escenifica una diversidad de prácticas docentes que pretenden vencer resistencias cognitivas que los alumnos presentan a la hora de aprender contenidos disciplinares. Esta tarea, vivenciada siempre como insuficiente, constituye uno de los aprendizajes del oficio más valorados por los profesores. Así, el docente experto aprende a reconocer mínimos indicios para evaluar sus propuestas metodológicas en relación con la dinámica de la cognición de los alumnos, tanto grupal como individual, y transformar su actuación en el curso mismo de su práctica o a posteriori.

La transformación metodológica se convierte en una trama donde el aprendizaje del oficio se va construyendo en función de resolver dificultades cognitivas en los alumnos. Búsqueda que configura una interminable narrativa de prácticas de encuentros y desencuentros cuyo formato se asemeja más a un círculo vicioso que a una historia de genuinos actos transformadores.

Los docentes sostienen que modificando estrategias de enseñanza tendrán éxito los aprendizajes estudiantiles y, aunque reconocen otros propósitos para la construcción de su oficio, a la hora de realizar alguna práctica se inclinan prioritariamente hacia la revisión del campo metodológico.

Tales finalidades aluden a redefiniciones de la estructura y los contenidos curriculares, a valores que este nivel debe enseñar y propiciar, a la participación de la institución escolar en las transformaciones sociales actuales y a la dinámica institucional de la escuela. Estos propósitos centrales para la escuela y para la construcción del oficio se diluyen en la rutina cotidiana, quien elabora un guión fuertemente centrado en las alternancias metodológicas como posibilidades y quimeras esenciales de la enseñanza.

Por ello interpretamos que este escenario impulsa autoevaluaciones que permiten al docente aprender pericias comunicacionales muy sutiles pero, al mismo tiempo, genera, serios obstáculos para la concreción de otros aprendizajes del oficio.

EL ESCENARIO DE LA TRASCENDENCIA

“El docente, al igual que el actor...actúa aquí y ahora con la esperanza de que su actuación tenga un futuro en los recuerdos y los actos de los espectadores” (Sarason, 2002:22)

El escenario de la rutina cotidiana que mostramos también delata el bosquejo de un nuevo escenario para las autoevaluaciones docentes: el de la trascendencia. Allí se narran sucesos que refieren a las huellas que las enseñanzas plasman en los alumnos y que perviven más allá de la práctica presente. Los docentes recuperan y reflexionan sobre experiencias que son descritas como infrecuentes y donde se vivencian reconocimientos positivos o negativos acerca de sus prácticas.

Son sucesos con alta carga afectiva donde algunos estudiantes expresan, por ejemplo, halagos de tipo genérico: *“...usted fue mi mejor profesor”*. Este tipo de valoraciones positivas permiten al docente reconocer sus “buenas prácticas” y las interpretamos como relevantes no por su asiduidad sino por el lugar que ocupan en la promoción de procesos autoevaluativos. El recupero de momentos que significaron buenas prácticas –generalmente no concientes- permite al docente dialogar con acciones pasadas que producen un proceso de toma de conciencia. Proceso promovido por la memoria de compañeros o alumnos y que se transforman en experiencias que sorprenden al docente por ser inesperadas y casuales. Esto genera reflexiones y reconstrucciones gratificantes, se iluminan acciones pasadas desde un nuevo escenario y se gestan nuevas significaciones para prácticas actuales.

En este marco, el aprendizaje docente nace de la toma de conciencia de propósitos de enseñanza que alcanzaron el destino deseado. Generalmente son los alumnos que, con un relato agradecido, sorprenden al docente y le permiten recuperar sus buenas prácticas y abrir nuevas puertas para el aprendizaje de su oficio. En tal sentido, no son alusiones a un perimido pasado sino relatos que lo impulsan a comprender aquello que realiza hoy.

La preocupación por buscar evidencias y sentido en esas acciones que resultaron positivas se constituyen, por un lado, en contenido de reflexión y, por otro, permiten afirmar la identidad y solidez del oficio. Es decir, la reflexión deliberada y conciente acerca de las huellas de su buena enseñanza en la memoria de otros, porta funciones de orden retrospectivo y, a la vez, de orden proyectivo para el docente.

Ahora bien, las tramas que se desarrollan en este escenario no siempre son de gratificación. Escenas de carácter doloroso o frustrante también transcurren en torno al interrogante de los sentidos últimos de la enseñanza. Estas vivencias frustrantes tienen la particularidad de ser excepcionales y se diferencian de los fracasos cotidianos señalados en el escenario de la rutina. Son episodios espectaculares que involucran situaciones de las prácticas donde se conjugan desencuentros con la institución, los padres y/o los alumnos en su conjunto.

Nuestro material empírico señala la presencia de procesos autoevaluativos que auspician la suspensión e incluso la supresión de prácticas de la enseñanza. Así, el quiebre de expectativas docentes es casi masivo y se sumergen en una especie de parálisis que puede entenderse como una defensa personal frente a lo que reconocen como un ataque a su identidad profesional.

La suspensión o supresión de prácticas parece tender a la preservación personal porque permite distanciarse de la adversidad y refugiarse en un espacio más seguro. Este espacio se delimita de diferente modo según sea el epicentro de las contrariedades. Si éste se encuentra fuera del aula, entonces la clase se convierte en un microclima protector y aislante del mundo institucional. El docente suspende o suprime toda práctica ligada a proyectos que lo involucren con escenarios diferentes al que denominamos de la “rutina”. Cuando la clase está altamente comprometida con el origen de la frustración, los docentes suelen apelar a recursos extremos de evitación, como son las licencias o la renuncia al cargo.

Se hace evidente que trascender es un propósito central para la identidad del docente dado su fuerte peso subjetivo y la asignación de sentidos culturales, sociales e institucionales construidos históricamente (Jackson, 1999). Preguntarse por el destino último de una práctica social y humana es situarse frente al espejo de la identidad profesional. La enseñanza constituye una de esas prácticas y, al cuestionar su trascendencia, irrumpe su horizonte moral y se construye un guión que se delimita entre la huella y la fuga.

EL ESCENARIO DE LA SUPERVIVENCIA

“Nos toca vivir en una época desconcertante... en una sociedad cambiante cuya configuración futura no podemos prever y para la cual es difícil preparar a una nueva generación” (Bruner 1986:127)

El escenario que hemos denominado “de la supervivencia” queda vinculado a una trama estrictamente institucional de la escuela media. Este escenario se expresa en las voces de los docentes en una serie de problemáticas tales como incongruencias entre las propuestas de líneas de trabajo y los contenidos disciplinares a enseñar, desacoples entre la función social del conocimiento y la escuela con lo que se enseña y se vive en las instituciones; ausencia de acciones eficaces en torno al gran porcentaje de repitencia y deserción estudiantil; incompetencias para trabajar con la cantidad y diversidad del alumnado; falta de acompañamiento familiar o carencias en las condiciones materiales y simbólicas de la escuela.

En las entrevistas, estas tramas problemáticas provienen del ámbito socio-institucional y surgen como fuentes promotoras de procesos autoevaluativos. Sin embargo, en comparación con los otros escenarios, es notorio como se diluye en los relatos toda escena vinculada a la producción de acciones prácticas por parte del docente.

Si bien estos procesos reflexivos están teñidos de autocontemplación, consideramos que pueden entenderse como autoevaluativos porque inquietan al docente, sirven de justificación para alguno de sus fracasos e imposibilidades y lo impulsan a replegarse en lo que ya conoce, en la rutina del aula. Se ampara, incluso, en cuestiones técnicas que sabe obsoletas pero le ofrecen la certeza y el poder de un escenario conocido, porque se dominan y son saberes seguros. Esto vuelve a poner de relieve el valor que cobra para la autoevaluación el escenario que hemos denominado “de la rutina”.

La experticia del docente en un campo disciplinar hace que lo valore como el más importante dentro del mapa curricular y que no renuncie a sus modalidades de enseñanza porque, desde allí, sostiene gran parte de su identidad. Aún cuando los docentes gestan y participan en la construcción de proyectos alternativos para la escuela, su puesta en marcha les exige transformaciones profundas que ponen en peligro esa identidad generando dudas, temor e inestabilidad más que convicciones de cambio.

Son las certezas alcanzadas y las rutinas consolidadas en la práctica quienes ofician de verdaderos obstáculos porque impiden hacer concesiones o ceder espacios y tiempos considerados propios. Es decir, cualquier cambio significativo implica la revisión y transformación de las prácticas, pero tamaño emprendimiento requiere que el docente reconozca sus propios límites dado que es, generalmente, una tarea solitaria producto de la fragmentación y la balcanización característica de la escuela media (Hargreaves, A., 1996; Pérez Gómez, A., 1998).

Este repliegue, que entendemos como acciones "suspendidas", tiene como finalidad preservar una mínima identidad docente. Identidad que en este escenario anterior cobra un nuevo sentido vinculado al encuentro de justificaciones relativas a aquello que "no se atreve" o "no puede" hacer. Sabemos que la indecisión docente o la imposibilidad real de actuar son dos procesos diferentes y es necesario distinguir las condiciones en las que se producen uno u otro. Pero, en nuestro trabajo pretendemos dar cuenta de la auténtica paradoja que generan estas tramas autoevaluativas en las actuaciones docentes.

La reflexión y las alternativas que proponen en torno a problemáticas sociales e institucionales son comprometidas y críticas pero, la fuerza de lo instituido, la desconfianza a lo novedoso, y la exigencia de un trabajo en soledad constituyen verdaderos impedimentos para la actuación. Estos obstáculos no son productos artesanales de cada docente sino que su construcción se elabora, en gran medida, en la lógica institucional y las demandas sociales.

CONSIDERACIONES FINALES

Nuestra producción investigativa no sólo pretende interpretar las prácticas autoevaluativas de los docentes sino que procuramos generar herramientas para la transformación en las aulas. En tal sentido entendemos que este trabajo puede abonar la comprensión de la construcción del oficio docente.

Los docentes nos muestran la escuela media como una institución productora de escenarios yuxtapuestos e imposibles de ensamblar en una única obra. En esa dinámica proliferan prácticas que se desgajan al andar o bien se contraponen neutralizando los propósitos transformadores que aspiran. Estos escenarios generan actuaciones caóticas y desarticuladas, coartando la puesta en marcha de cualquier proyecto institucional de integración.

Pese a esta fragmentación los docentes asumen desafíos y compromisos reveladores de buenas prácticas donde logran articular esfuerzos y transformaciones fructíferas para la enseñanza. Allí, muestran un guión para la construcción del oficio que se desplaza entre el ensamble y la yuxtaposición de propuestas didácticas.

Creemos que al comprender los escenarios de la autoevaluación docente es posible reconocer transformaciones y efectos del aprendizaje del oficio de enseñar, porque la tarea de enseñar brinda placeres cotidianos, porque el conocimiento puede reemplazar a la ignorancia y porque la enseñanza es una actividad que mejora a las personas que la ejercen (Jackson, 1999).

NOTAS

ⁱ Proyecto de investigación dirigido por la Mg. M. Carmen Palou de Maté. Subsidado por la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Período 2002-2005.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. (1986) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Calvet, M y Pastor, L. (2004): Una propuesta metodológica para estudiar la autoevaluación docente. En *Revista Actas Pedagógicas*. Año 3 N° 1, 130-138. (pp 77- 87). FCE. Universidad Nacional del Comahue.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001): Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En G. Salomón (comp) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Bs. As.: Amorrortu Editores
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.
- Jackson, Ph. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Bs As: Amorrortu.
- Litwin, E., Palou de Maté, C., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L. (2001). Evaluar para enseñar en el salón de clase. En *Revista Actas Pedagógicas*. Año 2, N° 1, (pp.130-138). FCE. Universidad Nacional del Comahue.
- Litwin, E., Palou de Maté, M., Calvet, M., Herrera, M., Marquez, S. Pastor, L. y Sobrino, M. (2003). *Corregir. Sentidos y Significados de una práctica docente*. Gral. Roca. Río Negro. Publifadecs. Universidad Nacional del Comahue.
- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni, Celman, S., Litwin, E. y Palou de Mate, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 11-33). Buenos Aires: Paidós
- Palou de Maté, M., Herrera, M., Pastor, L. y Calvet, M. (1999): La evaluación en la buena enseñanza. En *Revista Ethos Educativo*, 20, (pp 9-19). México.
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.
- Sarason, S. (2002): *La enseñanza como arte de representación*. Bs As: Amorrortu.