



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
PROGRAMA DE POSGRADO

INFORME FINAL

“HACIA UN SINCRETISMO EDUCATIVO”

Estudiante: Leyton Pindal, Sergio
Profesor guía: García Délano, Diego

Trabajo Final para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Liderazgo
Transformacional y Gestión Escolar

Santiago de Chile, 2022

Índice

Introducción..... 4 – 6

Capítulo I

Alteridad, mismidad y posibilidad..... 7 - 28

De la posibilidad a lo transformacional..... 8 – 13

Hacia una pedagogía de la posibilidad o trans..... 13 – 16

Constitución del Otro..... 16 – 23

Hacia una evaluación para la justicia social..... 23 – 28

Capítulo II

Hacia una evaluación para la justicia social..... 29 – 43

Contexto inicial: barreras y posibilidad..... 30 – 34

De la innovación táctica hacia la transformación

político-escolar..... 34 – 37

La constitución de un Otro: emoción y cuerpo..... 37 – 39

Democracia y justicia social..... 39 – 42

Gestión e institucionalización..... 42 – 43

Capítulo III

Sincretismo educativo.....	44 – 51
I. Hacia una herramienta trans-formacional.....	45 – 48
I.I Estudiantes.....	45
I.II Docentes.....	45 – 46
I.III Equipo directivo.....	46 – 47
I.IV Apoderados/as.....	47
I.V Institucionalización de la propuesta innovadora.....	47 - 48
II. Utopía pedagógica.....	48 - 51
Referencias.....	52- 57
Anexos.....	58 - 89

Introducción

Buscar transformar la sociedad es un desafío tremendo y en muchas ocasiones creemos que lo más justo es entregar, mediante la exigencia, todas las herramientas – contenidos- a los y las estudiantes para que cada una y uno de ellos y ellas se desarrollen en su plenitud. Este supuesto nos auto-convence y auto-complace que todo lo realizado en nuestra labor pedagógica es un acto de amor, correcto y asertivo, cuando en la realidad suele pasar lo contrario, es un acto doloroso, injusto y descontextualizado, es decir: ellos/as amplían sus miradas, abren sus mundos, tienen diversos caminos; en cambio nosotros/as, quizás, inconscientemente limitamos, encasillamos e imponemos una verdad que solo en nuestra adultez colonizada existe y que, o reproducimos o transformamos.

En consecuencia ¿Es justa la educación que reciben nuestros y nuestras estudiantes? ¿Cuán democrático es el modelo educativo como su curriculum y documentos oficiales lo predicán? ¿Qué tan inclusiva es la escuela si no considera la alteridad y mismidad? ¿La evaluación es lo central en el aprendizaje? ¿Se les pregunta a niños y niñas que entienden por evaluación? ¿Cómo profundizar la justicia social en educación? Serie de preguntas que transitan, se abren y tienen una conclusión en clave radical, a lo largo de las experiencias, reflexiones, aprendizajes y sobre todo, profundización en el desarrollo y resultado de mi proyecto de intervención escolar que no se propuso un desafío más complejo que “Transitar hacia una evaluación para la justicia social”, ahondando en su diseño teórico e implementación a través de todo este documento y que desde ya, se puede observar en el anexo C. Por ende, en el siguiente informe y transversalmente se expresa por un lado el ejercicio de meta-observación aplicado en los distintos módulos del presente Magíster en Educación, y por otro, se palpan los registros individuales de aprendizajes, que aportaron diversos elementos

teóricos, extrayendo reflexiones que aparecen constantemente: La evaluación, lo transformacional, el espacio, el sincretismo y la justicia social, son conceptos e ideas que trascienden los siguientes tres capítulos: el primero, titulado “Alteridad, mismidad y posibilidad”; el segundo capítulo, se denomina “Hacia una evaluación para la justicia social”; y en el tercer capítulo, se encuentra la conclusión, bajo el nombre de “sincretismo educativo”.

El capítulo “Alteridad, mismidad y posibilidad”, consta de cuatro categorías que orientan el desarrollo teórico y la transformación personal: 1) De la posibilidad a lo transformacional desarrolla la idea del espacio, alteridad y lo transformacional; 2) Hacia una pedagogía de la posibilidad o trans, expone elementos constitutivo de la escuela y a la “posibilidad” como herramienta de lo transformacional; 3) Constitución del Otro/a, describe los aprendizajes y descubrimientos propios a partir de Freire, Dussel y Maturana; 4) Y, Hacia una evaluación para la justicia social, argumenta porque la evaluación es una herramienta neutra y a la vez compleja.

El capítulo II “Hacia una evaluación para la justicia social”, se organiza en cinco categorías que exponen todo el desarrollo del proyecto de intervención escolar “Transitar hacia una evaluación para la justicia social” ordenado de la siguiente forma: 1) Contexto inicial: barreras y posibilidad, explica elementos socio-económicos, espacios antiguos y nuevos de participación y colaboración, así como origen étnico y nacionalidad de estudiantes que fueron parte del proyecto; 2) De la innovación táctica a la transformación político-escolar, declara la secuencia del proyecto implementado en la escuela, desde su creación y modificación mediante los diversos módulos del Magister en Educación, Mención Gestión Escolar y Transformacional; 3) La constitución de un Otro/a: emoción y cuerpo, profundiza en la colaboración entre docente y educandos, y la importancia de las transformaciones tanto personal como colectiva; 4) Democracia y justicia social, expone el

desarrollo de la participación democrática, a través de la creación de nuevas instancias de participación vinculante de los y las estudiantes; 5) Gestión e institucionalización, justifica, a modo de cierre, la proyección del proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social”.

Este capítulo presenta todos los resultados que se dieron durante el diseño, la implementación y desarrollo del proyecto, y se entrelaza con la parte transformacional teórica del primer capítulo “Alteridad, mismidad y posibilidad” y con la reflexividad propia de un proceso cargado de emociones y descubrimientos.

En cuanto, al capítulo III “Sincretismo educativo”, se declaran las conclusiones del proceso tanto personal en lo transformacional, como colectivo institucional y teórico-práctico implementado en la Escuela República del Paraguay de la Comuna de Recoleta. También, se describen alternativas posibles para desarmar el nudo evaluativo analizado y descrito durante todo este hermoso proceso de aprendizaje.

Este capítulo se ordena primero en los hallazgos generales, y segundo, en la propuesta de sincretismo educativo.

Se continua con la bibliografía transformacional y para cerrar, se adjuntan anexos, ya sea fotografías, encuestas realizadas, y el proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social”.

Capítulo I

Alteridad, mismidad y posibilidad

A modo de introducción, este capítulo se caracteriza por representar una transformación personal, a través de diversas fuentes teórica que descubrí tanto en los distintos módulos del Magíster en Educación Mención Liderazgo Transformacional como también, en los diversos reportes personales de aprendizajes que construí en los talleres de aplicación y que se expresan en plenitud en los siguientes sub-títulos.

De la posibilidad a lo trans-formacional

Para comenzar, es menester identificar las principales características que influyen tanto en mi praxis¹ pedagógica como en determinar mi quehacer docente, de modo que: el primer espacio de acción son las relaciones pre-establecidas y la imposibilidad de lo comunitario; Segundo, analizar acciones, significados y relaciones individuales, y colaborativas desde la alteridad y la temporalidad; Y tercero, situar mi quehacer en este contexto y/o posicionamiento teórico-práctico, lo que implica posibilitar. Por ende, triangular estas tres perspectivas diversas me enseña a observar la escuela y sus relaciones desde el cuestionamiento y la esperanza, y sobre todo, desde la posibilidad.

Observando mis propios reportes y reflexiones puedo dar cuenta de un proceso entretenido y descubridor, pero sobre todo, de una constante búsqueda de posibilidades². Desde aquí en adelante, propongo al concepto de posibilidad como un elemento constitutivo para la liberación, la que me permite dar cuenta de una posición, propia, de negación respecto al Otro y más bien, vinculada a un Otro/a como cosa u objeto (Dussel, 2014), en consecuencia, esta posición, propia y desde mi rol docente fue ejercida hacia mis estudiantes, apoderados/as y colegas-pares, como también, desde ellos/as hacia mí, de ahí que nuestras relaciones pre-establecidas y reproducidas se han construido desde

¹ Entendida como una interacción intersubjetiva, a partir de registros de aprendizajes propios.

² Propongo entender a la “posibilidad”: primero como una acción ética-dusseliana; segundo, relacionada a lo trans-formacional; y tercero, vinculada al presente, sobre todo a la esperanza – utopía-.

el no-reconocimiento. Esto, me posibilita asumir una visión crítica respecto a mi propia práctica pedagógica, fundamentada en una relación colonizante y racional, sin considerar que la emoción es una acción influyente en las relaciones al interior del aula (Ibañez, 2002), dicho de otra manera, inconscientemente, no reconocía que cada niño y cada niña tienen su propia verdad, emociones, formas de ver el mundo y relaciones, costumbres y desarrollos propios. Por lo tanto, dar cuenta de esta observación me ayuda a posibilitar, desde la alteridad, nuevas relaciones con un Otro/a al interior de la escuela, dignificando lo transformacional como posibilidad concreta.

A partir de lo anterior, me cuestiono si es que en mí praxis ¿antes no existían posibilidades? La respuesta es sí y se presenta en darse cuenta de que puedo constituirme en un legítimo Otro, en relación intersubjetiva con un Otro/a, teniendo en cuenta las propias creencias, desarrollos, conocimientos y diálogos (Dussel, 2014). No obstante, dos elementos le restaban visualización y significancia: el espacio, entendido como único e inmodificable, con características limitadoras y segregadora; y la evaluación como instrumento obstaculizador de lo comunitario y solidario. De modo que:

En cuanto a la práctica cotidiana, me doy cuenta que, nosotros, los docente, en muchas ocasiones, nos permeamos o dejamos de luchar, de resistir frente a la institucionalidad dominante, y/o terminamos obedeciendo a las exigencias cuantitativas, encadenando nuestra práctica pedagógica a los resultados de evaluaciones estándar, siendo esta última lo más importante para las escuelas. (1er Reporte personal de aprendizajes, 2020, p.3)

Con esto quiero decir que, lo anterior esta predeterminado siempre por una estructura hegemónica que no considera al espacio escolar como un lugar de encuentro y liberación de ese Otro/a negado/a (Giroux, 2004; Dussel, 2014).

En este punto, hago la diferenciar entre contexto y espacio, porque me doy cuenta que el primero, aporta circunstancias, y el segundo, te permite movimiento. Desde esta propia mirada, comienzo a cuestionar mi temporalidad pedagógica y mi quehacer educativo, de ahí que: “A pesar de todo, creo, que los proyectos políticos educativos existen cuando se tiene una postura, una definición ideológica, un compromiso ético y un conocimiento histórico de la desigualdad”³.

¿Cómo posibilito la disputa del campo pedagógico si no soy capaz, primero, de identificar el contexto político y social, y en segundo lugar, movilizarme en ese espacio? Esta pregunta tiene un cuestionamiento propio y profundo, relacionado con mi propia negación: al aceptar cumplir un rol instruccional, entonces no me puedo constituir en un Otro, por ende, soy un objeto u cosa que no se legitima y que cumple con las exigencias de una institución que me impone ser instructor pero no trans-formador. Mi rol se encuentra predeterminado por un contexto que tiene todo armado, estructurado y que te impide observar críticamente al espacio como una construcción concreta, material y social, donde se produce socialmente las dimensiones económicas, políticas, culturales y también naturales (Haesbaert, 2013), y que habito, es decir, me observo como cuerpo inerte, limitado y automatizado, que aunque tenga vida, no tengo autonomía. Sin embargo, en este transitar me doy cuenta que ese espacio que me automatiza, también se puede disputar, y mientras exista la esperanza de trans-formar y ser trans-formado, la posibilidad siempre estará presente. Esto último, tiene una potencialidad políticamente transformador puesto que permite imaginar al espacio como una instancia abierta a la posibilidad de ser reconstruido en otras direcciones y nuevas trayectorias (Haesbaert, 2013).

³ 1er reporte personal de aprendizajes. Año 2021.

Dicho de otra forma, me doy cuenta que en el presente se es “posible”, a partir de la observación a mi pasado, donde no consideraba al espacio como elemento constitutivo de “posibilidades”, espacio, que a todo esto, pensé que conocía, pero que no identificaba, sobre todo, aquellos elementos que lo constituyen, tal como los efectos que provoca un curriculum imponente y homogeneizante, y la evaluación que no posibilita el diálogo, colaboración y compartir, porque todo, en evaluación, necesita de un resultado próximo, corto y que pautea y condiciona las relaciones existentes en el aula.

Como no lograba analizar aquellos elementos que constituyen el espacio pedagógico y por ende, inciden en mí praxis, entonces deambulaba, este deambular lo representaba en acciones huérfana⁴, que no transforman las relaciones existentes con mis colegas, estudiantes y apoderados/as, más bien reproducía una visión desigual del poder-espacio (Foucault, 2009). Por consiguiente, la “posibilidad” es tal, cuando me logro situar espacialmente y tomar posición política frente a un modo de hacer pedagogía que divide y legitima la competencia, el mercado y el individualismo (Villalobos y Quaresma, 2015). De ahí que la justicia social en educación es un imperativo ético, porque dicho de otra manera:

Todo se evalúa de forma estandarizada sin respetar ritmos y procesos, sin una contextualización de la realidad, vivencias y experiencias que tienen los/as estudiantes en sus ambientes familiares y socio-económicos. Si me doy cuenta de esta trampa, entonces ¿Por qué continúo perpetuando esta misma lógica? Por más consciente e innovador que actué respecto a la evaluación, si no transformo su raíz ideológica, entonces seguiré reproduciendo esta relación de opresor-oprimido... Porque el profesor por más innovador que sea, diversificador,

⁴ Acciones huérfana: hacer prácticas que, si bien pueden ser innovadora, son individualista, adultocéntricas, verticalistas, sin colaboración.

comprensible y consciente, jamás se podrá liberar de su rol de dominador – intermedio- porque el poder factico de los instrumentos que utiliza son los de un sistema dominante (2do reporte personal de aprendizaje, 2021, p. 2).

Por lo tanto, solo ahora me cuestiono ¿Y si mi actuar jamás fue pedagogía y más bien fue circunstancialmente reproducida? No existiría diálogo, acción, reflexión, crítica y posibilidad, y sin embargo la escuela vive de esa manera, y de esa manera he vivido yo: me cuesta observar atrás porque de esa forma no siento la obligación de reflexionar; me cuesta disputa el espacio porque temó enfrentar a las circunstancias que me predeterminan. Esta visión predominante, no me posibilitaba entender que el espacio escolar es poder, ya sea desde su ubicación territorial o desde lo más intersubjetivo: la alteridad y mismidad.

Esta visión que predominaba en mi pedagogía, que no se sitúa y no interviene en su contexto, simplemente es circunstancial porque le faltaba conocer que el espacio como tal no responde a una sola visión y que no es inmutable, ese es el espacio pedagógico que está en disputa (Bourdieu y Passeron, 2018), y es importante establecer que en el campo educativo nada es inmóvil y nadie es igual e idéntico, por este motivo, tanto conservadores como críticos de la evaluación, tienen dos maneras de sobrellevar esta problemática y una posibilidad nueva⁵ que propongo: la primera, es desde la visión actual-conservadora que la entiende y la utiliza como una herramienta homogeneizante, utilizando la misma visión y ocupando el mismo instrumento para la diversidad, esto significa, negar la diversidad existente al interior de las escuelas utilizando la alteridad y mismidad de forma negativa, y por ende, no transforma; la segunda visión, descubierta en este proceso, abre una breve posibilidades de justicia social, pero implica mayor

⁵ Descubierta en el informe personal de aprendizaje N° 5, 2020 y explicado en detalle en el capítulo 3.

complejidad, es la multi-evaluación como herramienta de asumir la diversidad -evaluar con instrumentos diferentes una misma actividad-, la otredad y la mismidad, sin embargo, el problema fundamental no se termina, más bien, lo hace más complejo; en cambio, la visión más radical y transformadora que descubro, a partir de las reflexiones en los registros personales de aprendizaje, la implementación del proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social” explicado en el capítulo 2 de este informe y las conclusiones del capítulo 3, es lo que llamo “sincretismo educativo⁶”, el cual busca dejar de lado la idea y conceptos típicos asociados a la evaluación, y partir, desde sus cimientos y desde una responsabilidad compartida, lo que significa que el sincretismo educativo convoca necesariamente a la unidad entre sujetos/as que históricamente se han visto enfrentados por una evaluación que siempre antepone a un evaluador por sobre un evaluado, pero que además, a partir de esta unidad intrínseca, se puede ir a disputar el campo de lo pedagógico colectivamente. En efecto, descubro esta unidad en el siguiente extracto:

Asumí un curso enjuiciado como “malos”... Logramos –curso en conjunto-, cambiar mucho... De esta forma, ellos/as –me doy cuenta ahora-, me transformaron completamente puesto que me abrieron posibilidades... Llevamos a cabo un proyecto llamado “Paraguay TV” dirigido por los/as propios/as estudiantes... Implementamos electrónica como base de la robótica con recursos autogestionados. Reutilizamos obras teatrales, kamishibai y títeres, impulsamos el concurso escolar Paraguay en 100 palabras... Pero ¿y la evaluación? en este tipo de actividades implemente las hojas de rutas: acciones mínimas establecidas por mí pero incompleto... De esta manera, si era mediante una obra teatral, entonces dejábamos de ser curso para convertirnos en compañía teatral, por ende nuestro

⁶ Idea puesta en práctica en el capítulo 2 y, desarrollada ampliamente en el capítulo 3 titulado con el mismo nombre.

objetivo no era complacerme –o autocomplacerme- como docente, sino que era otro el fin, y solo ahora me doy cuenta que era entretenernos, observarnos y ser niños/as sin perder la cordura (3er reporte personal de aprendizajes 2021, p. 3).

Analizar desde la alteridad, significa para mí una herramienta poderosa cuando se trata de negar o de posibilitar. En este sentido, me doy cuenta que la reproducción social de las desigualdades no es la misma de antes, ahora y después, sufre mutaciones, y sin embargo, analizaba con las mismas herramientas y material lo que ya sufrió alteración. Con la misma mirada y conocimientos analizaba la hegemonía institucional, pero solo hasta este momento doy cuenta que la moral (Durkheim, 2002), la reproducción (Bourdieu y Passeron, 2018) y el poder (Foucault, 2009), han mutado sustancialmente, más aún, se encuentran en constante modificación, fluye y transita en un pasado, presente y futuro, que aunque suene monótono, tiene a mi entorno educativo inmóvil, estancado y siempre en el “entre”, es decir, en el “medio” de una mirada dual. Vivo en un tiempo pre-determinado, o mejor dicho, estancado, es decir, la escuela vive en ese espacio-tiempo de la mismidad. Como el espacio educativo ha mutado, y cambia las formas de relación, lo central ya no es la homogeneización, más bien, es la alteridad que no me permite el desarrollo pleno: estoy pero no me encuentro. De tal manera que:

No hay nada más justo que asumir que los niñas/os son sujetos no tan solo de derecho, sino creativos y propositivos, pero sobre todo, no responsables de las desigualdades sociales. La transformación no solo consta de implementar acción dirigidas hacia los/as estudiantes, sobre todo, menester es que los adultos nos transformemos partiendo de la consideración que los niños/as no son propiedad de la familia, de la escuela o de los adultos-tutores sino sujetos con propia conciencia y autonomía que son capaces de decidir. (4to reporte personal de aprendizaje, 2020, p. 6).

A lo anterior, me doy cuenta que el Otro/a no existía, porque si me encuentro inerte y movido por el espacio hegemónico, siguiendo órdenes e instrucciones, entonces somos sujetos que no necesitan diálogos, reflexiones y por lo tanto, seguimos siendo cosa, sustituibles en lo abstracto para una estructura hegemónica. Por ese motivo, para mí, ahora ese Otro/a existe en tanto mi praxis posibilita reconocer esa multiplicidad de actores y actrices, y por ende al transformar esa visión, puedo constituirme en un Otro legítimo para un Otro/a también legítimo. En consecuencia, analizar los elementos que constituyen esa hegemonía que me niega tanto a mí, como al Otro/a ya no es individual, solitario y voluntario sino necesidad colectiva. Y claro, suceden cosas, situaciones pero vinculadas a lo circunstancial, lo que provoca restar importancia, análisis y proyección, es decir, son hechos de un presente consumado, porque el tiempo no alcanza y el espacio exige prontitud, descubro que he vivido bajo una pedagogía de la ansiedad.

Por lo tanto, solo ahora, posibilito la bienvenida a Freire, P. Dussel, E. Quijano, A. Giroux, H. Maturana, H. Ibáñez, N. Entre otros/as.

Hacia una pedagogía de la posibilidad o trans.

Describir mi desarrollo significa posibilitar mi trans-formación, es decir, transitar en mi praxis: observar mi acción y reflexión sobre ella para posibilitar nuevas acciones. A partir de esto, reconozco la importancia de compartir estos cambios e invitar a mis pares a iniciar un recorrido trans-formacional. Estudiar los documentos presentados con anterioridad aportan a debelar conductas o prácticas que, por falta de conocimientos y posibilidades, reproducían la desigualdad social establecida en este campo o espacio hegemónico (Bourdieu y Passeron, 2018; Gramsci, 1998), esto se fundamenta por dos elementos que desconocía pero aplicaba: el primero vinculada al poder vertical (Foucault, 2009), que en mi rol docente ejerzo sobre mis estudiantes pero al cual, a su vez, debo responder frente a una institucionalidad que ejerce ese poder sobre mí; y el segundo,

relacionado con un pensamiento eurocéntrico (Quijano, 2019) que nos impone una manera de actuar y pensar, restringiendo nuestras propias actitudes y acciones, y formas de entender-nos en el mundo.

Descubro que el poder es un concepto abstracto, no obstante que se reproduce por sí mismo y que se da, a lo largo de todas las relaciones existentes (Foucault, 2009), por ende, a pesar de su abstracción, lo ejercen en mí y lo ejercito en mis estudiantes que, en conocimiento o ignorancia es practicado, ya sea para enajenar o para integrar, de tal forma que si el poder es ejercido de la misma manera, con la misma visión y con las mismas herramientas, entonces mis acciones limitarían mí transitar.

El poder relacionado con el tiempo es un elemento constitutivo de la escuela, porque se ejerce control del espacio y castigo (Foucault, 2009), de esta forma, se aplican las normas que impiden un desarrollo distinto al exigido por la institución hegemónica, esto último es una característica profunda de la escuela pero que sin embargo, cuesta democratizar⁷. Si agregamos la verticalidad como otra característica formal y fundamental de las instituciones educativas, entonces, me doy cuenta que el poder que ejercen sobre mí y que yo, ejerzo en los y las estudiantes, es autoritaria. Entonces, ¿Cómo democratizar el poder en mi escuela? Por un lado, debelando los elementos que la constituyen tal como la evaluación, el curriculum, relaciones verticales de poder, adultocentrismo y alteridad, y exponiendo sus consecuencias en estudiantes. Y por otro lado, “posibilitando” que la reflexión-acción-reflexión y la dialogicidad (Freire, 2018) se establezca mediante creación de nuevas instancias de participación vinculantes que profundicen el debate y la reflexión sobre los elementos constitutivos de la escuela para su posterior transformación, provocando un tránsito en la temporalidad a través de la recreación de espacios colectivos por el cual desarrollar, luchar, resistir y proyectar un cambio en las relaciones

⁷ Esto se explica en plenitud en el capítulo 2.

entre pares-docentes y con los/as estudiantes, así como entre ellos/as. Cuando planteo que estos elementos freireanos no transitan es porque no se posibilita su aplicación, existen pero se anulan. Por ende, llevar a la práctica esto, se convierte en una acción ética transformadora (Dussel, 1980). De ahí que:

Una pedagogía con justicia social necesita de acciones justas con los/as otros/as, respetando su diferencia, diversidad pero sobre todo respetando su humanidad, está sola idea implica una contradicción gigante con el sistema educativo. Significa dejar de ser represor, en mi rol docente, y pasar a identificarme con el oprimido. Buscar la justicia social significa transformar el proceso educativo, cambiar mis propias acciones cotidianas, hábitos, costumbres y lenguajes (5to reporte personal de aprendizaje, 2020, p. 5).

El poder que ejercemos por defecto, es un poder colonizante y eurocéntrico, y que he reproducido durante mi desarrollo como persona porque sus características se encuentran tanto en la externalidad que me rodea como en lo más íntimo de mi actuar. Es más, el eurocentrismo no es exclusivamente un proceso cognitivo propio de quienes habitan aquel espacio, más bien es del conjunto de los/as educados/as bajo su hegemonía (Quijano, 2019), entonces ¿qué hacer? Posibilitar mi trans-formación y presentar nuevas posibilidades de acción, a partir de mis descubrimientos, a las generaciones que buscan transitar y que son restringidas por la forma en que reproduzco este tipo de relaciones de poder. En consecuencia, exponer el paternalismo y adultocentrismo como estrategia que no tan solo constituyen el espacio escolar, sino el de toda una sociedad es desde ya un acto responsable, más bien, trans-formarlo es un acto de justicia y hacia este último enunciado dirijo mí transitar. Este pensamiento colonizador no permite la autonomía de los/as estudiantes, más aún, restringe su actuar en el espacio, porque el poder de decidir lo tienen los adultos/as, ya sea mediante la institución o

relaciones familiares (Liebel, 2020), de esta manera, toda iniciativa propia de los y las estudiantes debe ser fiscalizada y/o aprobada por los/as adultos/as y/o por mi labor de educador, entonces ¿mi rol es de fiscalizar o de trans-formar? Hasta antes de este informe, asumo que mi función fue solo fiscalizar la implementación de políticas establecida institucionalmente (Sverdlick, 2006), y que solo ahora me encuentro cuestionando. En consecuencia, cuando no permito la democracia del poder y ejerzo el verticalismo, los/as educandos/as asumen que son incapaces y que las decisiones deben ser discutidas y aplicadas por los/as adultos/as como yo (Duarte, 2012). En ese sentido, los/as estudiantes son marginados y enajenados, paradójicamente, de su propio proceso educativo por no considerarlos como sujetos de trans-formación. Por lo tanto, constituirse como Otro/a no depende de ellos/as ni tampoco de mí, más bien, de la posibilidad de quienes se constituyan como comunidad en movimiento y se dispongan a disputar aquel espacio que habitan.

Cuando planteo que moverse “con” el espacio no tan solo significa inmovilidad, quiero expresar que sobre todo significa comodidad. Aquella comodidad que te entrega el poder hegemónico cuando no resistes y no lo enfrentas pero que a cambio te invisibiliza como sujeto de trans-formación. Esta conducta la descubro cuando me encuentro ante la institucionalidad y su forma de generar poder que moldea y me acomoda, por ende, solo ahora asumo aquellos elementos que me han restringido y enajenado de una visión colectiva.

A partir del análisis previo la posibilidad toma sentido y emoción: la justicia social⁸ y el sincretismo educativo, herramientas que pueden trans-formar mi praxis y la forma de ejercer poder, sin enajenación y constituyéndome como un Otro, a la vez que yo, los y las constituya en un Otros/as, en tanto que ellos y ellas me constituyan también en un Otro.

⁸ Concepto utilizado transversalmente en todos los reportes personales de aprendizajes.

Constitución del Otro/a

Como ya lo he descrito, posibilitar la disputa del espacio implica conocer y por ende, movilizarse conjuntamente, esto no se llevara a cabo mediante una vanguardia o de un solo sujeto/a como actuaba antes, que además, por más vanguardia y liderazgo que se ejerza continuara enajenando lo comunitario, por ende, debe ser con los/as Otros/as (Dussel, 1998). Esa constitución del y como un Otro/a tiene diversas miradas y planteamientos, tales como: la reflexión-acción-reflexión (Freire, 2018); La ética de liberación (Dussel, 1998); La dialogicidad (Freire, 2007); Y las coordinaciones conductuales consensuales (Maturana, 2020).

Constituirse en un Otro/a, a su vez que el/la Otro/a me constituye en un Otro desde la reflexión-acción-reflexión implica trans-formar las relaciones verticales existentes en la escuela, primero, hacia una relación horizontal, que busca tres cosas distintas y que en la institucionalidad deberían estar interrelacionadas: a) Asumir la acción como herramienta de unidad y movilización; b) La reflexión en cuanto a las relaciones opresor-oprimido; y c) Una acción que recoja los dos elementos anteriores, lo que implica una trans-formación (Freire, 2018). En ese sentido, mi acción-reflexión-acción tiene que ser conjunta y recíproca, lo que significa que mi pedagogía es del oprimido, porque ni mis estudiantes son Otro/a y ni yo, asumo esa posibilidad. Por lo tanto, si el conjunto puede constituirse como un Otro/a, en comunión y desde lo múltiple, entonces podremos transitar desde esta pedagogía del oprimido hacia una pedagogía de la posibilidad, y que claramente, nos exigiría tomar conciencia sobre las relaciones de poder que existen de distinta forma en múltiples espacios, transitando en aquellos espacios hegemónicamente constituidos en busca de las posibilidades. Por este motivo, Freire (2007) es tan importante en mí transitar, porque argumenta lo que vengo descubriendo: No existen los unos sin el otro, más ambos en permanente interacción (Pág. 48). Para que la interacción

se dé auténticamente es necesario cambiar las relaciones de poder, en mi acción y con los/as Otras/os, tanto que ese Otro/a se dé cuenta que por sí solo es poder, es acción, lenguaje y transformación, es decir, que existe y como tal tiene el justo derecho de constituirse en un Otro/a, tanto que a la vez, que el Otro lo constituya en un Otro/a, cada cual con sus particularidades contextuales, experienciales y emocionales, este descubrimiento me permite compartir y valorar lo siguiente:

Al iniciar este proceso pedagógico existían ideas vagas, disgregadas, individuales junto a mi práctica educativa que transitaba y que solo tenía un punto de inicio. Este tránsito, necesario, se da en el comienzo de mi práctica pedagógica y que, solo ahora, mediante la auto-reflexión profunda y un yo-dialógico crítico, puedo acercarme a respuestas que, además, carecían de preguntas. El statu quo del sistema educativo es demasiado envolvente, pues atrae, seduce y te conforta, pero además, engaña y sumerge hasta el punto de creer que tomamos concienciación de nuestra praxis cuando en realidad, me encuentro en un tránsito que tiene su comienzo en la conciencia transitiva-ingenua propuesta por Freire (2007), pero que busca incansablemente la consciencia transitiva-crítica (Leyton, 2020, p. 2).

Tan negado estaba, que no fui capaz de observar lo que ocurría en mi relación cotidiana en el aula, pensé siempre que realizaba un acto de justicia al enseñar, no obstante, sin anclaje político-pedagógico, sin considerar las condiciones de vida del Otro/a, su lenguaje, su expresión cultural, emociones y legitimidad. Es más, el primer acto de justicia social solo se posibilitara cuando me doy cuenta que me eduque bajo concepciones enajenantes, competitivas y mediante un operar en la opresión. El segundo acto de justicia social es dar cuenta de mi existencia y la del Otro/a en el aula, y la legitimidad a construir comunidad mediante el diálogo y compartir. Y tercero, expresar

esto, es ya tomar acción política pedagógica a partir de la reflexión-acción-reflexión, por ende, me posibilito.

Constituirse en un Otro/a, a su vez que el/la Otro/a me constituye en un Otro mediante la dialogicidad, me permite legitimar relaciones desde la emoción, la dignidad y la humanización, porque dialogar es acción, es transitar y trans-formar: es justicia social. Esto quiere decir, que me constituyo en el tiempo, dando cuenta de esta alteridad impuesta y enajenante, puesto que no soy inmutable o invento, más bien, estoy fuera, buscando liberarme de mi unidimensionalidad, en consecuencia, estuve preso en ese tiempo que reduce, me abrumba y me limita (Freire, 2007). Por consiguiente, tomo conciencia de la transitividad y la pluridimensionalidad de mí ser y de los/as otros/as seres, en constante relación y en constante acción dialógica, porque solo en reconocer y dialogar para concienciar se puede posibilitar nuestro existir en la escuela. Solo entonces me descubro y me constituyo, empiezo a creer en mí mismo, y lo mismo sucede con los/as Otros/as (Freire, 2007). Si no hay diálogo no hay acción, entonces solo existe repetición: metodología comúnmente utilizada en mí praxis. Aceptar este último enunciado significa dos cosas: 1) que descubro que en mí existe un opresor; 2) Y que al comprender esto, puedo posibilitar mi liberación (Freire, 2018). El diálogo significa para mí, transitar, porque permite escuchar y ser escuchado, analizar y ser analizado, pero sobre todo, me ayuda a buscar algo en común tanto con mis colegas como con los y las estudiantes, oyendo, preguntando e investigando (Freire, 2007). De esta manera, me doy cuenta que al pertenecer y crecer en esta sociedad a la cual se le ha negado el diálogo y la comunicación, asumí la mudez e individualidad como verdad absoluta. Al observar mi práctica me doy cuenta de una falta de reflexión importante, sobre todo, descubro que lo que pensaba que era diálogo, en realidad carecía de legitimación puesto que no puedo establecer un diálogo cuando no me legitimo como un Otro, entonces, más complejo es

cuando una masa reunida al interior del aula no se considera como un Otro/a en colectividad y en movimiento, debido a lo instruccional del sistema escolar y de mi propio actuar. Esto último, me invita a proponer nuevas relaciones sociales y acciones dialógicas con la comunidad, diseñando y proponiendo experiencias constantes mediante una relación dialógica que posibilite la auto-observación y relaciones democráticas establecidas culturalmente y que busque la posibilidad mayor de transitar contra-hegemónicamente (Gramsci, 1998). Al descubrirnos como Otros/as, la concienciación puede tomar forma, generando nuevas relaciones intersubjetivas de manera colectiva (Freire, 2018). Este proceso de concienciación implica, para mí, superar la comprensión del mundo espontáneo e ingenua en la que he vivido, para transitar hacia una concienciación ético-crítica que me permita analizar, comprender y transformar, desde mi micro-espacio, las estructuras en las que se sustentan las relaciones de dominación (Caballuz, 2015). Sin lugar a dudas, la dialogicidad me permite transitar y sobre todo me constituye en un Otro que asume la comunicación y el lenguaje en la posibilidad, o dicho de otra manera, se asume un lenguajear (Maturana, 2020).

Constituirse en un Otro/a, a su vez que el/la Otro/a me constituye en un Otro desde las coordinaciones conductuales consensuales (Maturana, 2020), significa desde ya un transitar importante, pero sobre todo es observar a la educación -y observarse- desde una mirada inclusiva, crítica y emocionalmente transformadora pero ¿Cómo llegar a esto? Menester es considerar a la convivencia como elemento constitutivo de la posibilidad, la transformación se da cuando el colectivo legitima a la posibilidad desde lo emocional y corporal superando las barreras que posicionan la verticalidad y la razón como base de la educación. Siempre pensé que educar significaba entregar herramientas a los y las estudiantes para el futuro, sin embargo, me doy cuenta que en el fondo de esa frase se esconde un paternalismo que inhibe la autonomía del conocimiento y pone en el

centro de mi praxis la poca experiencia y capacidad de niños y niñas (Liebel, 2020), un tecnicismo que no es capaz de comprender la importancia del lenguaje, experiencia y el poder en una visión crítica (Giroux, 2011), un autoritarismo caracterizado por la negación hacia el Otro/a culturalmente aceptado por lo hegemónico (Gramsci, 1998), y un modelo que basado en la instrucción no permite la significación y sentido del proceso educativo, por este motivo, considero importante una metodología que por un lado respete la experiencia de cada niño y niña, y por otro, no asuma lo instruccional como base del desarrollo, es más, me doy cuenta que cada estudiante trae consigo el mundo construido según el modo en que ha vivido, con sus propios significados y particulares sentidos, por lo que el aprendizaje se podrá construir mediante esos significados y sentidos propios (Ibáñez, 2005), y ¿Qué sucede con mi rol docente? Me atrevo a decir, que también he construido mi mundo según lo que he vivido: buscando siempre la posibilidad. Por lo tanto, considero fundamental la siguiente pregunta y respuesta:

¿Qué es educar? El educar se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia (Maturana, 2020. P. 14).

Trans-formar es por ende, una acción de coordinaciones conductuales consensuales, entonces si mi lenguaje no es colaborativo, mi acción se limita y reproduce las formas de relación vertical en el aula. De tal manera, que las primeras coordinaciones de acciones consensuales en los niños y niñas, en la emoción del amor, permite un lenguajear y constituirse según sus propios significados y sentidos (Ibáñez, 2002), no obstante, esto se desvanece en los años de escolarización donde se encasilla tanto al docente como a los y las estudiantes en una visión racional, en lo meramente instruccional, dejando de lado la emoción del amor para pasar hacia un lenguaje racional

vinculado a lo objetivo de la acción (Maturana, 2020). Me doy cuenta que constituirme en un Otro, a las vez que el/la Otro/a me constituya en un Otro, debe considerar la aceptación y el respeto por el ser de los y las estudiantes, lo que a su vez significa, que el profesor debe aceptarse y respetarse a sí mismo (Ibáñez, 2002). Una forma de llevar a la práctica esto es trans-formando la visión de la competencia, a partir de legitimar la diversidad (Ibáñez, 2002), es decir, la diversidad es tal cuando se abren espacios en que cada integrante exponga desde su propia experiencia. Una educación del compartir tiene su contradicción en la competencia, puesto que este último concepto no es parte de la naturaleza humana o de relaciones colaborativas, principalmente porque no existe la sana convivencia y porque el triunfo de uno es la derrota del Otro/a, es decir, significa la negación del Otro/a (Maturana, 2020). Este enunciado es importante porque constantemente en el espacio que habito y me encuentro con los y las estudiantes, lo central es alcanzar las mínimas competencias en los y las estudiantes (Mineduc, 2017), asumidas como el objetivo esencial de la educación, solo entonces, logro dar cuenta de la ignorancia en la que he vivido puesto que en mí praxis siempre busque que mis estudiantes alcanzaran las competencias necesarias para el desarrollo propio: desde una perspectiva individualista. Al descubrir este elemento constitutivo tan importante del sistema hegemónico, me pregunto ¿y el desarrollo colectivo y compartido? Siempre existió pero recién ahora, descubro que la visión de colectivo y colaboración la asumía como una masa o conjunto sin conocimientos pre-dispuestos al aprendizaje y no como un conjunto de Otros/as que tienen sus propios procesos totalmente legítimos y válidos según sus propios significados y sentires.

Cuando hablo de la dialogicidad (Freire, 2007) y de la relación entre opresor-oprimido (Freire, 2018), entiendo que no hay democracia y las relaciones de poder son verticales y autoritarias, pero cuando descubro que el lenguaje es coordinación

consensuales de acciones consensuales (Maturana, 2020), entonces puedo decir con total confianza y autocrítica que en el aula mí praxis es instrucción, por ende, me falta coordinar esas acciones desde la perspectiva consensual por un lado, y desde la perspectiva política dialógica, por otro (Freire, 2007).

¿Cómo trans-formarme y trans-formarnos en un Otro/a legítimo? Claramente sin competencia y con colaboración, pero sobre todo, a partir de la trans-formación cultural y considerando la base biológica donde cada ser vivo conserva su autopoiesis y considera e incluye la presencia de otros y no los niega (Maturana, 2020). Y ¿cómo tránsito hacia un modelo en que no exista competencia? Para mí, un primer paso es debelar lo que la evaluación hace en lo práctico y lo que dice en términos teóricos. Un elemento que observo y que antes no aparecía es la emoción, porque reafirmo que me gusta la educación porque en ella tenga esperanza y en mis estudiantes amor, entendiendo esto, puedo hablar de dominio de acción que no me hace bajar los brazos, más bien, refuerza y posibilita mi propio transitar porque es a partir de la interacción recurrente con otro/a, hacen al otro/a un legítimo otro/a, pero siempre en la convivencia (Maturana, 2020). Por consiguiente, sin mi disposición emocional no hubiese asumido la necesidad de constituirme en un Otro y por ende, posibilitar que los y las estudiantes tengan la posibilidad de constituirse en ese Otro/a, a su vez que transitar hacia nuestra propia constitución como seres colaborativos.

Constituirse en un Otro/a, a su vez que el/la Otro/a me constituye en un Otro desde la ética de la liberación (Dussel, 1998) me invita: primero, a identificar y descubrir los elementos político-ideológicos que me han impuestos en el proceso educativo; Segundo, tomar conciencia de mi propia existencia y del Otro/a, a partir de la multiplicidad de experiencias, formas de relación y dignificación; Y tercero, como un Otro, posibilitar la trans-formación desde la acción colectiva y conjunta. Por lo tanto, transitar hacia una

“pedagogía con justicia social necesita de acciones justas con los/as otros/as, respetando su diferencia, diversidad pero sobre todo respetando su humanidad, está sola idea implica una contradicción gigante con el sistema educativo”⁹, principalmente porque el foco se encuentra en la competencia y libertad de elección.

La ética de liberación me convoca a tomar posición y más que eso, me invita a la “posibilidad” desentramando la racionalidad eurocéntrica con la cual juzgamos o evaluamos continuamente. Aquella racionalidad que domina mi forma de pensar y actuar (Dussel, 1998). La ética de la liberación permite constantemente descubrir al Otro-oprimido y negado, tanto en las relaciones opresivas hacia las mujeres en el machismo, en la cultura consumista y depredadora de la ecología, y sobre todo en la relación patriarcal que minimiza los derechos de los niños y niñas (Dussel, 1998). Es decir, a partir de este descubrimiento, me posibilito entenderme y relacionarme como un Otro oprimido y negado, en mi caso particular, desde mi praxis, como un Otro que sigue instrucciones, pautado y normalizando lo impuesto por una visión hegemónica, y que además, siempre se propuso ser un guía o un orientador entre los contenidos y los/as estudiantes, sin dar cuenta que bajo esta mirada de guía y orientador me enajena de ser otro legítimo. Es decir, la idea de ser guía u orientador es negar que tengo conciencia, emociones y que estas influyen en los/as Otros/as, tanto que a su vez, esos Otros/as son enajenados de su propia conciencia, emociones y que influyen en mí. Tan importante son las emociones en el quehacer pedagógico que solo, reconociendo esto, entonces posibilito mi constitución como un Otro: no soy un guía ni orientador, menos vanguardia, todo lo contrario, entiendo ahora que soy, al igual que mis estudiantes, un oprimido y enajenado, porque por un lado, se considera que el/la estudiante se encuentra en el aula para aprender debido a su incapacidad y falta de conocimientos, y por otro lado, mi rol de profesor se encuentra

⁹ 5to Reporte “la utopía transformacional”.

restringido a posicionarme como un enlace entre los contenidos y ellos/as, enajenándome a sí mismo como negándolos a ellos/as. Esta reflexión me propone que estoy en la misma situación que el/la educando/a y que por lo tanto, soy parte de un colectivo que tiene en común la opresión y limitación de su propia emoción, por lo tanto, no son ellos/as tan solo los negados, en ese ellos/as también estoy yo, como parte de los Otros/as negados y oprimidos que tenemos más cuestiones en común que diferencias: recién ahí me encuentro por primera vez.

Con lo anterior, la ética de la liberación me permite dar cuenta de tres cuestiones importantes: 1) de que soy un afectado, y sin embargo, este dar cuenta es ya parte de un proceso ético de liberación, por ende, es acción ética; 2) es descubrir que tanto como afectado soy un dominador intra-sistémico en mi operar; 3) Y por último, estar excluido buscando ser parte de una dominación (Dussel, 1998). En este sentido, considerando el análisis ya realizado, es importante agregar que todo lenguaje y/o acción se tiene que establecer a partir del encuentro con el Otro/a y no de forma impositiva. Por lo tanto, solo ahora entiendo que los elementos que constituyen la escuela me enajenan, invisibilizan y me han hecho creer que diversificando las mismas herramientas constitutivas de la escuela se puede trans-formar la educación. La verdad es que he vivido invisibilizado y enajenado.

El punto de inicio en este transitar ya fue presentado, más bien, ahora es necesario pasar a la acción de posibilitar mediante el cuestionamiento hacia uno de los elementos constitutivos de la escuela que se encuentra normalizado, fundamentado y hasta tiene su versión crítica constructivista, pero que finalmente niega, excluye, invisibiliza y enajena al Otro/a: la evaluación.

Hacia una evaluación para la justicia social

En este transitar la evaluación es predominante porque me duele, molesta y a la vez satisface. No me permite la posibilidad, me restringe y provoca constantemente competencia, por ende, considero relevante cuestionarme ¿Qué es evaluación? ¿La evaluación permite la constitución de un Otro/a? ¿La evaluación permite la legitimación de un Otro/a? ¿Cómo transitar en la evaluación? ¿La evaluación permite la dialogicidad?

Para responder estas preguntas considerare diferentes autores que han profundizado en este ámbito. El primero de ellos, plantea que la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos Guerra, 1999); Segundo, la evaluación se entiende como el motor del aprendizaje (Sanmartí, 2007); Tercero, y quizás, lo más experiencial es que se entiende como una definición que no logra expresar lo que realmente significa en la práctica (Álvarez, 2003).

Durante este proceso de trans-formación, los autores revisados me aportaron variados elementos para conocer mucho más a fondo a la evaluación, que junto a mi praxis educativa se ha enriquecido para tener una postura, posición y sobre todo buscar posibilitar una superación de un modelo evaluativo que se ha convertido en una verdad absoluta, única e inmutable.

Cuando expongo la necesidad de constituirse como un Otro/a, a su vez que el Otro/a te constituya en un Otro/a, entonces es importante buscar lo que me impide legitimarme y que me legitimen. Un inicio de esta problemática y a la vez trans-formación se encuentra en la alteridad, puesto que ese Otro/a se encuentra imposibilitado de ser, solo existe su materialidad, su cuerpo que inerte en un único espacio es reproducción y repetición, es simplemente “estar”, sin considerar su experiencia, cultura y costumbres, incluso sin considerar su propio proceso en lo educativo. Al observar hacia atrás o al buscar en mi pasado como praxis pedagógica no me encuentro, como también no encuentro a los y las estudiantes, sucede que estuvimos en esa aula, y en la actualidad

me encuentro en ella, no obstante no encuentro significativo, pertenencia y prácticas que promuevan un transitar o una trans-formación. Solo reconozco recuerdos vagos vinculados al control y castigo efectivamente utilizadas mediante la evaluación, entonces ¿Cómo constituirse en un Otro/a, a la vez que Otro/a te constituya en un Otro? Una respuesta es la justicia social, búsqueda constante por democratizar las decisiones, profundizar la participación y considerar la diversidad. No obstante, la justicia social también tendrá como barrera a la evaluación.

¿Por qué considero que la evaluación es una barrera? Primero, como ya expuse anteriormente, la evaluación educativa no representa lo que realmente sucede en el aula (Álvarez, 2003), a su vez que tampoco tiene parámetros éticos de acción, por tal motivo, sigue siendo control, vigilancia y castigo (Foucault, 2009) y por lo tanto, continuará con la desigualdad social (Bourdieu y Passeron, 2018), reproducida por las mismas herramientas que constituyen a la institución escolar como un una estructura hegemónica (Gramsci, 1998). Es decir, para mí, lo cierto es que la evaluación como tal, expresa claramente las limitaciones, problemas y desviaciones (Santos Guerra, 1999), pero no lo contrario, y sin embargo, nada y nadie hace algo serio por trans-formar esta situación. En las lecturas indagadas, hasta el día de hoy, se busca democratizar a la evaluación mediante la inclusión educativa (Garate, 2019), otros, buscan incansablemente integrar con una visión crítica-constructivista a la evaluación (Astorga et al. 2013), en cambio, el Gobierno de Chile explica sus variadas funciones tal como la autoevaluación, co-evaluación y evaluación diagnóstica (MINEDUC, 2017), y sin embargo, me sucede que ninguna logra democratizar las relaciones de poder porque se sobrepone al proceso, a la actividad, al objetivo, a cualquier tipo de relación colaborativa en el aula y mediante esta herramienta se castiga e infunde miedo, pero sobre todo, pre-establece una relación de poder vertical en la que un evaluador valora al evaluado o en el mejor de los casos, existe

una auto-evaluación y sin embargo, siempre la valoración o juicio es vertical porque en el fondo, el maestro dominador tiene en su éthos una profunda desconfianza del aprendiz, por ello, este maestro dominador no logra crear nuevas instancia educativas en la libertad (Dussel, 1998), en esta línea, la evaluación en su praxis no respeta la opinión del Otro/a porque desde ese Otro/a siempre existe miedo al resultado –valor o juicio-, por lo tanto cualquier relación que se quiera establecer democráticamente siempre tiene que ser evaluada, y como tal, el evaluador impone sus objetivos, actividades, planificación e instrumentos a utilizar, y en cambio, el evaluado siempre se encuentra esperando todo lo anterior.

En cambio, con lo que si estoy de acuerdo es en que la evaluación educativa es utilizada para fiscalizar mediante la gestión directiva (Sverdlick, 2006), y para atribuir valor a las cosas (Santos Guerra, 1999). En este continuar, la evaluación tiene diversa formas de utilización, tal como la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa, estas últimas dos, utilizadas con insistencia en el sistema educativo y avalado por el Ministerio de Educación mediante manuales: estrategias que van entramando todo un paradigma que abarca todo el espacio académico –incluyendo a los más críticos- y que se moviliza en la temporalidad, para crear una alteridad, donde la evaluación por un lado, es lo real y verdadero mediante diversificadas metodologías y por otra parte, el Otro/a no se encuentra a sí mismo y menos con Otros/as, porque lo central no es profundizar la relaciones humanas, más bien, interesa el resultado de las evaluaciones como proceso de comprobación de aprendizajes de un Otro/a que no está. Ante todo, lo más importante no son tus emociones, sentimientos y actitudes, sino el resultado de la evaluación: esto le entrega al sistema escolar una supuesta objetividad a la labor pedagógica, es decir, la comprobación de ciertos estándares. En consecuencia, la evaluación es esto y mucho más, puede trans-formarse en una evaluación educativa crítica, pero en realidad es

acrítica porque su naturaleza es enjuiciadora, explotadora, unidireccional y competitiva. Entonces, si abarca todo el espacio en las estructuras mentales, ahí es donde me doy cuenta que debemos disputar ese campo que, a simple vista, parece único, pero que en realidad es múltiple y no inmutable: más bien es trans-formador. Por lo tanto, me doy cuenta que superar la evaluación educativa no es fácil, menos una tarea simple, más bien, busco demostrar su naturaleza, lo terrible que es para mí praxis y como barrera para la constitución legítima de un Otro/a.

Descubro que lo único claro, en evaluación, es exponer su carácter de instrumento que niega al Otro/a, ese Otro/a negado/a implícitamente y escondido bajo el rol de discípulo y/o estudiante, excluido y enajenado, es decir, ese Otro que no existe para mí porque su consciencia aún no se encuentra desarrollada (Dussel, 1998). Explicado de la siguiente manera:

Ese Otro, son mis estudiantes reprimidos y excluidos en mis constantes prácticas pedagógicas. Lo anterior tiene sentido porque la evaluación, como instrumento de dominación, se encuentra asociada al juicio, a la opresión y mi “yo” negado. ¿A mi yo negado? Me doy cuenta que necesito evaluar no tan solo para controlar, sino que hay algo más profundo, ideológicamente necesito evaluar para negar al Otro, de tal forma que no pueda pasar a llevar mi ethos: ese ethos de maestro que también me negaron (Leyton, 2021, p. 3)

Es menester mencionar que la evaluación tiene una raíz anti-comunitaria porque no permite convivir y compartir, es ante todo, competir. Esto, se ejemplifica en los indicadores de evaluación expresados en el curriculum nacional, donde se establece lo que un/una estudiante debe alcanzar, pero qué sucede si no se logra alcanzar ese indicador de evaluación, entonces, el juicio recae sobre los hombros de el/la estudiante, provocando exclusión entre sus pares al momento de proponer un desafío colaborativo,

una consecuencia es que se construyen grupos de estudiantes entre quienes tienen buena evaluación, entre estudiantes con evaluación intermedia y finalmente, entre estudiantes que son excluidos de las categorías anteriormente nombradas. Para que esto no suceda, entonces intervengo formando grupos con distintas características, lo que significa imponer verticalmente el modelo de trabajo. En consecuencia, la evaluación permite la negación entre pares y la imposición de mi rol pedagógico, pero no permite lo comunitario, y la toma de decisiones democráticas, porque si existe negación, entonces no existe encuentro, por ende, no hay comunidad, solo hay personas silenciadas, ordenadas, obedientes y sin desarrollo: deshumanizadas. Ante todo se interpone el competir: el resultado ya es una forma de seleccionar y discriminar pero sobre todo, ahora entiendo que es una forma de ejercer mismidad en el conjunto de las personas que habitan ese espacio. Me doy cuenta que es peligrosamente neutra, a la vez que necesariamente ideológica. En este transitar me encuentro con dos casos que ejemplifican, de manera experiencial lo que la evaluación no puede considerar:

Caso 1) Estudiante “A” llega sin su trabajo por segunda vez consecutiva a la sala de clases. Paralelamente, el docente ha tenido un día muy ajetreado y con dificultades, pregunta al curso por los trabajos que tienen que entregar. La estudiante “A” informa que no tiene su trabajo, entonces, el docente le responde con un tono de enfado: “que no puede seguir reproduciendo ese tipo de irresponsabilidades, por lo tanto, te pondré un dos para que aprendas y cambies tu actitud de irresponsabilidad”;

Caso 2) Estudiante “A” llega sin su trabajo por segunda vez consecutiva a la sala de clases. Paralelamente, el docente ha tenido un día motivador y con mucha alegría, pregunta al curso por los trabajos que tienen que entregar. La estudiante “A” informa que no tiene su trabajo, entonces, el docente le responde con otra

pregunta pero en un tono conciliador: ¿Qué le sucede? ¿Por qué se le olvida traer su trabajo? ¿Tiene dificultades o problemas en la casa? Respóndame para poder ayudar y dar nueva oportunidad”¹⁰.

Lo que expresan estos casos es que la evaluación es ejercida, sobre la base del dominio de acción (Maturana, 2020). Es más, en las indagaciones descubrí que la evaluación siempre parte de un análisis negativo en relación a la praxis de los/las docentes, entonces me pregunto ¿el/la docente es un evaluador innato/a? no, simplemente porque si no existieran normativas para establecer parámetros mínimos de resultados, entonces hace mucho que la evaluación no existiría tal como la conocemos, la responsabilidad no es de el/la docente, simplemente es una conducta específica, pre-establecida y exigida, que sirve como evidencia de que en los y las educandos/as se ha producido aprendizaje (Ibáñez, 2002). Al igual que la competencia como fenómeno social (Maturana, 2020), la evaluación, para mí, es tan ambigua políticamente y neutra en lo ideológico, que se estable como un fenómeno de comprobación escolar al servicio de una mirada homogeneizante, la cual “puede ser positiva como negativa, segregadora como sanadora, cualitativa como cuantitativa pero sobre todo, la única certeza es que es injusta, pues calificar ya sea mediante lo conceptual como numéricamente a los/as estudiantes sin considerar sus propios ritmos de aprendizajes, factores emocionales, contextuales, económicos y sociales, significa utilizar, a la evaluación como una herramienta para castigar o amenazar, o simplemente para controlar”¹¹. En este sentido, el adultocentrismo utiliza este fenómeno para delimitar acciones que sean permitidas, pero sobre todo la evaluación es acción y como tal restringe, controla y ordena, incluso a tal nivel se internaliza que en nuestra construcción social y educativa durante nuestra niñez asumimos que es nuestra responsabilidad y culpa (Duarte, 2012). La evaluación, al igual

¹⁰ Caso y reflexión propia.

¹¹ Reporte personal N° 4.

que muchos otros conceptos de negación y exclusión son establecidos por un pensamiento occidental instalado sobre una profunda negación de lo otro humano caracterizada por una mirada vertical y excluyente sobre las mujeres –patriarcalidad-, los/as niños/as –adultocentrismo-, y los discapacitados -anormalidad- (Mejía, 2020). Por lo tanto, una de las herramientas utilizadas para someter a los rangos etarios de menor edad es la evaluación, mediante la normativa, las políticas públicas y la utilización de la fuerza (Duarte, 2012).

Cuando me propongo que la evaluación debe buscar la justicia social, entonces quiero decir que esta debe considerar primero, al estudiante como un Otro legítimo, y segundo, al docente como un Otro con sentimientos y emociones, situado en un determinado contexto social, económico y político, que comparte vivenciando con el/la estudiante, así como sus emociones, corporalidades y los propios procesos. Esto significaría que se reformule por completo su sentido y etimología, por lo tanto, lo más justo es posibilitar su cuestionamiento y transitar hacia otro modelo que realmente considere desde su inicio la constitución legítima de un Otro/a y permita un constante trans-formar, desde la comunidad y las emociones.

Capítulo II

Hacia una evaluación para la justicia social

En cuanto a la posibilidad de un proyecto transformador, que considera la unidad de los diferentes actores y actrices, la legitimación de un Otro/a, y que además, se proponga como objetivo un encuentro con la justicia social¹², tiene su imaginario inicial en un prototipo de proyecto que tiempo después, se funda bajo el título de “Transitar hacia una evaluación para la justicia social”. Este trayecto se explica en los siguientes subtítulos, con sus dificultades y posibilidades, pero sobre todo, explica el proceso de constitución de un Otro/a que se legitima.

Contexto inicial: esperanza y posibilidad

El proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social” viene a resolver la falta de nuevos espacios colaborativos y democráticos, entregando nuevas herramientas a los y las estudiantes de la Escuela República del Paraguay, actores y actrices centrales del proceso educativo pero que a su vez son marginados de las definiciones y/o decisiones de su propio aprendizaje que en un sistema patriarcal y adultocéntrico los limita por su rango etario, tal como se analiza en el capítulo 1.

Los espacios en nuestra escuela existen, sobre todo, mediante una política comunal transformadora que impulsa el sostenedor y que busca profundizar la participación de los y las estudiantes en las decisiones a nivel de establecimiento, por lo tanto, espacios como:

- Ocio pedagogía.
- Tutorías.
- Directorio colegiado.
- Escuela para Madres, Padres y Apoderados/as.

¹² Elementos explicados a lo largo del capítulo I.

- Misión para la justicia social.

Buscan crear nuevos espacios y aumentar constantemente la democracia en cuanto a la comunidad educativa. Sobre todo, en relación a los y las estudiantes. Sin embargo, los y las docentes siguen siendo dueños/as de un espacio importante que no se ha logrado democratizar, ya sea por elementos ideológicos que subyacen en lo más intrínseco de su rol instruccional como también en sus prácticas cotidianas aisladas, sectarias y conservadoras en relación a compartir con las y los estudiantes las decisiones de su propio aprendizaje, al no considerarlos/as como Otro/a legítimo/a, desde el rol docente, tal como se expuso en el capítulo 1. En esta línea, los y las estudiantes continúan siendo excluidos de:

1. Planificaciones semestrales o anuales, en las cuales los/as docentes, individualmente, definen acciones.
2. Actividades, tanto salidas pedagógicas como la utilización de una de las 3 salas especializadas: ciencias, computación y biblioteca. Según su motivación, objetivo y necesidad pedagógica.
3. Estrategias, con las cuales los/as docentes podrían elevar el desarrollo educativo.
4. Metodologías, que consideren los y las estudiantes como asertivas y profundicen la motivación y participación.
5. Evaluaciones, ya sea acordando la cantidad de notas y acciones o acordando el modelo a utilizar.
6. Normas que se dan al interior de cada aula.
7. La posibilidad de intervenir el territorio que habitan, caracterizado por dos patios, uno dirigido a primer ciclo -1ro a 4to básico- con bancas y mesas de madera, en

un entorno compuesto de varios árboles que lo vinculan con la naturaleza, y el otro espacio que es para segundo ciclo -5to a 8vo básico- donde existe una cancha de cemento, caluroso y seco en verano, y que limita con un amplio gimnasio techado pero que siempre se encuentra cerrado.

Por ende, la praxis docente se caracteriza por ser conservadora, esto significa que no existe innovación desde la práctica pedagógica en los distintos niveles, por ende, toda acción innovadora, desde los/as docentes, se ha llevado a cabo de manera independiente. La dirección de la escuela promueve la innovación pero no se exige, por ende, cuesta llevar a cabo algún proyecto que transite de la innovación hacia la transformación, principalmente por la barrera que imponen los y las docentes en cuanto a transformar las estrategias pedagógicas a trabajar. En este sentido, existe una contradicción enorme entre el proyecto transformador que propone el sostenedor y la praxis docente de la escuela en la que me desempeño, en efecto, esto provoca una barrera para la inclusión (Ainscow y Booth, 2002).

Los y las estudiantes se componen de un 70% de estudiantes extranjeros, principalmente de nacionalidad Venezolana, Peruana, Boliviana, Colombiana, Ecuatoriana, Haitiana, Cubana, Dominicana, Brasileña, China y Árabe. El otro 20% lo integran estudiantes de familias extranjeras siendo la primera generación con nacionalidad Chilena y un 10% de estudiantes con ascendencia de nacionalidad Chilena. Por este motivo, el sello de la escuela es: “Interculturalidad, foco en lo académico e inclusivo” (PEI, 2021¹³). En cuanto a la visión de la escuela, esta se expresa de la siguiente manera: “Entendemos la educación como un acto profundamente humanista, donde los valores son transformados en acciones que nutren una sociedad justa y para todas y todos” (PEI, 2021). Los valores son el respeto, diversidad, identidad, solidaridad e

¹³ Proyecto Educativo Institucional, Escuela República del Paraguay 2021.

igualdad (PEI, 2021), cuestión que se expresa en las relaciones de sana convivencia que existe al interior del establecimiento. El índice de vulnerabilidad es de un 40%, por consiguiente, el promedio del nivel socio-económico es medio bajo. En consecuencia, la democratización del proceso de aprendizaje es un imperativo justo y necesario, principalmente porque su situación migrante, socio-económica y política carece de pertenencia con el país y con el lugar que se habita. Lo que provoca que la escuela sea el espacio predilecto para entablar relaciones con sus pares y de aprendizaje vinculadas a las relaciones políticas, sociales y económicas que asumen culturalmente, y sobre todo, reproducen en su desarrollo. Es decir, si el espacio escolar no desarrolla en plenitud la democracia y participación, entonces, lo más probable es que en el futuro reproduzcan la segregación y desvinculación con su territorio (Torres y Carrasco, 2017).

Si bien, el sostenedor municipal propone esfuerzos concretos para superar las barreras de pertenencia, democracia y participación, entendiendo al docente como un actor social que pone en el centro a los/as educandos/as (PADEM, 2019). Esto, en términos prácticos, sigue siendo el desafío y a su vez, la debilidad mayor que se observa, en cuanto a las relaciones entre políticas educativas, prácticas docentes y cultura escolar (Ainscow y Booth, 2002). Por consiguiente:

“Este proyecto, se sustenta en considerar a los y las estudiantes como principales afectados y afectadas, y se fundamenta en el posibilitar, transitar y transformar la visión tanto de actores y actrices que ejercen la evaluación –docentes-, observadores externos y/o afectados indirectos –apoderados/as-, y los eternamente evaluados/as –estudiantes-. Por lo tanto, se adscribe con clara intencionalidad a posibilitar un cambio de paradigma evaluativo en la Escuela Básica República del Paraguay de la Comuna de Recoleta” (Leyton, 2021, p. 5).

El proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social” (Leyton, 2021), presentado en el mes de junio al nivel en que me desarrollo como profesor tutor de 5to básico fue bien recibido por mis colegas del nivel, sin embargo, no logró sumar a todos y todas. La dirección de la escuela lo considero innovador y democrático permitiendo abrir espacios y desarrollar esta propuesta, tal como se expresa a continuación: “En la reunión se tocaron dos puntos importantes, el primero relacionado con informaciones emanadas desde U.T.P. y el segundo punto sobre el proyecto “evaluar para la justicia social” explicado por mí” (Leyton, 2021). El posicionamiento de los profesores, en general, fue de recibimiento pero no de aplicación, más aún, algunos observaron el proyecto como una amenaza a su status quo. Los y las profesoras de las asignaturas de Ocio Pedagogía, Artes, Ciencias, Lenguaje, Tecnología e Historia, se sumaron al proyecto, junto a los/as tres tutores de cada 5to básico. En cuanto a las asignaturas que no observaron con buenas intenciones esta propuesta se encuentran Matemáticas, Religión, Educación Física y Música, lo que implica que no se les obliga a participar. Desde la Unidad Técnico Pedagógica apoyaron el proyecto mediante monitoreo, revisión de preguntas, análisis de resultados, mecanismos de participación y espacios para el desarrollo de este. Expresado al inicio del proceso de la siguiente manera:

El jefe de U.T.P. complemento mi opinión reflexionando sobre las oportunidades que nos entrega este proyecto, lo que a su vez se convierte en un desafío porque significa que la resolución de los debates se debe elevar con fuerza al directorio colegiado (instancia escolar resolutive) y elevar el debate entre profesores. Expreso su intención de participar en todas las instancias que se requieran para apoyar en el proceso. En tanto que mis paralelas (tutoras de 5to A y B) lo definieron como una experiencia que puede ayudar a cambiar las estrategias con los/as educandos/as (Leyton, 2021, p. 4).

En cuanto al rol de los y las apoderados/as, estos observaron con buenas intenciones el proyecto, poniendo el foco en el aprendizaje y en las estrategias para el desarrollo de sus hijos e hijas. No obstante, no pudieron participar presencialmente del debate por las restricciones asociadas al Covid-19. Se proyectan charlas e instancias formales de participación para este sector de la comunidad educativa.

Para cerrar esta categoría, es menester mencionar que la infraestructura se compone de 23 salas para estudiantes de 1ro a 8vo básico, cada nivel se organiza en 3 cursos, y existe autonomía en cada uno de estos espacios (niveles).

Tiene 3 pisos: en el primero están las salas para los primeros básicos; en el segundo se encuentra todo primer ciclo y gran parte de segundo ciclo; en cuanto al tercer piso, lo utilizan los cursos de 7mo y 8vos. La escuela tiene 1.200 estudiantes aproximadamente y 90 funcionarios (docentes, directivos, asistentes de educación, entre otros).

Otra característica de la escuela es que cuenta con un estacionamiento interior para docentes y estacionamiento exterior para visitas. Una sala amplia de trabajo con comedor y cocina para docentes, además de baños solo para profesores.

Por último, pre-básica tiene su propio espacio con salas, patio y juegos para los más pequeños, pero que se encuentra aislada.

De la innovación táctica hacia la transformación político-escolar

El proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social” tiene su pre-cuela en el módulo “Innovación y Transformación Pedagógica”, el cual permitió dar forma a la estructura y estrategias, y sentar las primeras ideas base a la propuesta, bajo el nombre de Trayecto Hacia la Acción Transformadora “THAT” (Leyton, 2019), el cual se

estructuro, en ese momento, mediante una propuesta demasiado amplia. Paralelamente, en los diversos módulos de “Taller de Aplicación”, fui profundizando conceptos tales como la evaluación¹⁴, analizada por un lado a partir de la reproducción de la desigualdad social (Bourdieu y Passeron, 1998), y por otro lado el control vertical que se ejerce (Foucault, 2009). La justicia social¹⁵ como concepto de resistencia pedagógica ante una política hegemónica (Giroux, 2004). Y el concepto de lo transformacional¹⁶, a raíz de buscar esperanza y posibilidad de dignidad y rehumanización (Cabaluz, 2015).

El nacimiento del proyecto como tal, se da en el módulo “Identidad y Protagonismo de Niños, Niñas y Jóvenes”, el cual pone en el centro el sentir de los y las estudiantes, analizando la ideología predominante que ejercen los/as adultos/as en niños, niñas y jóvenes (Duarte, 2012). De esta forma, el proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social” se centra en los significados y alcances que tiene la evaluación para los y las docentes (Ahumada, 1998), pero a partir de los y las estudiantes, es decir, significa considerar sus emociones, sentires, motivaciones y valores que subyacen en cada uno de ellos y en cada una de ellas, la cual se encuentra estrechamente vinculada con los planteamientos del sostenedor (PADEM 2020), y por supuesto, al módulo de “Identidad y Protagonismo de Niños, Niñas y Jóvenes”. Este proyecto se presenta en ese momento bajo el nombre de “Proyecto para la Inclusión de Niños, Niñas y Jóvenes”, el cual carecía de un orden de actividades e identificación de los sujetos y las sujetas centrales de la propuesta (estudiantes). Es en el módulo de “Seminario I” que se presenta bajo el nombre de “Transitar hacia una evaluación para la justicia social”, el cual tiene una justificación teórica amplia y transformadora (Freire, 2007; Freire, 2018), con mayor orden y fechas establecidas.

¹⁴ Informe personal de aprendizajes N° 2, 2021. Titulado Des-construyendo la evaluación: desafío transformacional.

¹⁵ Informe personal de aprendizajes N° 4, 2020. Titulado Reporte final.

¹⁶ Informe personal de aprendizajes N° 3, 2021. Titulado Trayecto hacia la acción transformadora.

A continuación, el proyecto se presenta en reunión de nivel donde asiste el conjunto de los y las profesores que realizan clases en los cursos de 5to básico:

En la reunión de nivel participaron dos de los tres Profesores PIER (diferencial), el Profesor de Ocio Pedagogía, Profesor de Educación Física, Profesor de Música, Profesora de inglés, Profesora de Religión, Profesora de Artes, Profesor de Matemáticas, Profesora de Lenguaje, Orientadora de la escuela, Jefe de U.T.P. y los tres tutores de 5to año A, B Y C (yo incluido). En total 15 participantes (Leyton, 2021, p. 3).

En representación de la dirección escolar asiste la encargada de convivencia y el encargado de U.T.P. Durante esta reunión las disposiciones fueron de aceptación pero sobre todo de incertidumbre. Se comparte la propuesta a cada docente para una lectura minuciosa. Previamente a la presentación del proyecto, mi rol de liderazgo sufrió una transformación profunda y necesaria en el desarrollo del módulo sobre “Liderazgo Transformacional”, porque antes trabajaba de manera individualista y de negación respecto al Otro/a (Dussel, 1998), en cambio, para dar fuerza, sustentabilidad, humanización y proyección a la propuesta, cambie las disposiciones con mis pares y propuse desarrollar este proyecto como nivel, puesto que el impacto es mayor. En consecuencia, la colaboración, solidaridad y el entendimiento entre docentes fueron importantes para la proyección a nivel de escuela de un trabajo esperanzador (Caballuz, 2015). Por lo tanto, democratizar las decisiones fue relevante para su puesta en práctica. Por ende, el proyecto se inició, en términos prácticos, mediante una encuesta diagnóstica, la que abarcó al 80% de los y las estudiantes del nivel 5to básico. Enseguida, se realizaron congresos por cada curso y un congreso de nivel tal como se estableció en el proyecto (Leyton, 2021).

Un impacto positivo que llamo la atención de los/as docentes y la dirección escolar fue la motivación y participación en los congresos de base y de nivel, instancias creadas para asegurar la participación de todos y todas los/as estudiantes, desde los congresos de base promoviendo la reflexión y debate en grupos de 4 a 5 integrantes a nivel de cada curso, y a su vez, eligiendo representantes de cada curso que tienen la responsabilidad de elevar las propuestas emanadas de los congresos de base hacia un congreso de nivel, instancia que reunió a representantes de los tres cursos de 5to año generación 2021. Para generar un debate profundo en los y las estudiantes, fuimos claros en que las resoluciones y propuestas eran vinculantes, lo que motivo aún más la participación y reflexión. Por consiguiente, la disposición tanto de los/as educandos como la nuestra – docentes-, cambió radicalmente por las diversas demostraciones, sobre todo porque los y las estudiantes propusieron la forma de evaluar su aprendizaje, ya sea mediante letras, conceptos y desarrollo de cada uno y una. Más aún, lo que impacto en nuestra proyección fue la crítica realizada a las estrategias y actividades que como profesores, aplicamos en las clases. Es decir, al posibilitar este espacio de debate los y las estudiantes debelaron sus exigencias y nos aportaron orientación para nuestro quehacer pedagógico. En conclusión, las y los educandos nos orientaron cual es la mejor manera y forma en la que ellos y ellas aprenden y por ende, evaluar. Con toda esta información presentada por los niños y niñas de nuestra escuela antes de sus respectivas vacaciones y de nuestro trabajo administrativo, pudimos revisar y analizar en reunión de nivel estos datos para su proyección, así como las modificaciones necesarias a la planificación, centrada en las exigencias de los y las estudiantes. Esta parte del trabajo administrativo no fue fácil, puesto que existieron quiebres de visión y misión en lo pedagógico, sobre todo en los y las profesoras que desde el inicio se resistieron a este proyecto (Matemáticas, Religión, Educación Física y Música). No obstante, la mayoría de los y las profesores, y dirección

escolar definieron considerar todas las propuestas emanadas de estas instancias realizadas.

Con lo anterior, definimos en reunión de nivel, mediante una planificación, centrarnos en actividades tales como experimentos, maquetas, canal de televisión, intervención territorial interna y externa, más deporte, más salidas pedagógicas, obras teatrales, batucada, entre otras. A partir de esto, evaluar la motivación y el proceso mediante un desafío y colaboración, la cual implica poner una nota por mes vincula a la actividad desarrollada. Los y las estudiantes definieron seguir rindiendo pruebas pero no vinculadas a la nota, más bien, utilizando estos datos para mejorar las actividades y desafíos. Esta propuesta se considera de manera definitiva en el nivel y en todas las asignaturas.

Se utilizará un objetivo curricular general para la actividad desafío, según unidad. Por ende, los contenidos serán entregados de acuerdo al avance de los grupos y según sus necesidades, en tanto que los objetivos específicos de las clases serán formuladas y creadas por ellos/as mismos/as (Beane, 2010).

Por último, definimos a la “hoja de ruta” como la herramienta estratégica para evaluar pero no la única. Esta herramienta no tiene puntaje y se compone de etapas con acciones que los y las estudiantes deberían considerar para superar el desafío de la actividad. Las acciones son solo propuestas y en ningún caso consideran obligación realizarlas, además, cada etapa considera una opinión o propuesta nueva de acción que descubran los y las estudiantes. Al finalizar el desafío, la hoja de ruta servirá para una auto-retroalimentación y exposición del proceso realizado.

La constitución de un Otro/a: emoción y cuerpo

Para profundizar la participación de mis pares comprometiendo su apoyo, ayuda y reflexión en el impacto del proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social” fue necesario un transitar, en cuanto a la relación por un lado, con mis colegas, y por otro, con el/la educando. Por consiguiente y analizado en el capítulo 1, cuando se consideran las propias observaciones, miradas, desarrollo, conocimientos, creencias y diálogos, entonces la relación con un Otro/a, transitó hacia un Otro/a para ellos también legítimo (Dussel, 1998). En esta línea, el hito inicial fue un quiebre interno al cuestionarme si ¿Existía colaboración entre docentes? ¿La escuela puede ser democrática? ¿Por qué la educación tiene que ser tan injusta? ¿Preguntamos a los y las estudiantes como se sienten ellos/as cuando uno los evalúa? ¿Por qué es más importante la evaluación que el proceso educativo en mi contexto? Preguntas que se van analizando en el capítulo 1, algunas de manera explícita, otras de forma implícitas pero que tienen su transitar en la praxis de este proyecto.

Lo interesante de este proceso interno se da en la forma de enfrentar los quiebres, a partir de las herramientas entregadas en el módulo de “Liderazgo Transformacional”, que me permitió considerar los quiebres como necesarios y oportunos, cuestión que compartí, mediante breves intervenciones, en diversas reuniones de nivel. Por lo tanto, al cambiar mi disposición emocional con mis pares, provoco a su vez, que estos también transformaron sus disposiciones emocionales hacia mí: a partir de aquí, las relaciones sociales abrieron más posibilidades.

En consecuencia, los hallazgos que se presentan más adelante, son fieles reflejos de un encuentro con el Otro como un Otro emocional y corporal (Maturana, 2020), de un Otro/a negado/a (Dussel, 1998), transformar la manera de observar y observarnos, la forma de interactuar y colaborar, por ende, puedo decir que en cada reunión, fuimos

sincerando, sin miedos y juicios, nuestras intenciones de colaborar y avanzar conjuntamente, siendo considerados, en la actualidad, como uno de los niveles más afianzados y colaborativos de la escuela.

Cuando comenzamos a colaborar, las reuniones comenzaron a tomar mayor sentido, asimismo, la reflexión tránsito de un carácter aislado hacia uno compartido y enriquecedor, de esta manera nos dimos cuenta de una disociación entre lo que se dice y lo que se hace al interior del aula, ejemplificado en los contenidos sobre democracia, derechos y deberes, donde paradójicamente las decisiones son asumidas por los y las docentes con un verticalismo mucha veces solapado y sin una participación real de los y las educandos. De esta manera, en este recorrido se fue generando una revisión y modificación de ciertos elementos del proyecto, colaborativamente, aunando criterios y compartiendo experiencias en cada instancia formal e informal. Sin lugar a dudas, en este proceso podemos hablar de posibilidad vinculada a nuevas prácticas tanto de nivel 5to generación 2021 como en el conjunto de la Escuela República del Paraguay. En consecuencia, el módulo de “Análisis Curricular” fue importante porque integramos la perspectiva de género, una nueva mirada a la interculturalidad y multiculturalidad, y la diversidad como elemento necesario para realizar la planificación curricular año 2022.

Uno de los elementos más interesante del tránsito individualista hacia la colaboración entre docentes es que pensábamos que la evaluación era lo central, a tal punto que exigíamos siempre evaluar cada clase o actividad, con distintos instrumentos para comprobar cuantitativamente y simplemente para justificar científicamente poner más notas y realizar más pruebas, así como no perder tiempo en actividades muy extensas, porque el conjunto de profesores la consideraba pérdida de tiempo, es decir, no se proponían de nuestra parte actividades que motivaran a los niños y niñas, y simplemente, concordábamos en centrarnos en lo meramente contenido. Aún hay profesores que

continúan con la mirada de que la nota es lo más necesario, sin considerar otras formas de evaluar y observar el aprendizaje, pero a pesar de esto, existe la posibilidad concreta de un debate y una propuesta que puede, en el futuro, transformar la forma de entender la evaluación en nuestra escuela, a partir de la propia realidad escolar.

Por lo tanto, la transformación personal, a partir del trabajo colectivo con mis pares, a su vez, que estos también transformaron sus disposiciones, han robustecido el análisis, la reflexión y la acción, tal como se buscaba en el capítulo I de este informe. Desde este hecho presentado, mediante la puesta en práctica del proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social” se abrieron mayores espacios de colaboración, entendimiento y solidaridad.

Democracia y justicia social

A modo de introducción de este subtítulo, es menester desarmar el nombre del proyecto implementado, de tal modo que se entienda en profundidad todo este proceso. En consecuencia, lo primero es dilucidar que la democracia, sobre todo, es un procedimiento (Swift, 2016), por lo tanto, busca incansablemente un trayecto hacia la superación de las injustas formas de relacionarnos al interior de la escuela (Apple y Beane, 1999). Y lo segundo, es esclarecer que transitar hacia la justicia social necesariamente justifica la falta de espacios democráticos (Swift, 2016), mediante la transformación de un instrumento de control y poder (Foucault, 2009), como lo es la evaluación, en tanto controla el tiempo, actividades y espacios de forma subjetiva (Bourdieu y Passeron, 2018). Por ende, el proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social”, debela un entramado autoritario y a su vez, posibilita la democracia, a través de la participación directa, de su propio proceso educativo, en niños, niñas y adolescentes (Apple y Beane, 1999).

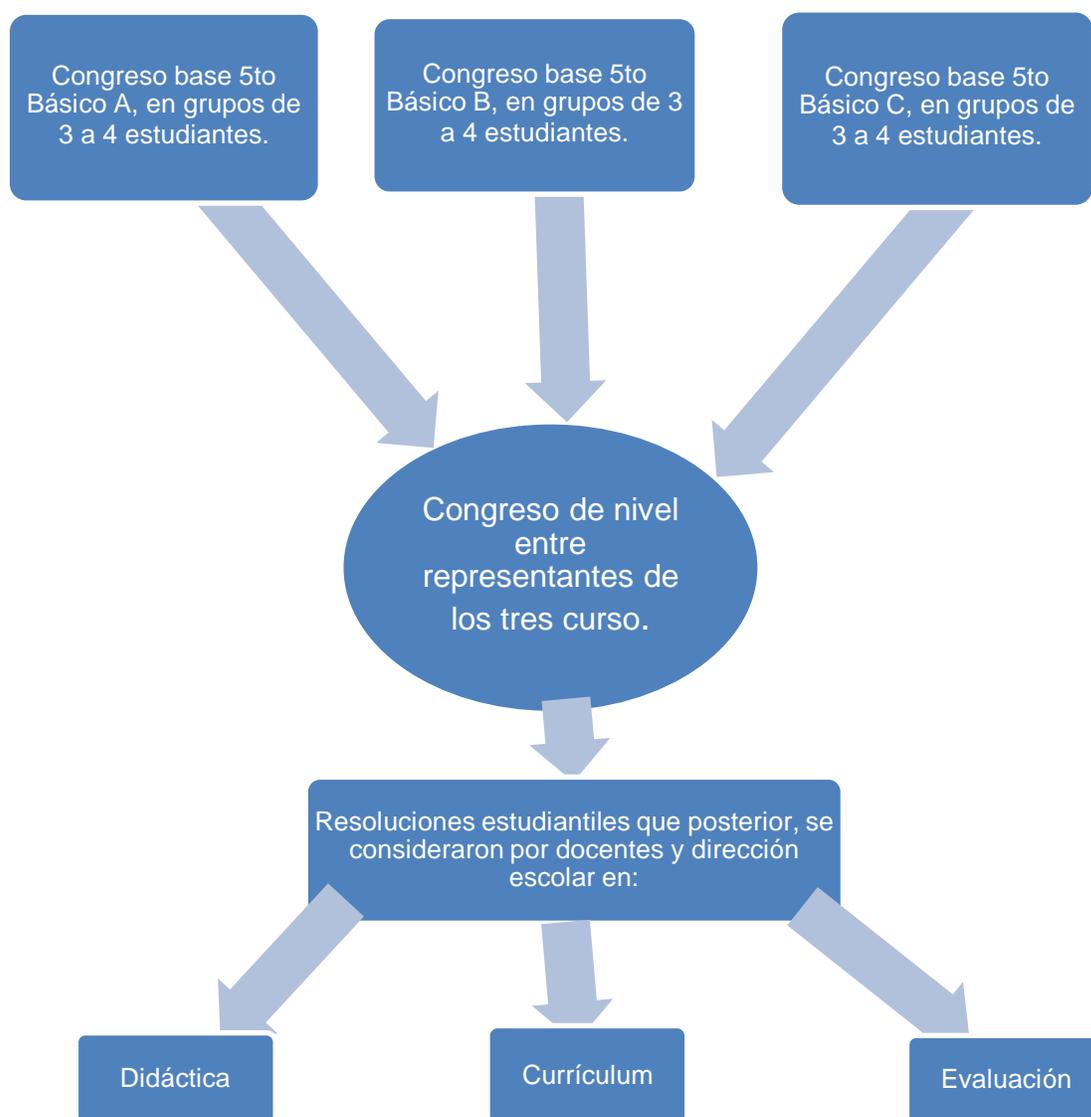
Cuando los modos de relación social al interior de la escuela se transforman en un proyecto colectivo, entonces los espacios que antes se observaban como negados, inmutables, neutros y segregados, en el presente se posibilitan, se analizan, se reflexionan y se comprenden como instancias de poder y control que se pueden disputar. Esto significa, que los espacios de poder se pueden democratizar, dejando a un lado el individualismo, los prejuicios, la segregación y exclusión del proceso educativo para profundizar la justicia social.

Este proceso transformacional, que en el pasado no posibilitaba por lo individualista, en la actualidad abre nuevos espacios. Esto se verifica en la transformación que sufre la reunión de nivel, primero entendida como un espacio de información tanto desde dirección escolar como de los profesores hacia dirección escolar, y segundo, como una instancia de resolución vinculado a lo formal. Por consiguiente, estas reuniones de nivel comienzan a incluir paulatinamente propuestas de proyectos colaborativos, así como experienciales.

Conviene subrayar que un nuevo espacio democrático que se posibilita es el de niños y niñas (Apple y Beane, 1999), como sujetos generadores de su propio proceso educativo, esto significa un trayecto hacia la constitución de un Otro/a legítimo, tal como se expuso en el capítulo I, y concretamente, a través de propuestas propias que los y las educandos realizaron en diversas conversaciones informales e instancias de reflexión y debate¹⁷. Esto, ha permitido un empoderamiento y motivación, compromiso y participación, pero principalmente, un cambio en el dominio de acción desde los y las estudiantes hacia nosotros/as (Maturana, 2020), un necesario y hermoso aprendizaje.

¹⁷ Ver imágenes en anexo A.

En este sentido, nos dimos cuenta que faltaban espacios para el debate y la reflexión pero sin adultos/as intermediarios/as. Por lo tanto, en primer lugar, realizamos una consulta diagnóstica con 14 preguntas relacionadas con evaluación¹⁸; en segundo lugar, creamos el espacio de discusión por curso llamado congreso de base; y en tercer lugar, creamos el espacio para el debate e intercambio de opiniones y propuestas entre los cursos, siendo esta última la instancia más decisiva. Tal como se presenta a continuación:



¹⁸ Ver batería de preguntas en anexo B.

De esta manera, aseguramos la participación de los y las estudiantes, recogiendo sus inquietudes y propuestas para la planificación año 2022. Además, mediante las jornadas anuales de reflexión docente, elevamos todas las propuestas que se realizaron en los congresos de base y de nivel.

Por otra parte, debido a la crisis sanitaria y sus restricciones, no se consigue realizar un debate con los y las apoderados/as, así como también, una instancia de encuentro y reflexión entre docentes, apoderados/as y estudiantes, y otros espacios democráticos planteados en el proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social”. No obstante, se posibilitan que estos encuentros queden programados para el año 2022.

Sin lugar a dudas, las propuestas planteadas por los niños y niñas, mediante distintas instancia de participación democrática estipuladas en el proyecto nos entregaron información relevante para transitar hacia una educación con mayor justicia social, a partir de actores y actrices muchas veces excluidos y negados.

Las diferentes propuestas se logran proyectar cuando los y las profesores, junto a directivos van observando la motivación, entretenimiento y esperanza en los niños y niñas de planificar su propio aprendizaje, a partir del cuestionamiento a la evaluación y entendiendo a la escuela como un espacio de inclusión (Blanco, 1999), y democracia (Apple y Beane, 1999).

Gestión e institucionalización

¿Cuál es el rol de la gestión en este ámbito? Tal como se explica en las páginas anteriores, la transformación personal y por consiguiente, la colectivización del proyecto desde los profesores, impulso a la gestión directiva del establecimiento a tomar decisiones positivas respecto al proceso vivido por los y las estudiantes. Más aun, desde

la Unidad Técnico Pedagógica U.T.P. asumen desde el inicio una posición de apoyo, expresado en observaciones realizadas a las preguntas de la encuesta y en visitas a la sala de clases como observadores del proceso de congreso. Dicho de otra manera, el liderazgo directivo permite y valora la participación pero además, respeta y apoya las decisiones que generan los/as educandos. En este sentido, la gestión colectiva permite resignificar el rol de la escuela, a través de compartir experiencias propuestas, abordando aspectos de relevancia para las comunidades, según sus propias problemáticas, dificultades y conflictos (Torres y Carrasco, 2017).

En esta misma línea, el proyecto tiene una excelente recepción y resultados en la comunidad en general. Se logra institucionalizar en el nivel, a partir de todas las transformaciones explicadas en la elaboración del año 2022, además, se implementará, como necesidad, en el nivel 5to básico generación 2022, esto principalmente por el traspaso de los y las estudiantes desde el primer al segundo ciclo básico. En cuanto a los niveles de 7mo y 8vo, se propone ser opcional. La proyección descrita, se propuso en el proyecto de la siguiente forma:

El proyecto espera replicarse cada vez que los/as estudiantes lleguen al nivel de 5to básico. Su principal pilar para proyectarse es en la propuesta que pretende realizar al DAEM de Recoleta respecto a eliminar las notas de primer ciclo.

Lo que significa no renunciar a los contenidos ministeriales sino posibilitar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. Además, lo consultivo-resolutivo será más democrático y participativo, atendiendo las necesidades de los/as estudiantes (Leyton, 2021, p. 7).

Los resultados, experiencia y proyecciones del proyecto “Transitar hacia una evaluación para justicia social” se presentaron en consejo de profesores, abriendo el

debate pero no cerrándolo, es decir, al exponer todo este proceso realizado por el nivel, existieron dudas y algunos cuestionamientos desde algunos/as docentes, sin embargo, al ser un proceso paulatino y sobre todo democrático en relación a los y las educandos, se llegó al acuerdo de implementar la consulta a principios del año 2022.

Por lo tanto, el proyecto se institucionalizará desde el año 2022 y se llevará a cabo paulatinamente. Las notas seguirán existiendo, pero se posibilita la búsqueda de una nueva forma de evaluar el aprendizaje, desde la perspectiva de la democracia, colaboración y sobre todo, desde la justicia social.

Capítulo III

Sincretismo educativo

I. Hacia una herramienta trans-formadora.

I.I Estudiantes

En este trayecto, el proyecto “Transitar hacia una evaluación para la justicia social”, logro convocar y motivar a los actores y actrices fundamentales del proceso educativo: estudiantes. En consecuencia, abrir espacios que antes no se consideraban – explicado en el capítulo II-, significo diversas complejidades, superar algunas limitaciones y barreras, no obstante, cuando el conjunto de profesores deciden convocar a los y las estudiantes para que definan el propio trayecto pedagógico (Apple y Beane, 1999), entonces implica asumir una posición transformadora y se comienza no tan solo a conocer profundamente al educando, más bien, como resultado, se comprende a un Otro/a que antes, al parecer, no existía (Dussel, 1998), o dicho de otra forma, como docente, los y las negábamos –la justificación de este concepto se encuentra en el capítulo I-. De este modo, son las distintas instancias de congreso donde los y las estudiantes expresan su sentir respecto a la evaluación, sin miedos y no ejerciendo ningún tipo de control sobre ellos/as. Cuando los resultados sobre emoción-evaluación comenzaron arrojar que las emociones se concentraban más en lo negativo, entonces nuestras disposiciones comenzaron a cambiar (Maturana, 2020). Sin lugar a dudas fue un quiebre necesario. Un resultado concreto de este proceso es profundizar los espacios democráticos que antes no existían y que jamás imaginamos que se pudiesen posibilitar (Apple y Beane, 1999), más cuando se trata de cuestionar una herramienta tan utilizada como la evaluación. La mayoría de los y las docente que se sumaron desde el inicio en esta propuesta lograron perder el miedo a democratizar la evaluación, otros/as se encuentran en proceso de observación, no descartando transformar la forma vertical hacia una horizontal al utilizar este elemento tan importante en la escuela (Giroux, 2004).

I.II Docentes

Al profundizar la democracia, se transformaron nuestras visiones y por ende, nuestras acciones, compartiendo inquietudes, experiencias y nuevas prácticas (Apple y Beane, 1999). La primera acción concreta de transformar la praxis docente, a partir de la evaluación, fue la planificación para el año 2022 (Beane, 2010), la cual tendrá mayores actividades prácticas (maquetas, experimentos, obras teatrales, canal de televisión, salidas pedagógicas, actividades deportivas y actividades artísticas, entre otras), esto significa que el trabajo colaborativo y grupal entre estudiantes será el desafío principal. Es decir, nuestros/as estudiantes, asumen la colectivización de la educación como esencial, cuestión que sí años anteriores no existía entre docentes, hoy, hemos comenzado asumir por necesidad y por deber.

Otra acción que asumimos transformar, es la transversalidad de los contenidos y actividades entre profesores, puesto que antes, cada asignatura trabajaba individualmente, hoy, hemos definido trabajar transversalmente, entendiendo que la planificación tiene esta misma características. Esto nos invita a elevar el nivel de didáctica y compartir nuevas propuestas desafiantes para presentar a los y las estudiantes. Por lo tanto, y tal como lo exigieron los niños y niñas, una actividad compleja y desafiante podrá ser evaluada al mismo tiempo en las asignaturas participantes (Apple y Beane, 1999). Lo que conlleva, además, disminuir la cantidad de notas mientras se va buscando una nueva forma de aprobación exigida por la norma ministerial (MINEDUC, 2018). Es decir, todo este proceso y proyección se ajusta al decreto N° 67, que establece que cada escuela puede determinar la forma de evaluar. Entendiendo a la evaluación como:

Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el

progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza (BCN, Ley 20.370, DTO 67, ARTO 2, LTR b).

El rol de los instrumentos de evaluación sufre un cambio grande, expresada en la realización de pruebas no vinculantes, mientras que la “Hoja de ruta” cumplirá un rol estratégico e importante, en tanto que no castiga y encasilla el proceso, sino más bien, profundiza y respeta el descubrimiento y/o el utilizar, según la necesidad de los y las niñas, las etapas y acciones que se expresan en dicho instrumento. Claramente no será el único instrumento, más bien, se utilizara solo para actividades transversales, no descartando utilizar otros instrumentos nuevos y antiguos. En el caso de los instrumentos antiguos, estos serán examinados para su respectiva modificación, considerando siempre la idea de que tiene que ser justo, democrático y previa consulta a los y las estudiantes.

I.III Equipo directivo

Además, durante el trabajo administrativo del cuerpo docente en conjunto con el cuerpo directivo, se analizaron los resultados de las pruebas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, concluyendo que los contenidos más descendidos se trabajaran mediante la exigencia de nuestros/as estudiantes (actividades desafiantes). En este ámbito, el rol del cuerpo directivo es importante debido al respeto y apoyo en cuanto a las decisiones de los y las estudiantes. Como se expresa en el capítulo II, el proyecto será presentado desde U.T.P. al conjunto de profesores y profesoras a comienzo del año 2022 para considerarlo como una práctica democrática necesaria. En esta línea, el desafío del cuerpo directivo será motivar a los diversos cursos y niveles de la escuela para implementar este proceso reflexivo y vinculante.

Asimismo, otra acción que sufre modificación son los espacios de reflexión y evaluación, la cual tendrá un proceso evaluativo participativo que comienza en los niños y

niñas, y que continua con el equipo pedagógico (profesores y directivos), y que incluye a los/as apoderados/as (Blanco, 1999).

I.VI Apoderados/as

En cuanto a los y las apoderadas, desde el próximo año se proponen jornadas de reflexión sobre esta temática, mediante el programa “Escuela para Madres Padres y Apoderados/as”. Esto nos permitirá tener un análisis más amplio y rescatar la opinión de actores y actrices históricamente excluidos (Blanco, 1999). En la última reunión de apoderados y apoderadas, cada profesor expuso los resultados de este corto proceso, un breve análisis y se respondieron inquietudes. La mayoría de los apoderados/as recibió de muy buena manera el proyecto porque lo percibieron en el ánimo y motivación de sus hijos e hijas con la escuela.

I.V Institucionalización de la propuesta innovadora

A partir de todos los resultados y estas acciones nuevas, se encuentra en análisis lo que podría, en adelante, transformarse en la evidencia del proceso educativo, centrado en que los niños y niñas identifiquen la habilidad en la que se encuentran en el inicio de la actividad y se posicionen en la habilidad que se mantuvieron desde el inicio y/o avanzaron al cierre de la actividad. Propuesta que se encuentra en evaluación y análisis de su viabilidad.

Todo lo anterior, implica posicionarse desde una perspectiva transformadora, algunos son arrastrados, otros se encuentran motivados, pero lo importante es que se logró posibilitar y abrir nuevos espacios de reflexión y debate. Ya no me refiero solo a mi praxis, más bien, desde ahora, me refiero al nivel como colectivo.

Como se describió anteriormente, en la actualidad hemos decidido poner en práctica la propuesta de nuestros y nuestras estudiantes (Apple y Beane, 1999), a partir de esto, las asignaturas que comenzarán este proceso al inicio del próximo año serán Lenguaje y Comunicación, Ciencias Naturales, Historia, Artes, Ocio Pedagogía y Tecnología. En cuanto a las demás asignaturas, se integraran al proceso en el segundo trimestre.

A modo de proyección, desde la Unidad Técnico Pedagógica se propuso que la primera semana de marzo se realice un congreso estudiantil sobre evaluación y curriculum, el cual será vinculante, mediante un proceso de etapas. No obstante, será definición de los y las profesoras de cada nivel llevar a cabo este proceso. En cuanto, al nuevo nivel de 5to básico generación 2022, se desarrollará el proyecto de la misma forma que lo realizamos durante este 2021, claramente con modificaciones necesarias y en el transcurso de ese año.

En una de las tantas instancias de reflexión algunos estudiantes propusieron crear una batucada, la cual fue discutida por su viabilidad en los y las estudiantes, en suma, los docentes tutores definimos realizar esfuerzo propios para proyectar una batucada escolar desde el año 2022, enseguida, fue conversarlo con dirección escolar, recibiendo la aceptación de la propuesta y buscar formas de concretar un sueño que los y las mismas estudiantes observaban como imposible.

La democracia cuando es ejercida por todos y todas, toma sentido (Apple y Beane, 1999). La propuesta siempre buscó un espacio más justo y, son los niños y niñas quienes nos impulsaron, a partir de posibilitarnos, comenzar un trayecto esperanzador. Comenzamos cuestionando la evaluación, ahora, estamos adecuando y modificando el currículum (Beane, 2010), pero en lo próximo sabemos que solo la unidad entre docentes,

entre estudiantes y entre apoderados/as (Blanco, 1999), podrán llevar a cabo un proyecto que nace desde un individuo pero que se convierte en colectivo.

II. Utopía pedagógica

A todo este capítulo, lo titule sincretismo educativo, principalmente porque la evaluación no responde –no lo ha realizado y no creo que lo puedo realizar-, a la justicia con un Otro/a, menos aún, a su legitimación (Maturana, 2020) de manera general o universal, más bien, lo único que hasta este momento garantiza la evaluación es la segregación al interior del aula, el prejuicio intrínseco en docentes y la desigualdad social en lo macro-político.

Constituir a un Otro/a, a la vez que este Otro/a te constituya en un Otro/a, significa necesariamente tener a mano herramientas que posibiliten su legitimación conjunta (Maturana, 2020), entonces, para transitar desde el dialogo hacia la dialogicidad (Freire, 2007), es importante estudiar las subjetividades que se expresan al interior del aula, a partir de la meta-observación, de esta forma la autoconciencia (Maturana, 2020) y la concienciación pueden ser posible (Freire, 2018). Y una manera es reconociendo que la educación se encuentra dominada por fenómenos eurocéntricos que se profundizan de igual forma en cualquier lugar del mundo, en consecuencia, en cualquier lugar del mundo también se profundiza la negación de un Otro/a (Dussel, 1998). Ese Otro/a negado/a son los/as estudiantes legitimados/as como homogéneos pero deslegitimados como heterogéneos, legitimados como incapaces pero deslegitimados cuando son capaces. Igual suerte corren los/as docentes, legitimados como reproductores pero deslegitimados como transformadores, legitimados como racionales pero deslegitimados como seres emocionales, legitimados como seres individualistas pero deslegitimados como seres comunitarios, legitimados como guías/orientadores pero deslegitimados como aprendices/educadores. Por este motivo, el sincretismo educativo es importante en mi

trayecto, puesto que se transforma en una herramienta colectiva de resistencia frente a herramientas hegemónicas que dividen a estudiantes v/s docentes en los micros-espacios escolares e impiden dar cuenta de las subjetivaciones, mismidades y alteridades expresadas al interior del aula. Por lo tanto, para que la democracia escolar transite de un supuesto a lo concreto, es menester que cada integrante de las comunidades escolares se descubra, se reconozcan y se legitimen emocional y colectivamente. Entonces, la dialogicidad (Freire, 2007) más que una simple idea se convertirá en una herramienta de comprensión de la realidad, la concienciación (Freire, 2018), más que una simple reflexión transitará hacia un dominio de acción (Maturana, 2020) transformado en praxis cotidiana y la ética de la liberación (Dussel, 1998), más que una teoría permitirá la posibilidad de constituir en un Otro/a, a la vez que ese Otro/a, te constituya en un legítimo Otro/a. Solo entonces, el desarrollo continuo del proceso educativo más que una evaluación de un sujeto-evaluador hacia un sujeto-evaluado o al revés, dialécticamente, dejará de ser necesario y se entenderá a la analéctica como una herramienta ética de liberación (Dussel, 1980; 1998).

Lo realizado en este proceso transformador es buscar una herramienta que colectivice el quehacer educativo, tanto entre estudiantes, como en la relación docente-estudiantes. Buscar superar la evaluación, en educación básica, significa desarmar un rol docente impuesto por una política hegemónica histórica (Gramsci, 1998). Esa herramienta, que ahora se observa como utópica, se llama sincretismo educativo, que asume una posición desde su raíz unificadora, colectiva y responsable con un Otro/a legítimo (Maturana, 2020), y de resistencia de un Otro/a que se constituye, a partir de un Otro/a que también lo constituye (Dussel, 1998) y lo legitima frente a un modelo económico segregador, competitivo e individualista (Villalobos y Quaresma, 2015), que por ningún motivo, la evaluación busca superar, puesto que no permite la equivocación o

el error, la evaluación es peligrosamente neutra, a la vez que ideológicamente moldeable, en este ámbito, el fenómeno de competencia es cultural-humano e implica la negación del otro (Maturana, 2020). Por consiguiente, el sincretismo educativo viene a fortalecer la idea que Maturana (2020) expresa de la siguiente forma:

Los seres vivos no humanos no compiten, se deslizan unos entre otros y con otros en congruencia recíproca al conservar su autopoiesis y su correspondencia con un medio que incluye la presencia de otros y no los niega. (p. 12).

El sincretismo significa construir una relación de dos o más personas, que van aprendiendo, desarrollando y compartiendo en conjunto sus vivencias, experiencias, emociones, desafíos, problemas e ideas y para que una acción sea realmente transformadora no puede ser aislada o individual, menos desvinculada de lo emocional (Maturana, 2020), sino que debe necesariamente construirse en comunidad como una herramienta para la lucha contra-hegemónica (Gramsci, 1998), y de resistencia colectiva (Giroux, 2004), entonces de dónde viene la evaluación. La respuesta tiene su historicidad en el eurocentrismo, una visión impuesta que hasta la actualidad sigue dominando la forma de ver y entender el mundo, expresado por Mejía (2020), de la siguiente manera:

Es necesario reconocer que occidente se constituye sobre una profunda exclusión y fue la negación de lo otro como humano que no fueran ellos (...) esta mirada también se hizo sobre las mujeres (patriarcalidad), los niños (adultocentrismo), y los discapacitados (anormalidad).

Para concluir, quiero dejar las siguientes preguntas sin respuestas ¿Qué es la evaluación? ¿Por qué y para qué evaluar? ¿Cómo hacer de la evaluación un proceso inclusivo? ¿La evaluación tiene una raíz individualista o inclusiva? ¿La evaluación es el fetichismo de la educación? Principalmente porque será sostén de los instructivos y

académicos encontrar una respuesta coherente con la democracia, la justicia social y la dignidad para seguir siendo decisión de los y las docentes utilizar la evaluación según su propio interés en el aula, pero no es responsabilidad de los y las estudiantes asumir la culpa de la desigualdad social que se expresa en un resultado que no considera la emoción como acción esencial de aprendizaje.

Referencias

Referencias

- Ainscow, M. Booth, T. (2002). *Index para la inclusión*.
- Ahumada, P. (1998). *Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista*. Revista Enfoques Educativos. Universidad de Chile.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Editorial Miño y Dávila.
- Apple, M. Beane, J. (1999). *Escuelas democráticas*. Ediciones Morata, S. L.
- Astorga, B. Bazán, D. González, L. (2013). *Evaluación de los Aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora*. Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Beane, J. (2010). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Ediciones Morata, S. L.
- Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile. (2010). Ley 20.370. Decreto 67, Artículo 2, Letra b.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Proyecto principal de educación, Boletín 48.
- Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial siglo veintiuno.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando: Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Editorial Quimantú.
- Duarte, C. (2012). *Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus Orígenes y Reproducción*. CIDPA, Valparaíso, N° 36.

- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Ediciones Morata.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1998). La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta inédita de K.-O. Apel. Editorial Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana, tomo I*. Editorial siglo veintiuno.
- Escuela Básica República del Paraguay (2021). Proyecto Educativo Institucional.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*. Editorial siglo veintiuno.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial siglo veintiuno.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Editorial siglo veintiuno.
- Gárate, F. (2019). Diversificando la evaluación en la práctica pedagógica: orientaciones desde la normativa legal y un impulso hacia la inclusión para la justicia social. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Editorial siglo veintiuno.
- Gramsci, A. (1998). *La alternativa pedagógica*. Ediciones Fontamara.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*.
- Ibañez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*. Universidad Austral de Chile.

- Ibáñez, N. (2002). La Metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio. *Revista Teoría y Práctica en Educación*.
- Ibáñez, N. (2005). Metodología Interaccional integrativa (MII): Un modelo de aprendizaje. *Revista Esquemas Pedagógicos. Universidad de Cundimarca, Bogotá*.
- Liebel, M. (2020). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Editorial El Colectivo.
- Maturana, H. (2020). *Emociones y Leguaje en Educación y Política*. Paidós ediciones.
- Maturana, H. (2020). *La Objetividad. Un argumento para obligar*. Paidós ediciones.
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación (2017). *Evaluación Formativa en el Aula: Orientaciones para docentes*. Unidad de Currículum y Evaluación. Ediciones Educar Chile.
- Municipalidad de Recoleta (2019). Plan Anual de Educación Municipal, PADEM.
- Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad del poder*. Ediciones del Signo.
- Santos Guerra, M. (1999). *Evaluación Educativa*. Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves, evaluar para aprender*. Ediciones GRAÓ.
- Sverdlick, I. (2006). Apuntes Para Debatir Sobre la Gestión Escolar en Clave Política. Una Mirada por la Situación en Argentina. *REICE -Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Swift, A. (2016). *¿Qué es y para qué sirve la filosofía política? Guía para estudiantes y políticos*. Editorial siglo veintiuno.

Torres, I. Carrasco, N. (2017). Educación y Participación Comunitaria en Escuelas de Contulmo, Tirúa, Chile. Interculturalidad, Micropolíticas y Territorios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.

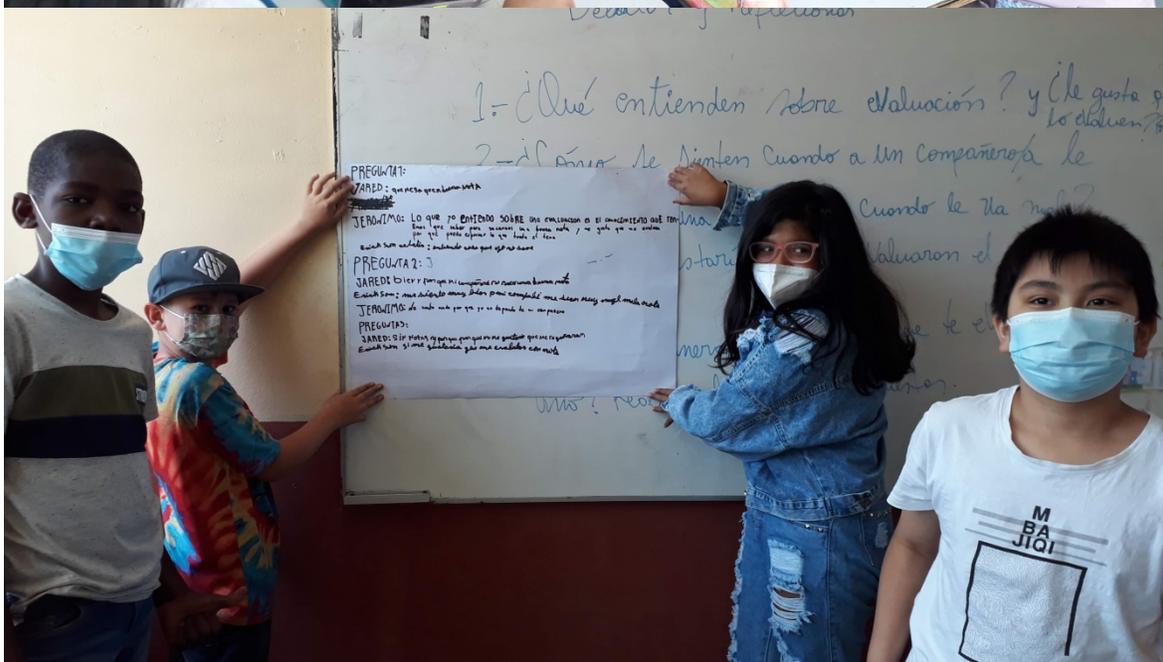
Villalobos, C. Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*.

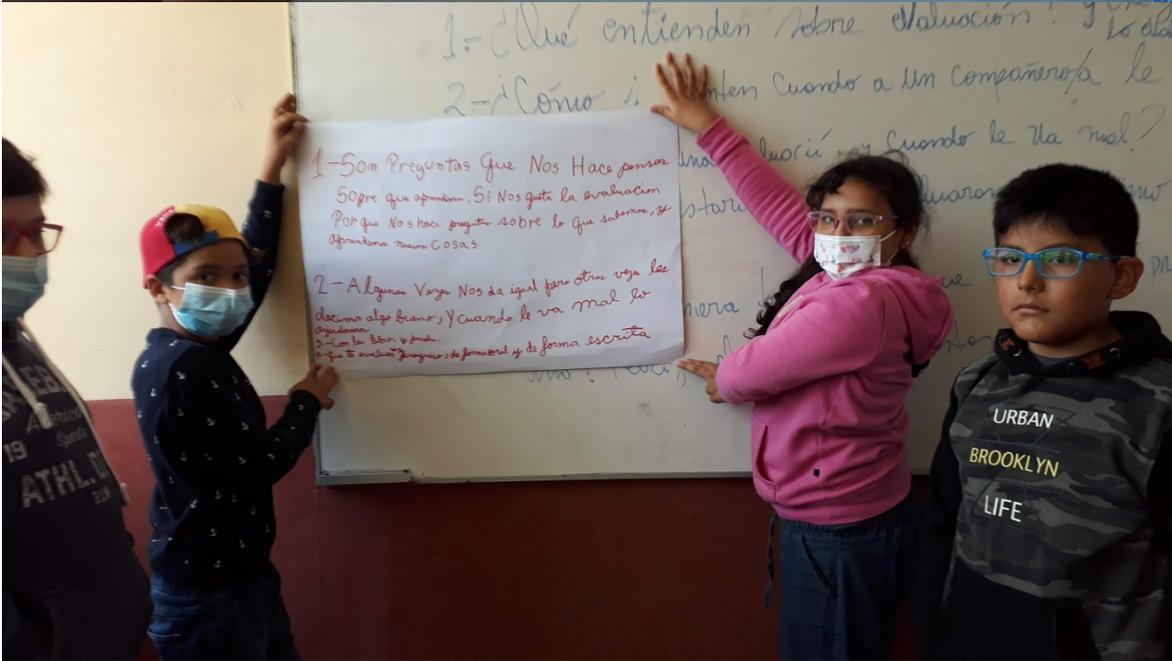
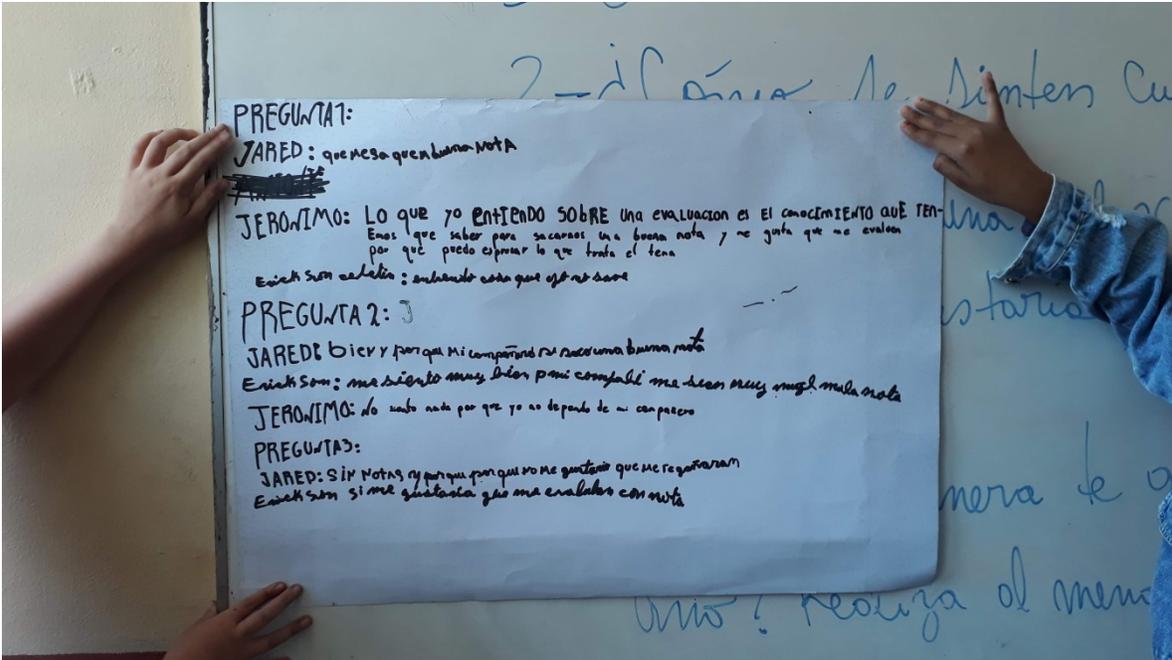
Referencias anexas

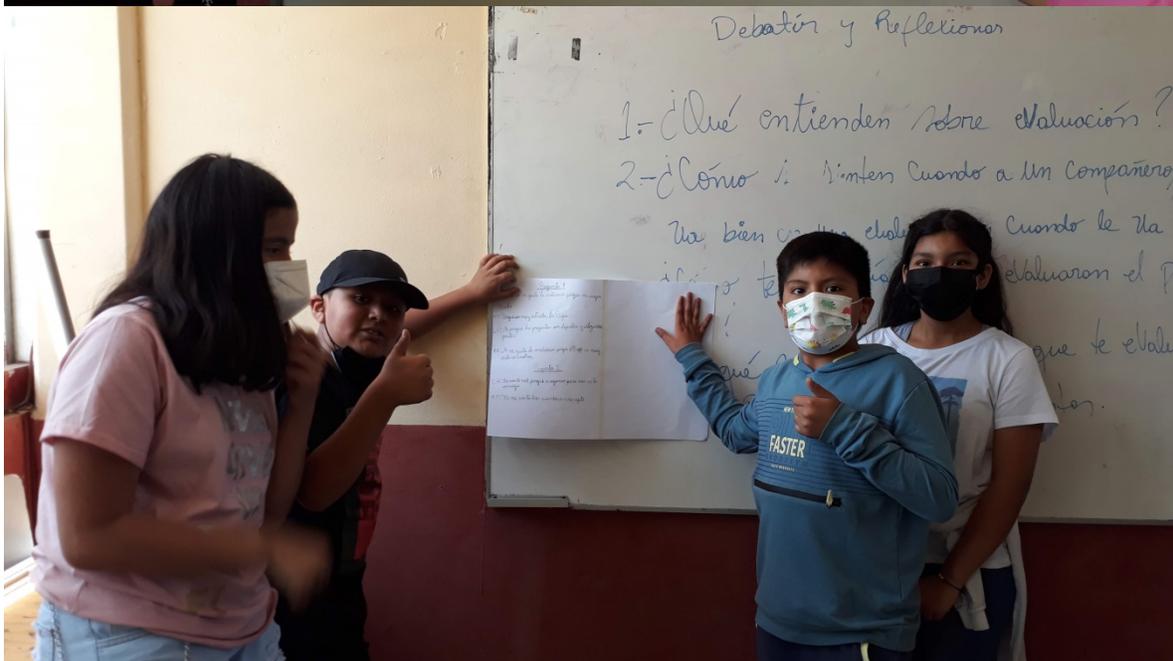
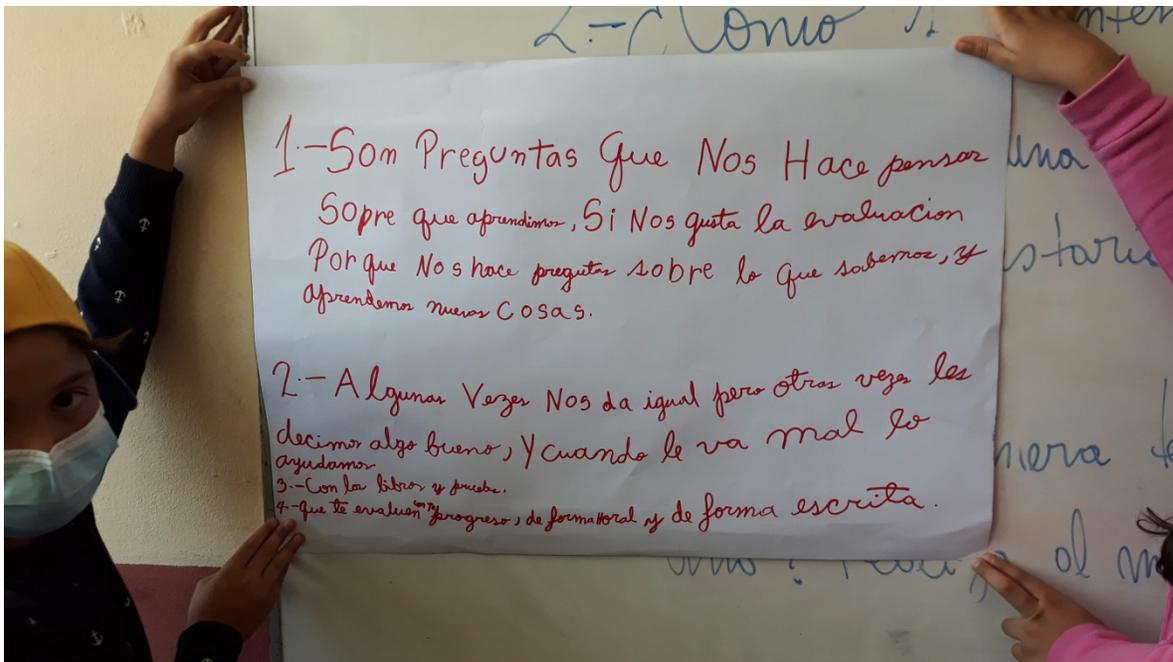
- Leyton, S. (2020). Reporte individual de aprendizajes N°1. Modulo Taller de Aplicaciones, Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Leyton, S. (2020). Reporte individual de aprendizajes N°2. Modulo Taller de Aplicaciones, Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Leyton, S. (2020). Reporte individual de aprendizajes N°3. Modulo Taller de Aplicaciones, Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Leyton, S. (2020). Reporte individual de aprendizajes N°4. Modulo Taller de Aplicaciones, Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Leyton, S. (2020). Reporte individual de aprendizajes N°5: La utopía transformacional. Modulo Taller de Aplicaciones, Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Leyton, S. (2021). Reporte individual de aprendizajes N°1: Evaluar para la justicia social. Modulo Taller de Aplicaciones, Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Leyton, S. (2021). Reporte individual de aprendizajes N°2: Des-contruyendo la evaluación, desafío transformacional. Modulo Taller de Aplicaciones, Universidad Academia Humanismo Cristiano.
- Leyton, S. (2021). Reporte individual de aprendizajes N°3: Trayecto hacia la acción transformadora. Modulo Taller de Aplicaciones, Universidad Academia Humanismo Cristiano.

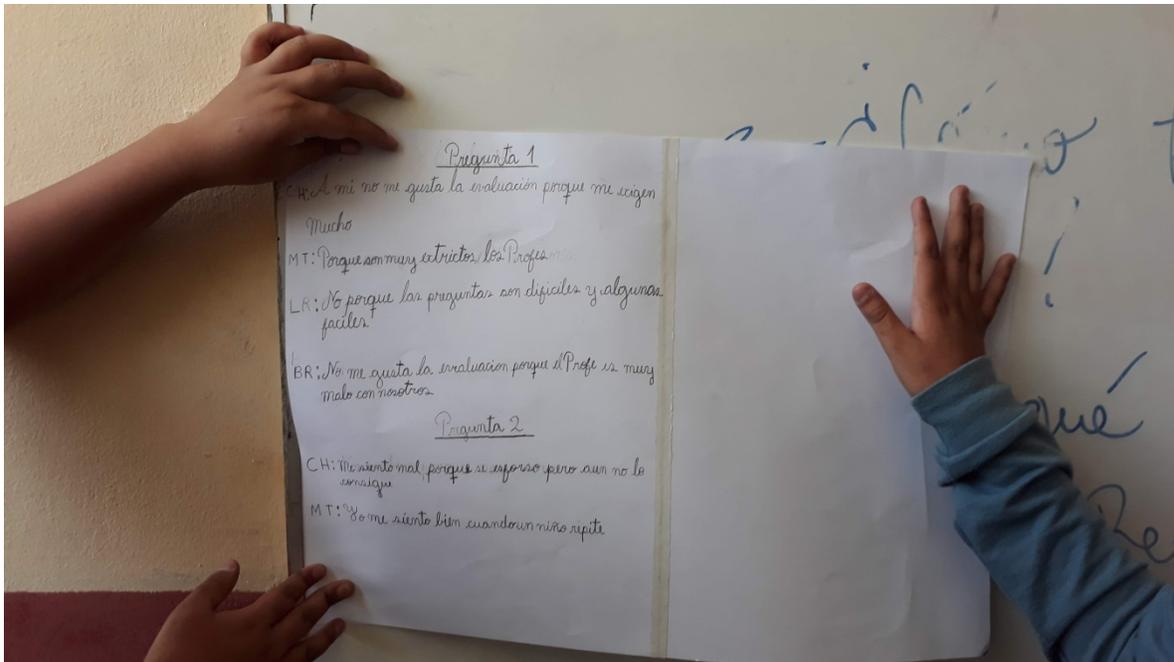
Anexos

A. Fotografías





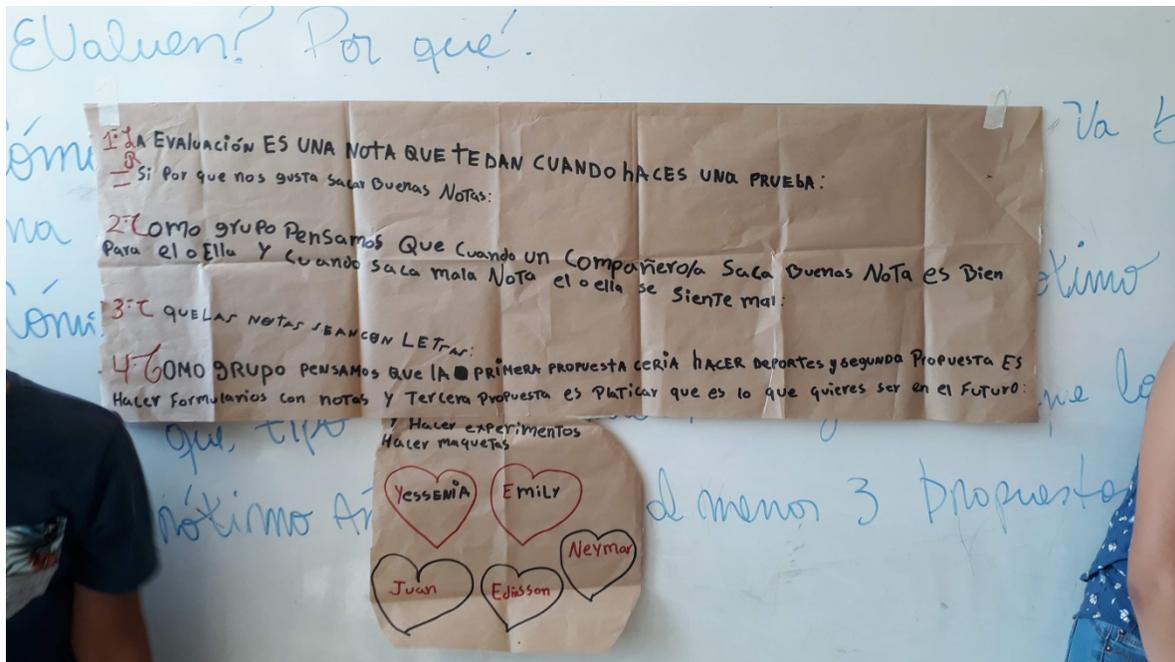










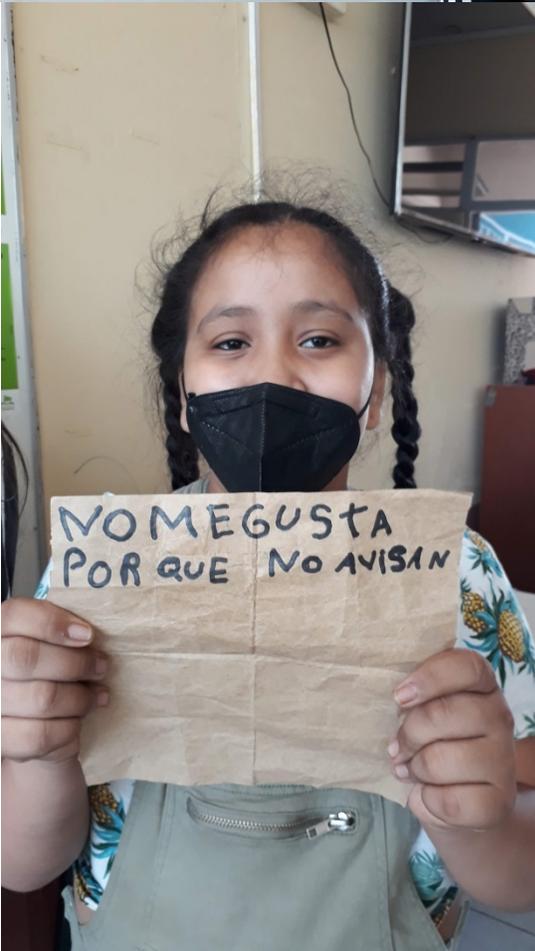
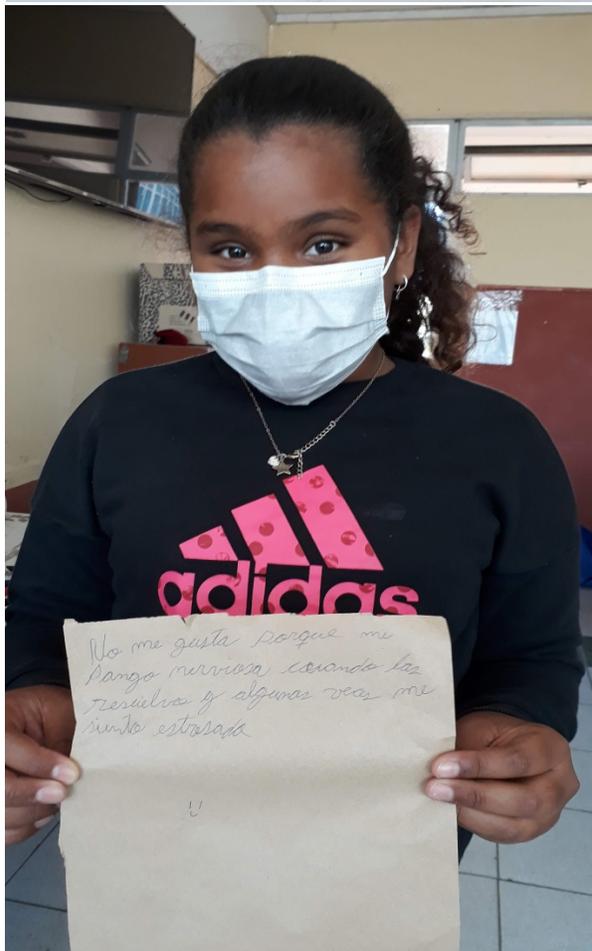


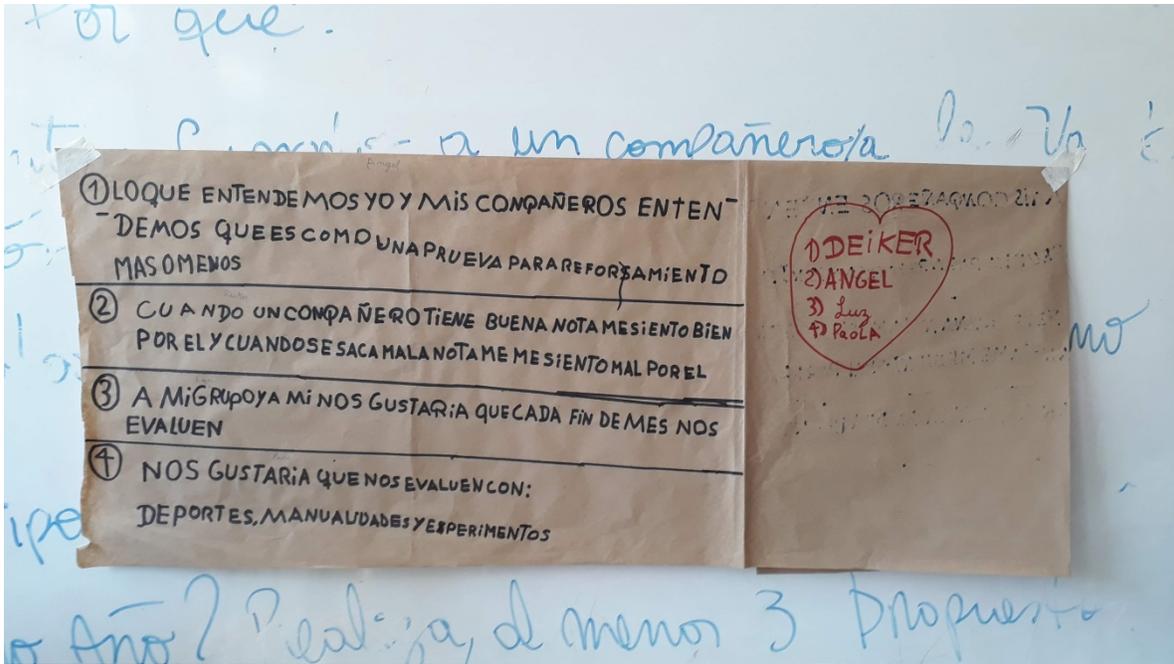
¿entendemos sobre Evaluación! y C les gusta que los
? Por qué?

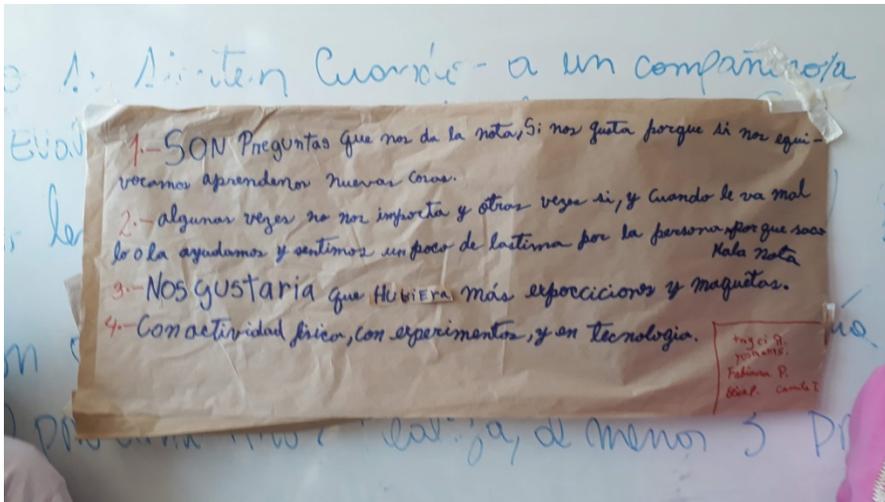
1. ENTENDEMOS QUE SON PREGUNTAS PARA DESARROLLAR
NUESTRO CONOCIMIENTO. ← B
2. NOS SENTIMOS BIEN POR EL/ELLA. NO SENTIMOS NADA ← J
3. NOS GUSTARIA ATRAVEZ DE LA COMPUTACIÓN POR CLASSROOM ← JH
4. DEPORTE, COMPUTACIÓN, Y PASEOS ESCOLARES Y EXPERIMENTOS. ← D
← M

MIA, DANIELA, BRENDA, JAEL, JHONATAN

¿tipo de actividades?
¿Primer Año? Realiza, al menos 3 propuestas.







A.I Fotografías de planificación tutores 5tos básicos.



A.II Fotografías jornada reflexión institucional con niveles 2do ciclo



B. Preguntas encuesta diagnostica

ENCUESTA

1. ¿Qué entiendes por evaluación?
2. ¿En qué piensas cuando te hablan de objetivos?
3. ¿En qué piensas cuando te hablan de habilidades?
4. ¿En qué piensas cuando te hablan de actitudes?
5. ¿En qué piensas cuando te hablan sobre evaluación? Para responder pon al menos tres palabras.
6. ¿Qué emociones surgen en ti cuando obtienes una mala nota o calificación?
7. ¿Qué emociones sientes cuando obtienes una buena nota? ¿te ocurre seguido?
8. ¿Cómo te sientes cuando tus profesores/as evalúan tus conocimientos?
9. ¿Crees que evaluar los conocimientos de los y las estudiantes es importante? ¿por qué?
10. Cuando tú obtienes una muy buena nota y tus compañeros/as obtienen una muy mala nota ¿Qué inquietudes, preguntas o ideas te surgen?
11. ¿Qué tan importante son las notas para ti? Explique.
12. Además de las notas ¿Conoces otras formas para evaluar los conocimientos? ¿Cuáles?
13. ¿Cómo te gustaría que te evaluaran? Menciona al menos tres formas.
14. Cuando obtienes una mala nota ¿Te sientes juzgado? ¿De qué forma? Explique.
15. Indica cuánto crees que te exige la escuela: Poco, suficiente, mucho, demasiado.
16. ¿Qué crees que le hace falta a tus clases? Elige al menos cuatro palabras de la lista para responder la pregunta:

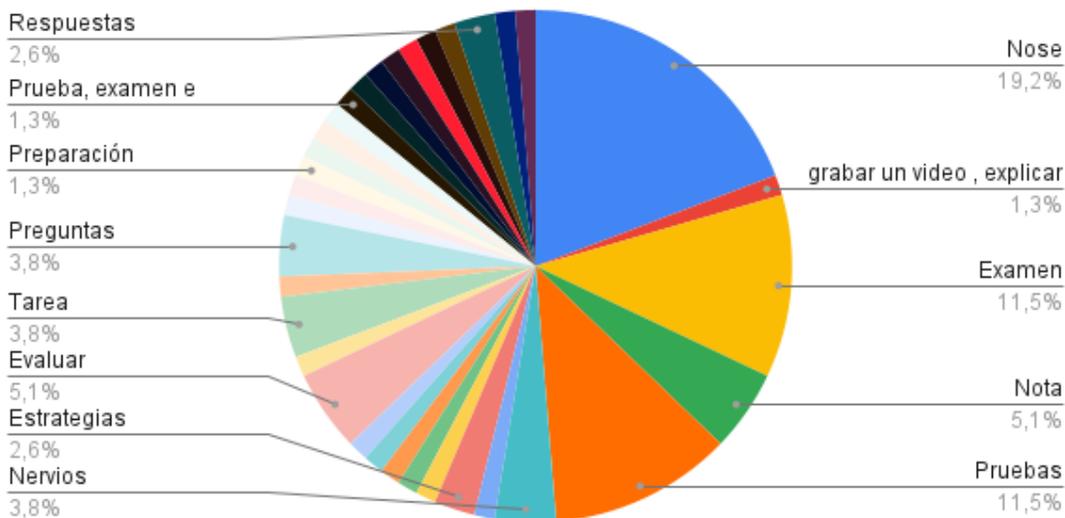
- Estrategias.
- Diversión.
- Ejemplos claros.
- Experimentos.
- Emociones.
- Dialogo.
- Movimientos y corporalidad.
- Competencias.
- Testimonios.
- Creatividad.
- Juegos.
- Comparaciones.
- Exigencia.
- Libertad.
- Solidaridad.
- Colaboración.

17. ¿Alguna vez te han invitado a decidir sobre el proceso de evaluación?

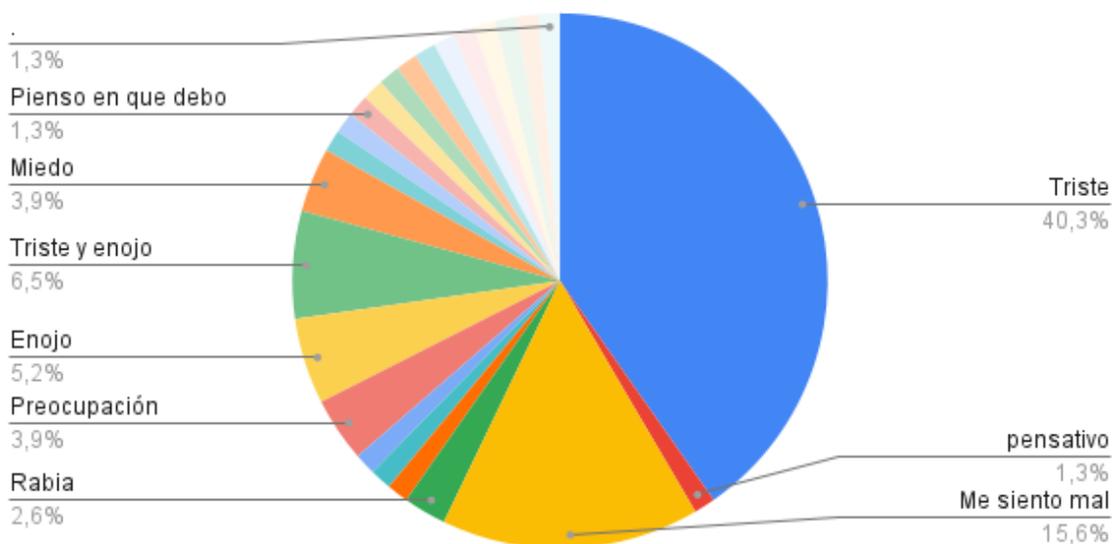
18. Además de las notas ¿te gustaría que existieran otras formas de evaluar tus conocimientos?

B.I Gráficos de algunas respuestas “encuesta diagnostica”

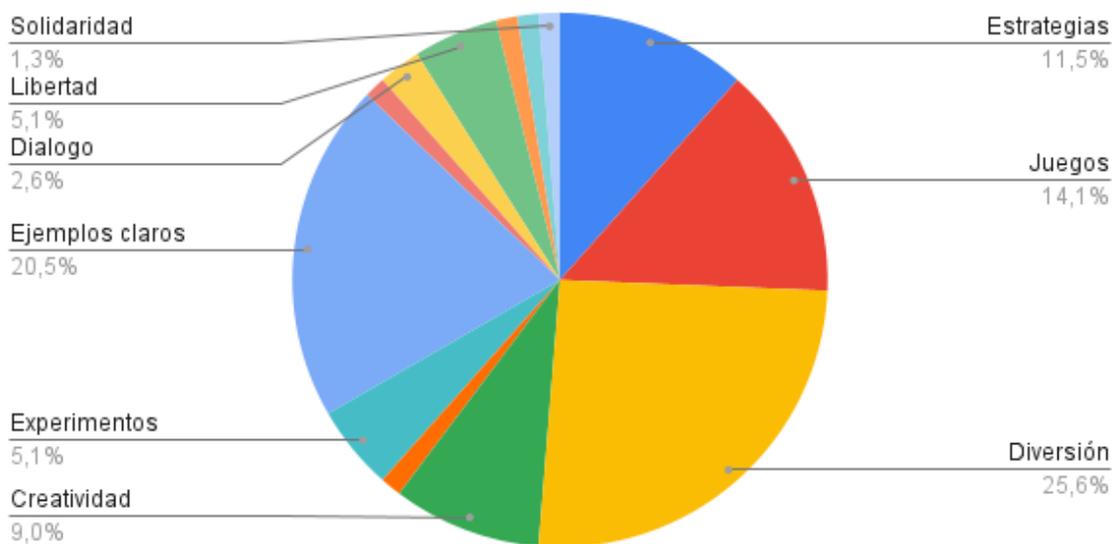
Recuento de 5. ¿En qué piensas cuando te hablan sobre evaluación? Para responder pon al menos tres palabras.



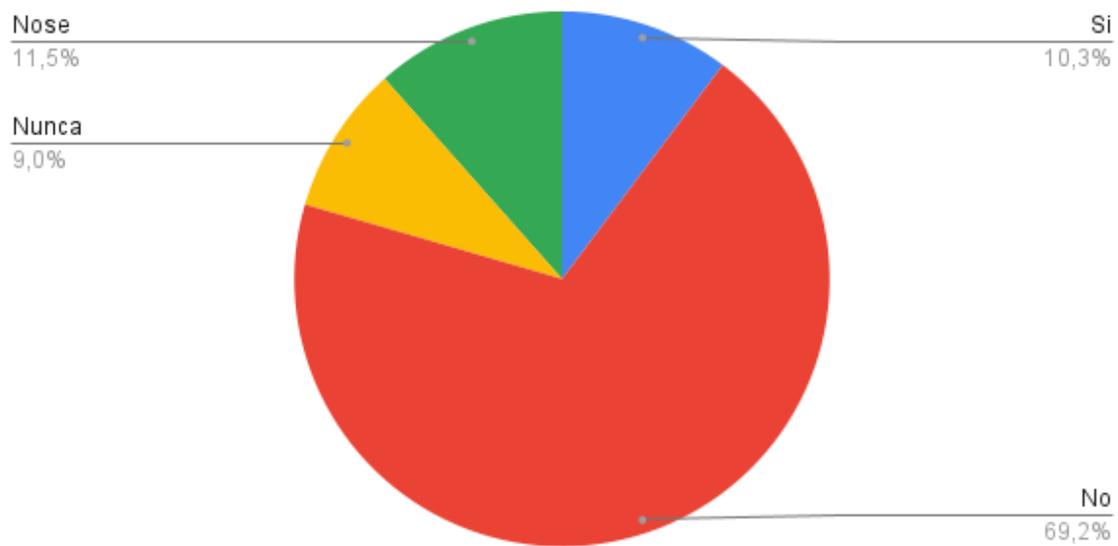
Recuento de 6. ¿Qué emociones surgen en ti cuando obtienes una mala nota o calificación?



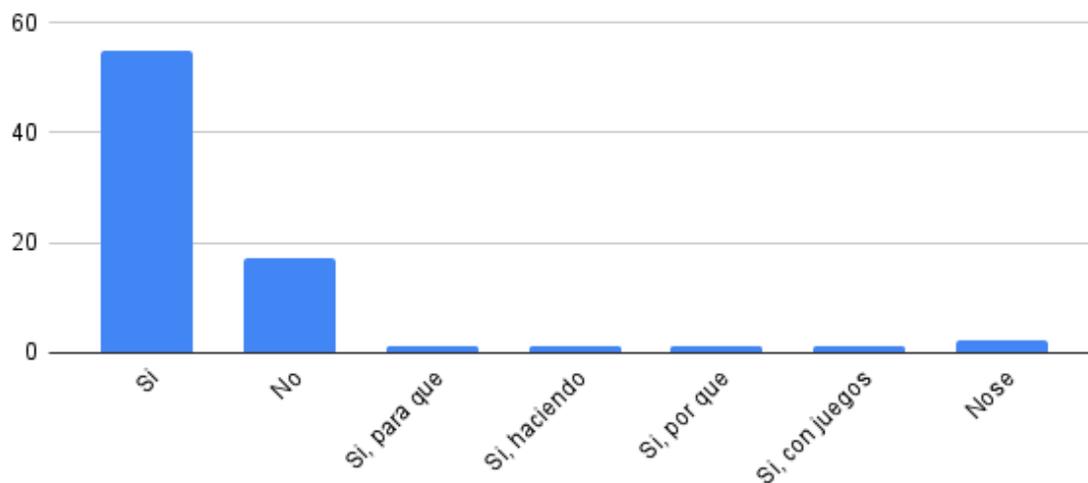
Recuento de 16. ¿Qué crees que le hace falta a tus clases?
Elige una de la lista para responder la pregunta:



Recuento de 17. ¿Alguna vez te han invitado a decidir sobre el proceso de evaluación?



Recuento de 18. Además de las notas ¿te gustaría que existieran otras formas de evaluar tus conocimientos?



Recuento de 18. Además de las notas ¿te gustaría que existieran otras formas de evaluar tus

C. Proyecto Transitar hacia una evaluación para la justicia social

PROYECTO
“TRANSITAR HACIA UNA EVALUACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL”
SERGIO LEYTON PINDAL

INTRODUCCIÓN

El siguiente proyecto tiene su cauce en las subjetividades que subyacen en los y las estudiantes considerando tanto sus emociones como sus corporalidades, tanto sus prácticas educativas como cognitivas, tanto en lo político como en lo ideológico buscando un efecto/resultado en toda la comunidad escolar. Se considera un desafío tremendo porque significa modificar orientaciones pedagógicas, transformar prácticas docentes y cambiar la visión de padres, madres y apoderados/as respecto a la evaluación.

Esta propuesta busca transitar desde una visión estandarizada que se caracteriza por determinar a la evaluación como motor del aprendizaje (Sanmartí, 2007), hacia una deconstrucción colectiva de la evaluación, e implica una transformación –para quienes así lo asuman- tanto en lo teórico como en lo práctico, a su vez que en lo cognitivo como en lo corporal. Es decir, este proyecto tiene una característica cuestionadora, crítica, dialógica, concienzadora y sobre todo transformadora (Freire, 2018).

¿Qué es la evaluación? ¿qué significa ser evaluado? ¿en la evaluación es más importante el proceso o resultado? preguntas que sumadas a otras nos pueden entregar una visión más compleja, nueva/distinta, desafiante, contradictorias con la cultura docente y propositivas respecto a la temática.

Este proyecto, se sustenta en considerar a los y las estudiantes como principales afectados y afectadas, y se fundamenta en el posibilitar, transitar y transformar la visión tanto de actores y actrices que ejercen la evaluación –docentes-, observadores externos y/o afectados indirectos –apoderados/as-, y los eternamente evaluados/as –estudiantes-. Por lo tanto, se adscribe con clara intencionalidad a posibilitar un cambio de paradigma evaluativo en la Escuela Básica República del Paraguay de la Comuna de Recoleta.

Por lo tanto, es necesario educar sin perder jamás la ternura.

ANTECEDENTES

El presente proyecto se sustenta legalmente en tres definiciones centrales, el primero es desde la visión y misión escolar, que se establece sobre la base de la democracia, participación y colaboración escolar, y principios del proyecto educativo integral (PEI, 2020) de la Escuela República del Paraguay. En segundo lugar, se sustenta en la visión de justicia social impulsada por el sostenedor municipal mediante una política comunal transformadora (PADEM, 2019), y que es concordante con las principales acciones impulsadas por la Municipalidad de Recoleta, tales como:

- Escuela para madres, padres y apoderadas/os.
- Directorio colegiado.
- Tutorías.
- Visión transformadora.
- Ocio pedagogía.
- C.A.T.I. (centro de apoyo tutorial integral)

Lo antes mencionado son parte de un proyecto comunal que busca aportar o impulsar espacios pedagógicos transformadores, posibilitando superar las barreras dicotómicas entre políticas educativas, prácticas docentes y cultura escolar (Ainscow y Booth, 2002). Entendiendo al docente como un actor social que pone en el centro a los/as educandos/as (PADEM, 2019). Y en tercer lugar, el proyecto se ajusta al decreto N° 67, que establece que cada escuela puede determinar la forma de evaluar. Entendiendo a la evaluación como:

“Conjunto de acciones lideradas por los profesionales de la educación para que tanto ellos como los alumnos puedan obtener e interpretar la información sobre el aprendizaje, con el objeto de adoptar decisiones que permitan promover el progreso del aprendizaje y retroalimentar los procesos de enseñanza” (BCN, Ley 20.370, DTO 67, ARTO 2, LTR b).

Por otro lado, el proyecto nace de la inquietud, cuestionamiento y sobre todo de la desigualdad existente en el proceso educativo que muchas veces no se percibe y es invisibles a la propia práctica de quienes la ejercen puesto que se encuentra impuesta política y socialmente (Giroux, 2018). Este análisis crítico sobre las desigualdades existentes, se han presentado en distintas instancias de la comunidad escolar, tales como reuniones de padres, madres y apoderados/as, en instancias formales de reunión de nivel entre profesores y directivos, y en instancias de consejo de curso con estudiantes. Es decir, existe un recorrido de aceptación e inquietudes, de consultas y opiniones, de miedos y oportunidades que nutren este trayecto. Por lo tanto, previo a la presentación de este proyecto existieron diversas reuniones donde poco a poco se fue profundizando el debate hasta la ejecución de este. Entonces ¿Qué se espera? Pues la respuesta es y será colectiva.

CONTEXTO

Nuestro país se encuentra en un tránsito que busca mayor democracia, respeto étnico, cambio cultural y sobre todo justicia social, ya sea en el plano político, económico y social.

En el actual escenario país, es necesario posibilitar la superación de la dicotomía entre escuela como reproductora de la desigualdad social (Bourdieu, 1970) versus la democracia educativa con justicia social. Esta contradicción es el sostén para observar la educación como un proceso en constante disputa (Gramsci, 2007) y que tiene como eje un sistema educativo competitivo, individualista y mercantilista donde la libertad de enseñanza-elegir, con un enfoque marcadamente economicista se encuentra por sobre el derecho a la educación (Villalobos, 2015).

A partir de la política educativa con enfoque transformador del sostenedor municipal, la misión en cuanto a la práctica docente y la cultura escolar pueden posibilitar que la justicia social se profundice en el establecimiento educativo, superando barreras escolares que impiden una inclusión educativa eficaz (Ainscow, 2002) y que son impulsadas por un adultocentrismo intergeneracional (Duartes, 2012), un patriarcado intrageneracional (Mejía, 2020), un paternalismo colonizador (Liebel, 2020) un control y vigilancia exacerbado (Foucault, 1976) y un imaginario educativo propio de la colonialidad (Mejías, 2020), características poco visibles e instaladas como afirmaciones absolutas mediante un actuar lingüístico que ha creado esta realidad (Echeverría, 2016). Por lo tanto, una educación contrahegemónica (Gramsci, 2007) y en concordancia con el sostenedor, entrega múltiples opciones y oportunidades para transformar las prácticas educativas de la Escuela República del Paraguay. En este sentido, existe la oportunidad de profundizar la democracia, la colaboración y el respeto mutuo para dignificar y concienciar (Freire, 2007) la enseñanza-aprendizaje de los y las educandos pero sobre todo de rehumanizar las relaciones entre personas (Cabaluz, 2015).

En este contexto, existe la posibilidad de implementar un trayecto transformador a partir de una horizontalidad colaborativa entre la comunidad integral.

La escuela se encuentra ubicada en la avenida principal de la Comuna de Recoleta con un acceso fluido. Tiene una sala especializada en ciencias, música y computación, espacios que no siempre se aprovechan por su poca implementación. Además tiene una amplia biblioteca. Consta de dos patios, uno dirigido a primer ciclo con bancas y mesa de madera con varios árboles que la vinculan con la naturaleza, el otro espacio es para segundo ciclo donde existe una cancha de cemento, caluroso y seco en verano. Cuenta con un amplio gimnasio techado y cerrado pero no de libre acceso. Tiene 3 pisos: en el primero están las salas para los primeros básicos; en el segundo se encuentra todo primer ciclo y gran parte de segundo ciclo; en cuanto al tercer piso, lo utilizan los cursos de 7mo y 8vos. La escuela tiene 1.200 estudiantes aproximadamente y 98 funcionarios

(docentes, directivos, asistentes de educación, entre otros).

Otra característica de la escuela es que cuenta con un estacionamiento interior para docentes y exterior para visitas. Una sala amplia de trabajo y un casino con cocina propia para docentes, además de baños solo para profesores.

Por último, pre-básica tiene su propio espacio con salas, patio y juegos para los más pequeños, este ciclo, sufre de un aislamiento tanto de interacción y de actividades que se desarrollan para fortalecer el sentido de pertenencia comunitaria.

DIAGNOSTICO

Resultados de diagnóstico se encuentra en proceso de análisis.

PARTICIPANTES

En el proyecto lo central es que los/as educandos/as puedan expresar, opinar y participar de manera vinculante en todo el proceso de consulta y debate, permitiendo de esta forma, debelar emociones, corporalidades, sentimientos que ellos y ellas sienten en el proceso de evaluación. Además, se considera la participación de representantes de otros estamentos de la escuela tales como apoderados/as y docentes, puesto que hablar desde la inclusión escolar significa considerar a todos y todas los/as actores educativos/as (Blanco, 1999). Por consiguiente, el proceso consultivo se realizará mediante encuestas diagnóstica, grupos focalizados mediante un modelo horizontal como estrategia para el debate y definir una nueva propuesta evaluativa. Considerando siempre la coordinación constante entre políticas educativas, práctica docente y cultura escolar para superar las diversas barreras de inclusión educativa (Ainscow, 2002).

Es importante mencionar que durante mucho tiempo los grandes excluidos han sido los/as apoderados/as, decisiones conscientes que han limitado mucho más el alcance de algunas estrategias. Por tal motivo, los/as apoderados/as son actores y actrices importantes en tanto se propone que los/as estudiantes asuman la capacidad de profundizar la autonomía educativa.

Lo anterior, permite ampliar el rango de apoyo y compromiso, desde una visión comunitaria y transformadora, permitiendo entender empíricamente que los/as educandos pueden tomar decisiones importantes y desarrollar habilidades que posibiliten

un aprendizaje consciente a partir, de la autonomía y la resolución colectiva de conflictos. Una evaluación desde la inclusión permite un rango de acción mayor y consecuencia de un acuerdo compartido por la comunidad escolar (Gárate, 2019).

JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

El proceso evaluativo tiene dos caminos ideológicos distintos, el primer camino se focaliza en el cumplimiento de objetivos pedagógicos que todo/a estudiante debiera alcanzar (Mineduc, 2015), de esta manera, estudiante que no alcanza el objetivo propuesto es castigado simbólicamente y enjuiciado lingüísticamente, es decir, lo central es el objetivo (Sanmartí, 2007), de ahí que la evaluación es utilizada como medio de vigilancia y control (Foucault, 2009). Para cumplir con esta máxima neoliberal, es necesario por un lado, utilizar al docente y cuerpo directivo como responsables de fiscalizar y medir el alcance de objetivos pedagógicos (Sverdlick, 2006), y por otro, utilizar al padre, madre y/o apoderado/a como receptor y castigador. Esta lógica va generando una relación de mutua desconfianza entre docentes y estudiantes, a la vez que profundiza su carácter de negación hacia el otro/a –estudiante- como sujeto incapaz y categorizándolo como objeto (Dussel, 1998) que la escuela debe moldear a su forma y modo. Bajo este argumento, el control y castigo evaluativo es un pilar fundamental porque normaliza a tal nivel la relación desigualdad que los/as educandos/as asuman que el problema son ellos/as (Duarte, 2012) para que por ningún motivo cuestionen la práctica docente, el juicio académico y sus respectivas herramientas de verificación y medición utilizadas como política gubernamental, bajo el manto incluso, de la diversificación e inclusión. De esta manera, opera, ideológicamente el paternalismo expresado mediante el Estado y los/as adultos/as que tienen siempre el poder de decidir sobre niños y niñas (Liebel, 2020), es ahí donde la práctica evaluativa es sumamente injusta porque al caricaturizar a los y las estudiantes como sujetos incapaces de alcanzar objetivos impuestos, se crean nuevos niveles de exigencia más complejos, nuevas categorías para identificar quienes alcanzan o no los objetivos y nuevas clasificaciones simbólicas para abordar un refuerzo, todo esto bajo el manto de medición donde las herramientas evaluativas se caracterizan porque el resultado será siempre insatisfactorio, dicho de otra forma, en evaluación educativa siempre es restar algo porque el sistema neoliberal jamás está conforme, para que la niña y niño desarrollen una cultura e identidad disconforme e incompleta consigo mismo y con el entorno que lo y la rodea (Bauman, 2011), es decir, relaciones totalmente desigual, injustas e insatisfactorias. Pero al mismo tiempo, este paternalismo vertical expresado en el proceso evaluativo “líquido”¹⁹, ideológicamente desarrolla en niños y niñas pérdida y devaluación respecto a su propio trabajo educativo. En esta relación trabajo-plusvalor, la educación adquiere un carácter de producción incansable para alcanzar objetivos nacionales y que no considera la creación material e inmaterial como elemento importante en el desarrollo de cada niño

¹⁹ Concepto acuñado por Bauman, Z. en la cultura en el mundo de la modernidad líquida.

y niña, es decir, la relación de negación de los/as adultos/as hacia niños y niñas, la categorización impuesta por este segmento etario provoca que los/as estudiantes no valoricen lo que producen, más bien, mediante la evaluación van desarrollando disconformidad, incluso, al punto de desvalorizar su propio proceso productivo tanto cognitivo y físico como emocional y corporal, cuestión que en un futuro laboral no valoricen su propia mano de obra y se enajenen de esta, de aquí que los y las educandos, como futuros trabajadores no relacionen el plusvalor de su trabajo con las ganancias del capitalista (Marx, 1972). Característica de lo anterior, es que niños y niñas internalizan subjetivamente un adultocentrismo que opera y se reproduce en diversos tipos de relaciones humanas (Duarte, 2012). Todo lo anterior se expresa en las notas, puesto que para la comunidad escolar, en general, tener calificación alta es sinónimo de futuro y buen status, y pasa lo invertido con quien no cumpla con las notas mínimas, creencias y prejuicios lingüísticos que se han establecido como realidad determinante (Echeverría, 2016). Lo anterior, se encuentra invisibilizados bajo el manto del adultocentrismo que impide observar relaciones económicas y políticas institucionales entre la generación adulta que impone sus reglas y normas, y las generaciones nuevas que se asumen como incapaces y obedientes en una sociedad capitalista (Duarte, 2012).

En cambio, el segundo camino es más complejo, no exento de dificultades y adversidades, pero que busca dignificar y humanizar, es decir, transformar (Freire, 2007). Este camino se focaliza en las acciones éticas liberadoras, es decir, en un proceso ético que en primer lugar se asuma desde una perspectiva crítica y a su vez develar la situación actual en la que vive la escuela (Dussel, 1980). Las acciones éticas buscan asumir el buen vivir como elemento base para una relación colaborativa, humanizante, digna y justa de las personas que conviven al interior del aula, mediante el respeto mutuo, la solidaridad generacional, y la colaboración ética que sitúa a todos y todas en igualdad de condiciones cognitivas e igualdad de condiciones frente a las injusticias. Y en segundo lugar, esta ética liberadora permite ampliar el rango de acción, ya no desde la verticalidad sino más bien, desde la horizontalidad, donde conjuntamente se puede cuestionar ¿para qué evaluar? ¿Qué evaluar? (Gárate, 2019) ¿Qué se espera de la evaluación? Muchas preguntas que son el sostén de una crítica dialógica (Freire, 2018). Significa que, por un lado, el docente se libere de su puesto –impuesto- de opresor y controlador para no ejercer dominación mediante la calificación, y por otro lado, que el educando/a se libere de su posición de oprimido/a. Solo de esta forma, el trayecto hacia el buen vivir puede ir tomando forma e iniciar un camino (Mejía, 2020). Un camino a dignificar a los y las protagonistas de este proyecto: niños/as.

Con lo anterior, el problema se profundiza cuando vemos que la acción de evaluar es injusta y excluyente fundamentalmente porque se sustenta en la dinámica de que para que existan estudiantes capaces se necesitan de educandos/as incapaces, bajo esa lógica, la calificación tiene sentido. Otra característica esencial de la evaluación es que no admite duda, no permite cuestionar y no valora los errores, porque todo, al final de la evaluación es restar. Por lo tanto, en un país con tanta injusticia social, la escuela, desde la perspectiva reproductora de desigualdad, es la primera institución donde los/as niñas y

niños aprender lo injusto del sistema, porque la prueba por más diversificada que sea, prueba es, y al final de la sesión continua con la comparación y selección. Entonces ¿se tiene derecho a la duda? la respuesta es no. ¿Se tiene derecho a profundizar en una parte del libro que la educando/a quiera comentar? Pues la respuesta es no. Bajo esta visión negativa la evaluación adquiere carácter de injusta debido a su parcialidad, autoritarismo y verticalidad. Por lo tanto, una transformación de la evaluación no puede ser aislada, menos individual y sin un posicionamiento inclusivo (Gárate, 2019).

DESAFÍO

En la actualidad conocemos un solo paradigma de evaluación con sus dos sub-modelos que conviven armónicamente, el primero formativo y el segundo sumativo, no obstante, la naturaleza vertical no cambia, sigue siendo discriminadora positiva o negativamente, comparadora en sus resultados y calificadora en su juicio, porque la esencia de la evaluación así lo es. Entonces ¿cómo evaluar si su raíz es segregadora? ¿Por qué y para qué evaluar si su raíz es injusta? Y ¿cómo evaluar para transformar y no controlar?

Lo anterior, abre una interrogante aún más profunda ¿qué esperan los/as estudiantes que evalúen sus respectivos/as docentes? ¿Se le pregunta a los/as estudiantes cuál es la mejor estrategia para evaluarlos? ¿Se consideran las propuestas de los y las estudiantes en relación a su aprendizaje? Respuestas que se buscarán de manera colaborativa y con todas/os sus actores.

Entendiendo que la intención no es utilizar la evaluación como método de control y castigo sino como un proceso justo y democrático, el desafío que se presenta tiene relación con:

1. Resignificar la evaluación, mediante nuevas metodologías para el desarrollo de habilidades que promuevan la autonomía, emancipación y ejercicio del pensamiento ético para la justicia social.
2. Criticar la parcialidad del paradigma evaluativo mediante sus dos submodelos – sumativo y formativo-.
3. Debelar el maquillaje diversificador, inclusivo, critico constructivista al momento de evaluar y debelar la visión dual sobre evaluación para,
4. Transitar de una práctica evaluativa constante, permanente, enjuiciadora, calificadora y vertical hacia una praxis sincretizadora para superar las barreras propias y raíces individuales de la evaluación.

ESTRATEGÍA

La siguiente estrategia permitirá mayor participación de los/as educandos/as, utilizando la colaboración y autonomía como eje de su propia reflexión-acción-reflexión (Freire, 2018). Se presentarán diversas metodologías de enseñanza-aprendizajes, lo que permitirá que se empoderen y tengan mayor conocimiento de la temática abordada para profundizar en el congreso del nivel. La estrategia será, por un lado sobre la base del diálogo, donde los y las docentes tutoras instalaran el debate mediante la asignatura de orientación y consejo de curso con estudiantes, en reuniones de padres, madres y apoderados/as y en reunión de nivel con profesores/as, y por otro lado, se profundizará la reflexión y diálogo mediante la asignatura de ocio pedagogía donde el docente encargado de esa clase viene trabajando en distintos niveles la reflexión, autonomía, pensamiento crítico, democracia y el diálogo.

Por lo tanto, para incluir democráticamente a toda la comunidad en el trayecto hacia la transformación evaluativa, se diseñaran tres fases distintas:

1. Exponer por un lado el diagnóstico realizado a estudiantes y por otro, presentar diversas formas evaluativas, buscando un conocimiento más amplio en la comunidad, dirigida: en primer orden hacia los/as docentes; en segundo orden hacia madres, padres y apoderados/as; y por último a los/as estudiantes²⁰.
2. Generar diálogos vinculantes entre los/as estudiantes del nivel profundizando en las diversas formas de evaluación para presentar sus propias propuestas.
3. Realizar un congreso sobre evaluación educativa entre estudiantes, docentes y apoderados/as.

OBJETIVO/UTOPIA PEDAGÓGICA

Transformar el modelo de evaluación del nivel 5to básico de la Escuela República del Paraguay de la Comuna de Recoleta desde la participación democrática y colaborativa para la justicia social.

ACCIONES ESPECÍFICAS

- Realizar consultas diagnosticas mediante encuestas y focus group.
- Realizar charlas informativas sobre evaluación.

²⁰ Este orden tiene la intencionalidad de preparar el camino, entendiendo que los/as principales personas opositoras son los/as docentes y/o los/as apoderados/as.

- Organizar plebiscitos estudiantiles garantizando la participación y expresión.
- Resignificar la evaluación en los/as docentes, madres, padres y apoderados/as, y estudiantes.
- Transformar las pautas de evaluación mediante la diversificación, ya sea DUA, aprendizaje de servicio, entre otras estrategias.
- A partir de las conclusiones congresal transitar hacia diversos modelos evaluativos, según resoluciones.

ACTIVIDADES

De acuerdo a las estrategias señaladas y las acciones específicas propuestas, las actividades, en orden de prelación serán las siguientes:

1. Realizar una consulta diagnóstica a los/as estudiantes.
2. Coordinar y diseñar las acciones y/o actividades docentes para comenzar el trayecto hacia la transformación evaluativa.
3. Realizar una consulta-diagnóstica en los/as estudiantes sobre evaluación.
4. Presentar a docentes y apoderados/as las principales preguntas y resoluciones de la consulta-diagnóstica.
5. Diseñar charla sobre evaluación diversificada en estudiante.
6. Diseñar charla sobre evaluación diversificada en madres, padres y apoderados/as.
7. Realizar congreso de estudiantes por curso sobre evaluación.
8. Realizar congreso de estudiantes por nivel sobre evaluación.
9. Realizar congreso de madres, padres y apoderados/as por curso sobre evaluación.
10. Presentar las resoluciones del congreso estudiantil del nivel al directorio colegiado.
11. Realizar congreso sobre evaluación entre estudiantes, docentes y apoderados/as.
12. Compartir y promover conclusiones del proceso realizado.
13. Impulsar y comprometer nuevas prácticas evaluativas, para transitar hacia la utopía pedagógica.

MONITOREO DEL PROYECTO

- Se realizará un monitoreo por actividad realizada. Es decir, por cada actividad programa se elaborará un monitoreo colaborativo entre docentes para ir tomando decisiones: evaluación de proceso.
- Se realizará un reporte constante hacia la dirección de la escuela y comunidad

escolar, realizado por docentes ejecutores.

- Por último, se escribirá un documento reflexivo con sus principales hallazgos para compartirlo en la revista de educación de la Municipalidad de Recoleta.

CARTA GANTT

Adjunta última página.

PROYECCIONES

El proyecto espera replicarse cada vez que los/as estudiantes lleguen al nivel de 5to básico. Su principal pilar para proyectarse es en la propuesta que pretende realizar al DAEM de Recoleta respecto a eliminar las notas de primer ciclo.

Lo que significa no renunciar a los contenidos ministeriales sino posibilitar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

Además, lo consultivo-resolutivo será más democrático y participativo, atendiendo las necesidades de los/as estudiantes.

Referencias

Ainscow, M. Booth, T. (2002). *Index para la inclusión*.

Bauman Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad Líquida*. Edición Fondo de *Cultura Económica*.

Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Proyecto principal de educación, Boletín 48.

Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1998). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial siglo veintiuno.

Cabaluz, F. (2015). *Entramando: Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Editorial Quimantú.

- Duarte, C. (2012). *Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus Orígenes y Reproducción*. CIDPA, Valparaíso, N° 36.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Editorial Nueva América.
- Dussel, E. (1998). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta inédita de K.-O. Apel*. Editorial universidad autónoma del Estado de México.
- Echeverría, R. (2016). *Ontología del lenguaje*. Editorial JC Saéz.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*. Editorial siglo veintiuno.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Editorial siglo veintiuno.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Editorial siglo veintiuno.
- Gárate, F. (2019). Diversificando la evaluación en la práctica pedagógica: orientaciones desde la normativa legal y un impulso hacia la inclusión para la justicia social. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Editorial siglo veintiuno.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. Ediciones Fontamara.
- Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile. (2010) Ley 20.370. Decreto 67, Artículo 2, Letra b.
- Liebel, M. (2020). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Editorial El Colectivo.
- Marx, K. (1972). *El Capital, crítica de la Economía Política*. Tomo 1. Fondo de Cultura Económico, México.
- Mejía, M. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares*.
- Municipalidad de Recoleta (2019). *Proyecto de Mejoramiento Educativo*.

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas claves, evaluar para aprender. Ediciones GRAÓ.

Sverdlick, I. (2006). Apuntes Para Debatir Sobre la Gestión Escolar en Clave Política.

Una Mirada por la Situación en Argentina. REICE -Revista Electrónica

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

Villalobos, C. Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. Convergencia, Revista de ciencias Sociales.

