

20  
20

# APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA: COVID-19

**Equipo de investigación** Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba

**Lucia Beltramino** (compiladora)

Secretaría de  
**Investigación,  
Ciencia y Técnica**

**ciffyh**  
Centro de Investigaciones  
María Saleme de Burnichon  
Facultad de Filosofía y Humanidades UNC

Escuela de  
**Ciencias de la  
Educación**

Área de  
**Publicaciones**

**ffyh**  
Facultad de Filosofía  
y Humanidades UNC

 **UNC** Universidad  
Nacional  
de Córdoba

**APRENDIZAJES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS  
ACTUALES CONDICIONES DE ÉPOCA:  
COVID - 19**

Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época : COVID-19 / Liliana Abrate ... [et al.]; compilado por Lucía Beltramino. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2020.  
Libro digital, PDF.

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-33-1594-1

1. Medios de Enseñanza. 2. Pandemias. 3. Estrategias de Aprendizaje. I. Abrate, Liliana. II. Beltramino, Lucía, comp.  
CDD 371.009

### **COMITÉ ACADÉMICO**

Lic. Cecilia Ziperovich  
Mgter. Martha Ardiles  
Mgter. Cristina Sappia  
Dra. Beatriz Bixio  
Dra. Mirta Antonelli

### **REVISIÓN DE CONTENIDO**

Mgter. Patricia Mercado  
Esp. Natalia González  
Lic. Lucía Beltramino  
Prof. Juan Pablo Balmaceda  
Lic. Beatriz Madrid  
Prof. Micaela Pérez Rojas  
Lic. Flavia Piccolo  
Lic. María Dolores Urizar

### **CORRECCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS**

Denise Ailén Aravena

### **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE EBOOK**

José Francisco Oyola

### **ILUSTRACIÓN DE TAPA**

Manuel Coll - Área de Comunicación Institucional - FFyH - UNC



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

## *La evaluación formativa como signo de época.*

### *De la nostalgia por la calificación al cambio de paradigma*

**Flavia Piccolo**

Min. Educ. DEGSec. CIFFyH  
flavia.piccolo1979@gmail.com

## **Resumen**

La presente sistematización de experiencia en una escuela secundaria, que pretende historizar diferentes momentos de la educación remota en términos de evaluación, recoge de manera reflexiva las diferentes estrategias individuales e institucionales para construir sentidos en torno a la tarea de enseñar, de aprender, de evaluar. Explicita las tensiones, dificultades ligadas al posicionamiento ministerial a favor de la evaluación formativa y las diferentes representaciones en torno a la misma. Finalmente, avizora horizontes de futuro más como expresión de deseo que como certeza.

El recorrido intentará tomar como eje vertebral, al análisis de sentidos y significados de la tarea de evaluar en contextos de COVID-19 entendiendo al enfoque formativo como signo de época, un signo, que como tal arroja múltiples significantes. Por tal motivo, se entiende como desafío acuciante la creación de consensos, de sentidos compartidos, sobre la necesidad de abrazar otro paradigma más que entender a este enfoque como una estrategia transitoria.

**Palabras clave:** Evaluación formativa - Condición de época - Sentidos y significados - Cambio de paradigma.

## **Al principio: el caos**

La experiencia ocurre en el IPEM 131 Juan Martín Allende de Barrio René Favalaro, escuela secundaria de gestión pública de la Provincia de Córdoba

La población escolar pertenece a barrios como Las Palmas, La Madrid, René Favalaro, Alberdi, Las Violetas, Las Pichanas, Villa Martínez, entre otros. Las ocupaciones de las familias abarcan desde el trabajo doméstico (amas de casa mayoritariamente), tareas de cuidado, de limpieza, en el ámbito del comercio, seguridad y transporte. Podrían caracterizarse como pertenecientes a sectores populares cuyas condiciones materiales hacen que la disposición de medios tecnológicos varíe de hogar en hogar, se pudo relevar que en general no cuentan con computadoras, los celulares en algunos casos pertenecen a estudiantes, en otros, a familiares. La posibilidad de descargar aplicaciones, de visualizar videos o archivos en algunos casos se vió limitada por la disponibilidad de datos, por no poseer wifi o por las características de los dispositivos móviles. El dominio relacionado con los paquetes de office como los procesadores de textos o el uso del correo electrónico, se evidenció como precario desde la primera actividad organizada. Entre el grupo de docentes los saberes, en torno al uso de herramientas tecnológicas, es heterogéneo. Se evidenció un gran número de docentes con formación al respecto, pero también otros con ausencia

de los necesarios para desarrollar una propuesta de enseñanza mediada por las TIC. Además, sumadas las dificultades que como clase trabajadora se padecen en términos de posibilidad de accesos a buenos dispositivos (computadoras o celulares).

Con esas condiciones estructurales el equipo directivo conjuntamente con docentes organizaron la Escuela Remota<sup>1</sup>. Como primera estrategia un equipo de gestión conformado por referentes de cada departamento, equipo directivo y de preceptoría, armó grupos de whatsapp (considerándola como la herramienta más democratizante en términos de acceso) por curso y por materia.

A partir de allí los y las docentes enviamos las primeras actividades, luego de que el Presidente decreta una cuarentena por 15 días. Las mismas fueron planificadas para retornar a la presencialidad en ese lapso de tiempo continuando con el desarrollo incipiente de los contenidos del año. En algunas situaciones no se había producido el encuentro previo entre docentes y estudiantes por lo que el vínculo tuvo que comenzar a construirse en la ausencia de la corporeidad, del gesto, de la palabra hablada, del tono, de la mirada. Esas primeras actividades solicitaban la realización en las carpetas con promesa de revisión en el aula presencial, todas las entregas previstas para el mismo día.

Al conocerse la noticia del no retorno a la presencialidad las entregas ocurrieron por correo electrónico o por Whatsapp. Asimismo, el equipo de gestión y resto de docentes pudo alertar en ese acto que la propuesta de enseñanza no llegaba a todas y todos, que la mayoría de estudiantes y sus familias no sabían cómo enviar correos electrónicos. Algunas dificultades técnicas como la calidad de las fotos (definición, ángulo, legibilidad), de las resoluciones de actividades, advirtió también sobre la necesidad de promover múltiples aprendizajes más allá de los propiamente disciplinares. En relación con el tiempo para aprender y enseñar, las entregas previstas para el mismo día fomentaban sobrecarga y desorganización a la vez que las comunicaciones entre estudiantes y docentes ocurrían en cualquier día y horario. A los obstáculos se sumó el hecho de que algunas familias se encontraron con limitaciones para el acompañamiento de la tarea de aprender en casa, ya que las consignas, tal como estaban planteadas, no en todos los casos, favorecieron la comprensión autónoma de lo que debía realizarse y no arrojaban claridad para su resolución.

Luego de esa serie de lecturas sobre lo ocurrido en la organización de la continuidad pedagógica, los y las docentes comenzamos a habilitar otros aprendizajes como encuadrar una foto, usar aplicaciones de escaneo; elaboramos tutoriales para adjuntar archivos a mensajes enviados vía correo electrónico, para generar una dirección de correo, registrarse como usuarios CIDI<sup>2</sup>, etc.; en general desde las áreas vinculadas a las tecnologías, formación para la vida, el trabajo y las TIC. Además de lo propiamente ligado a la mediación tecnológica, también cobró mayor intencionalidad la elaboración del material didáctico (con imágenes, apoyado en recursos audiovisuales, consignas que no daban por supuesto lo solicitado sino con claridad respecto a que realizar), la priorización de aprendizajes (plausibles de enseñarse en la distancia, movilizantes, relevantes, ligados en algunos casos a problematizar la coyuntura de la pandemia) y la organización del tiempo institucional (horarios de comunicación, plazos de entregas calendarizados). Destacable resulta, que la incertidumbre en torno al tiempo de duración de la modalidad remota, la amenaza de la pandemia en sí, las decisiones improvisadas con premura de esos primeros días, permitió tejer redes de aprendizaje entre estudiantes, docentes, familias, quien sabía, lo puso a disposición, lo hizo circular.

En medio del caos, del terror y de lo inestable, pudo sostenerse el ser escuela, ese tiempo suspendido/habilitado para enseñar y aprender, para trabajar con herramientas de la cultura.

---

<sup>1</sup> Denominación acuñada por el Ministerio de Educación

<sup>2</sup> Ciudadano Digital

## Una palabra (o dos): «No calificaciones»

Luego de esos primeros días signados por la improvisación y la inmediatez, con un panorama que no alentaba la vuelta a la presencialidad, las autoridades del Ministerio de Educación (tanto Nacional como Provincial) comunicaron las decisiones pedagógicas para sostener las prácticas de enseñar y de aprender en pandemia. Entre ellas el posicionamiento sostenido en término de la evaluación de los aprendizajes. La perspectiva adoptada fue la de la evaluación formativa: consiste en un proceso que busca recabar información sobre los aprendizajes de estudiantes para luego tomar decisiones que mejoren la propuesta de enseñanza en función de las necesidades de los mismos (Anijovich 2011, p 10).

Lo primero que repercutió, en ese sentido, fue la ausencia de calificaciones. Esto trajo aparejado una serie de actitudes: enojo de docentes por no poder garantizar con la nota el seguimiento de las tareas de estudiantes, malestar en familias y estudiantes que entendían que sin notas numéricas todo lo realizado era en vano, desvinculación de estudiantes de las propuestas de enseñanza y una caída notable en la entregas de actividades.

De manera que, lo suscitado arroja algunas reflexiones a tener en cuenta. Por un lado, el peso punitivo que tiene la tarea de evaluar ya que se evidencia como el único motivo para acreditar el aprendizaje. Por otro lado, sobre la evaluación como instrumento coercitivo, como herramienta de poder utilizada para convocar una propuesta de enseñanza. Ciertamente un jaque a ese ethos pedagógico perpetrado que venía en transición entre paradigmas, pero evidentemente con núcleos duros anquilosados (como las prácticas evaluativas) que la pandemia vino a desmoronar.

Aún cuando se anunciara que la evaluación iba a ser formativa, explicitar que no iba a haber calificaciones significó en el imaginario de toda una comunidad escolar, tan atravesada por la matriz meritocrática, alguna pérdida de sentido de la tarea de enseñar y de aprender.

Interesa entonces pensar a la evaluación formativa como un signo de época. Un signo que como tal tiene múltiples significaciones pero que al cobrar fuerza instituyente no conseguía consensos, más por desconocimiento que por resistencia, más por oposición a los espacios de seguridad de práctica calificadora, que por reconocimiento de la necesidad de cambiar de paradigmas.

Resulta curioso, que la seguridad de una práctica como la calificadora, se asocie a algo que en estos contextos y en cualquier otro, pueda implicar amenaza en término de pérdida del ciclo lectivo, repitencia; quizá porque seguro, no sea lo mismo que cuidado y tenga más que ver con la reproducción de rutinas predecibles que con actos de justicia. Ceteramente los argumentos del Ministerio de Educación para justificar la adopción del enfoque formativo, refirieron a que evaluar en estos contextos con nota numérica y vinculante con la promoción resultaría injusto, por las limitaciones del formato a distancia, por las brechas digitales existentes y por contradecir la idea de un sistema educativo y una sociedad inclusivas. La Agencia Telam (Universidad 2020) recoge los dichos del Ministro Nicolás Trotta al respecto:

Nuestro principal objetivo como Ministerio es garantizar el derecho a la educación. En este contexto, se profundizan las desigualdades, ya que la realidad de cada hogar es muy distinta en cada rincón del país. Por este motivo, todos los actores que conformamos el sistema educativo estamos de acuerdo en que es momento de evaluar, pero no de calificar. (2020)

Para comprender las diferentes construcciones de sentido en torno a la evaluación formativa y a la nostalgia por la calificación, desde una perspectiva vigotskiana, podemos decir, entendiendo al signo como un mediador, como una relación entre una representación psíquica y el mundo exterior; que justamente la palabra calificación (como signo) remite a prácticas conocidas, que por tales generan seguridad (según lo antes advertido); en cambio la evaluación formativa como signo de época (afín a los posicionamientos de lo que el Ministerio de Educación pretende instituir) necesitaría darse a conocer, hacerse explícita en términos de objetivos y características para poder generar la estabilidad y precisión que logran las prácticas instituidas, para establecer una conexión estable entre la representación psíquica con lo que remite. En relación con ese aspecto del signo ligado a la seguridad o al consenso en torno a la significación,

Vigotski (2012) nos advierte «El significado es solo una de las zonas del sentido que adquiere la palabra en el contexto de discurso, y además, la zona más estable, unificada y precisa» (pp 493- 494). Las significaciones en torno a evaluación formativa se encuentran en el terreno de lo impreciso, no genera estabilidad ni precisión, de allí la necesidad de construir una representación certera de lo que implica.

Sostiene esa hipótesis lo ocurrido en el contexto de la comunidad escolar en torno a las significaciones sobre el carácter de «formativo» de la evaluación de aprendizajes: relajado, no importante, no obligatorio, no coercitivo ni punitivo (relativo a las consecuencias del juicio docente o retroalimentación). Preocupa pero no asombra. Es decir, no fue ajena esa significación a otras comunidades escolares y como se expresó antes, más por la vivencia de pérdida de espacios rutinizados/seguros que por oposición al enfoque (por parte de docentes). En el caso de familias y estudiantes por desconocer que evaluar implica más que calificar, por no entender que la educación es un derecho y no un capricho arbitrario o una carga de deber.

Algo de ese orden de necesidad de comunicar claramente a las familias sobre la evaluación formativa encontramos expresado en la página oficial del Ministerio de Educación Nacional

Con respecto a las evaluaciones de las y los estudiantes, se recomienda no utilizar calificaciones en este año escolar dado que eso implicaría equilibrar situaciones totalmente desiguales en las condiciones de aprendizaje que están atravesando las alumnas y los alumnos. La comunicación del enfoque de una evaluación formativa debe ser clara a fin de evitar posibles confusiones en la comunidad educativa. (2020)

Por tanto, hubo que construir nuevos sentidos en torno al ser escuela, al enseñar, al aprender, ya no ligados a una carrera por el premio (la buena nota) o motivada por el temor (la desaprobación, la repetición de un curso), vinculados a un enfoque que entiende a la obligatoriedad como mecanismo para garantizar derechos más que una herramienta coercitiva, que se centra en los aprendizajes, en la estandarización que promueven las calificaciones.

Cada docente en los grupos de sus espacios curriculares, cada preceptor en los grupos por curso, instó a fomentar el valor por seguir aprendiendo, por seguir vinculado a las propuestas educativas. No obstante hizo falta un posicionamiento institucional, la comunicación explícita del equipo directivo que a cada grupo y a cada estudiante, familiar, acercó el compromiso con la tarea de enseñar, los invitó a seguir involucrados, a renovar compromisos y a resignificar que los aprendizajes valen en tanto tales, haya calificación o no. Ese acto fue fundante para comenzar a pensarnos o a instituir otro modo de ser escuela. Más allá de las representaciones de las familias, en el interior del cuerpo de docentes también se generaron tensiones, a pesar de que el enfoque formativo, durante los años anteriores en las jornadas del PNFS (Programa Nacional de Formación Situada) fue hartamente trabajado desde los aportes que realiza Rebeca Anijovich (2011) quien expresa que aun siendo múltiples las funciones de evaluar, el control (aprobar, reprobar, promover) cobra protagonismo.

Aún cuando el concepto y las diferentes herramientas que propician este enfoque como los protocolos de retroalimentación, rúbricas, portafolios, listas de cotejo, entre otros, han formado parte de esos espacios de formación, el hecho no ha repercutido en revertir la preeminencia de la función de control. Ahora la pregunta, ¿no calificar implica asumir y evaluar en clave formativa? Si bien se suprimieron las notas numéricas, la práctica de control estuvo plagada de eufemismos que para nada significaron abrazar el enfoque centrado en aprendizajes.

Mucho de lo que ocurrió en términos de retroalimentación no estuvo centrado en propiciar mejores aprendizajes sino en establecer errores o aciertos que luego no dialogaban con el resto de la propuesta, que no insumieron para promover trayectos diferenciados ni acompañar los procesos, se podría caracterizar como una burocratización de la retroalimentación. Lo cierto es que tampoco se puede pedir demasiado a este tiempo que implicó en muchos casos «el hacer como si», de modo ultra exigido la tarea de enseñar con toda la sobrecarga psíquica y de superposición de funciones. Por eso la advertencia asume un tono autocompasivo en lo ejercido individual y colectivamente. Tampoco se engaña en considerar

que lo que se implementó fue la modalidad formativa de la evaluación.

Las lecturas son múltiples pero me centraré en una que refiere a que no todos significamos lo mismo cuando hablamos de enseñar, de aprender o de evaluar formativamente. Pareciera que compartimos un conjunto de saberes que orientan nuestras prácticas pero lo cierto es que hay heterogeneidad en esas concepciones. Al conjunto de saberes docentes se los ha denominado «fondos de conocimientos»

Es una categoría que la psicología sociocultural ha propuesto para estudiar los aspectos cognitivos de distintas comunidades; por ejemplo, para estudiar los conocimientos imbuidos en las prácticas del entorno sociocultural en las que participan niños y niñas en comunidades rurales (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005). Así como las comunidades de crianza tienen sus fondos de conocimiento, proponemos pensarlos a nosotros docentes como comunidades de práctica que intervenimos en el desarrollo de los sujetos con nuestros propios fondos de conocimiento. Entre los fondos de conocimiento de la docencia se encuentran las versiones sobre las teorías del aprendizaje y el desarrollo humanos; no nos referimos sólo al aspecto declarativo de las teorías (a cuánto y qué sabemos sobre tal o cual teoría del aprendizaje o del desarrollo) sino a la amalgama de conocimientos que opera en nuestros modos de entender el aprendizaje dentro y fuera de la escuela...

Los fondos de conocimientos de la docencia como comunidad profesional refieren a los saberes que compartimos y desde los cuales intervenimos en el desarrollo de los sujetos y sus aprendizajes.

Estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humanos (INFOD 2020)

Quizá lo que reste como tarea sea generar espacios de discusión pedagógica para explicitar lo que entendemos, no solo por evaluación formativa sino en términos de cómo aprenden quienes aprenden, porque esa toma de conciencia permitirá un intercambio honesto, promoverá la construcción de consensos y la incorporación de prácticas (de manera paulatina) que realmente adviertan y signifiquen el cambio de paradigma.

## **Lo que se aleja, lo que se queja, lo que se queda**

Gráfico es el poema «Son los ríos» de Borges (s/d), que versa sobre el tiempo, retoma el devenir de Heráclito y finaliza con lo que parafrasea el título de este apartado final «Todo nos dijo adiós, todo se aleja... y sin embargo hay algo que se queja, y sin embargo hay algo que se queda». Si traspolamos estos dichos, al ser escuela, al tiempo que implica transcurrir escuela, hay cuestiones que se van alejar (o eso quisiéramos), otras que se van a quedar y otras que se van a seguir quejando.

Educar en tiempos de pandemia, los aprendizajes que hemos adquirido, la revisión que nos habilitó la dislocación del espacio, la añoranza del tiempo juntos, la revalorización de las presencias físicas, la angustia por quienes se nos escurren, los dolores que cargamos y el sostenimiento que solo fue posible a fuerza de tramarnos. Todo lo enunciado sin duda nos posiciona en esos lugares en el que estamos al filo de las cosas y no queda otra que elegir uno de los lados de ese filo.

Lo que resta de escuela remota, la planificación de la vuelta, sin duda traerá consigo despedidas, adioses a cuestiones que evidentemente no hacen al ser escuela, a prácticas heredadas y que a fuerza de estar instituidas seguimos reproduciendo acríticamente. Ansío que la función de control de la evaluación sea realmente puesta en tensión, que quede como queja y que se quede el compromiso por centrar la tarea de evaluar los aprendizajes. Porque no es menor virar de una perspectiva asimétrica y coercitiva a otra democratizante.

Para ello hace falta más que el solo cambio de enunciación, hace falta construir fondos de conocimientos no en base a supuestos sino a esclarecimientos. Que estas explicaciones permitan construir consensos para que la evaluación formativa y todo lo que deseamos que se instituye, no quede relegado o recordado como un enfoque transitorio.



Qué la significación sea compartida, que no sea un eufemismo y que contribuya a crear realidades, otras, más justas y democráticas.

## Referencias bibliográficas

Anijovich, R., Gonzalez, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique.

Agencia Télam (2020). Trotta: es momento de evaluar, no de calificar». *Unidiversidad Cuyo*: <http://www.unidiversidad.com.ar/trotta-es-el-momento-de-evaluar-no-de-calificar>

Borges, J. L. (1981). *Son los ríos*.

Ministerio de Educación de la Nación (2020). Clase Nro. 3: *Sobre los procesos de aprendizaje*. Curso: *Enseñar en Programas Socioeducativos: trayectorias escolares y trayectorias educativas*: <https://cursos.infed.edu.ar/cursos/430>

Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Primeras recomendaciones del Consejo Nacional de la calidad de la educación a la cartera de Trotta* : <https://www.argentina.gob.ar/noticias/primeras-recomendaciones-del-consejo-nacional-de-calidad-de-la-educacion-la-cartera-de>

Moll, L., Greenberg, J. (2001). «Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza». En L. C. Moll (comp.). *Vigotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Socio histórica en la educación*, (pp.371- 403). Aique.

Vigotski, L. (2012). *Pensamiento y Habla*. Colihue.

## Flavia Piccolo

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. FFYH. UNC. Maestranda en Pedagogía. Experiencia en educación cooperativa, en integración escolar y en coordinación de curso. Docente y asesora pedagógica en escuelas secundarias. Capacitadora en temáticas vinculadas a ESI y a Convivencia democrática en UEPC. Integrante del equipo de investigación relacionado con Aprendizajes en el CIFYH.