

› **Ingrid Sverdlick**

Universidad Nacional Arturo Jauretche - Dirección General de Cultura y Educación

## La evaluación interpelada en tiempos de pandemia 2020-2021

### RESUMEN

Desde un enfoque que comprende lo educativo como asunto político, se asume que el campo es una arena de negociación con una multiplicidad de actores, discursos y prácticas en la que se expresan diferentes formas de entender lo educativo, tanto como la sociedad que queremos construir. En este artículo, se plantea cómo la evaluación, constituyendo un tema de debate persistente a partir de su instalación en la agenda durante el neoliberalismo, se ve interpelada en tiempos de COVID-19, dando lugar a diferentes políticas y cursos de acción. A la vez, se deja expuesto el desafío de aprovechar esta interpelación para recolocar a la evaluación como parte de la enseñanza, como una instancia que tensiona el proceso de producción de los saberes puestos a disposición en el aula (contenidos, interacciones, contexto, etc.). Se propone trabajar con las contradicciones que ponen en entredicho, una vez más, a la propia estructura del dispositivo escolar que encorseta a la evaluación a objetivos y contenidos formulados de manera estanca y estandarizada que busca individualizar los méritos que le tocan a cada quien.

**Palabras clave:** Evaluación educativa, Política educativa, Educación, COVID-19, Acreditación de saberes.

En los debates educativos podemos encontrar temáticas persistentes y recurrentes, aún en diferentes contextos y a lo largo del tiempo. La evaluación en todas sus dimensiones, tanto la referida a los aprendizajes en el nivel de aula, como también, al quehacer institucional, a los discursos y las prácticas instrumentales de las políticas educativas, y además, en tanto agenda de los organismos internacionales, sin duda se configuró como

una de ellas, fundamentalmente a partir de la colocación de esta temática como central en el marco de las políticas neoliberales. Me referí a esta particularidad en varias oportunidades, señalando que los debates a los que hago referencia son claramente discusiones político-pedagógicas, que dan cuenta de las diferentes perspectivas ideológico-políticas en la consideración de la educación y la sociedad. Por lo cual, la perseverancia del tema en la agenda tiene relación directa con el carácter político de la evaluación.

En un artículo que escribí en 2020 para la revista *Sociales y Virtuales* de la Universidad Nacional de Quilmes,<sup>1</sup> decía, justamente, que la persistencia de ciertos temas en la agenda educativa da cuenta de que, más allá de la identificación de problemas específicos que ameritan su abordaje, existen razones de índole política relativas a las posiciones diferenciales sobre la cuestión educativa. Desde el enfoque que comprende lo educativo como asunto político, se asume que el campo es una arena de negociación con una multiplicidad de actores, discursos y prácticas en la que se expresan diferentes formas de entender lo educativo, tanto como la sociedad que queremos construir.

A 100 años del nacimiento de Paulo Freire, podemos recuperar su pensamiento, cuyas ideas siguen absolutamente vigentes. En varios de sus escritos, Paulo Freire señaló que la educación es un acto o un quehacer político y, que, en efecto, no existe la educación neutra; sus acciones, sus métodos, sus objetivos siempre obedecen a una visión del ser humano y a un tipo de sociedad por la cual se trabaja. Es así que pensar en la educación nos ubica en un espacio ideológico en relación con el mundo que imaginamos y deseamos (Sverdlick, 2020: 4). Desde mi punto de vista, entiendo que estas afirmaciones valen tanto para las diseñadoras y los diseñadores y decisores, como también, para los colectivos que hacen que las cosas sucedan en las escuelas (directivos, docentes, no docentes), para las familias y para niñas, niños y jóvenes. Es decir, aun cuando parece más fácil visibilizar o adjudicar lo político a las instancias de decisión, y relacionadas con el gobierno, y también, a los discursos y argumentaciones conceptuales, aquí quiero afirmar que las trabajadoras y los trabajadores de la educación no pueden tener una posición neutral respecto del sentido de su quehacer en relación con la sociedad que piensan o imaginan.

<sup>1</sup> Véase el artículo titulado "La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto".

Estas consideraciones van en línea con señalar que las decisiones que se toman en el marco de las instituciones escolares e, incluso, en el interior de las aulas, están cargadas de un sentido político que puede estar o no explicitado, y que puede ser o no coherente, tanto con el pensamiento mismo de quien lleva adelante las acciones y/o decisiones, como también, con el de las orientaciones de la política educativa. Es así que las tensiones y contradicciones en la implementación de las políticas y normativas emanadas de los gobiernos forma parte de la complejidad de nuestros sistemas educativos.

En las instituciones, las actoras y los actores protagonistas de la cotidianidad escolar, reinterpretan lo que circula normativamente y construyen y reconstruyen sus propias conceptualizaciones y prácticas. Está claro que en el interior del sistema educativo no se produce una transferencia lineal de lo que cada gestión política propone. De hecho, una de las mayores dificultades con las que se enfrentan las diferentes gestiones de política educativa reside en cómo lograr que las escuelas se apropien de las conceptualizaciones emanadas de los proyectos políticos-pedagógicos de los niveles centrales cada vez que se proponen modificaciones concretas y discursivas (Sverdlick, et al, 2017).

Con la situación sanitaria generada por la pandemia de COVID-19, la escuela se vio interpelada fuertemente y desafiada a construir, a gran velocidad, propuestas de enseñanza diferentes a las habituales y conocidas. Aun así, y a pesar de los recursos invertidos y la rápida reacción para atender la escolaridad, las desigualdades sociales y educativas, ya conocidas y profusamente estudiadas quedaron a la vista, principalmente, porque la educación no presencial puso en evidencia, y profundizó, la desigualdad en relación con el acceso a los recursos tecnológicos y la conectividad, así como respecto a los conocimientos necesarios para utilizar la tecnología. Asimismo, la falta de espacio y de condiciones para el estudio, tanto como las posibilidades de acompañamiento y disponibilidad que pudieran ofrecer las adultas y los adultos del hogar, particularmente en las poblaciones más vulnerabilizadas, mostraron la crudeza de contextos en los que tener tiempos y espacios para estudiar podría parecer impensable.

La escolarización no presencial reclamó un gran trabajo por parte de las administraciones educativas, de docentes, de familias y de estudiantes y dio cabal cuenta de que la complejidad para organizar la enseñanza en la escuela, tanto por los contenidos que se transmiten, como también, por

el compromiso y la afectividad que supone la tarea docente, requiere un saber especializado que las y los docentes portan. Esto que podría considerarse una verdad de perogrullo, no resulta un dato menor cuando ha habido políticas y un sentido común que han desjerarquizado la actividad docente con argumentos relativos a la actividad de enseñar como algo que puede hacer casi cualquier persona con un cierto nivel educativo. En línea con esto, la educación no presencial a la que obligó la pandemia, dejó al descubierto el carácter irremplazable de la escuela, ya sea porque, por un lado, para que los aprendizajes se produzcan resulta indispensable el establecimiento del vínculo pedagógico con docentes especializados, y por otro lado, porque la escuela configura un entorno particular en donde las niñas y los niños y las y los adolescentes pueden construir su propio mundo, por fuera de sus familias y mandatos sociales que podrían predestinarlos (Masschelein & Simons, 2014).

En este escenario, durante 2020 y 2021, los esfuerzos nacionales y de gran parte de las jurisdicciones estuvieron centrados en garantizar el derecho a la educación, buscando sostener el vínculo educativo de las y los estudiantes y sus familias con la escuela.

## LA EVALUACIÓN INTERPELADA

Como venía planteando al inicio del artículo, la cuestión de la evaluación es motivo de debate y disputa, y la situación educativa trastocada por la emergencia sanitaria de la pandemia producida por el COVID-19, no hizo la excepción. Solo durante los primeros meses del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), que fue decretado el 20 de marzo de 2020 y que ocasionó pasar a una educación no presencial, la evaluación quedó relegada apenas un breve tiempo, probablemente el que tomó acomodar las clases de las y los estudiantes al nuevo formato para el ciclo lectivo 2020. La evaluación cobró centralidad en un escenario educativo desconocido e incierto, promediando el primer trimestre de 2020, y frente a la preocupación sobre cómo acreditar un período, año o nivel.

Desde el nivel nacional, se tomaron decisiones que resultaron muy significativas en relación con la evaluación. Lo significativo fue la posibilidad de hacer extensiva una concepción habitualmente ubicada en experiencias contrahegemónicas, ya que se podría decir que conceptualmente se

puso en tensión la tradicional idea meritocrática que hegemoniza el campo educativo, con definiciones densas que afirman una distinción entre la evaluación, la calificación, la acreditación y la promoción.<sup>2</sup> Los ciclos lectivos 2020-2021 fueron considerados como una unidad pedagógica y curricular,<sup>3</sup> reorganizando y priorizando los contenidos y metas de aprendizaje previstos en la normativa curricular. Para el 2020 se promovió la evaluación formativa en las aulas y se suspendió la aplicación de pruebas estandarizadas,<sup>4</sup> tanto las nacionales (el APRENDER)<sup>5</sup> como internacionales (PISA)<sup>6</sup>. La decisión de promover una evaluación sin calificar tomó en cuenta que la calificación en un sentido tradicional no haría más que profundizar las desigualdades. En esta línea, dentro de la normativa aprobada por el Consejo Federal, la evaluación formativa cobró impulso como la estrategia valorativa para definir trayectorias educativas. Se definieron 3 tipos de trayectorias para considerar en las escuelas: 1) Trayectoria sostenida: las y los estudiantes que hubieran alcanzado una participación no menor al 70% en las actividades de clase propuestas por la escuela; 2) Trayectoria intermitente: las y los estudiantes que hubieran alcanzado una participación entre el 25% y el 70% en las actividades de clase propuestas por la escuela en cualquiera de las formas de escolarización establecidas; 3) Trayectoria de baja intensidad: las y los estudiantes que se hubieran inscripto en el ciclo lectivo 2021 y su participación en las actividades de clase propuestas por la escuela sea inferior al 25% establecido.

En la provincia de Buenos Aires, las propuestas evaluativas promovieron una mirada que contempló diferentes aspectos considerados centrales para la educación como el lazo con la escuela, el acceso a las propuestas de enseñanza, la resolución de actividades, la posibilidad de acceder o profundizar en el conocimiento, el compartir las tareas/actividades con sus compañeras y compañeros, etc. (Documento base Enseñanza y evaluación, 2020). Y, en consonancia con la normativa nacional, se asumió la definición de Trayectorias educativas avanzadas (TEA) en las que se des-

<sup>2</sup>Véase la Resolución n° 368 del año 2020 del Consejo Federal de Educación.

<sup>3</sup>Véase la Resolución n° 327 del año 2020 del Consejo Federal de Educación.

<sup>4</sup>Véase Resolución n° 363 del año 2020 del Consejo Federal de Educación.

<sup>5</sup> En 2021 se resolvió por Consejo Federal administrar las pruebas Aprender para fin de este año.

<sup>6</sup> En 2021 se administró la prueba piloto PISA digital para su aplicación en el operativo previsto para 2022.

tacan los logros alcanzados en relación a los contenidos de las y los estudiantes y la vinculación sostenida con la propuesta docente; de Trayectorias educativas en proceso (TEP) en las que si bien se destacan logros, aún se considera que hay aprendizajes pendientes; y de las Trayectorias educativas discontinuas (TED) que refieren a la situación de estudiantes con aprendizajes pendientes. En estos últimos dos casos, los aprendizajes pendientes podrían completarse hasta finalizar el período comprendido por la unidad curricular 2020-2021 (con excepción de los últimos años de cada nivel que tienen un tratamiento diferencial).

Como puede advertirse, desde los niveles centrales (nacional y provincia de Buenos Aires), se habilitaron otras opciones para trabajar en las escuelas, haciendo foco en la relación inescindible de la evaluación con el proceso de enseñar y aprender. Sin embargo, se puede decir que estos marcos normativos, densos en términos de definiciones político-pedagógicas, se han visto permanentemente tensionados, tanto por el juego de las negociaciones políticas con las diversas jurisdicciones y posiciones ideológico-políticas (por ejemplo, se decidió la aplicación del operativo Aprender censal en 2021, y en algunas jurisdicciones con gobiernos neoliberales, la vuelta a la evaluación tradicional no tuvo matices), como también, por las agendas internacionales (por ejemplo, se decidió la aplicación de la piloto PISA en 2021). Se puede sumar a esto, la fuerza que tienen las prácticas institucionales, permeables a formas de hacer y pensar tradicionales muy instaladas en la cultura escolar y resistentes a opciones contraculturales que suponen un trabajo y fundamento diferente.

Referirme a estas tres cuestiones excede el marco del presente artículo, por lo cual, solo quisiera hacer alguna mención respecto de la última tensión. Actualmente hay bastante consenso a la hora de diferenciar la evaluación de la calificación, e incluso, el concepto de evaluación formativa ha permeado en el profesorado de manera bastante generalizada. Sin embargo, se podría plantear que un desafío enorme debería estar abocado a desarticular el protagonismo de la calificación en la lógica evaluativa en el sistema, ya que si la evaluación formativa luego se traduce en una escala de calificación (cualquiera sea, incluida la idea de transformar la caracterización de trayectorias en una escala), se invisibiliza o deja sin efecto a los procesos valorativos más complejos y ricos sobre los aprendizajes en el aula o sobre las dinámicas institucionales que podrían emerger de construcciones colectivas y brindar información valiosa sobre las trayectorias e

instituciones educativas. Aún hoy, para docentes y familias, la tradición de la nota como mensaje de lo que “aprendió” la o el estudiante y como “valor objetivado de acreditación”, resulta muy presente. La preocupación por “ser lo más objetivos posible” a la hora de calificar repercute fuertemente en las y los docentes, aun cuando se asuma el carácter subjetivo de las prácticas pedagógicas. Se suele homologar “la objetividad” a “la neutralidad” para lograr reflejar criterios de justicia (supuestamente neutrales y objetivos) que los resguarden de sus propias dudas en decisiones difíciles y también de confrontaciones y/o cuestionamientos a su autoridad. Quizás en este punto lo que se asume como un enfoque referido a la evaluación formativa parece desdibujarse y subsumirse en algún tipo de escala para poder llegar a la nota o a la definición de las trayectorias; requerimiento para cerrar un bimestre, trimestre, cuatrimestre, o definir la promoción. Certificar las etapas para la promoción genera bastante ansiedad en estudiantes, familias, docentes y equipo directivo, y quizás por ello, la tensión entre las opciones formativas para evaluar el trabajo que se está realizando y la vigencia de formas de estandarizar o hacer escalas que permitan la traducción en una calificación, se resuelve con una simplificación hacia esta última opción. La tendencia a establecer criterios de evaluación sobre la base del cumplimiento de tal o cual objetivo inamovible e incuestionable, o de tal o cual requerimiento para la calificación, parece difícil de abandonar, lo que resulta preocupante y ameritaría insistir en un cambio profundo en la posición de la evaluación, enmarcada en una nueva institucionalidad que pueda construir genuinas estrategias colegiadas de trabajo.

Pienso que sería interesante dejarnos interpelar por el sacudón que la pandemia ocasionó en el terreno de la educación escolarizada (no solo, obviamente), e insistir en que lo formativo en un proceso de evaluación no deviene de la información que resulta de tomar una prueba con una nota o de aplicar una rúbrica como si se tratara de una toma de conciencia de lo que falta, o de clarificar hacia dónde reorientar la tarea. Más bien las escalas que definen los dispositivos de evaluación producen los efectos secundarios de reducir el mundo del conocimiento a aquello que es posible y fácil de medir. Lo formativo, en el marco de una concepción de la educación como derecho, debería anclarse en un proceso de construcción de conocimiento colectivo que permita comprender las maneras en que las y los estudiantes resuelven las situaciones que se plantean, las razones por las cuales se cometen errores o se logran construir nuevos saberes por

caminos insospechados, etc. Al parecer, las tensiones entre la evaluación formativa y la necesidad de calificar no están zanjadas en la escuela, así como tampoco, las que se producen entre la promoción del trabajo colectivo, colaborativo y solidario que luego se evalúa individualmente, volcando la balanza hacia concepciones competitivas y meritocráticas, cuando no a falsear la conducta al decir de Jackson (1968), y que desconsideran las condiciones de la enseñanza y aprendizaje, reproduciendo las desigualdades sobre las que se debería intervenir.

Podríamos asumir este tiempo para un replanteo sobre tópicos ya conocidos, aunque difícilmente abordables en las prácticas, como por ejemplo, la dificultad de resolver las contradicciones que emergen de procesos de evaluación complejos y democráticos que luego queden reducidos a los requerimientos formales de la acreditación.

Mi propuesta es recolocar a la evaluación como parte de la enseñanza, como una instancia que tensiona el proceso de producción de los saberes puestos a disposición en el aula (contenidos, interacciones, contexto, etc.). Cuánto más rico sea dicho proceso, mejor será la interpelación que se haga a los sujetos que están aprendiendo de forma colectiva y colaborativa. Habrá que trabajar con las contradicciones que ponen en entredicho, una vez más, a la propia estructura del dispositivo escolar que encorseta a la evaluación a objetivos y contenidos formulados de manera estanca y estandarizada y que, aunque apela a la tarea en grupos, luego busca individualizar los méritos que le tocan a cada quien.

Se pueden hacer múltiples propuestas para que la evaluación cobre el sentido de valoración de lo que se hace a partir de una construcción colectiva y con la intención de monitoreo de los aprendizajes y de lo que estamos enseñando; como una tarea pedagógica intrínseca a la enseñanza que permite que las y los docentes orientemos y reorientemos lo que estamos haciendo en función del contexto y de las necesidades de los grupos, pero para que eso tome envergadura en la práctica, hay muchos otros aspectos de la gramática escolar que deberían modificarse. De otro modo seguiremos conviviendo con las tensiones y contradicciones que se nos plantean a la hora de pensar desde un enfoque que no logramos llevar a la práctica.

Para terminar, creo que se podría aprovechar lo que se movilizó en los tiempos de la educación no presencial durante la pandemia de COVID-19, para trabajar en propuestas para una escuela que debe enfatizar los va-



lores democráticos, solidarios, dialógicos y de justicia social. Resulta imprescindible el desafío de poner en discusión la lógica del actual sistema de acreditación y promoción que obstaculiza una propuesta evaluativa colectiva e integrada en los procesos de enseñar y de aprender (procesos que ocurren en colectivos), en el marco de repensar, también, el sistema educativo en su conjunto.

## FUENTES

Consejo Federal de Educación. (2020, 25 de agosto). Resolución 368/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_368\\_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf)

Consejo Federal de Educación. (2020, 25 de agosto). Resolución 367/2020. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_367\\_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf)

Consejo Federal de Educación. (2020, 19 de mayo). Resolución 363/2020. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2865/res-ndeg-363-2020-procesos-evaluacion-continuidad-pedagogica>

Subsecretaría de Educación. (2020). *Documento base: Enseñanza y Evaluación. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/05p5mZij.pdf>

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jackson, P. W. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Noveduc.

Sverdlick, I., Austral, R., Bloch, M. & Sánchez, M. (2017). *La complejidad de la gestión escolar*. Novedades Educativas.

Sverdlick I. (2020). La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. *Sociales y Virtuales*, 7 (7). <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/la-evaluacion-en-cuarentena>