

# Lógicas hegemónicas de Evaluación: Tensiones y contradicciones de la Evaluación en la Enseñanza

## *Hegemonic logic of Evaluation: Tensions and contradictions of Evaluation in Teaching*

Ingrid Sverdlick\*

Recibido: 5 de marzo de 2024 Aceptado: 24 de junio de 2024 Publicado: 31 de julio de 2024

To cite this article: Sverdlick, I. (2024). Lógicas hegemónicas de Evaluación: Tensiones y contradicciones de la Evaluación en la Enseñanza. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 8–25. <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19246>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19246>

### RESUMEN

En el presente artículo, escrito como un ensayo, se busca aportar a la reflexión sobre los discursos y las prácticas de evaluación que abonan al pensamiento hegemónico meritocrático sobre la educación, reforzando la función conservadora de reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1967). Se propone una reflexión sobre la evaluación en la enseñanza, en un escenario en el que la escuela parece estancada en debates infértiles sin avanzar en la construcción de un pensamiento crítico habilitante o promotor de una mirada analítica que problematice el consumo voraz y acrítico de información que proviene fundamentalmente de las redes sociales y los medios masivos de comunicación. Asimismo, se analizan las resistencias, las tensiones y contradicciones que conviven con las ideas y acciones propuestas desde un enfoque pedagógico de la evaluación como práctica valorativa y reflexiva, democrática, y cuyo sentido y funcionalidad es indisociable de la enseñanza. Como aporte para profundizar en el tema, se relata y analiza una experiencia de evaluación masiva en la Provincia de Buenos Aires que se posiciona como una política de enseñanza e interpela la lógica hegemónica de las pruebas estandarizadas.

**Palabras clave:** evaluación en el aula; pruebas estandarizadas; evaluación y reproducción de las desigualdades; enseñanza y evaluación; evaluación democrática

### ABSTRACT

This article, written as an essay, seeks to contribute to the reflection on the discourses and practices of evaluation that support the hegemonic meritocratic thinking on education, reinforcing the conservative function of social and cultural reproduction (Bourdieu and Passeron, 1967). A reflection on evaluation in teaching is proposed, in a scenario in which the school seems to be stuck in fruitless debates without advancing in the construction of a critical thinking that enables or promotes an analytical view that problematizes the voracious and uncritical consumption of information that comes mainly from social networks and mass media. It also analyses the resistance, tensions and contradictions that coexist with the ideas and actions proposed from a pedagogical approach to evaluation as an evaluative and reflective, democratic practice, whose meaning and functionality is inseparable from teaching. As a contribution to deepen the subject, it is described and analysed an experience of mass evaluation in the Province of Buenos Aires, which is positioned as a teaching policy and challenges the hegemonic logic of standardised tests.

**Keywords:** classroom assessment; standardized testing; assessment and reproduction inequality; teaching and evaluation; democratic assessment



\* Ingrid Sverdlick [0000-0002-6501-1064](https://orcid.org/0000-0002-6501-1064)

Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)

[ingridsver@gmail.com](mailto:ingridsver@gmail.com)



## 1. INTRODUCCIÓN

En noviembre de 2023, cuando estaban aconteciendo las elecciones generales para la presidencia en mi país, aún tenía entre los pendientes el terminar de escribir este artículo. Pasó el día de los comicios y lo que venía siendo una tendencia amenazante se concretó con la triste confirmación que el pueblo argentino eligió un candidato de la ultraderecha para gobernar el país por los próximos cuatro años<sup>1</sup>. La plataforma del nuevo gobernante no ocultó lo que otrora las propuestas de derecha disimulaban por temor a perder votos. En este caso se dijo de manera explícita que la idea central será privatizar todo lo que se pueda para que el mercado regule libremente desde la oferta y la demanda. La educación entra en las generales de la ley y habrá que ver qué puedan hacer en esta materia, aunque es esperable que busquen gestionar políticas asentadas en la meritocracia, en la evaluación como “control de calidad” y en la libre competencia de escuelas (subsidiando a la demanda con vouchers<sup>2</sup> como están pregonando). Las ideas que se sostienen desde esa línea de pensamiento, que autodenominan “anarcocapitalismo libertario<sup>3</sup>”, sugieren que “el mejoramiento de la calidad” será por causa del libre mercado: estimulando la competencia entre escuelas y la supuesta libre elección de las familias. Con el paradigma de la meritocracia como estandarte, la restricción de la intervención estatal sólo podrá profundizar las desigualdades<sup>4</sup>. Como pudimos experimentar en la etapa neoliberal de la década del 90, es altamente probable que, más allá de los debates sobre esta cuestión, que llevan más de 35 años en Argentina<sup>5</sup>, la evaluación recupere centralidad en la política educativa, retrocediendo hacia las visiones tecnocráticas más ortodoxas.

En este contexto, y con el ánimo aún golpeado por estos acontecimientos, lo que había empezado a escribir con cierto optimismo sobre una experiencia de evaluación innovadora, se me hizo extraño y regresó a mi mente un pensamiento —hay que confesar, algo pesimista— que desde hace tiempo me viene preocupando. Basta con recordar a la pandemia COVID 19 (2020-2022), esto es un par de años para atrás en esta década y parecería que las realidades han superado todo lo imaginable en ese tiempo, cuando abundaban los pronósticos sobre el devenir de nuestras sociedades: pronósticos optimistas, pesimistas y escépticos que generaron acalorados debates en diferentes ámbitos sobre los efectos de un acontecimiento que tocó al mundo entero sin distinción<sup>6</sup>. En la culminación del año 2023 e inicios del 2024, el mundo se encuentra

1 El presidente electo resultó Javier Milei del partido La libertad Avanza para el período dic 2023 – dic 2027.

2 Son bonos o cupones que el Estado emite para que las familias compren educación ya sea a empresas privadas como a las escuelas estatales. El Estado pone a competir a las instituciones, haciendo que dependan de lo que recauden a través de los bonos, y/o de lo que se cobre aparte. Cuantos más alumnos se consigan por parte de las instituciones, más recursos económicos se tiene.

3 Una excelente nota de prensa escrita por Daniel Filmus en febrero de 2024 resulta muy ilustrativa de las ideas del nuevo gobierno. Se puede consultar en <https://n9.cl/fmgyo>

4 Independientemente de las críticas al sentido y utilidad de las pruebas estandarizadas, tanto nacionales como internacionales, lo que ha quedado en evidencia de manera contundente, en cada nueva edición de las pruebas, es que el nivel socioeconómico de la familia es el principal predictor de los resultados que obtienen las y los estudiantes de todos los niveles educativos.

5 Parte de esos debates se pueden recuperar en el Dossier: 30 años de evaluaciones educativas en América Latina en el jornal de políticas educacionales. Vol. 17 (2023) DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v17i2>

6 Algunos de esos debates se pueden hallar en el número de Anales de la Educación Común publicado en 2021 y disponible en <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/issue/view/670>

convulsionado por las guerras, que no sólo no cesan y se naturalizan, invisibilizándose, sino que se expanden y amenazan con generalizarse. Las ultraderechas van pintando el mapa con sus colores, tanto en Europa como en América Latina, dejando descolocadas a un abanico de opciones políticas que, al menos discursivamente se manifiestan por la defensa de los derechos sociales y por sociedades más justas, igualitarias, solidarias y atentas a prevenir y evitar la destrucción del medio ambiente<sup>7</sup>. La democracia se encuentra amenazada por poderes que han encontrado nuevos disfraces y formas de tergiversación, persuasión, cooptación y convencimiento a una ciudadanía aturdida por el incesante bombardeo y la exposición permanente a la desinformación y a cualquier contenido que circula en las redes como falsas verdades o noticias falsas conocidas como fake news. A parecer la ciudadanía está decepcionada por años de promesas incumplidas; promesas que no pudieron revertir las desigualdades estructurales ni la distribución inequitativa ni la pobreza. Se ha ido configurando una población cada vez más escéptica a las posibilidades de encontrar respuesta en las y los gobernantes, permeable a propuestas agresivas que catalizan su malestar. En este río revuelto y frente a la desazón generalizada, los discursos negacionistas y antidemocráticos han ido encontrando un lugar por donde colar, apelando a una emocionalidad de violencia y odio, que, por otro lado, es la que sirve para justificar, participar y tomar partido en las guerras, como se está viendo en Europa, Asia y África en estos últimos años (Sverdlick y Austral, 2023)<sup>8</sup>.

Con este panorama, la pregunta sobre qué está haciendo, o que debiera hacer la escuela en la formación de las nuevas generaciones y la incidencia que tiene o debiera tener en el pensamiento e ideas de la ciudadanía, se reactualiza y requiere profundizarse. Como diagnóstico, se podría señalar que la educación escolarizada hace ya tiempo ha perdido la hegemonía en la socialización y en la difusión de información, por la presencia cada vez más omnipresente de internet, de las redes y de los medios masivos de comunicación. Esta pérdida está en relación con el poder de propagación de la ideología neoliberal por las mismas redes sociales y a través del contenido que circula por internet de una manera avasalladora, que avanza de manera contundente sobre la formación del pensamiento de la población de cualquier edad. Este escenario es posible en tanto que se retroalimenta con el consumo indiscriminado de productos, servicios e ideas, con la promoción de un individualismo competitivo como forma de pensar y estar en el mundo y con un escepticismo político que desarrolla un escenario de presente continuo sin lugar para la reflexión sobre el pasado, sobre el presente y la proyección de un futuro para el mundo.

En el presente artículo se busca, por un lado, retomar las críticas a los discursos y las prácticas de evaluación que abonan al pensamiento hegemónico meritocrático sobre la educación, reforzando la función conservadora de reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1967); y por el otro, analizar otras posibilidades para pensar una evaluación cuyo sentido y funcionalidad sea indisociable de la enseñanza. En el desarrollo me propongo abordar cómo, a pesar de tantos debates, ríos de tinta escritos sobre el tema, al menos desde hace 35 años y de una enorme cantidad

7 Me refiero a las opciones políticas que históricamente se identificaron con versiones de las llamadas izquierdas, centro izquierdas, e incluso socialdemocracias progresistas.

8 Hay guerras que concitan más interés y prensa que otras, como las de Israel y Hamás en la Franja de Gaza, o la de Rusia con Ucrania. Menos difusión concitan los conflictos armados a gran escala como por ejemplo en Burkina Faso, Somalia, Sudán, Yemen, Myanmar, Nigeria y Siria.

de experiencias innovadoras, la evaluación permanece prácticamente atada a la calificación, a diversas escalas y formas de certificación/acreditación de cada estudiante y a la sumatoria de “mediciones” individuales para construir información que pretende hablar sobre la “calidad” de la educación o el progreso de una política.

Para ello, a lo largo de los primeros dos apartados, problematizaré la práctica de la evaluación tanto desde el nivel institucional y áulico como la relativa al instrumento de la política pública que busca decir algo sobre cómo funciona el sistema educativo a través de examinar a los estudiantes con pruebas estandarizadas de variada procedencia y alcance. Aunque estas dos cuestiones correspondan a escalas de análisis que implican diferentes tipos y niveles de decisión, acción e intervención; sin embargo, comparten un campo de disputa ideológico, político y pedagógico sobre la educación en general y las instituciones educativas en particular.

Finalmente, abordaré una experiencia de evaluación masiva en la Provincia de Buenos Aires que se posiciona como una política de enseñanza e interpela la lógica hegemónica de las pruebas estandarizadas alentando procesos participativos en la reflexión sobre los problemas y las necesidades de la enseñanza.

## 2. MERITOCRACIA Y MASIFICACIÓN. LA EDUCACIÓN Y LA EVALUACIÓN COMO QUEHACER POLÍTICO

La educación institucionalizada en centros educativos de diferente nivel (inicial, primario, secundario y superior), e incluso en otros formatos que no integran los sistemas educativos nacionales<sup>9</sup> asume muy naturalmente a la evaluación como parte de su actividad. Se podría decir que esto es así desde el origen de las instituciones educativas y, más específicamente de la escolaridad de masas (Perrenoud, 2008).

En Argentina, la primera etapa de masificación de la escuela se puede ubicar a partir de la mitad del siglo XX y con mayor anclaje en la década del 60, con el desarrollismo y las teorías del capital humano en auge. La pedagogía desarrollista puso el énfasis en la dimensión económica para el desarrollo social y en ese contexto, se acentuó el carácter instrumental de la educación como proveedora de mano de obra. Desde esas bases se produjo una ampliación de la metáfora de formar a los ciudadanos (un ciudadano universal), con la de preparar los recursos humanos para el desarrollo. Se fue consolidando un ideal del derecho a la educación equiparable al libre acceso, mientras que los sistemas educativos se segmentaban, generando circuitos diferenciados de escolarización en relación con el origen social (Braslavsky, 1985). Sobre la base de un “niño universal”, la meritocracia, instalada desde el inicio del sistema escolar sirvió de justificativo para la desigualdad educativa, y así, la carrera abierta al talento se constituyó tanto en la vía de ascenso social como de legitimación de las desigualdades. En este escenario, quedarse afuera del sistema educativo revelaba “incapacidad” por parte de las y los estudiantes. La exclusión se argumentaba como un problema individual de los sujetos sobre la cual la escuela asumía poca o ninguna responsabilidad. Aún hoy, y pese a los avances sustantivos en materia de inclusión educativa y responsabilización estatal sobre las trayectorias estudiantiles, durante las últimas décadas,

---

9 Oficios, enseñanza de idiomas, artes, etc.

la lógica meritocrática y competitiva funciona en las escuelas clasificando y jerarquizando a los alumnos, legitimando desigualdades por hacerlas parecer como el resultado del esfuerzo y el talento y haciendo responsable a cada quien, de su situación (Sverdlick, 2012, 2019a). En síntesis, se está afirmando que los sistemas educativos meritocráticos, asentados en formas hegemónicas de selección y distribución de cierto tipo de conocimiento considerado válido y universal, fomentan la creencia que las personas favorecidas en la distribución de bienes sociales son merecedoras de su situación de privilegio (Connell, 2006). Al decir de Sverdlick (2020, p. s/n):

Para la perspectiva meritocrática que se centra en la valoración del esfuerzo y el mérito, la evaluación cumple la función de seleccionar y clasificar a los y las estudiantes que fracasan y a quienes son exitosos y responsabiliza a las y los docentes por todos los males de la educación. La evaluación en esta concepción cobra una relevancia instrumental, utilitaria: para medir calidad y se separa de los procesos de enseñar y aprender, cuando se trata de la escuela. Por otra parte, la lógica mercantil pervierte el sentido de la educación como derecho al priorizar la formación para un mercado inestable y cambiante, no sólo en el terreno hipotético de las necesidades de mano de obra de una sociedad, sino también en relación con la concepción del trabajo. En la lógica neoliberal, el trabajo no constituye un derecho sino algo que se obtiene y gana en relación con la ecuación oportunidades + reglas del mercado + meritocracia y la educación ciudadana remite a la tradicional idea de un ciudadano que ‘vota bien’ y se comporta ‘correctamente’, un/a ciudadano/a disciplinado/a.

Los procesos de masificación escolar fueron acompañados por el despliegue de nuevas tecnologías de control, logrando mayor alcance con el neoliberalismo. La evaluación estandarizada a gran escala se ha naturalizado luego de la irrupción de la agenda neoliberal en las políticas educativas<sup>10</sup>, fortaleciendo la lógica mercantil y utilitaria de la evaluación como medición de la calidad. Se advierte que la repetición año tras año de pruebas de medición, ha logrado instalar en la ciudadanía una actitud favorable hacia las evaluaciones declamativamente “objetivas” y “neutrales”, que pretenden mostrar la “realidad” (como si existiera una universal) de lo que ocurre en las escuelas y con los niños y niñas, aunque sin lograr la promesa de mejorar la calidad en los términos que estas ideas plantean. De esta manera, los resultados de las pruebas estandarizadas se invisten de un valor de verdad que habilita la aplicación de políticas como si fueran medidas neutrales, inevitables para mejorar la educación. Lo más preocupante es que, aún gobiernos de los cuales se esperarí una mirada crítica a dichos dispositivos continúan implementándolas con fundamentaciones funcionales al mantenimiento del *statu quo*.

En este artículo se invita a la reflexión sobre la evaluación como parte de una enseñanza y de una escuela que no está pudiendo transformarse para lograr que allí prime la construcción de un pensamiento crítico habilitante o promotor de una mirada analítica que problematice el consumo voraz y acrítico de información que proviene fundamentalmente de las redes sociales y los medios masivos de comunicación. Este señalamiento, no implica subestimar o invisibilizar prácticas de enseñanza y de evaluación que portan una intención transformadora y que existen en cantidad y en muchas instituciones, con logros inesperados y esperanzadores, sino advertir sobre los obstáculos que supone la potencia de una escuela que parece anquilosada y que

<sup>10</sup> En Argentina el neoliberalismo en educación puede registrarse con mayor claridad a partir de la década del 90.

da vueltas sobre los mismos temas hace mucho tiempo, produciendo cambios que poco cambian. Una escuela que sigue siendo funcional a la reproducción de las desigualdades sociales, valiéndose para ello de una serie de procesos educativos, que al decir de Connell (2006) alojan en: “la determinación del currículum, la selección y agrupamiento de alumnos, la creación y la concesión de títulos, y la legitimación de la jerarquía mediante ideologías de mérito educativo.” (p. 106). La evaluación educativa de las y los estudiantes está profundamente implicada en esos procesos de enseñar y aprender y los dispositivos estandarizados a gran escala hacen un aporte inestimable a la fundamentación y cristalización de la meritocracia.

Si pensamos que los centros educativos de todos los niveles siguen siendo, sin duda, espacios de llegada masiva hacia las nuevas generaciones y con gran capilaridad territorial, estamos obligados a reflexionar sobre lo que pasa y lo que esperamos que ocurra con la educación si no queremos renunciar a la esperanza de trabajar para un mundo más democrático, más justo y solidario y por una educación como derecho social. Por ello, la pregunta sobre lo que la escuela hace o cómo puede transformarse para no resignar su función educativa de construcción de un pensamiento crítico que pueda contrarrestar el poder hegemónico del capitalismo salvaje que invade las conciencias, es insoslayable y resulta central.

En este análisis, se parte del convencimiento que la educación nos ubica en un espacio ideológico en relación con el mundo que imaginamos y deseamos, que es un acto o un quehacer político, tal como lo plantea Paulo Freire en una entrevista que ha atravesado fronteras (Martín, 1978). La educación como asunto político se asume como 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. Esto implica que 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. Como parte de la educación, la evaluación no queda exenta de esta lógica. Tanto quienes diseñan y toman decisiones sobre la política educativa, como quienes hacen que las cosas sucedan en las escuelas y en las aulas (directivos, docentes, auxiliares, familias, niñas, niños, jóvenes y adultos/as) tienen sus miradas y posicionamientos respecto de las instituciones educativas y sobre la sociedad. Por ello y aunque se insiste en eso, la definición universal, que tanto se busca, ya sea en relación con lo conceptual de la evaluación, como con los instrumentos o procedimientos, resulta una abstracción.

Alo largo del tiempo, la función y sentidos de la evaluación han sido muy diversos, ya sea en las prácticas docentes como en los debates que connotan a la evaluación para promover, acreditar, disciplinar, jerarquizar, certificar, diagnosticar, controlar, regular, clasificar, seleccionar, aprender, mejorar, tomar decisiones, etc. En paralelo, el campo de intervención evaluativa se ha ido ampliando, conforme la evaluación fue ganando terreno como política de control, de regulación, de medición y de comunicación/difusión de resultados con fines políticos, abarcando diferentes sujetos: evaluación de estudiantes (sus desempeños), de docentes (sus desempeños laborales), de políticas, programas, proyectos, instituciones, etc. En consonancia, han proliferado prácticas e instrumentos evaluativos: monitoreos, autoevaluaciones, evaluaciones internas, evaluaciones por muestras, a gran escala, auditorías, etc. Paradójicamente, aun reconociendo la diversidad y profusión de significados y de prácticas pedagógicas, e incluso administrativas, se observa una perseverancia por buscar definiciones e instrumentos sobre la base de una pretendida

“objetividad” investida de neutralidad que habilite consensos universales. En el caso de las y los estudiantes, este afán se monta sobre la necesidad de establecer criterios y parámetros que permitan tomar decisiones sobre sus trayectorias en las instituciones educativas. De hecho, una de las funciones privilegiadas de la evaluación en el sistema educativo ha sido la de certificar el cumplimiento de los requerimientos de aprobación de cualquier instancia o etapa, para lo cual sin duda se toman decisiones de política educativa, que atañen a los regímenes académicos<sup>11</sup> y que suponen una mirada más integral sobre la educación, la enseñanza y los aprendizajes.

Al observar la centralidad que sigue teniendo la evaluación en las políticas educativas (tanto nacionales como internacionales) y que tal protagonismo se incrementa en el marco de un neoliberalismo recargado, resulta importante resituar y profundizar los debates que durante tantos años no hicieron más que dar vueltas sobre sí mismos, sin que se haya podido consolidar alguna postura contrahegemónica, crítica de lo instalado en la década del 90. ¿Qué hay de nuevo hoy en evaluación educativa? me preguntaba en un artículo publicado en 2019<sup>12</sup> y respondía, que más de lo mismo. En ese texto argumentaba que la evaluación sigue siendo el instrumento más extendido con el que las políticas neoliberales justifican y legitiman sus decisiones y acciones. La operatoria que funcionó y sigue funcionando, es la vinculación de la evaluación con la calidad. En esa operación la calidad resulta una abstracción deseable que no se discute ni es motivo de cuestionamientos y la evaluación se constituye en el dispositivo que mide la calidad y que paradójicamente también produce su incremento (Sverdlick, 2019).

El interrogante sobre qué hay de nuevo en evaluación, a esta altura parece retórico y conlleva la preocupación por la necesidad de tomar decisiones políticas que permitan producir transformaciones para garantizar el derecho a la educación, desde una idea de calidad que implique a la justicia social. Para ello, en mi planteo, considero imperioso modificar los discursos y las prácticas de evaluación centradas en el “rendimiento” o “desempeños” o “logros” o en “resultados” de las y los estudiantes considerados individualmente, o en el desempeño de las y los docentes también en su individualidad (cuando se trata de evaluación docente), para pasar a otro paradigma en el que la evaluación se aparte de la medición, del control y en definitiva de la finalidad instrumental que suele primar: para acreditar, promocionar, certificar, etc., lo que sin duda requeriría modificaciones más estructurales en los regímenes académicos y en la organización escolar. Este señalamiento no ignora que existe una enorme cantidad y variedad de propuestas de evaluación cuya intención es valorar y retroalimentar procesos de enseñar y de aprender en las aulas, con la pretensión de encontrarle la vuelta a esta práctica escolar. De hecho, un excelente texto muy conocido en esta materia, como es el de Anijovich y Capelleti (2017) es profuso en propuestas y reflexiones para presentar alternativas que vayan más allá de la calificación y que acompañen a los estudiantes en sus aprendizajes.

No obstante la variedad de estudios sobre procesos de evaluación innovadores, alternativos, reflexivos, dialógicos, socialmente justos, etc., desde mi perspectiva, cuando la evaluación está orientada a las y los estudiantes de manera individual y en relación con los contenidos que se

11 El Régimen Académico hace referencia al marco normativo destinado a regular las trayectorias educativas de las y los estudiantes y los modos en que se realiza el recorrido educativo en las instituciones de los diferentes niveles.

12 El artículo se puede consultar en: <https://n9.cl/u69fu>

supone deben haber adquirido en un tiempo y de acuerdo con ciertos objetivos planteados en la planificación, la finalidad instrumental tracciona las buenas intenciones que suelen manifestarse discursivamente en un sinnúmero de dichas prácticas. En concreto, cuando en última instancia hay que llegar a una calificación, que es individual, las estrategias evaluativas reflexivas, basadas en el diálogo y en la retroalimentación, se ven perturbadas en tanto procesos y queda en la voluntad de las y los docentes (y en sus concepciones), el dirimir las tensiones y contradicciones que esto genera. Por otro lado, esta lógica de mirada unidireccional hacia las y los estudiantes, que termina en una nota, distrae de la necesidad de generar procesos reflexivos en las y los docentes relativos a la enseñanza.

Finalmente, se puede agregar que en la práctica y en el marco de las instituciones escolares e, incluso, en el interior de las aulas, se toman decisiones que están cargadas de un sentido político, el cual puede estar o no explicitado y puede ser o no coherente, tanto con el propio pensamiento de quienes llevan adelante las acciones y/o decisiones, como con las orientaciones de las normativas y las políticas educativas. Así es que, en el terreno evaluativo, lo que se puede observar es la concertación de acuerdos contingentes a un grupo, tiempo y espacio, considerando que discursos y prácticas contradictorias forman parte de la complejidad de nuestros sistemas educativos.

### 3. INTERSECCIONES ENTRE LA EVALUACIÓN EN EL AULA Y LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS

Para analizar algunas intersecciones (que no se agotan aquí), en primer lugar, se toma como base una definición bastante general que afirma que la evaluación implica realizar juicios de valor en función de criterios que se acuerdan o definen *ad hoc*. Con este punto de partida, evaluar se convierte en un proceso que supone una cantidad de otros procesos que pueden ir aconteciendo tanto de manera sucesiva, como simultáneamente. Para toda evaluación se requiere establecer sus alcances, es decir, ¿para qué evaluar? ¿qué actoras y actores están involucradas/os? y producir información contextualizada sobre la cual producir valoraciones. Para ello hay que tomar una cantidad de decisiones sobre diferentes tópicos: con relación a quiénes intervienen y en qué carácter, los criterios, qué relevar, qué herramientas utilizar, cómo procesar y analizar los datos, qué tipo de valoraciones realizar en función de los criterios asumidos y sobre los asuntos relativos a la comunicación, difusión, retroalimentación y uso de los resultados (considerando los efectos y consecuencias que podrían generar). Todas estas decisiones hacen al sentido y orientación de los procesos evaluativos, ya sea que ocurran en el aula o a una escala mayor, como un sistema educativo y, como tales, son de carácter político e involucran, como ya se dijo con anterioridad, un posicionamiento, una ideología —una cosmovisión.

En segundo lugar, hay que resaltar que los criterios o parámetros sobre los cuales se construyen las valoraciones, a su vez son construcciones contingentes, colectivas y dinámicas<sup>13</sup>; de lo cual resulta que la pretensión de neutralidad que se declama y busca, sobre una idea de “objetividad” que supone la posibilidad de distanciamiento entre el sujeto y el objeto para no “contaminarlo”, resulta un mito. Al respecto, es preocupante que las y los docentes en el aula, aun

---

13 La construcción de criterios o parámetros conlleva necesariamente un acumulado histórico, normativo, social, cultural e incluso ideológico.

cuando asumen el carácter subjetivo de sus prácticas pedagógicas, buscan “ser lo más objetivos posible” a la hora de calificar. Suelen homologar “la objetividad” a “la neutralidad” para asumir 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. Todavía 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 representativo.

En el caso de las pruebas estandarizadas, se plantean mecanismos y procedimientos con el propósito de resguardar la “objetividad”, como, por ejemplo, que la administración y corrección de la prueba la realiza personal externo a la escuela y ajeno a las y los estudiantes. En pos de estos propósitos, las pruebas resultan disruptivas y antagónicas a los discursos pedagógicos que otorgan centralidad a la subjetividad en la construcción del vínculo pedagógico (necesario para que se pueda aprender). “La evaluación irrumpe en la cotidianidad de las escuelas imponiendo una distancia no habitual entre las personas adultas y las y los estudiantes, plantea una situación extraordinaria en las aulas” (Sverdlick, et al., 2023).

En tercer lugar, la necesidad de traducir la evaluación a una escala numérica que se aplica a estudiantes de manera individual para obtener una nota, reduce los procesos de enseñar y aprender en la escuela a aquello posible de ser medido en las y los estudiantes como indicador de lo aprendido, desvirtúa y desdibuja opciones de evaluación pretendidamente más complejas y encuadradas en lo que se conoce originalmente como evaluación formativa (Perrenoud, 2008), como rúbricas, autoevaluaciones, portafolios, evaluación socialmente justa, etc. Por otro lado, inhabilita la construcción de otra lógica donde lo colectivo pueda tener centralidad en la enseñanza y en los aprendizajes y en la que la evaluación pueda resultar efectivamente un espacio para aprender y reconocer las necesidades de la enseñanza, en lugar de estigmatizar y responsabilizar a estudiantes.

Certificar las etapas para la promoción es una realidad que 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 (Sverdlick, 2021). Lo formativo, en el marco de una concepción de la educación como derecho, debería anclar 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 y también, que permita a las y los docentes revisar sus quehaceres en aquellas temáticas que presentan mayores dificultades. Se puede afirmar que 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 descon sideran las condiciones de la enseñanza y aprendizaje, reproduciendo las desigualdades sobre las que se debería intervenir. 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. Esto 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 (Sverdlick, 2020, 2021).

Para las evaluaciones estandarizadas, los resultados por estudiante según la cantidad de respuestas correctas e incorrectas que tengan en la prueba<sup>14</sup> da lugar a una clasificación de estudiantes en función de sus desempeños, que se traduce en un porcentaje de quienes están por encima de la media, en la media y por debajo de la media<sup>15</sup>. La información que proveen estos dispositivos es ampliamente utilizada para argumentar sobre el devenir de una “calidad” de la educación que se entiende como “medición de desempeños”. Está aceptado desde hace ya tiempo, que este tipo de evaluaciones masivas no puede acceder a procesos ricos de enseñanza y que los objetivos educativos, los contenidos curriculares y los resultados “apreciables” de la educación son construcciones en las que se proyectan ideologías sociales, valores y expectativas muy diversas. También se ha hablado mucho sobre el efecto no deseado en la concepción docente y en sus prácticas de evaluación, así como en la influencia sobre el currículum, la irrupción sobre la enseñanza en un momento del ciclo escolar, lo que genera en estudiantes, el uso político y comunicacional que simplifica y reduce cualquier acción o intervención política de más largo alcance, etc. Como bien lo señala Connell (2006):

Los sistemas de evaluación tienen poder porque configuran la forma del currículum, a la vez que sus contenidos más evidentes. Un sistema individualizado y competitivo configura el aprendizaje como apropiación individual de ítems reproducibles de conocimientos, y de desarrollo individual de destrezas. (p. 48)

A pesar de ello, se sigue sosteniendo que las pruebas estandarizadas son insustituibles en su carácter de relevamiento masivo de información, aunque no se especifique del todo su utilidad y sentido. El argumento sobre la utilidad de la información que estos dispositivos proveen, parece ser hoy el caballito de batalla sobre el que se asienta la disputa por continuar legitimando y sosteniendo este tipo de evaluaciones. Esta postura va a proponer que la evaluación, en tanto dispositivo de relevamiento, es potente y puede mejorarse, y que el carácter político que se le atribuye se restringe al uso que se haga de la información resultante. Desde mi punto de vista, esta argumentación sigue siendo funcional al mantenimiento del statu quo, disociando el diseño instrumental y operativo de la evaluación, del uso de sus resultados y desconociendo el daño que se produce en forma acumulativa al legitimar que la suma de desempeños individuales da cuenta de lo que debería esperar la sociedad en materia educativa. Se legitima una y otra vez que los peores resultados los obtienen quienes están en condiciones de mayor vulnerabilidad (salvo las excepciones que confirman la regla), responsabilizando a cada estudiante de manera individual por su desempeño y a las y los docentes que no saben enseñar.

---

14 Las pruebas estandarizadas consisten mayormente en formularios de opción múltiple, formato utilizado muy poco por las y los estudiantes de nuestro país en las clases, por lo cual en general, cuando llegan los operativos de evaluación, se hace necesario familiarizar al estudiantado con ese tipo de instrumento.

15 La escala puede variar entre las diferentes pruebas. Las “Aprender” en Argentina utilizan: Avanzado, Satisfactorio, Básico y por debajo del básico.

En síntesis, las pruebas estandarizadas a gran escala aportan a la reproducción de una lógica escolar meritocrática y se consolidan como los instrumentos capaces de mostrar la única realidad indiscutible, con base en el imaginario que lo que dicen los números es “neutral y objetivo”: una foto de la realidad.

#### 4. TENSIONES Y DESAFÍOS PARA OTRA LÓGICA DE EVALUACIÓN. UNA EXPERIENCIA QUE NOS INTERPELA

En la provincia de Buenos Aires<sup>16</sup>, Argentina, a partir de 2022 se comenzó a desarrollar una política de enseñanza que incorporó una estrategia de evaluación estandarizada y universal disruptiva que merece la pena analizar. Lo específicamente rupturista de esta propuesta, reside en que el proceso evaluativo está centrado en proveer información sobre las necesidades de la enseñanza, a partir de un análisis sobre el desempeño de cada ítem de las pruebas y no de cada estudiante de manera individual.

Al finalizar la pandemia COVID19<sup>17</sup>, habiendo pasado un año lectivo completo (2020) con clases no presenciales a causa del aislamiento obligatorio, decretado por cuestiones sanitarias en nuestro país y un segundo año (hasta mediados de 2021) con una presencialidad intermitente en las escuelas, se entendió que resultaba fundamental la recuperación y reconstrucción de lazos, esquemas de trabajo, dinámicas, rutinas, planes, etc., y atender las consecuencias de lo vivido, tanto en términos de lo que podía ponerse en valor, como de aquello que se había resentido en relación con los aprendizajes. Un concepto central que resultó contenedor de las acciones pedagógicas pensadas para 2022, fue el de “intensificación” de la enseñanza. Se buscó afirmar la importancia de la planificación institucional para revisar y retomar los propósitos que se debieron adecuar o postergar en el período en el que la escolaridad presencial se vio alterada. En este marco de sentido, la intensificación de la enseñanza<sup>18</sup> en el aula se planteó como “aprovechamiento riguroso del tiempo didáctico”, lo que, de manera sintética, supone:

- Planificar la sucesión de los contenidos según su relevancia para el año que las chicas y los chicos cursan, prever los recursos indispensables en cada caso y planificar variadas formas de acercamientos sucesivos al tema, así como las relaciones que él o la docente se propone establecer entre esos diversos acercamientos.
- Que la enseñanza se sostiene en la continuidad pedagógica del trabajo sobre un mismo eje. Cada tarea se vincula con la anterior y con la siguiente y las próximas, durante un cierto tiempo, en oposición al desarrollo de “actividades sueltas”.

16 La provincia de Buenos Aires tiene una población de 16,66 millones de habitantes. Tiene uno de los sistemas educativos más grandes de América Latina con más de 21 mil establecimientos educativos y algo más de 5 millones de estudiantes. En el nivel primario tiene casi 5.900 escuelas con más de 1,7 millones de estudiantes y en el nivel secundario, más de 4.200 escuelas y casi 1,5 millones de estudiantes. (Fuente: Dirección de Información y Estadística de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Bs. As.).

17 En Argentina la pandemia de COVID19 provocó la suspensión de las actividades presenciales en el sistema educativo durante 2020. El año 2021 se inició con un esquema de presencialidad cuidada, que supuso una asistencia alterna de estudiantes en función de la relación entre el tamaño de las aulas y la cantidad de estudiantes.

18 Documento Intensificación de la Enseñanza —Para Inspectores de Enseñanza— (DGCyE-DPEP, 2022). La síntesis realizada en un punteo está tomada de textuales de ese documento.

- Volver a abordar lo ya trabajado, utilizarlo y ponerlo en relación con lo que sigue.
- Desnaturalizar la asistencia discontinua de estudiantes, abordando acciones para su prevención y resolución.

En el marco de la política de intensificación de la enseñanza, que caracterizó a la gestión gubernamental 2019-2023 en la Provincia de Buenos Aires, se implementó el dispositivo denominado “Prueba Escolar” (PE) a partir de 2022 en el nivel primario y a partir de 2023 en el nivel secundario, con “el propósito que cada escuela obtenga información fehaciente y actualizada sobre las necesidades de enseñanza de las y los niños que concluyen primer ciclo<sup>19</sup> o se disponen a pasar al siguiente nivel cuando aún queda tiempo para realizar los ajustes necesarios”. Lo interesante en esta definición es la idea sobre “necesidades de enseñanza” y realizar una acción cuando “aún queda tiempo para hacer ajustes” (sobre la enseñanza), en lugar de reiterar la tradicional mirada sobre “los aprendizajes o desempeños” de las y los estudiantes, que pretenden dar una foto acabada de una situación estática, cuando ya todo terminó y que se atribuye a la responsabilidad individual de estudiantes y docentes.

La idea de tomar la misma prueba para todas y todos, o sea, de ofrecer un instrumento estandarizado para la evaluación, responde a la propuesta de una “tarea compartida”, que posibilite que las escuelas trabajen con información sistematizada, fehaciente y actualizada sobre las necesidades de enseñanza de las niñas y los niños. Vale la pena insistir con la idea que la prueba no evalúa el rendimiento de las y los estudiantes como unidad de análisis, tampoco se los califica con un puntaje numérico ni de otra manera. Las unidades de análisis de las pruebas para el trabajo reflexivo son los ítems, o sea los diferentes aspectos o dimensiones de la enseñanza en cada materia (Matemática y Prácticas de lectura y escritura). A diferencia de la lógica de las tradicionales pruebas de desempeño o de aprendizaje, este dispositivo no busca construir parámetros de medida para comparar el rendimiento de las y los estudiantes con lo que se espera que sepan en un momento determinado de la escolaridad, sino que pretende, por un lado, instalar contenidos irrenunciables y estrategias didácticas para la enseñanza de matemática y de prácticas de lectura y escritura en el final del primer y del segundo ciclo de la escuela primaria, y, por el otro, construir una mirada global y abarcativa sobre lo que está aconteciendo en relación con esos temas para el trabajo reflexivo sobre la enseñanza.

La PE ha sido comprendida como dispositivo de evaluación en proceso, que integra la administración de la prueba durante una semana del año, pero que no se ajusta estrictamente a dicha acción. En el nivel primario, la prueba se tomó de manera censal en el aula (a todo el estudiantado de 3er y 6º año en 2022 y se agregó 4º en 2023) en los días de una semana en dos oportunidades por año: junio y octubre de 2022 y junio y noviembre de 2023. En el nivel secundario, durante 2023 se dieron los primeros pasos para organizar algo similar, considerando las complejidades que tiene el nivel y que suponen pensar en otras dimensiones diferenciales para no desvirtuar el sentido del proceso.

---

<sup>19</sup> El primer ciclo corresponde a los tres primeros años de la escuela primaria.

En tanto proceso, la PE abarcó diferentes acciones de nivel central con inspectoras e inspectores de enseñanza y con docentes y estudiantes de las escuelas, que podrían agruparse en cuatro tiempos:

1. Elaboración de materiales, construcción de acuerdos y trabajo en el aula.
  - a. Se elaboran documentos de apoyo y orientación sobre la enseñanza para trabajar de manera participativa en diversos espacios, como encuentros con inspectoras/es y jornadas institucionales. La intención es que, a partir de los debates político-pedagógicos en relación con ese material, se generen acuerdos de trabajo para la tarea y construcciones colectivas de sentido.
  - b. Desde el nivel central, se diseñan las pruebas y se elaboran las claves de corrección, las cuales dan indicaciones sobre cómo comprender y categorizar las respuestas de las y los estudiantes. Las categorías para cada ítem se estructuran en: correcta (C), parcialmente correcta (PC), incorrecta (I) y sin respuesta (SR); lo cual amplía el rango de corrección y se evita el tratamiento de las respuestas en clave dicotómica de “bien o mal”, advirtiendo momentos del aprendizaje en proceso o de aproximaciones sucesivas a la respuesta esperada.
  - c. Las y los docentes de las escuelas trabajan con una propuesta de intensificación de la enseñanza, con orientaciones didácticas sobre aquellos contenidos considerados “irrenunciables”.
  - d. Se plantea como concepto central que se evalúa lo que se enseña, reponiendo el sentido pedagógico de la evaluación; es decir, como instancia de aprendizaje colectivo. Se entiende que no debe haber sorpresas por lo cual cada escuela recibe con anticipación los temas que se propondrán para la evaluación para que las niñas y los niños, con su docente, trabajen esas temáticas con los materiales que se distribuyen para ello (como ejemplo, para Prácticas del Lenguaje se entrega un libro por estudiante).
2. La administración de la prueba.
  - a. Las pruebas llegan a las escuelas impresas para ser administrada en un día de una semana ya pautada. No se indica el mismo día para todas las escuelas. Asimismo, si bien hay una orientación de tiempo de duración de la prueba, según las particularidades de cada estudiante, puede haber variaciones. Incluso podría ocurrir que la prueba empiece un día y continúe al día siguiente, si fuera necesario. Esta cuestión relativa al tiempo busca ser respetuosa con las necesidades de cada estudiante.
  - b. El momento de tomar la prueba se considera una situación privilegiada para fortalecer los aprendizajes por el hecho de proponer una instancia en la que hay que detenerse a revisar lo trabajado y pensar a partir de las propuestas de la prueba. Se plantea como un momento más de la vida escolar en el que las chicas y los chicos puedan mostrar, con autonomía y tranquilidad, cuánto han podido aprender de lo enseñado y qué aspectos necesitan seguir aprendiendo. Así es que tienen disponibles los cuentos para trabajar, consultar y releer, tienen a la vista carteles con claves del trabajo realizado en las clases que les permita recordar algún modo de resolver un problema en matemática con la idea que se trabaje en un ambiente similar al de los demás días de clase. Se busca deconstruir la lógica de un examen/control, en silencio, individual y definitivo con una propuesta en la cual, las y los estudiantes





Se aleja de un modelo de evaluación externa disruptivo de la cotidianeidad escolar ya que no se introducen personas desconocidas en las aulas, en pos de una supuesta necesaria ajenidad; son las propias maestras y maestros quienes llevan a cabo el proceso de evaluación, en su etapa preparatoria, de implementación de la prueba, de corrección y de reflexión colectiva. Lejos de una medición “no contaminada” de la propia realidad escolar, se concibe a la evaluación como un instrumento cuyo sentido se forja en y para los actores en un contexto institucional particular y en el marco de la enseñanza. En este sentido resulta una acción propositiva desde los niveles centrales para que las y los docentes en el aula consideren otras formas de pensar la enseñanza y la evaluación.

Por último, la producción de informes sobre los resultados agregados se elabora por bloques temáticos, los cuales refieren a los ítems y no a las y los estudiantes, de tal manera que sea posible generar información sobre las necesidades de la enseñanza y no sobre desempeños individuales.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Con este artículo se intenta aportar a un debate existente y profuso sobre los discursos y las prácticas hegemónicas de evaluación que, aún sin pretenderlo, refuerzan la función conservadora de reproducción y el mantenimiento del statu quo. Como contrapunto, se presenta una experiencia evaluativa innovadora con un enfoque pedagógico de la evaluación como práctica valorativa y reflexiva, democrática, y cuyo sentido y funcionalidad es indisociable de la enseñanza en las escuelas. Experiencia que probablemente no está, ni estará exenta de resistencias, tensiones y contradicciones, que sería interesante profundizar.

Una cuestión que parece inherente a la evaluación es la relativa a producir valoraciones con base en la producción de información. En este sentido, es relevante enfatizar que el debate asienta sobre para qué y cómo se construye la información, su sentido y utilidad para, a su vez, construir juicios de valor referenciados en criterios acordados y contingentes. La naturaleza política de la evaluación requiere el reconocimiento que los diferentes posicionamientos político-pedagógicos, imbuidos de ideología, explican y fundamentan prácticas e instrumentos que nunca son neutrales.

Desde la mirada que se plantea en este trabajo, se entiende que, en el campo educativo, la evaluación no puede ser una práctica recortada en sí misma, sino que debe comprenderse como parte de la enseñanza y del aprendizaje. Por ello, se torna imprescindible recuperar el enfoque pedagógico (no instrumental, ni finalista) de la evaluación desde formas que pongan en el centro a la responsabilidad pública e institucional sobre las trayectorias escolares, lo cual exige diseñar estrategias evaluativas integrales que pongan foco en la enseñanza, en el fortalecimiento de decisiones pedagógicas y didácticas.

Esto es lo que puede apreciarse de la experiencia relatada sobre la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una política de enseñanza en la que se integra la evaluación. Este giro tuerce el énfasis de las políticas de evaluación, que priorizan medir desempeños contrastados con objetivos de aprendizaje que no se cuestionan y que son homogéneos hacia necesidades de la enseñanza. Se pretende 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.

Es así que 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 lo que es necesario fortalecer con la enseñanza; para que las y los docentes orienten y reorienten lo que hacen en función del contexto y de las necesidades de los grupos, hay muchos otros aspectos de la gramática escolar que deberían modificarse para que eso tome envergadura en la práctica.

Hay muchos desafíos que atender y tensiones que se producen por la fuerza que la lógica hegemónica imprime al hablar de evaluación. Vale la pena mencionar (aunque sin desarrollar en esta oportunidad) tres cuestiones importantes: el trabajo con docentes que requiere deconstruir los sentidos de las pruebas ligados a resultados individuales y a la objetividad y neutralidad, una revisión profunda de las lógicas de acreditación, promoción y certificación que están plasmadas en los regímenes académicos y que traban cualquier posibilidad de pensar en clave de comunidades de aprendizaje y, la posibilidad de interceder ante quienes gestionan a nivel central (gobernantes) para que comprendan la centralidad que deben tener otras formas de comunicar lo que acontece en las escuelas y puedan ir despojándose del corsé de los resultados que maneja la prensa (PISA, ERCE, APRENDER en el caso Argentino, etc.).

Sin duda esto plantea un desafío político difícil, por lo irreverente y transformador. Las pruebas estandarizadas a gran escala que conocemos, centradas en los desempeños de estudiantes se han convertido en un enorme negocio que estanca las posibilidades de transformación educativa bajo el apelativo de ofrecer una información, que supuestamente no habría forma de obtener de otro modo. Se trata de un tipo de información que se requiere desde ese paradigma hegemónico y meritocrático que se viene criticando, que es reiterativa respecto de la relación pobreza/ desempeños, que aporta poco al trabajo interno en las escuelas y que consolida a los medios de comunicación en su función de orientar las políticas públicas.

El desafío podría sostenerse desde el paradigma de la educación como derecho social y universal, interpelándonos a producir y construir ideas, posicionamientos y prácticas de evaluación que recuperen, desde una lógica democrática, su sentido pedagógico y de construcción de conocimiento. Se propone a la evaluación como un proceso colectivo de valoración del trabajo de enseñar y de aprender, en la comprensión que, si bien se trata de dos actividades relacionadas (enseñar y aprender), no lo son por una relación causal. Se podría pensar una evaluación integrada a la enseñanza si se piensa que las y los docentes deben preocuparse porque las y los estudiantes aprendan (Feldman, 2023), aun cuando el aprendizaje resulte de la actividad de aprender y no de la enseñanza (Fenstenmacher, 1989). En esta dimensión la evaluación plantearía interrogantes sobre aquellos contenidos que evidencian dificultades para ser aprendidos. En lo que refiere a los aprendizajes, el desafío será el logro de una evaluación colectiva que pueda genuinamente aportar información sobre lo que resulta necesario para las actividades de aprendizaje. Para ello es imprescindible que no haya consecuencias (nota), lo cual trae aparejado el dilema de cómo traducir estos procesos en esquemas de acreditación y promoción en términos de la organización escolar.

## REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Connell R.W. (2006). *Escuelas y justicia social*. (3ª ed.). Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967). *La reproducción*. Laia.
- Braslavsky, C. (1985). *La Discriminación Educativa*. Miño y Dávila.
- Feldman, D. (2023). Enseñanza y responsabilidad. *Anales de la educación común*, 4(1-2). <https://n9.cl/jcq4g>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación en la enseñanza*, (149-179). Paidós.
- Jackson, Ph. W. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Martín, K. (1978, 29 de mayo) Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. *El País*. <https://n9.cl/053t3>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.
- Sverdlick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Noveduc.
- Sverdlick, I. (2019 a). ¿Qué puede haber de nuevo en la evaluación educativa? *El debate continúa*. Comunidad OPPPED/Ciencias de la Educación /Facultad de Filosofía y letras /UBA. <https://n9.cl/u69fu>
- Sverdlick, I. (2019 b) Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(26), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3197>
- Sverdlick, I. (2020). La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. *Sociales y Virtuales*, 7(7). <https://n9.cl/jsnkc>
- Sverdlick, I. (2021). La evaluación interpelada en tiempos de pandemia 2020-2021. *Revista Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 139-148. <https://n9.cl/q91hk>
- Sverdlick, I. y Austral, R. (2023). Democracia, Educación y derecho al futuro en la provincia de Buenos Aires. *Revista Anales de la Educación Común*, 4(1-2), 11-21. <https://n9.cl/2gacw>
- Sverdlick, I. Austral, R. y Moyano, I. (2023) Evaluaciones estandarizadas. Críticas y contrapuntos a las lógicas hegemónicas a partir de una experiencia reciente en la provincia de Buenos Aires. *Jornal de Políticas Educacionais*, 17, 1-25. <http://10.5380/jpe.v17i2.92257>