

Problematicar la evaluación para pensar la enseñanza de la Historia

- ❖ **GARRIGA MARÍA CRISTINA**¹ | inagarriga@yahoo.com.ar
- ❖ **PAPPIER VIVIANA**² | vpappier@yahoo.com
- ❖ **CUESTA VIRGINIA**³ | virginia.cuesta@gmail.com
- ❖ **LINARE CECILIA**⁴ | cecilialinare@gmail.com
- ❖ **ROCHA MILAGROS MARÍA**⁵ | milagrosmrocha@gmail.com

¹ Profesor Adjunto. Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP.

²⁻³ Jefe de Trabajos prácticos. Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP.

⁴⁻⁵ Ayudante Diplomado. Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Historia. UNLP.

RESUMEN

La reflexión crítica del proceso de evaluación permanente y compartido en la cursada de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, Universidad Nacional de La Plata, tiene como objetivo configurar un espacio de conocimiento, debate y toma de posición frente a las prácticas de enseñanza de la Historia en la escuela secundaria como un modo de pensar alternativas en la formación docente.

Esta ponencia analiza el recorrido que realizan los practicantes en este espacio de formación que se inicia en las clases del primer cuatrimestre y se desarrolla en toda su potencia en la “entrada al campo” con la implementación de su propuesta didáctica. La instancia final consiste en un trabajo de reflexión crítica y colectiva sobre la perspectiva historiográfica elegida, los contenidos, las tradiciones de enseñanza y el hacer docente expresado en la escritura. Dicho trabajo está sometido a la discusión de los docentes de la cátedra, los propios alumnos, los docentes y estudiantes de las escuelas de las residencias y los compañeros de cursada.

Creemos que este espacio de reflexión en la formación docente abona un modo de pensar/nos colectivamente con otros/as en la construcción de saber pedagógico sobre la enseñanza de la Historia.

PALABRAS CLAVES: Formación inicial, Prácticas en Historia, Evaluación.

SÍNTESIS DEL RECORRIDO POR LA CÁTEDRA

Quienes escribimos este trabajo formamos parte de la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Historia, del Profesorado de Historia (FAHCE – UNLP). En este espacio se intenta abordar la complejidad de la práctica docente, siempre atravesada por múltiples subjetividades, saberes y tradiciones.

¿Cómo enseñar a enseñar historia? es la pregunta que traspasa la reflexión de este equipo docente que, desde un enfoque etnográfico, intenta entretejer la singularidad de nuestra experiencia cotidiana con la de los⁶⁸ estudiantes universitarios, los/as docentes y los alumnos de las escuelas secundarias destino.

La metodología de taller que implementamos en la cursada instala un lugar para pensar y pensarse, condición que evidentemente no surge *“rápida y mágicamente”*, sino que *“demanda un laborioso trabajo sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, particularmente en el campo de la docencia representa la mirada del otro”* (Curuchet 2017:105). En ese proceso la evaluación posibilita obtener información para orientar la toma de decisiones en los desafíos que implica la práctica de la enseñanza. Es por ello que en este trabajo sintetizamos las diferentes “etapas” del recorrido en el que vamos construyendo conocimiento en la acción aunque focalizaremos la mirada en el trabajo final, la autoevaluación, coevaluación y evaluación de la cátedra que condensan el intenso tiempo de las prácticas entendido como una oportunidad para aprender, en el que las múltiples voces (políticas educativas, normativas, actores institucionales, compañeros/as, docentes, alumnos, etc.) constituyen fuentes de conocimiento para repensar la práctica de enseñanza.

Transitar esta materia no es tarea fácil dado que es anual, se desarrolla en la facultad y en una escuela secundaria dónde se asigna un curso para llevar adelante las prácticas. Una de las

cuestiones que más sorprende a los estudiantes de la cursada es su extensión, intensidad, involucramiento del pensamiento y el cuerpo para diseñar y poner en práctica una propuesta didáctica que guarde coherencia entre el marco teórico seleccionado, los propósitos y las prácticas propiamente dichas.

En el primer cuatrimestre se desarrollan una serie de trabajos prácticos que posibilitan indagar los sentidos construidos a partir de los particulares caminos que cada estudiante transitó en su formación escolar y universitaria, los supuestos sobre el enseñar y aprender historia, el marco teórico disciplinar, la concepción de evaluación en la escuela y en la universidad. De alguna manera nos aproximamos al concepto de conciencia histórica⁶⁹ promoviendo el diálogo entre el pasado (la educación hasta aquí transcurrida), el presente (la cursada y los desafíos que la práctica supone) y el futuro (el desempeño como docentes en las aulas en que se desempeñarán como profesores).

Una vez concluidas las prácticas se recuperan los aspectos más significativos de la experiencia realizada en un trabajo final grupal en el que se seleccionan las secuencias didácticas que constituyeron, a juicio del grupo, una alternativa en la enseñanza de la Historia que promueva el desarrollo de la conciencia histórica, a la que los estudiantes hacen alusión en la fundamentación de sus propuestas didácticas.

Problematizar la evaluación

Los practicantes de los diferentes cursos socializan sus producciones en el último encuentro del año que tiene como objetivo reflexionar colectivamente sobre las problemáticas seleccionadas. La exposición de esos trabajos se hace a modo de “Tendedero” a recorrer por los estudiantes, que luego se organizan en grupo para debatir las producciones. Finalizado el debate en los pequeños grupos, estos sintetizan sus ideas en un grafiti, dibujo, viñeta, frase, composición corporal, o aquella opción que consideran que exprese mejor lo trabajado.

En la búsqueda de la reflexión crítica del proceso de evaluación el trabajo final es una síntesis del proceso personal y grupal, dado que en la ruta docente nada sale de la nada y toda nueva construcción recoge elaboraciones anteriores, ya sea para reafirmarlas, discutir las, defenderlas, repensarlas o ampliarlas.

Las prácticas de evaluación habituales para los estudiantes en la escuela y en la universidad son los parciales, trabajos prácticos, exámenes finales que formalizan la acreditación de las diferentes materias, muy ligadas a ciertos rituales de preguntas y respuestas, que olvida la trayectoria educativa singular y en los que no se explicitan los criterios de evaluación. Las clases destinadas a la evaluación en los prácticos de nuestra materia proponen problematizar esas prácticas rememorando, a través de una experiencia teatral, inspirada en un guión televisivo⁷⁰, que dialoga con la propia experiencia en las instituciones educativas⁷¹ (escuela, Facultad), las prácticas en las escuelas destino y los autores leídos. La evaluación aparece entonces como un desafío didáctico que es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y compromete a la escuela, a los equipos de conducción, a docentes, alumnos y familias.

En ese sentido, los instrumentos de evaluación que los practicantes elijen no son entendidos *“como simples acumuladores de información para calificar, sino que han de convertirse en elementos cuya finalidad esencial sea conocer el estado de la cuestión para ilustrar la toma de decisiones pedagógicas”* (Delval J. 1996: 93). Es por eso que las prácticas de evaluación en las escuelas son objeto de un pormenorizado análisis.

Tanto en las clases como en las propuestas de los estudiantes se advierte la tensión que produce la evaluación dado que los estudiantes la ligan al examen y a la nota, señales de *“la investidura y ejercicio del poder “conferido “por la institucionalidad” que evidencian un sistema de “relaciones de poder”⁷² desigual, pero manifiesto en ambas direcciones, que se reproduce en y a través de la práctica de la evaluación”* (Zavala A. 2012:14). En ese marco la evaluación como reproducción de desigualdades los desestabiliza dada su condición de alumno y profesor a la vez, y en ocasiones olvidan la información que la evaluación produce para comprender y mejorar la propia práctica de enseñanza y el camino que la cátedra les propone.

La evaluación en las propuestas didácticas de los estudiantes

En este apartado transcribimos fragmentos de los textos producidos por los practicantes sobre la evaluación, presentes en sus propuestas pedagógicas, que a nuestro juicio son significativos y ejemplificadores⁷³.

P y V⁷⁴ manifiestan en primer lugar la intención de separarse de las “prácticas insitucionalizadas y ritualizadas” y promover instancias de evaluación creativas, que supongan producciones propias y alienten la puesta en relación de contenidos y la asunción de posicionamientos personales, tales como biografías, entrevistas, escritura de historietas, contratapas de libros, etc., actividades que en sus observaciones fueron desarrolladas por el docente del curso y generaron “resultados positivos”. Al mismo tiempo afirman que intentan: *“(...) no generar consignas unívocas, estáticas y estructuradas, sino itinerarios diversos de resolución de las actividades, donde lxs estudiantes pudieran elegir con qué tema o formato se sienten más cómodxs o interesadxs. Entendemos que esto fomenta el compromiso con la actividad, como también habilita un espacio más amplio a través del cual desarrollar capacidades individuales y colectivas”*.

Al mismo tiempo sostienen que construirán un *“momento de co-evaluación, donde lxs estudiantes conozcan los trabajos realizados por sus compañerxs y puedan evaluarse entre sí. Dado que esos momentos posibilitan un rico intercambio de prácticas y conocimientos, “como también instancias donde romper con los vínculos tradicionales de alumnx/evaluadx y docente/evaluadora”*. Por otro lado en los trabajos solicitados a los estudiantes realizan una devolución personal con una breve explicación en la que resaltan los aspectos *“positivos”* y aquellos a *“mejorar o profundizar”*”, aclarando que en caso de ser necesario se pedirá a los estudiantes rehagan el trabajo.

Por último y entendiendo la evaluación como *“lugar privilegiado para generar consideraciones de valor respecto de la propuesta metódica y los procesos de enseñar de los docentes”* (Litwin; 1998) invitan a los estudiantes, a evaluar, mediante una encuesta, el desarrollo de las clases⁷⁵.

S. en el apartado evaluación sostiene:

“(...) evaluar y calificar el estudio y la comprensión de los alumnos sobre lo trabajado a lo largo de una clase o de una secuencia de las mismas no es solo una obligación legal de los docentes, es una necesidad, una oportunidad para ver en qué estamos fallando, donde debemos apretar las clavijas y prestar más atención a nuestro trabajo. Esto requiere de un gran trabajo, porque exige replantearnos métodos, tácticas y estrategias de enseñanza, así como nuestro vínculo con los alumnos como sujetos activos del proceso educativo, con el conocimiento teórico en sí y,

en última instancia, con nuestra propia concepción sobre la docencia, la educación, la evaluación y la historia. En esta instancia, el ¿para qué? debe reaparecer, con más fuerza que nunca. Además, debemos romper con la idea de que la evaluación es solo el momento del examen formal. Por ello, tenemos que apostar a cambiar el concepto, haciendo de ese momento algo más grato, menos rígido, dejar de hacerlo parecer un castigo a los alumnos. Considero que la evaluación debe ser un proceso constante, es decir, a todo momento. Debemos empezar a concebir la evaluación como una etapa más del proceso de enseñanza, no como un momento disruptivo y no necesariamente la más importante”.

Luego hace referencia a los criterios que guiarán la misma dando cuenta que en cada clase se desarrollarán actividades escritas individuales y grupales en las que se tendrá en cuenta “*el compromiso con la tarea y su resultado, es decir, el correcto uso de los conceptos, la extensión y la creatividad*” y en el caso de la oralidad se atenderá a la participación de los estudiantes a través de comentarios y preguntas en las clases.

De las consideraciones transcritas surgen tópicos comunes, tales como: el diálogo con la autora Susana Celman, quien sostiene que “*la evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje (sino que) es (...) parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo*” (1998:12).

De los fragmentos transcritos, representativos a nuestro juicio, surge una concepción de evaluación para el aprendizaje y no del aprendizaje, entendida como fuente de conocimiento para mejorar la práctica, no como instancia aislada sino como parte de un proceso en el que los estudiantes tienen derecho a participar. Otro aspecto destacado es la estrecha relación entre qué Historia enseñar, cómo enseñarla y qué y cómo evaluar, asumiendo que:

“El potencial intelectual y formativo de la Historia debe abonar a la deconstrucción de discursos hegemónicos que, con transformaciones y especificidades, legitiman la dominación y la violencia sobre aquellos y aquellas definidos como lo otro. Se vuelve fundamental, entonces, indagar en términos históricos sobre aquellas transformaciones y especificidades que caracterizan la construcción de la alteridad como forma de dominación en tiempos y espacios también específicos. Es necesario identificar las maneras en que tales discursos constituyen y

entretejen relaciones de poder, subyugando cuerpos e identidades, negando voces y alternativas". (P y V pag 113)

Por otro lado, A. sostiene:

"La experiencia de las prácticas, en general, me aportó muchos aprendizajes: por fuera del aula, elegir las estrategias y seleccionar los recursos para cada clase y tema, organizar y redactar una propuesta didáctica completa, elegir una perspectiva histórica y de trabajo y saber fundamentar mis decisiones respecto a ello, pensar (y repensar) y elaborar las secuencias didácticas de acuerdo a un grupo específico de alumnos, considerar y tener en claro los objetivos que estructuran cada clase y decisión, trabajar organizadamente en equipo, cómo evaluar y sobre qué hacerlo, conocer y estimar otros espacios más allá de (y para) la escuela; al interior, fundamentalmente, predisponerme para (y) 'situarme' en un aula como docente, crear vínculos con los alumnos, intercambiar con ellos ideas y opiniones sobre contenidos y otros temas, organizar y considerar mi tiempo y el suyo, la posibilidad de repensar y modificar las estrategias que no funcionaron como esperaba o no llegaron a implementarse, cómo construir el diálogo en relación a los contenidos y otros intereses, entre otras cosas".

Y más abajo, agrega:

"(...) las Prácticas de la Enseñanza en Historia nos permiten (...) empezar a conocer y habitar ese espacio que es el aula escolar, que en algún momento se transformará en parte de nuestra cotidianeidad como lo es para los alumnos que la transitan y con quienes aprendemos a trabajar, a interactuar y a dialogar, y a poner en práctica aquello que aprendimos en nuestra formación pero, también a poner en duda y a interrogarnos sobre lo que estuvo ausente así como aquello que se nos presenta como nuevo y desconocido".

No obstante en la dinámica de las clases y en el proceso de evaluación propuesto, en algunos casos se pierde de vista las diferentes vinculaciones con el saber porque prima la imposición de una explicación, de una concepción del otro/a que se presenta como deseable y válida que no

propicia la problematización del posicionamiento asumido o se recurre a aquellas prácticas “rutinizadas” altamente cuestionadas en las fundamentaciones de las propuestas.

En los comentarios de los alumnos destinatarios de las propuestas de los practicantes destacan las evaluaciones como creativas e innovadoras, ya que se les presentaban diversas opciones (textos, historietas, guiones, ensayos, etc.), advirtiéndoles en esos formatos otros “modos de aprender Historia”, resaltando también la coevaluación como una oportunidad para leer a los compañeros y emitir un juicio de valor, modalidad a la que no están acostumbrados en la escuela, pues el único interlocutor/evaluador es el docente del curso.

También es preciso subrayar la encrucijada en la que se encuentran los practicantes ante la solicitud de los docentes de “avanzar en el programa”, “dar todos los temas que están previstos”, tomar exámenes con preguntas sobre hechos puntuales, situación que muchas veces obstaculiza las decisiones teóricas de las propuestas que discuten la concepción de enseñanza de la Historia que rige la práctica docente en la escuela secundaria, que no puede ser descalificada sino puesta en diálogo las decisiones por las que hemos optado relativas a una historia problema...

Una mirada a nuestra propia práctica como equipo docente

En este apartado presentamos algunas reflexiones surgidas sobre nuestra propia práctica docente a partir de un doble registro. Por un lado, nos preguntamos qué nos dicen los textos producidos por los estudiantes sobre el camino recorrido y qué nuevos desafíos supone para nuestra práctica, con el cual concluiremos. Por otro, y a través de un modo más explícito, al finalizar la cursada, se les pide a los practicantes que realicen por escrito una evaluación a la cátedra sobre diferentes aspectos: el desarrollo de las clases teóricas, prácticas y de taller, la pertinencia de la bibliografía, el clima de trabajo, las prácticas en la escuela destino, las observaciones que les fueron realizadas, la propuesta de evaluación final, además de la invitación a realizar sugerencias y observaciones. Una de ellas, y que apareció de manera reiterada, fue la creación de una base de datos o banco de recursos disponible que les permita extraer materiales para las clases. Al respecto, M. argumenta:

“Si bien es cierto que el trabajo de buscarlos por nosotros mismos es parte del proceso de aprendizaje, no creo que armar la base de datos le quite creatividad a las planificaciones futuras sino que, incluso, puede ayudar a trabajar más profundamente los recursos y a seleccionarlos mejor”.

Otra recomendación, también reiterada, consistió en un mayor tratamiento en la cursada sobre la ESI (Educación Sexual Integral), con el pedido explícito de inclusión de bibliografía que contemple su abordaje didáctico en el aula del nivel secundario. Al respecto, algunos estudiantes se encontraron ante el desafío de tener que desarrollar el tema en sus cursos a partir de jornadas institucionales poco anticipadas. Ante esto, también surgió cierta tensión al caer en la cuenta de que no contaban con dichos saberes porque en la propia formación universitaria no había sido objeto de estudio. Este y otros temas, fueron parte de las sugerencias de F.

Me gustaría que en los encuentros de talleres o en algún espacio particular de las prácticas podamos adquirir herramientas para afrontar situaciones por ejemplo de violencia en el aula o en la escuela. Desde lo práctico: cómo abordarlo, qué hacer, etc. Además de otras cuestiones, por ejemplo, trabajar con la ESI desde lo práctico; leer materiales de la misma, realizar trabajos y planificar clases en base a eso para poder empezar a integrarlo a nuestra práctica como futuros docentes.

En relación con la propuesta de evaluación final, A. sostiene:

“(...) me parece un buen ejercicio para reflexionar en conjunto sobre los desafíos que conlleva la elaboración y la puesta en práctica de nuestras propuestas didácticas y los logros alcanzados a partir de ello. También esta instancia de trabajo nos invita a considerar los espacios de encuentro y de intercambio de ideas y experiencias con nuestros compañeros de formación pero, así también, como una práctica para incorporar en nuestro futuro como docentes”.

Finalizando la cursada una de las practicantes afirma que:

“(...) si hay algo que pude comprobar con las prácticas, es que buena parte del desánimo hacia la historia, como materia y como práctica educativa, deviene de la percepción infecunda que de ella tienen tanto lxs estudiantes como no pocsxs docentes. Y esto en concordancia con el método y el contenido de la enseñanza de la historia. Al registrar los saberes previos corroboré que en ningún lugar de su memoria académica, la historia aprendida les tenía en cuenta, a lxs mismos estudiantes, como hacedorxs de historia. La historia les fue bajada como un relato externo a su experiencia humana. La geografía y la cultura que allí les presentaron no guardaba coherencia con su propio contexto. Los hitos universales aprendidos les negaban su lugar en el mundo y los saberes localizados que de él tienen”.

Las decisiones de este equipo en torno a la evaluación de los estudiantes, futuros docentes, intenta generar aprendizajes que “promuevan la comprensión del propio proceso de conocimiento del evaluado, posibiliten la articulación de saberes, se realicen con la intención de integrar y no excluir, permitan la enunciación de dudas, ignorancias e inseguridades, promuevan la participación de los involucrados, produzcan información que esté al servicio de los protagonistas”. Es por ello que en el intenso tiempo de la residencia acompañamos a cada estudiante y al grupo total para reflexionar sobre el “mapa” de las clases dialogando con el posicionamiento asumido en las propuestas, la puesta en práctica de la misma y la mirada de los diferentes actores, un pequeño intersticio que vuelva instituyente el proceso de conocimiento en la relación con los saberes instituidos” (Zavala A. 2012:148)

Tal como se expresa a lo largo de este trabajo, nuestra intención es pensarnos colectivamente (docentes y estudiantes) como sujetos de un tiempo signado por múltiples conflictos, ejerciendo la práctica en escuelas deudoras de una tradición, entre viejas y nuevas normativas y, al mismo tiempo, con singularidades de ubicación geográfica, perspectivas y deseos de sus actores. En suma unos y otras en diálogo con el pasado, el presente y el futuro, intentando construir una enseñanza de la historia que nos posibilite en ese ir y venir en el tiempo repensar el presente no como el único posible sino referenciado a la utopía de un mundo más justo para todos y todas. De este modo, nos asumimos como sujetos históricos para quiénes la Historia no es algo externo que sucede a otros y otras, sino que nos sucede en tanto experiencia colectiva y humana, apostamos a la producción de saber colectivo con los diferentes actores

que comparten el recorrido de la cátedra, polifonía de voces para pensar las encrucijadas y los caminos posibles para la enseñanza de la Historia.

BIBLIOGRAFÍA

Celman, Susana. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En Camilloni, A y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.

Charlot, Bernard, (2009). "El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable: conferencia de Bernard Charlot", Revista Educarnos, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, CODICEN-ANEP, Montevideo, Uruguay. [Versión electrónica]

Cuesta Fernández, R. (1997). "Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona: Pomares – Corredor.

Delval, Juan. (1996) "Evaluación? No gracias calificación" En: Cuadernos de Pedagogía, N ° 243. Página 93.

Litwin, Edith (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" En Camilloni, A y otros. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Bs. As: Paidós.

Rusen, Jorn (1992). "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico". En Revista Propuesta Educativa. N° 7. Buenos Aires. FLACSO

Tutiaux-Guillon, Nicole. (2003). "Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia". En Enseñanza de las ciencias sociales 2, 27-35. Recuperado: de file:///D:/Pina/Documents/Pina/Conciencia%20hist%C3%B3rica/Tutiaux%20Guillon%20LosFundamentosDeUnaInvestigacionSobreLaConcepcion.pdf

Zavala A. (2012). "La enseñanza de la Historia entre otredades y subalternidades". Cuaderno de Historia número 7. Uruguay. Biblioteca Nacional.

⁶⁸ A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de las autoras.

⁶⁹ La conciencia histórica lleva a percibir la historia ya no como el pasado, como lo que “ya pasó” sino como un conjunto de fenómenos que abarcan el pasado, el presente y el futuro; es decir la capacidad de pensar la historia, pensar el presente y el futuro en función de la historia (y recíprocamente) y pensarse en la historia. (Tutiaux-Guillon y Mousseau, 1998).

⁷⁰ Los fragmentos del guión televisivo utilizados son de “Exámenes” de Nelly Fernández Tiscornia Ciclo Si-tuación Límite. Canal ATC. , con algunas modificaciones en el diálogo.

⁷¹ En esta dramatización damos intención a la voz y elegiremos los gestos, las miradas a modo de “actores”.

⁷² En cursiva en el original.

⁷³ Las fuentes a las que recurrimos en este trabajo pertenecen a estudiantes de la cohorte 2017 pero reflejan concepciones que pueden ser rastreadas en cohortes anteriores.

⁷⁴ En adelante se utilizarán sólo las iniciales de los nombres de los practicantes para identificar sus voces.

⁷⁵ Las preguntas realizadas a los estudiantes fueron: ¿Les gustaron las clases? ¿Por qué? ¿Qué clases les gustaron más y cuáles menos? ¿Qué les pareció la metodología utilizada? ¿Las consignas de las actividades fueron claras? ¿Qué se llevan de los encuentros? ¿Qué aspectos creen Uds. deberíamos mejorar? ¿Preguntas, inquietudes?