

**LOS DOCENTES NARRAN EL TALLER.
SOBRE SUBJETIVIDAD Y PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS
EN LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE DISEÑO
“CREO QUE TAMBIÉN FALTA ENTUSIASMAR UN POCO”**

Sara Guitelman - Analía De Matteo - Silvio Somma
UNLP, Facultad de Bellas Artes
Silvia Inés Navarro
UNLP. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Ma. Florencia Longarzo
UNNOBA, Escuela de Tecnología

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación “La Evaluación de aprendizajes en los talleres de diseño. Una herramienta para la metodología proyectual” aprobado en el 2015, el cual tiene como objetivo mejorar los recursos evaluativos en el taller de diseño para optimizar la evaluación de aprendizajes. Presentamos parte de las conclusiones surgidas del trabajo de campo realizado a través de herramientas de investigación como la entrevista oral y las narraciones escritas por docentes del Taller de Diseño en Comunicación Visual C, Facultad de Bellas Artes, UNLP. Mediante el análisis del discurso se pudieron contrastar y visibilizar concepciones sobre la evaluación, el aprendizaje, la enseñanza y las formas de participación.

Palabras clave: taller, diseño, participación, motivación, evaluación

Las narraciones permiten reconstruir posibles escenarios pasados para proyectarnos en la búsqueda de nuevos modos que mejoren la instancia de la evaluación y de interacción en el taller de diseño. Como hemos desarrollado precedentemente (Guitelman, Abate: 2012) es una herramienta que nos acerca “de primera mano” la experiencia de la praxis en el aula, en la palabra de uno de sus protagonistas. La voz enunciativa escrita, resulta reveladora no sólo de la subjetividad y valoraciones de ese enunciatador, sino que en el conjunto de relatos, nos ofrece un importante material para detectar dificultades que se presentan en el *trayecto de evaluación del proceso proyectual y el resultado del mismo* desde la perspectiva docente y posibilitar un análisis propositivo para la mejora de las prácticas evaluativas en el taller. “*El relato de experiencias pasadas, su análisis y sus significados, las relaciones entre las experiencias pasadas y las presentes liberan la imaginación y permiten una visión enriquecida del pasado*” (LITWIN, 2008: 19).

Se pidió a los docentes que escriban una narración a partir del tema *Las dificultades que tenemos al evaluar los proyectos en etapas de proceso y resultado*. A partir de la lectura y análisis de quince narraciones elegidas al azar, de cada uno de los niveles -primero a quinto año- realizamos un ejercicio comparativo y de contrastación, focalizando el interés en la voz de los auxiliares, pero atendiendo también la mirada diferencial de quienes tienen otros roles en la cátedra.

Para el arribo y análisis de los discursos hemos utilizado diferentes herramientas teóricas, como la *teoría del enunciado* para detectar valoraciones explícitas o subyacentes acerca del sujeto que enseña, del que aprende y qué relaciones establece en su narración con el destinatario de la misma. Por otra parte, la *teoría micropolítica* así como las categorías de *racionalidad*, *evaluación* en cuanto a su función pedagógica y *poder*, nos permitieron acceder a diferentes significados y contemplar diversas dimensiones como por ejemplo: concepciones sobre la evaluación, concepciones de aprendizaje (que incluye a la motivación), concepciones de enseñanza y formas de participación.

Dos cuestiones se evidenciaron recurrentemente: **la subjetividad en la valoración de los procesos y resultados** y **la participación de los alumnos en la evaluación del proceso**, expresado esto de muy diversas maneras y en distinto grado -vinculado por momentos a la falta de motivación, en otros a la falta de compromiso y por lo general responsabilizando a los alumnos por estas posiciones pasivas o, en el mejor de los casos, haciéndose cargo de este estado de situación-.

En cuanto al **primer problema**, podemos pensar que este comporta una categoría compleja ya que denota cierta oscuridad y vaguedad pues nos sumerge en un terreno de difícil acceso, propio del sujeto y su historia personal, el campo de lo psicológico. Sin embargo, es posible sortear este obstáculo si hacemos un esfuerzo por considerar la puesta en escena de un discurso binario constituido a partir del par objetividad-subjetividad, siendo esto último la fuente de las críticas, el nudo conflictivo que atraviesa a la evaluación. Podemos desplegar de ahí una manera de interpretar lo que se dice a partir de la teoría de Habermas, referida a *los intereses constitutivos de saberes* en la cual, a la categoría de racionalidad instrumental subyace una idea de *conocimiento y verdad* como algo objetivo, en donde los sujetos son capaces de llegar a un consenso, mientras que la racionalidad crítica concibe a los grupos sociales atravesados por el conflicto suscitado a partir de intereses en pugna. Esta negación de los intereses se observa en el siguiente fragmento:

“La etapa evaluativa es una temática interesante de abordar. El método de corrección que aplicamos siempre es polémico y subjetivo.”

La posibilidad de diluir el conflicto se observa en el siguiente párrafo:

“La diferencia de criterios entre los docentes puede ser conflictiva. En general para evitar grandes diferencias de nota entre las comisiones dejamos de darle al proceso la importancia que deberíamos.”

Este fragmento se refiere a la dificultad entre docentes para unificar criterios, algo que implica objetivar el propio posicionamiento para luego llevar a cabo las negociaciones pertinentes que permitan si no mitigar los conflictos de intereses, al menos dar un primer paso en su reconocimiento, algo más cercano a una racionalidad crítica para la cual los conflictos son inherentes a la vida humana (CARR Y KEMMIS: 1998).

En otras palabras, lo que parecería estar implícito es un no reconocimiento que detrás de cierta concepción del diseño, existe una posición particular (una entre muchas posibles) que es necesario objetivar para poder construir criterios de evaluación, ya que la realidad a evaluar es una construcción conceptual en la que intervienen conocimientos, valores y visiones acerca de dicha realidad (RAVELA: 2006).

Dado que el título de la narración solicitada fue “Las dificultades...” se sobreentiende que el hecho de que el método sea *polémico y subjetivo*, es percibido como una dificultad. Que sea *polémico* puede ser dificultoso, pero es inherente a producir pensamiento y

proyecto a partir de la *pregunta*. Que lo *subjetivo* sea percibido negativamente pareciera devenir de una distorsión en la percepción por parte de los alumnos -y por momentos también por los profesores-: en Taller es muy frecuente que sientan que son evaluados *desde la subjetividad de un docente*, a pesar del empeño en objetivar los criterios e intentar la comprensión de éstos como una herramienta que incluye la subjetividad en tanto categoría constitutiva de todo objeto estético/cultural. Como expresa Jussara Hoffmann “La mirada evaluativa es por naturaleza compleja y multidimensional. Se caracteriza, justamente, por interpretaciones de diferentes intensidades y matices sobre las múltiples dimensiones del aprender de cada alumno, que se realizan a partir de concepciones de educación, de sujeto, de sociedad, también diferentes. De esta forma, los “juicios” de cada evaluador son siempre complejos y subjetivos en la medida en que provienen de esa trama de conceptos multidimensionales” (HOFFMANN, 2010: 77).

En cuanto al **segundo problema**, referido a la participación, lo que se puede afirmar es que todos parten del sobreentendido: *si los alumnos participaran, si se comprometieran más, la evaluación del proceso proyectual sería “mejor”*, lo cual evidencia la consustanciación de los docentes con una de las principales premisas de la propuesta pedagógica de la cátedra: el conocimiento -o mejor: el pensamiento- se construye en el diálogo.

*“...es **solo** a través de las correcciones¹ donde podemos comprender los conceptos. Es por ello imprescindible afianzar la etapa de corrección de trabajos, incentivando al alumnado a que acerque sus bocetos y que estos sirvan de ejemplo académico”.* (Docente, primer año)

Alterna el impersonal con la primera persona del plural para proponer afirmativa y enfáticamente “**solo** a través” de la corrección se comprenden los conceptos (...) “es **imprescindible** afianzar” el trabajo en la motivación del alumno para que participe de la colgada. Participar es entonces, por un lado, exponer el trabajo propio, pero también expresar opinión sobre el suyo y los de los demás.

*“**Creo que todos** tenemos **muy** en cuenta al alumno, sus logros y sus fracasos. Las diferentes propuestas, **cómo toma en cuenta** las correcciones de sus compañeros como así los aportes del docente”.* (Docente, tercer año)

Se expresa en primera persona del singular y relativizando su opinión (“creo”) pero haciendo una afirmación taxativa acerca de cómo actúan “**todos**” los docentes: “tenemos **muy** en cuenta al alumno” y puntualiza en cómo “**toma en cuenta**” (toma en consideración) el alumno las correcciones de sus pares y docentes: de qué forma lo dicho en el aula es escuchado y, suponemos, visibilizado en su intervención sobre el proyecto. Aquí participación implica la escucha, la reflexión y la acción sobre el proyecto. Se entrelee su poder transformador.

“...en la evaluación aparecen elementos como la participación en clase que forman parte de la nota final pero exceden el análisis específico de la o las piezas gráficas”. (Docente, primer año)

Explicita que la participación se evalúa “en sí misma”, es decir, excede el resultado: “forma parte de la nota final” pero como algo externo al trabajo. Sin embargo, esperamos que la participación transforme los resultados y deberíamos observar cierta correspondencia entre lo que es exterior (la participación) y el resultado. Alumnos que no participan de manera visible, transforman su proyecto a partir de las intervenciones de estudiantes y docentes en clase. Si bien valoramos en la evaluación la “colaboración” de aquellos que construyen la clase, otra cuestión es evaluar de qué modo en el proyecto se evidencia la buena escucha y cómo se transfiere ésto al proyecto.

“...lo más relevante tiene que ver con los distintos saberes que interactúan en el proceso de la evaluación desde que comienza hasta que finaliza el trabajo práctico, entre docente y alumno”.

(Docente, tercer año)

Propone, en algún sentido, una definición de participación: sería -además de “lo más relevante”, la interacción de saberes entre estudiantes/docentes a lo largo del proceso. Es una visión superadora que no se limita a las intervenciones explícitas sino a los efectos que el entramado de voces produce en cada proceso y resultado.

Es necesario atender a las particularidades que presenta el par evaluación/participación según el nivel de Taller, y esto se evidencia en las narraciones. En primero y segundo año los alumnos comienzan una nueva etapa y no se conocen entre ellos; muchos están en la instancia de elección de su carrera, y es posible que muestren desinterés o desatención. La reticencia a la participación en muchas ocasiones tiene que ver con la autocensura por temor al ridículo, al “no saber”, pero también aparece asociada al temor a la exposición, porque en cada proyecto se juegan aspectos profundos de la identidad personal. Sin embargo en primer año, cuando menos recursos teóricos tienen, percibimos mayor desinhibición para intervenir en el análisis de proyectos e inclusive en las clases teóricas. Cuanto menos tienen, más arriesgan. Y esa mirada intuitiva es una enorme aportación a la evaluación, posiblemente porque está asociada al “sentido común”, tan afín al diseño, y a veces distante del análisis más racionalista que proponen los docentes y que por la insularidad de la situación proyectual en el aula, en ocasiones se pierde. La participación reticente se sigue observando en las narraciones de tercero y cuarto año, a pesar de estimar que la mayoría están más seguros respecto de la elección de la carrera, y su nivel de conocimientos sobre las temáticas que se presentan les permitiría opinar con mayor seguridad. La cuestión de la subjetividad (nuestro “primer problema”) expresada en el juicio estético del profesor, es otro de los potenciales causales de reticencia en la participación. Se teme no “sintonizar” con el gusto del profesor. Más allá de los esfuerzos de cátedra para establecer criterios que visibilicen al juicio estético como un juicio social, el gusto sigue siendo percibido como individual por parte de los alumnos y algunos docentes. Por otra parte, el juicio estético es uno más entre otros que participan al momento de observar/evaluar proyectos. Pero es en él -por ser considerado particularmente subjetivo- donde recalca el temor a *no decir lo que el destinatario espera escuchar*. En este sentido, la perspectiva micropolítica² nos ofrece una forma de pensar la poca participación de los alumnos ya que podemos pensarla como una estrategia de supervivencia o como una forma de resistencia.

Proponemos el análisis de algunos fragmentos significativos referidos a la *dificultad para generar participación y las consecuencias* de la falta de ésta:

“La participación en clase es un tema a trabajar, la charla, el debate y la defensa de opinión resulta difícil en etapas iniciales. Crear el ambiente propicio, con actividades grupales o disparadores siempre es una herramienta favorable.” (Docente, primer año)

El uso del infinitivo inscribe al enunciado en un registro distanciado y generalista (trabajar, crear) ¿se refiere a la propuesta de cátedra o a la praxis docente? Podríamos inferir que entiende que todos somos responsables, pero resulta de interés atender esta ambigüedad.

“Se dificulta promover la participación reflexiva en una evaluación sobre su propia producción y la de sus compañeros. (...) Trabajo en equipo: Esta modalidad si bien presenta ventajas pedagógicas, dificulta discernir el grado y calidad de participación de cada alumno.” (Docente, primer año)

El impersonal (Se dificulta) aleja al sujeto del vínculo directo con el problema (se **me** hace difícil, se **me** dificulta): son distintas formas en las que la voz enunciativa se distancia de la situación problemática.

*“Si nos referimos a las correcciones y evaluaciones de los trabajos en su etapa de proceso, evaluación que pretende contar con la participación de todos los alumnos, justamente el mayor inconveniente es ese **compromiso participativo**...”*

Más allá de corregir, todos los docentes, teniendo en cuenta los mismos ítems evaluativos, en la devolución final también se involucra el compromiso del alumno, su predisposición, y motivación: siendo tal vez no tan visible en el resultado gráfico de su trabajo.” (Docente, cuarto año)

En este caso es el plural inclusivo el que marca una ambigüedad (*nos referimos* podría ser también una pregunta implícita a quienes formularon la consigna de la narración: “si se refieren” o “si no están preguntando por...”.) *Compromiso, predisposición, motivación* son términos cuya especificidad aquí no está contemplada, y serán motivo de próximos abordajes. El uso del lexema *ítems* en lugar de *criterios* revela una mirada particular sobre lo que son los criterios. Asimismo la narración no da cuenta de que entre estos criterios, el de *participación* está explicitado.

Las narraciones evidencian conocimiento, al menos teórico, de la propuesta pedagógica del Taller C fundada en el *diálogo* como modalidad que requiere sujetos activos, comprometidos en ese entramado dialógico docentes/estudiantes/objeto de diseño:

Unas de las características del taller es que el docente es el mediador. El saber circula de manera espiral. Somos coordinadores que guían a los estudiantes, pero son ellos los que deciden, aceptan o desechan los conceptos que proponemos. (Docente, primer año)

Replica lexemas que ha instalado la cátedra a través de jornadas, reuniones y otros dispositivos: el docente es “mediador, coordinador”. Sin embargo al momento de ampliar la explicación devela una comprensión distorsionada: no se trata de que los alumnos acepten o descarten lo que el profesor propone. Ser coordinador del diálogo es facilitar la construcción de conceptos entre todos, docentes y alumnos en diálogo con sus proyectos.

Queda evidenciado que todos interpretamos en forma personalísima los documentos escritos y que tal vez es necesario trabajar más desde prácticas concretas que clarifiquen a los docentes, conceptos teóricos.

Los aspectos conceptuales y la participación en clase, tanto con el trabajo personal del estudiante como con el diálogo con el trabajo de sus compañeros, son aspectos fundamentales para la cátedra y para el aprendizaje que no se visualizan necesariamente en el trabajo final. (Docente, segundo año)

Reaparece la consustanciación con la propuesta de la cátedra: el valor de lo conceptual y de la participación como diálogo con los trabajos de todos. Desde un relato académico hace hincapié en que todos estos aspectos no siempre se visibilizan en el resultado. Si verdaderamente pretendemos evaluar lo que el alumno aprendió y no el resultado exitoso, deberíamos revisar nuestra forma de evaluar.

Aunque las narraciones no nos permiten adentrarnos en el acontecer del *microcosmos áulico*, podemos aventurarnos y reconstruir parte del desarrollo de este espacio y qué concepciones sobre el conocimiento subyacen, a partir de las referencias a los alumnos que realizan los docentes, quienes se remiten a ellos como “poco participativos” y a partir de la “falta de compromiso” y propuestas de trabajo, con “falta de atención”, “poco motivados”. Sólo un docente vuelve sobre el análisis de las preguntas que realiza. Como veremos, ambos aspectos (la referencia sobre la actitud de los alumnos y las dificultades para volver sobre la propia práctica), habilitan nuevas preguntas sobre la naturaleza de

los “diálogos”³ que allí se despliegan. Y también una posible interpretación: que el alumno definido desde la carencia y la falta, es también el responsable de su fracaso.

Es notoria la insistencia de algunos docentes en la “falta” del alumno: sus debilidades teórico/reflexivas porque vienen de una secundaria deficitaria, o su distracción o falta de interés, que se sintetizan en expresiones como “son vagos intelectuales”, “anoréxicos culturales”, “la cultura digital los tiene alienados”, “no piensan, no leen, es una cultura de la superficie, de las relaciones líquidas” y otras fórmulas escuchadas en ámbitos docentes.

“...creo que la peor dificultad es la falta de compromiso del alumno, tanto en la asistencia como en la ausencia de propuestas de trabajo. En una clase es importante tener material con el cual poder debatir, el no tenerlo complica la actividad del día a día.

(...) muchos alumnos se tornan de trato complicado, empecinados en ideas poco viables, y como ayudante es complicado saber cuándo y cómo explicarles que el proceso nos aporta poco y que no tendrán el mejor resultado (...)

Como ayudante me veo en el lugar de incentivarlos, de llamar su atención con alguna palabra disparadora, de dirigirme con preguntas a cualquiera de ellos al azar”. (Docente, tercer año)

Este fragmento nos permite retomar los aportes de Edelstein (2002) en lo referido a la complejidad de la práctica docente. Específicamente, pensar a los sujetos de la educación y sus procesos formativos. Al respecto debemos considerar que la mirada, el sentido común construido, presenta categorías heredadas en las que subyacen procesos sociales (de apropiación, reproducción, negociación, simulación, resistencia, intercambio, entre otros) que en ellas se materializan. Estos funcionan como marcos que tenemos a mano para interpretar la complejidad del acto educativo, que es social e histórico. En este punto, resulta importante retomar la importancia de la fase posactiva de la enseñanza y el tan utilizado concepto de *reflexión docente*.

Por otro lado, si vinculamos la evaluación formativa con este fragmento, podremos notar que este docente parecería tener instrumentos de evaluación de la clase que estarían funcionando como obstaculizadores de la posibilidad de retroactuar sobre la propia enseñanza.

En esta línea, Perrenoud advierte que los sujetos activos en esta relación, no deberían ser solo los alumnos, sino también los docentes. “Una pedagogía y una didáctica que deseen estimular la autorregulación de los aprendizajes, no se contentan con apostar a la dinámica espontánea de los que aprenden. Por el contrario, se necesitan contratos y dispositivos didácticos muy ingeniosos, estrategias de animación, y construcción de sentido muy sutiles, para sostener el interés espontáneo de los alumnos -cuando este existe-, para suscitar un interés suficiente cuando la experiencia vital, la personalidad o el medio familiar no predisponen para ello” (PERRENOUD, 2008: 126-127)

“...se notan mayores diferencias entre docentes que van llevando adelante la corrección de una manera espontánea sin tener una planificación, una idea central, la posibilidad de arribar a conclusiones, donde el alumno sólo se va con la simple idea de hacer lo que el docente le dijo. Y en contraposición están los docentes que tienen una actitud y un modo de llevar adelante la clase que producen que el alumno se transporte y pueda imaginar mundos distintos de los propios en los que ya está encerrado y vaya en busca de nuevas posibilidades de experimentación.

(...) tengo la firme convicción de que cada docente debería tener sus propias inquietudes que lo movilicen “al hacer”. Y es con los docentes que comparten esa idea con los que se construye”. (Docente adjunto, tercero y cuarto año)

Se ubica como un observador de los docentes, y como responsable del funcionamiento de la cátedra. “Tengo la firme convicción” lo posiciona en un lugar de autoridad, que asegura que es cada docente el que debería tener sus propias inquietudes que lo movilicen al *hacer*. Esa es su expectativa respecto de los docentes: “con los que comparten esa idea es con los que **se** construye” abandonando acá, significativamente, la primera persona, reemplazándola por el impersonal que neutraliza todo posible sesgo autoritario.

“...depende en enorme medida de la voluntad de trabajo por parte de cada uno de los docentes, que son muchos y diversos. Correrse de la mirada personal, atravesada por valores muy arraigados, es imprescindible para mirar/evaluar/contextualizar una propuesta estética y articularla con su funcionalidad. Contextualizar es un ejercicio a veces difícil en el ámbito del aula, y la posibilidad de hacerlo –una vez que el docente ha reflexionado y tiene conciencia de esta necesidad- depende en gran medida del bagaje cultural, de la amplitud en la mirada, de la curiosidad y del deseo de pensar nuestra práctica.” (Docente titular de la cátedra, primer año)

La primera persona lo ubica como uno de los responsables de la propuesta teórico metodológica de la cátedra y evidencia, como en el texto anterior, una expectativa acerca de los docentes: la buena práctica en el seguimiento evaluativo de los proyectos “depende en enorme medida de la voluntad” (del docente), asimismo es al docente a quien asigna la responsabilidad de una actitud reflexiva y activa respecto de lo que sucede en el aula. La narración devela tal vez un deseo: que los docentes asuman un alto compromiso tanto en la práctica de la profesión como en la docencia.

Así como los responsables de la cátedra focalizan en el reclamo hacia el docente, a la modalidad de trabajo en el aula por parte de los auxiliares, éstos desplazan el *reclamo* al alumno. Pero si bien es cierto que en el taller observamos que los alumnos llegan al aula en actitud de espera: espera de actividades y de una *palabra autorizada*, no es menos cierto que algunos docentes se presentan ante ellos desde la posición de única voz legítima, con lo que convalidan esos lugares.

Pocos docentes se hacen cargo de su protagonismo en dar a la clase la energía necesaria para que ésta incluya -y con esto “motive”- a los estudiantes. Son aquellos que producen instancias de participación haciendo valer los saberes de todos, rescatando positivamente sus opiniones. Para este tipo de acciones es necesario planificar la clase, pensar en los problemas a evaluar en esa instancia de desarrollo de los proyectos, encontrar cuestiones en común entre los trabajos expuestos para poder generar interacción entre ellos, y sobre todo para posicionarse como coordinador de un debate que construya la evaluación diaria desde lo teórico/conceptual a partir de la pregunta, y no como un veedor de proyectos.

“Motivar al alumno en esta fase del proyecto (el proceso en sus inicios) es clave para un resultado favorable”. (Docente, segundo año)

Al respecto, algunos aportes de Anijovich (2009) para pensar las características del taller nos pueden ayudar para determinar otras dimensiones de análisis. La autora menciona que diseño del taller requiere tener en claro el sentido de su utilización y sus características fundamentales. “La mera discusión a partir de un tema” o la agrupación de distintos sujetos para referirse a un problema no convierten el espacio en un taller. Contrariamente a esto, el trabajo compartido entre los alumnos implica su planificación, diseñando previamente las actividades a realizar, definiéndolas con precisión, asignándoles tiempos y modos de realización. Es decir, requieren una fuerte estructuración, para que luego, a partir de ellas, se puedan construir conocimientos y los alumnos puedan participar en forma autónoma. Esto es así, porque el principal propósito

de este dispositivo pedagógico es la recontextualización e integración de saberes disciplinares aprendidos con anterioridad. Se trata de poner los conocimientos teóricos en situación, lo cual implica un aprendizaje sistemático. Más allá de las problemáticas que exceden al aula, y que también pueden ser en parte resueltas en ella, la falta de planificación adecuada es una de las claves para analizar el problema de la motivación. **Despertar el interés probablemente tenga más que ver con una responsabilidad de cátedra, que con las condiciones de posibilidad del alumno.**

“Uno de los puntos importantes en la clase creo que es el entusiasmo para hacer las cosas, incentivarlos, y que puedan trazar un camino con el trabajo, a veces las opiniones todas juntas de los compañeros y los docentes hacen que ese camino y esa idea se desdibuje.

Creo que también falta entusiasmar un poco para que profundicen la búsqueda de algo original”. (Jefe de trabajos prácticos, primer año)

El relato en primera persona, el registro emotivo y coloquial que se percibe en la narración completa, son indicios del compromiso con su práctica. Manifiesta preocupación para motivar y entusiasmar al alumno; pero se reconoce poco objetiva a la hora de evaluar los proyectos, coincidente esto con un particular modo de involucrarse emotivamente en la clase. Es una mirada que desde lo sensible también apunta a lo que otros docentes formulan en términos teóricos. “También” es la marca textual de un presupuesto: si “también” falta entusiasmar es porque falta previamente otra cosa que no está dicha, y es en torno a ese vacío, donde organizamos las preguntas que abre esta presentación.

“Lo más lindo que tiene la condición docente, es que uno puede ser un estimulador de las cosas que el alumno posee. Y si no las tiene en forma clara, tratar de despertarlas”. (Docente, quinto año)
De la misma manera que en el caso anterior, el narrador se sitúa desde lo afectivo, en este caso valorando positivamente (lindo) la condición docente, una vez más poniendo en primer lugar su rol motivador: el docente (uno) puede ser un estimulador que “despierta las cosas que el alumno posee”.

“Motivar al alumno en esta fase del proyecto es clave para un resultado favorable. En todos los casos resulta imprescindible hacer un seguimiento de “todo” el proceso de diseño, pero muchas veces es muy difícil coordinar de acuerdo a la cantidad de alumnos con la que nos enfrentamos en el aula. Situaciones de ausencias reiteradas o falta de interés en el trabajo incide directamente sobre el resultado del mismo.

En las devoluciones de los mismos aclaro cuales son los aspectos que se desarrollan en cada una de las correcciones y que se tuvieron en cuenta en la nota final. En este período es importante debatir con el grupo para que sepan reconocer cuáles fueron sus errores para avanzar en el siguiente trabajo y tratar de mejorar sus aprendizajes”. (Docente, segundo y tercer año)

Este fragmento, a diferencia de los anteriores, muestra un sujeto más analítico, puntual y propositivo: se refiere en particular a la “devolución” de notas como instancia evaluativa de relevante significación “es importante debatir cuáles fueron sus errores” y señala su propia praxis: “aclaro cuáles son...” Coincide con todas las narraciones en que **“muchas veces es muy difícil”**...el seguimiento de todo el proceso evaluativo... “de acuerdo a la cantidad de alumnos a los que nos **enfrentamos**...” expresiones que enfáticamente aluden a la dificultad, el conflicto.

Aunque observamos un acuerdo teórico en que el aprendizaje es más significativo si evaluamos con la participación activa de los estudiantes generada a partir de *la pregunta*, se evidencia que no siempre podemos interiorizarlo y hacerlo nuestra práctica. Esto, pensamos, tiene varias posibles causas, entre otras:

- implica más trabajo. No es simple llegar a la instancia en la que con un ligero vistazo a la colgada, rápidamente entendemos sobre qué ejes podemos articular la evaluación y cómo vamos a establecer vínculos entre diferentes proyectos.

- relacionado con lo primero: implica capacidad de contextualizar, para lo cual no basta con la intuición y la práctica, sino que requiere un sólido y dinámico capital simbólico.

- implica una mayor exposición frente a los alumnos. Es más seguro corregir en forma individual y desde la afirmación, antes que grupalmente y diseñando la clase a partir de la pregunta.

- por último, muchos docentes no queremos defraudar a los alumnos, no queremos “que se vayan sin una *devolución* sobre su trabajo”. Así como es difícil para el docente evaluar sin individualizar, también es muy dificultoso lograr que el alumno interprete la evaluación general como particular, y transfiera observaciones hechas sobre otros proyectos, al suyo propio.

Se trata por una parte, de proponer temas contextualizados histórica y socialmente (teoría de la complejidad) y, de generar dinámicas que se apropien creativamente de las formas discursivas del mundo contemporáneo. Realizar preguntas que provoquen la reflexión, relacionando temas y saberes aprendidos en otras instancias lleva seguramente a cumplir “propósitos... más amplios que la comprensión del contenido que se encuentran desarrollando”. (LITWIN, 2008: 26)

Si entendemos que la participación activa del sujeto que aprende es sustancial a la mejora de la evaluación en la etapa de proceso del proyecto -tanto en relación a la dinámica de clase como a los efectos que esta dinámica genera sobre los resultados- y que esa participación presenta las dificultades analizadas, creemos que debemos abordar esta problemática con los docentes. Es necesario proponer desde la cátedra, herramientas para el fortalecimiento de saberes/prácticas metodológicas. Esto podría concretarse en talleres, seminarios o las modalidades que se consideren apropiadas para trabajar, en principio, los siguientes ejes: la planificación, *la pregunta* como articuladora de la clase y el ejercicio de la mirada docente en la evaluación de proyectos.

NOTAS

LITWIN, EDITH (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Pág. 19, Paidós, Buenos Aires.

1. Al respecto, las correcciones en el Taller C se realizan a partir de una “colgada grupal” de los todos los trabajos de los alumnos. El propósito es generar condiciones de socialización del conocimiento, intentando habilitar instancias de observación y análisis en base a ejes conceptuales presentados según las instancias del trabajo y/o planificación del taller. De esta manera, los alumnos, pueden comenzar a expresar su mirada/interpretación de lo expuesto y iniciar un recorrido a través de la crítica constructiva y aportando nuevas ideas o posibles soluciones a los problemas detectados. Las intervenciones se sostienen sobre problemas recurrentes de manera que cada uno además debe comenzar a ejercitar la idea de trasladar lo que se habla a nivel teórico/conceptual a su propio trabajo.

HOFFMANN, J. (2010) “Evaluación mediadora; una propuesta fundamentada”. En: Anijovich Rebeca (comp.) *La evaluación significativa*. Cap.3, pág. 77. Buenos Aires, Paidós.

2. Sobre la micropolítica en las organizaciones educativas varios autores como Ball (1989), Santos Guerra (1994), Baldrige (1971), han puesto al descubierto otros aspectos constitutivos de las relaciones pedagógicas y la vida en las organizaciones que exceden lo formal y lo dicho, para adentrarse en lo informal y lo no dicho, a saber, los procesos de resistencia, el despliegue de estrategias y negociaciones que se desarrollan en forma subterránea (pero no por eso menos

efectivas) en un entramado de relaciones de poder que atraviesan la estructura y las relaciones, por ello también al microcosmos áulico.

3. Sobre la cuestión del diálogo y la construcción de las preguntas vale interrogarse: ¿Qué tipo de preguntas realizan los alumnos y los docentes? ¿Los alumnos se sienten habilitados a realizar preguntas? ¿Qué y cómo responden los docentes?. Específicamente y siguiendo a Anijovich (2011): ¿Cómo se juega la retroalimentación en el marco de una evaluación formativa?. Es importante cuestionar estos aspectos ya que pareciera subsistir en algunas narraciones una idea de diálogo y respeto por las apreciaciones de los alumnos y cierta concepción referida a la construcción del conocimiento en donde no aparecen conceptos específicos que el alumno debe apropiarse para aprobar.

Esto, por su parte se vincula a la distancia existente entre el cómo se enseña y el cómo se evalúa (Anijovich, 2009) o cómo “se proponen esos conceptos” ya que la construcción de las preguntas, de la presentación de los problemas de diseño (la planificación en la fase preactiva de la enseñanza) debe incluir la construcción de problemas y su presentación, para que los alumnos puedan emprender un recorrido en torno a nuevos interrogantes y posibles resoluciones.

PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Colihue.

HOFFMANN, J. (2010) “Evaluación mediadora; una propuesta fundamentada”. En: Anijovich Rebeca (comp.) *La evaluación significativa*. Cap.3, pág. 79. Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, E. (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Pág. 19, Paidós, Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R. C., Mora, G., Sabelli, S., & Anijovich, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* (No. 371.13). Paidós, Buenos Aires

Anijovich, Rebeca (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Paidós, Buenos Aires

Anijovich, R. (2009) “Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes” entrevista realizada por Estela COLS, en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 3, N°3, 4ª. Época. La Plata: UNLP

Anijovich, R. (2011) *Evaluar para aprender*. Aique, Buenos Aires

Bajtín, M. (1989) *Estética de la creación verbal* (escritos 1920-1970). Siglo XXI, México

Bolívar, Antonio (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N°1.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*.

Edelstein, G. E. (2002). “Problematizar las prácticas de la enseñanza”. *Perspectiva*, 20

Guitelman, S; Abate, S. (2012) “Sentidos y preguntas. Experiencias docentes positivas en el taller de diseño”. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Latinoamericano de Enseñanza del diseño, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 31 de julio de 2012

Mazzeo, Cecilia; Romano, Ana María. (2007) *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Nobuko, Buenos Aires.

McEwan, H. (1998). “Las narrativas en el estudio de la docencia”. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires

Litwin, Edith (2008) *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Paidós, Buenos Aires.

Potter, Norman (1999) *Qué es un diseñador. Objetos. Lugares. Mensajes*. Paidós estética, Barcelona.

Ravela, P. (2006) *Para comprender las evaluaciones educativas. Serie Fichas Didácticas*, Santiago de Chile: PREAL, disponible en: www.preal.cl. (Fichas 1 a 4).

Schön, Donald (1988) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Buenos Aires

Voloshinov, V. (1926) “El discurso en la vida y el discurso en la poesía (Contribución a una poética sociológica)”. *Traducción de Jorge Panesi, 1985*