

Narrar y narrarse: un camino para aprender en la evaluación

Narrate and narrate yourself: a way to learn in the evaluation

Celina Giorgio(1)

Resumen

El relatar y relatarnos un acontecimiento, una clase, un momento pedagógico, permite tender un puente con los conceptos, que muchas veces vistos desde la abstracción, no parecen hallar un anclaje en la realidad. El relato permite, a través de analogías y metáforas, recrear una atmósfera liberadora, tanto para quien relata como para quien escucha o lee. Entiendo que desde esa perspectiva la narrativa constituye un poderoso instrumento pedagógico para pensar en el aula y fuera de ella, porque nos interpela desde todos sus ángulos; por este motivo, recorro a ella para desarrollar los conceptos y el planteo del tema. Estos recorridos muestran las luces y las sombras de instancias de evaluación que transitó como alumna y como docente. Ser consciente de esas instancias es un modo de no caer en la reproducción mecánica de la propia experiencia.

Summary

To tell and to tell ourselves an event, a class, a pedagogical moment, allows us to build bridges with concepts that many a time, seen from an abstract point of view, do not seem to have an anchor in reality. The narration allows us, through analogies and metaphors, to recreate a liberating atmosphere, both to who is narrating as well as to who is listening or reading. I understand that from this perspective narration constitutes a powerful pedagogical tool to think inside and outside the classroom, because it questions us from every possible angle; for this reason, I resort to it in order to develop the concepts and the outline of the topic. These paths show the lights and shadows of examination tests I went through both as a student and as a teacher. To be aware of these testing instances can be a way of not settling for the mechanical reproduction of one's own experience.

Palabras clave: Relato pedagógico; evaluación; experiencia pedagógica; educación transformadora; innovación pedagógica

Key Words: Pedagogical narration; examination test; pedagogical experience; transforming teaching; pedagogical innovation

Fecha de recepción: 17/12/2018
Primera Evaluación: 27/01/2019
Segunda Evaluación: 20/02/2019
Fecha de aceptación: 21/03/2018

Introducción

Sobre el modo de realizar y presentar este artículo he cavilado mucho. En *Realidad Mental y Mundos Posibles*, J. Bruner (1996) afirma que la narrativa es una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia, presente tanto en la mente como en la cultura humanas. Así pues, inevitablemente recurrí a un cuento de Borges, *El otro*⁽²⁾, en el que el Borges “joven” se encuentra con el Borges “maduro”, en Cambridge o en Ginebra, a la orilla de un río que puede ser el Charles o el Ródano. Y más allá de las interpretaciones sobre el tópico del doble o el del sueño, contiene una frase que resume lo que para mí es un relato. Los personajes comentan primero un verso de Víctor Hugo y luego un verso de Whitman. El Borges viejo dice: “*Si Whitman la ha cantado [...] es porque la deseaba y no sucedió. El poema gana si adivinamos que es la manifestación de un anhelo, no la historia de un hecho.*”

Desde esta perspectiva, y sin presunción de verdad, la narrativa es también la manifestación de un anhelo, más que la exposición rigurosa y precisa de un hecho científico. Es un anhelo de constitución del yo, un espejo en el que armamos y desarmamos nuestra identidad. Así Bruner (2003), en *La fábrica de Historias*, analiza la naturaleza y estructura de los relatos para explicar por qué y cómo la narrativa constituye el instrumento privilegiado, indispensable, “inclusive obligado” de la cultura y de la construcción de la identidad. Según la hipótesis del autor, la narrativa es un diálogo, una dialéctica entre lo que

se esperaba y lo que sucedió, entre lo canónico y lo posible.

El relatar y relatarnos un acontecimiento, una clase, un momento pedagógico, permite tender un puente con los conceptos, que muchas veces vistos desde la abstracción, no parecen hallar un anclaje en la realidad. El relato permite, a través de analogías y metáforas, recrear una atmósfera liberadora, tanto para quien relata como para quien escucha o lee. Entiendo que desde esa perspectiva la narrativa, en este caso y tal como afirman Celman (1998; 2003; 2011), Bruner (1997; 2013) y otros, constituye un poderoso instrumento pedagógico para pensar en el aula y fuera de ella, porque nos interpela desde todos sus ángulos; por este motivo, recurriré a ella para desarrollar los conceptos y el planteo del tema.

Historia sin “había una vez”

En marzo del 2019 llegaré a tener trece años trabajando en la docencia; se diría que, a medida que los años pasan, son cada vez más las incertidumbres a la que esta profesión me enfrenta; tantas, que no pareciera encontrar un punto fijo en donde sostenerme. He tenido en esta década experiencias maravillosas, recuerdos terribles, alumnos inolvidables, anécdotas tristísimas y otras felices, relatos para enmarcar y otros para olvidar.

Hace poco cursé el seminario de *Currículum, Didáctica y Evaluación*, en la Facultad de Ciencias de la

Educación, en el marco de la Maestría en Docencia Universitaria que se dicta en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Este seminario me permitió poner la mirada sobre esos trece años y al mismo tiempo sobre todos aquellos en que formé parte del sistema educativo como alumna: universitaria, terciaria y secundaria. Me permitió entender que la matriz autoritaria con la que me educaron en un colegio de monjas, emerge cuando tiemblan mis conocimientos, o bien, cuando por error descubro que estoy dando contenidos de un programa que no es mío.

Para empezar, diré que fui a una escuela que yo odiaba: exclusivamente de mujeres y con perfil mercantilista. Siempre supe que jamás pisaría un estudio contable a menos que fuese decreto de ley, y hasta el momento, vengo invicta. En esa escuela de gestión privada aprendí a ser obediente para aprobar y desobediente para pensar. Siempre fui aquella que jamás aceptaba la “verdad” única e indiscutible que mis profesores tenían. Siempre quería entender el porqué de las cosas, siempre me pregunté por qué nos enseñaban la caridad como un valor importantísimo de la sociedad y no la justicia social, aunque en ese entonces no podía comprender que justicia social era una utopía.

Aprobé la mayoría de los exámenes estudiando para los profesores. En 4to año una profesora muy joven nos preparó para “tomar apuntes” y nunca más me olvidé de ello. Desde ese tiempo hasta hoy, mis apuntes giran fotocopiados por todos lados; incluso cuando estudié en Italia, todos pedían

mi cuaderno para tener “los apuntes al día”. Con la toma de apuntes de clase pude darme cuenta de que el “nudo” de lo que importa está allí. Y por lo tanto, es eso a lo que el profesor le confiere valor. La etimología de evaluación, encierra ese valor. Yo pude descubrir, mirando mis apuntes, qué iban a preguntar en los exámenes, en las pruebas, en las integradoras, porque esos contenidos habían sido desarrollados y explicados en clase, y salvo raras excepciones, todos preguntaban sobre lo que habían dado.

Aprender estas lógicas para sobrevivir en una secundaria detestable me brindó herramientas para la universidad. La facultad de Lingua e Cultura Italiana, de la Università per Stranieri di Perugia, es promotora de un sistema de evaluación diferente: el examen oral, pura y exclusivamente. Yo tenía muy poca experiencia en la oralidad, porque mi ejercicio era sobre la cultura escrita, la toma de apuntes, y la oralidad suele ser más desprolija y caótica.

Aprender a pensar sola

En Italia tuve que volver a aprender a rendir exámenes para sobrevivir, pero en este aprendizaje hay experiencias que jamás podré olvidar. Una de ellas fue el examen de Música Italiana. El examen final consistía en encontrar alguna ópera de las que habíamos analizado en clase u otra que nos interesara que cobrara algún sentido para nosotros en ese momento. ¿Ópera? En mi cultura musical la ópera sólo era un *jingle* de

alguna publicidad de moda. El camino fue arduo, y al principio con muchos obstáculos lingüísticos. Finalmente, se me ocurrió una idea: reescribir la obra completa en italiano contemporáneo. La ópera elegida fue *Cavalleria rusticana* de Pietro Mascagni, una obra de 1890, ambientada en una Sicilia pueblerina y teñida de las tradiciones locales. Semejante empresa me llevó meses, porque no era solo traerla a la actualidad, era también cargarla con los valores del siglo XXI. Cuando me presenté a rendir el examen oral llevé impresa la nueva versión de *Cavalleria rusticana* y el profesor me preguntó: ¿No sabías que los exámenes aquí son orales? Entonces, le acerqué las hojas impresas y le dije: “Es que no puedo memorizar la versión completa”. Quedó en silencio mirando las hojas durante unos minutos que fueron eternos y me dijo: “la haré pasar al final de todos”. La espera fue eterna, hubo unos quince o veinte alumnos, habíamos comenzado de mañana y eran pasadas las seis de la tarde y yo seguía esperando. Cuando finalmente entré, Ragni, el profesor, se puso de pie y me dijo: *No me equivocaba con usted. Se nota que de donde viene, le han enseñado a pensar.* Fue la segunda materia que rendí en Italia, y quizá, sin ese aliento no hubiese podido sobrevivir cuatro años lejos de mi familia. El valor que él le dio a mi examen, seguramente plagado de errores gramaticales por no ser italiana nativa, pudo por sobre cualquier disonancia y él encontró en mí las ganas de crear y crecer. La Universidad italiana me permitió en los

exámenes ser yo misma, hablar de lo que había amado en clases, de aquello que me había generado muchísima dificultad, de las lecturas que inexorablemente llevaría a mi país, de las dificultades como hispanófona para pronunciar o entonar, de mi realidad como extranjera siendo legalmente italiana. Sé que en este relato sobrevive una notable contradicción: si me han enseñado a pensar, como dijo mi profesor, la escuela de monjas habría tenido buena prensa. Pero yo omití voluntariamente que, después de la secundaria, pasé dos años en Paraná, cursando la Licenciatura en Comunicación Social. Y fue allí, donde en dos años, todas mis estructuras se hicieron añicos, y empecé a pensar sin filtros prefabricados.

Recuperando la fe

En segundo año, rendí *Stilistica e Metrica italiana*, con un profesor que en clases, movía sus manos y brazos como una marioneta, era histriónico y al mismo tiempo serio y profundo. El profesor Minciarelli nos leía poesía con una voz extraída de otra dimensión, no era él, era cada uno de los poetas: Dante, Petrarca, Tasso, Quasimodo, Leopardi. Todas esas voces estaban en él, y a mí eso me conmovió mucho. Cuando llegué a rendir, -siempre oral- muchos alumnos habían desaprobado y me dijeron que estaba de pésimo humor, que no me presentara, que esperara la mesa siguiente. Pero yo traía entre manos –o en mi garganta- la voz de Giacomo Leopardi, y me había aprendido

de memoria un poema que jamás olvidé: *A Silvia*. El amor de Leopardi por esa muchacha y la promesa de vida que se auspiciaba en Silvia quedaron truncas por una enfermedad mortal que se la llevó en su juventud. Rendíamos en su despacho, uno a la vez, y yo entré con miedo. Le dije que nada me había conmovido más que esa poesía tan fatalmente sincera, que atravesaba quizá la pregunta de toda la raza humana cuando un joven muere: ¿por qué? Y comencé a recitársela. Minciarelli estaba oculto tras sus gruesos lentes con duros marcos negros. Mientras yo recitaba, él movía los labios con disimulo, siguiendo verso a verso el poema que también sabía de memoria. Cuando lo hube terminado, se quitó los lentes y secó sus lágrimas. Me pidió que nunca olvidara ese día, porque ese día, me dijo: “me devolvió la fe en la educación”.

Los latinos somos explosivos y demasiado atrevidos, entonces me paré y lo abracé con un gesto filial. Aun hoy, en mis clases de literatura universal, recito a mis alumnos aquel poema que me hizo pensar que la educación todo lo transforma.

No es literatura

No todas las anécdotas sobre la evaluación ha sido para mí un verdadero momento de transformación y no todas ellas fueron tan afortunadas. Cuando me recibí de profesora de Lengua y Literatura en la Escuela Normal Superior de Concordia, trabajé en el Seminario de Literaturas Comparadas un autor que

conocí por primera vez en Italia: Primo Levi.

En esta ocasión, el examen final de la carrera era la redacción del tema elegido por mí: el análisis estilístico de dos obras de Primo Levi. No podría reseñar aquí lo que la lectura de Levi trajo a mi vida, porque sería un capítulo aparte de otro trabajo. Sí puedo decir que mi trabajo fue el primero en tratar un autor extranjero y una temática tan poderosa como la literatura testimonial. Pero en la mesa, cuando defendí mi tesis, una de las profesoras me dijo que la literatura testimonial no era literatura. Para ella, no cabía dentro de la “ficción” y tampoco dentro de los “documentales”, por lo tanto, se sentía perpleja y no le parecía buena mi elección. En vano intenté decirle que Levi después de haber sobrevivido a Auschwitz decidió escribir un libro para proporcionar “un estudio sereno del alma humana”⁽³⁾, no para juzgar ni condenar, sino para comprender algunos aspectos de la naturaleza humana, de aquello que el hombre es capaz de hacer y capaz de soportar, y de invitarnos a pensar, si ese hombre, o esos, fueron hombres⁽⁴⁾.

Desde lo personal, la lectura de Levi transformó mi vida, desde la evaluación de mi trabajo final, solo sentí que defraudaba a mis profesores. Y eso tiene un sabor muy amargo.

Una historia de color local

El maestro José María Firpo, recoge en un enternecedor libro titulado *La mosca es un incesto* (1976) varios

escritos del aprendizaje de sus alumnitos, de entre 8 y 12 años, entre los cuales he seleccionado uno dentro de los de “La visita a la Conaprole”:

-Cuando llegamos el señor Alvariza empezó a hablarnos en la calle y como había mucho ruido de autos, no oí nada. Después entramos y nos empezó a explicar cosas, pero las máquinas hacían mucho barullo, y no entendí. Fuimos a un lado donde trabajaban unas empleadas y mientras el señor explicaba, junto al Eduardo me estaba hablando, y no oí. En seguida pasamos cerca de unas máquinas grandiosas, en fila de a uno, y como yo estaba al final, no entendí la explicación. De allí fuimos a una pieza que había más máquinas parecidas a las que hay en la fábrica de carteras donde trabaja mi hermana, y que tienen como un techito, y hacen un ruido bárbaro, y no oí lo que explica don Alvariza. Después nos dieron caramelos y nos fuimos. Fue un paseo muy lindo.

Más allá de las sonrisas y ternura que este relato arranca, es conveniente pensarlo en clave educativa: ¿Cuántos alumnos pasan por el sistema sin oír nada, sin entender las explicaciones de nada y –finalmente- tienen un “lindo paseo” en sus trayectorias escolares? De este relato se podrían extraer numerosas conclusiones, pero esbozaré solo algunas: la primera es que el maestro tuvo demasiados niños en su paseo didáctico y no pudo ver que uno siempre quedaba fuera de la explicación. Y la segunda, que no todas las experiencias didácticas son fructíferas para todos los estudiantes, más aún cuando uno cree

que son innovadoras.

La innovación –pensada en este caso como una visita didáctica a una industria lechera- podría haber sido también concebida como una instancia de evaluación. Pero si evaluáramos a este niño por lo que “aprendió”, probablemente sería otro más de los “decapitados”, porque en su relato aparece de manifiesto “no oí, no entendí”. Sin embargo, este fragmento de la vida cotidiana parece recuperar la percepción natural que algunos estudiantes tienen frente al acto pedagógico. Es decir, que el ejercicio de recuperar a través de la narrativa la perspectiva personal y única de esos niños hace que el maestro reflexione y pueda repensar sus prácticas. Imagino que el maestro, pudo haber tomado este relato para “vigilar y castigar” aún más a los “distráidos” o pudo, en cambio, pensar una estrategia para que en un futuro paseo didáctico todos fueran partícipes de la propuesta.

Desde el enfoque de la psicología cognitiva, J. Bruner (1997) plantea que la educación es una búsqueda compleja por adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y, al mismo tiempo, por adaptar a sus miembros y sus modos de conocer a las necesidades de la cultura. Y es importantísimo tener en cuenta que las representaciones y manifestaciones de la propia cultura constituyen una herramienta cargada de significación para quienes participan de ella.

El problema está, como indica Litwin (1998:17) en que una “actividad inventada para la enseñanza, carente de valor y

sentido real, no implica ningún atractivo o desafío para los estudiantes, no los compromete ni social ni cognitivamente y cobra un valor totalmente extrínseco: actividad para ser evaluada”.

Sin embargo, tengo mis dudas respecto a lo que E. Litwin (1998:12) plantea unas páginas antes: “la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los aprendizajes de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar respecto de su propuesta de enseñanza”. Desde mi experiencia la evaluación no es jamás un tema periférico o lateral, y en general me parece que es lo que vertebra todas las instituciones educativas. Nos guste o no, como alumna y como docente, no pierdo de vista jamás que soy y seré siempre evaluada y que ello representa una parte importantísima de mi carrera. Inclusive para acreditar este seminario debo ser evaluada. Por lo tanto, la afirmación de Litwin no me parece del todo sincera, ya que como alumna, preparar un examen era parte constitutiva de mi ejercicio estudiantil y ahora como docente, de mi praxis diaria. La evaluación es a tal punto central –mal que nos pese- que no podemos negarnos o abstenernos de ella.

Un camino diferente

Hace poco, una colega me describió la forma en que evaluaba su materia; en consonancia con lo que había planteado en su programa, cada estudiante podía elegir un tema para presentarlo al examen final oral. Es decir, los

estudiantes podían elegir el tema que más les interesara para profundizar y exponerlo ante el tribunal. Me dijo que, en su gran mayoría, todos elegían temas que habían sido desarrollados en clase, y que agregaban algunos ejemplos extraídos de la bibliografía de cátedra. Sin embargo, hubo un caso distinto. Una estudiante que había tenido un cursado regular presentó una investigación novedosa realizada por ella misma, un trabajo sólido y coherente con bibliografía que no estaba prevista por la cátedra. Presentó un power point en el que de manera clara, sintética y profunda había incorporado los trabajos en clase, las lecturas extraclase y además toda la nueva bibliografía que supo referenciar en su presentación.

En consecuencia, el equipo de cátedra, vio en esta estudiante un camino posible y diferente para explorar los propios intereses de los alumnos y las diversas lecturas que pueden traerse para enriquecer el aula universitaria. Desde entonces, esta actividad no se hace ya frente a un tribunal, de manera aislada, sino que fue un ejercicio colectivo, en el que el resto también debía sugerir, criticar, repreguntar y analizar lo que cada grupo presentaba. Entonces, la instancia evaluadora se convirtió en un poderoso instrumento de intercambio y enriquecimiento –tanto grupal como individual- donde se complejizaban niveles de análisis y por sobre todo, se logró evitar el “sesgo aplicativo” (Maggio, 2018) que nuestras matrices clásicas tienden a emerger con demasiada frecuencia.

En este relato, la evaluación adquirió un rol fundamental como autorregulador de las prácticas democratizadoras, ya que el equipo de cátedra puso en diálogo los intereses de los alumnos junto con los propósitos de la materia. Como propone Celman (2010: 5)

La participación en democracia nunca es igualitaria, pero su práctica democratizadora construye sujetos capaces de participar en lo público. El intento de correr los usos del poder vertical, descendente y concentrado en unos pocos, para favorecer su circulación y análisis crítico entre todos los involucrados en el proceso evaluativo es algo difícil y complejo, pero altamente deseable.

Notas

(1) Profesora de Lengua y Literatura; Profesora de Lengua y Cultura italiana. Docente Titular interina en Ingeniería en Mecatrónica, disciplina Desarrollo de la Competencia Comunicativa. Facultad de Ciencias de la Alimentación - Universidad Nacional de Entre Ríos. giorgioc@fcal.uner.edu.ar

(2) *El otro* en: Borges, J.L. (1975) *El libro de Arena*. Buenos Aires. Emecé Editores.

(3) P. LEVI. (2012) *Trilogía de Auschwitz*. Océano, Barcelona. P.27

(4) El título de la obra es *Si esto es un hombre*, publicada por Einaudi en 1947 con muy poco éxito y republicada según Levi “cuando los italianos estaban dispuestos a oír” en 1956 con reconocimiento internacional.

Bibliografía

BRUNER, J. (1996) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa.

BRUNER, J. (2003). *La fábrica de historias*. 1ª Edición en español. Fondo de Cultura Económica de España.

CAMILLONI, A., CELMAN, S. LITWIN, E. PALOU DE MATÉ M. C. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

CELMAN, S. (1998) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En Camilloni, A. y otros: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

CELMAN, S. (2003) Sujetos y objetos en la evaluación universitaria. Revista Alternativas Educativas. N°32 Septiembre. UNSL.

CELMAN, S. (s/d) *La narrativa como recurso en la enseñanza de la Evaluación Educativa*. [pdf]

CELMAN, S. y OLMEDO, V. (2010) *Diálogos entre comunicación y evaluación. Una*

perspectiva educativa.

FIRPO, J.M. (1976) *La mosca es un incesto*. Buenos Aires, Calicanto Editores S.R.L.

HOUSE, E.R. (1994) : "Evaluación, ética y Poder". Edit. Morata.

STEIMAN, J. (2008). Más didáctica: (en la educación superior). Cap. 4. Buenos Aires: UNSAM.