

Autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior. Una relectura desde *El maestro ignorante*, de Ranciere
Student Self-Assessment and Self-Grading – Rereading The Ignorant Schoolmaster by Jacques Rancière

Sebastian Adolfo Trueba^{1*} <https://orcid.org/0000-0003-0011-5468>

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

*Autor para la correspondencia. sebastiantrueba@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo se analiza la experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en una materia del Profesorado de Educación Especial a partir de la relectura de la obra de Jacques Ranciere, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. En un comienzo se contextualiza la experiencia y se aclaran brevemente algunos aspectos de dicho libro, luego se los pone en diálogo y, finalmente, se discuten los alcances de esta estrategia didáctica.

Palabras clave: autocalificación, autoevaluación, emancipación intelectual, Ranciere.

ABSTRACT

This paper discusses an experience in student self-assessment and self-grading of a subject which is part of the Special Education Teaching Degree, by rereading The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation by Jacques Rancière. The experience was put into context; some aspects of this book were clarified, and put in the dialogue form. Finally, advantages of this teaching strategy were examined.

Keywords: *Self-grading, self-assessment, emancipation, Rancière.*

Recibido: 29/1/2019

INTRODUCCIÓN

Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada (Ranciere, 2006, p. 11)

En el cuarto año de Profesorado de Educación Especial se imparte la materia Dimensión Ético-Política de la Praxis Docente,² la cual: «tiene por objeto reflexionar, en base a referencias teóricas, la práctica docente, desnaturalizando el carácter neutral del que frecuentemente está imbuida» (DGCE, 2008, p. 120). Debido a esto, constituye un espacio propicio para la utilización de estrategias de enseñanza que movilicen a los alumnos y les ayuden a replantear(se) aspectos de su identidad como pedagogos, constructores de la cultura escolar y profesionales de la enseñanza. Algunos de los contenidos que se abordan en este espacio son los siguientes:

- Discursos filosóficos sobre el obrar humano. Moral, ética filosófica y ética normativa. Eticidad de la praxis docente.
- Concepciones y debates sobre los valores éticos. Fundamentos de los valores y desvalores vigentes en el contexto y en las prácticas educativas.
- Los saberes y el saber enseñar. El docente como profesional de la enseñanza, como trabajador de la cultura y como pedagogo.
- La praxis educativa: el proceso de reflexión-acción. Superación del idealismo y del pragmatismo.
- Politicidad de la educación. La educación como «proceso políticopedagógico».
- Reproducción, desescolarización y alternativas pedagógicas.
- Educación, dominación, liberación y hegemonía.

- El posicionamiento político del docente. Reflexión ético-política sobre las imágenes del educador. (DGCE, 2008, p. 121)

En este contexto, una de las principales estrategias de enseñanza que propongo en mis clases es la de autoevaluación y autocalificación del alumnado a partir de la construcción, al comenzar el año, de un contrato pedagógico personal (CPP). Sobre propuestas similares pueden encontrarse los relatos de Fernández-Balboa (2005), López Pastor (2009) y Sicilia Camacho (2010), entre otros; y sobre la implementación de esta experiencia puntual pueden revisarse los trabajos de Trueba (2010, 2012, 2015).

La presente propuesta se sostiene en cinco trabajos que atraviesan la materia a lo largo del año y que sirven como disparadores para el abordaje de sus contenidos. El primero es la construcción del CPP, seguido de una narración autobiográfica, un biograma (o profesiograma), la enunciación de los principios pedagógicos de cada alumno y la presentación final de la calificación obtenida en la materia a partir del nivel de cumplimiento del CPP realizado al comenzar el año.

El ensayo se focaliza en el análisis del primer y último instrumentos que son los más involucrados en la autoevaluación y autocalificación del alumnado. Dicho proceso es atravesado por el libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, de Ranciere (2006), por considerarse que hay elementos comunes con las experiencias de Joseph Jacotot (1770-1840) que se recuperan en dicha obra. Antes de comenzar la descripción y análisis de la experiencia, hay que destacar que lo que desencadenó este artículo fueron los escritos que tres alumnas presentaron para fundamentar su calificación. Algunos fragmentos de estos textos también aparecen en el análisis con el objetivo de poner en diálogo el texto de Ranciere, la voz del docente y de las estudiantes.³

DESARROLLO

1. EL MAESTRO IGNORANTE

Ranciere (2006) recupera las experiencias del pedagogo Joseph Jacotot, quien en 1818 por cuestiones políticas debe abandonar Francia y es recibido en la Universidad de

Lovaina para enseñarle francés a un grupo de estudiantes que solo hablaban holandés. El problema radicaba en que él desconocía completamente dicho idioma. Comienza una experimentación didáctica que le permite reflexionar acerca de la posibilidad de una enseñanza emancipadora en la que cualquiera pueda enseñarle a cualquiera, a partir de la concepción de igualdad de las inteligencias. Cuando un maestro, erudito, de inteligencia superior explica a un otro ignorante, de inteligencia inferior, lo atonta porque lo sumerge en la lógica de que el aprendizaje solo funciona jerárquicamente: «El pequeño explicado empleará su inteligencia [...] en comprender, es decir, comprender que no comprende si no se le explica» (Ranciere, 2006, p. 12). De esta manera, el pobre está condenado a continuar siéndolo porque no podrá recibir la enseñanza de un otro de inteligencia superior.

Su método surgió de entregarle a sus alumnos copias de una edición bilingüe del *Telémaco*, y con solo esa herramienta y su interés por aprender el idioma, los estudiantes debían elaborar un texto propio en francés. Su sorpresa fue mayúscula al comprobar que sin sus explicaciones habían sido capaces de producir textos superiores a los que habrían hecho con un profesor que pudiera explicarles la ortografía y la gramática francesas. Después de esa experiencia epifánica continuó experimentando con la enseñanza de otras materias y cursos de los cuales no era erudito, logrando un éxito y reconocimiento considerables.

Su obra evidencia la importancia que tiene que el alumno adopte una actitud activa y protagonista en su aprendizaje: «Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia» (Ranciere, 2006, p. 18). Desde el año 2009 he llevado adelante experiencias de autoevaluación y autocalificación del alumnado. En el presente trabajo se destacan aspectos comunes entre la experiencia de Jacotot en Lovaina con la realizada en una materia del 4.º año del Profesorado en Educación Especial en Mar del Plata durante 2018.

2. DESARROLLO Y ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

El maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. (Ranciere, 2006, p. 11)

En la primera clase del año se realizaron las presentaciones del profesor, de las alumnas y de la materia. Esta introducción se hizo de una manera aparentemente imprecisa, no lineal, saltando de pregunta en pregunta a medida que iban surgiendo y respondiendo con otras preguntas provocadoras y posicionamientos políticamente incorrectos. Sobre el final de la clase se incitó al surgimiento de una pregunta clave desde el alumnado: ¿cómo se aprueba la materia? Este cuestionamiento sirvió de conexión para presentar el tema de autoevaluación y autocalificación a partir de la construcción de un CPP, el cual se desarrolló en la siguiente clase. Antes de finalizar el encuentro se les solicitó como tarea que respondieran a cuatro preguntas de la manera más honesta posible:

- ¿Qué quiero aprender en esta materia durante el año?
- ¿Qué estoy dispuesto a hacer para aprender lo que me he propuesto?
- ¿Qué deseo sentir durante este aprendizaje?
- ¿Qué estoy dispuesto a hacer para sentir lo que me he propuesto?

En todas las clases se buscó que las alumnas preguntasen y desearan saber lo que se proponía enseñar. Esta situación generó que en repetidas situaciones la planificación debiera adaptarse para incluir temas de interés que surgieron en los encuentros, ya que en esta materia se fomentó la participación y reflexión permanente de las estudiantes, y con ello el surgimiento de temas de interés no previstos en la planificación original. Según la alumna 1:

Mi comienzo del año con esta materia fue raro y desconcertante, porque me sacó del eje de mi rutina sobre la forma de cursarla en estos últimos años. Al principio no comprendí la propuesta del profesor y reconozco que me llevó tiempo encontrar el objetivo de la cátedra.

La segunda clase comenzó con la recuperación de las respuestas a las cuatro preguntas planteadas al finalizar la primera clase, destacando lo respetable y valioso que era mantener la subjetividad en estas debido a lo personales que eran las

preguntas. No había respuestas correctas o incorrectas, pero cada respuesta permitió abrir un abanico de nuevas preguntas por parte del docente y de las compañeras. Con esta intervención se generó un clima de incertidumbre creciente en el que las alumnas, al no comprender el porqué de dicha actividad, se esforzaban por descubrirlo. Didácticamente en esta propuesta es importante que la alumna sienta un cierto grado de incomodidad para que en su intento de resolverlo la impulse a involucrarse afectivamente en su aprendizaje.⁴

Cuando empezó la materia mucho no entendía para dónde iba la mano, y la verdad es que eso me fastidiaba. Pero esto no fue lo peor, con el correr de las clases y cuando creía tener todo resuelto otra vez y encontrar la onda, pasaba algo: una frase, una situación o una pregunta que me desconcertaba y volvía a arrancar desde el principio. Fueron más los viernes que llegué a casa con dudas que los que llegué con respuestas. (Alumna 2)

La charla se direccionó hacia la justicia e injusticia del sistema educativo, de las calificaciones, acerca del papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, etcétera. El objetivo principal fue que ellas se preguntaran: ¿para qué y por qué hacíamos lo que hacíamos? En el momento que surgió ese cuestionamiento es cuando se explicó de qué se trataba la propuesta de autoevaluación y autocalificación y se planteó como tarea para la próxima clase confeccionar el primer borrador de su contrato pedagógico personal. En esta etapa nos apoyamos en Bain (2012), quien afirma que: «los seres humanos tienen más oportunidad de aprender profundamente cuando tratan de resolver problemas o de responder preguntas que ellos mismos consideran importantes, intrigantes o bellas» (p. 69).

Para ayudarlas a entender lo que se pretendía de ellas les compartí un texto vía *mail* que podía aclararles el panorama. Por supuesto, dicho texto no era de lectura obligatoria. Ningún texto fue obligatorio en la cursada, todos se sugirieron explicando la conveniencia de abordar dichas lecturas.

El enfoque que se le imprimió a esta estrategia didáctica se sostuvo en el protagonismo de las estudiantes en sus procesos de aprendizaje, lo que implicó, entre

otras cosas, que fueran ellas las que decidieran qué leer y cuándo. Así Ranciere (2006) relata:

¿Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, entregados a sí mismos, habían realizado este difícil paso tan bien como habríanlo hecho muchos franceses? Entonces ¿no hace falta más que querer para poder? [...] No había dado a sus «alumnos» ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado ni la ortografía, ni las conjugaciones. Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. (p. 7)

Si se diera el caso contrario en el que se obliga y no se sugiere, saldría a la luz una enorme contradicción entre los objetivos de la propuesta y de la materia con su implementación. En este sentido, Fenstermacher y Richardson (2005) puntualizan que la buena enseñanza es solo uno de los cuatro elementos necesarios para que pueda darse una enseñanza de calidad, ya que debe existir voluntad y esfuerzo de estudio por parte del alumno, un medio familiar, comunitario y escolar sustentador de la enseñanza-aprendizaje, oportunidades para enseñar y aprender materializadas en instalaciones, tiempos y recursos y, por último, buena enseñanza. El enfoque de esta estrategia apunta, por lo tanto, a fomentar la motivación por parte de las estudiantes para que decidan hacerse cargo de su aprendizaje de la dimensión ético-política de la praxis docente, al igual que los alumnos de Jocotot lo hicieron con el francés.

En la tercera clase se leyeron algunos borradores y se los cuestionó, es decir, no se los corrigió a la manera tradicional, sino que como profesor adopté un papel de guía que preguntaba y repreguntaba el porqué, el para qué de cada idea y las consecuencias que podían desprenderse de lo que exponía cada alumna. Acordamos una fecha en la cual todas debían tener sus contratos finalizados y les compartí más textos de orientación. Al ser personales los contratos no hay forma de ofrecer un modelo único a seguir. Cada estudiante debe hacer un recorrido en el que el docente solo puede acompañar, pero no dirigir. En palabras de Ranciere (2006): «No se sabe qué rumbo tomará el alumno. Pero se sabe de donde no saldrá, del ejercicio de su libertad» (p. 27).

A partir de ese momento comenzó la corrección individual de cada contrato en el que todas las devoluciones implicaban cuestionamientos del tipo: ¿por qué elegiste este criterio?, ¿por qué a este criterio de evaluación lo consideras más importante que este otro?, ¿te parece justo y digno calificarte en base a lo que escribiste en tal punto?

No hubo correcciones que implicaran que algo estaba bien o mal, ni explicaciones acerca de cómo debía construirse y presentarse el CPP. De esa manera el borrador del contrato iba y venía de las alumnas al profesor y viceversa hasta que cada alumna quedara satisfecha y considerara justo y digno evaluarse y calificarse de esa manera:

es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicarle alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. (Ranciere, 2006, p. 10)

De hecho, una de las alumnas expresó que al comenzar la cursada no podía concebir una lógica diferente a la del profesor explicador de Jacotot: «¿Cómo iba yo a determinar si había adquirido los conocimientos de la materia correctamente? Si el profesor es el que domina la temática y está para eso [...] Realmente pensaba que el profesor iba a venir y decirnos qué y cómo enseñar ética, construcción ciudadana, etc.» (Alumna 3). Allí radica una de las características más importantes de esta estrategia didáctica: proponer la tensión y posterior ruptura con la necesidad de validar todo en un otro erudito, reprimiendo todo lo que uno sabe gracias a sus experiencias previas. Según Ranciere (2006):

Todo hombre que habla tiene ideas de ideología, de gramática, de lógica y de elocuencia. Todo hombre que actúa tiene sus principios de moral privada y de moral social. Todo ser que solamente vegeta tiene sus nociones de física y de cálculo; y por el simple hecho de vivir con sus semejantes tiene su pequeña colección de hechos históricos y su manera de

juzgarlos [...] Imposible pues que los zapateros hagan solo zapatos, que no sean también, a su manera, gramáticos, moralistas o físicos. (pp. 38-39)

La dimensión ético-política de la praxis docente se constituye así en un potente espacio para recuperar y valorar las voces de las docentes en formación y desde este nuevo posicionamiento ayudarlas a realizar una relectura de sus recorridos académicos y sus aprendizajes.

Una vez finalizado dicho contrato, las alumnas debían llevar dos copias impresas a la clase para formalizarlo con su firma y la del profesor. Cada una debía quedarse con una copia. Este paso fue muy importante porque se constituía en un dispositivo que investía de seriedad al CPP a partir de asumir públicamente un compromiso consigo mismas. Este proceso demandó un par de semanas para algunas alumnas y varias semanas más para otras. Incluso una realizó 18 borradores a lo largo del año sin llegar a quedar completamente conforme con su CPP.

Al final de la cursada se ofreció una clase en la que se preparó a las estudiantes para exponer la autoevaluación de su proceso de aprendizaje y calificarse. La forma de hacer dicha presentación fue tan personal como el contrato pedagógico, por eso hubo gente que leyó su contrato y comentó lo que había cumplido y lo que no, hubo estudiantes que leyeron poemas o fragmentos de un texto lo que les permitió expresar su sentir sobre la experiencia, hubo presentaciones multimedia emocionantes y muy creativas, mientras que otras compañeras decidieron escribir textos para leerle a sus compañeras y al profesor. Para algunas fue un momento de cierre de la materia y de la carrera, para otras fue la oportunidad de hacer una reflexión y una devolución a sus compañeras y a sí mismas, mientras que para algunas resultó un trámite similar al de rendir un examen final de una materia. Según una de las alumnas:

El tema del contrato fue otro asunto aparte. Aunque como a todos me desconcertó, finalmente lo terminé ¡Joya! Ahora, fue a fin de año cuando me encontré con todos hablando de esto y dije: listo, no hice nada. Para mi sorpresa, al volver a releerlo, me encontré con que había logrado cosas que no pensaba. Aquí [se presentó] mi otra duda: listo, el contrato es una pavada y por eso me resultó tan fácil, pero luego, repensando,

cuestionando y reflexionando me di cuenta de todo lo que logré. La lectura fue por placer, me formé e incomodé en otros ámbitos que yo elegí, el diario que yo no quería y era mi peor enemigo cuando el profe me lo planteó terminó siendo mi aliado, no usar el teléfono y cursar un viernes en la última hora no me resultó tedioso como pensaba y no fue un ítem a cumplir por obligación, sino que encontraba en esto una oportunidad para aprender y reflexionar. (Alumna 2)

Más adelante agrega:

Finalmente, creo que, aunque me costó verlo, a partir del balance del año, puedo comprender y agradecer la puerta que se nos abrió, la cabeza que se nos abrió. A lo largo de la carrera tenemos materias: teóricas, prácticas, largas cortas, aburridas, divertidas; pero no habíamos tenido, desde mi parecer, ninguna que nos quemara la cabeza, dándonos el espacio para pensar, sí, pero para pensar desde nosotros y hacia nosotros, nuestro ser hoy, quienes somos y hacia donde vamos o donde queremos ir. Preguntas que quizás yo creía tener muy resueltas, divinas, estructuradísimas (porque sí, saben como soy), pero me encontré con que no era tan así y que cada nueva situación me volvía a llevar al análisis. (Alumna 2)

Las docentes en formación en su último año de cursada ya son lo suficientemente grandes como para pensar por sí mismas y no necesitan que el profesor las adoctrine moralmente. Tienen experiencias suficientes como para interpretar y cuestionar la materia. Lo que necesitan es recuperar sus historias y pensar desde ellas mismas estas cuestiones, al modo que un niño aprende su lengua natal, sin nadie que le explique lo que está bien y lo que está mal:

En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarles, la lengua materna. Se les

habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan empezar sus instrucciones, son prácticamente todos –sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel– capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres. (Ranciere, 2006, p. 9)

CONCLUSIONES

No digas que no puedes. Sabes ver, sabes hablar, sabes mostrar, puedes acordarte. ¿Qué más necesitas? Una atención absoluta para ver y revisar, para decir y repetir. No te esfuerces en confundirme ni en confundirte. ¿Es correcto lo que haz visto? ¿Tú qué piensas? ¿No eres un ser pensante? (Ranciere, 2006, p. 27)

La autoevaluación y autocalificación del alumnado generó un espacio en el que las estudiantes se permitieron aprender sin la necesidad de que se les explique. Vivenciaron un aprendizaje que les permitió aumentar sus niveles de emancipación, pero que no las obligó a emanciparse. Cada una lo aprovechó y profundizó hasta donde lo consideró pertinente. Algunas se replantearon cuestiones profundas de sus vidas y carreras, mientras que otras solo hicieron lo suficiente como para aprobar la materia.

Dimensión ético-política de la praxis docente se convirtió en un espacio ideal para el desarrollo de esta estrategia por su carácter reflexivo, pero el potencial de este planteo se puede extender a toda materia en la que el docente intente ir más allá del aprendizaje de un contenido puntual y que se centre en el desarrollo del ser humano. De hecho, esta experiencia la he llevado adelante en los últimos diez años en otras cuatro materias en tres carreras diferentes y siempre fue muy enriquecedora.

Este tipo de estrategia de enseñanza difícilmente pueda extrapolarse a cualquier carrera y a cualquier docente, pero es muy movilizadora para que, en algún momento de su formación, puedan vivenciarla tanto el alumnado como el profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIN, K. (2012): «¿Qué es la buena enseñanza?», *Revista de Educación*, año 3, n.º 4, pp. 63-74.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, M. (2004): «Enseñanzas afectivas», en Miguel De Zubiría Samper (comp.), *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*, Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, Bogotá.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (DGCE) (2008): *Diseño curricular del Profesorado de Educación Especial*, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, La Plata.
- FENSTERMACHER, G. y V. RICHARDSON (2005): «On Making Determinations of Quality in Teaching», *Teachers' College Record*, vol. 107, n.º 1, pp. 186-213.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2005): «La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad» en Sicilia Camacho y Fernández Balboa, *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, INDE Publicaciones, Madrid, pp. 127-158.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2009): *La evaluación formativa y compartida en la educación superior*, Editorial Nancea, Madrid.
- RANCIERE, J. (2006): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Tierra del Sur, Buenos Aires.
- SICILIA CAMACHO, Á. (2010): «Libertad, autonomía y subjetividad en el proceso de autoevaluación y autocalificación», en Sicilia Camacho, *La evaluación y calificación en la Universidad: relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas*, Hipatia, Barcelona, pp. 58-103.
- TRUEBA, S. (2010): «Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior», *Revista Ser Corporal*, n.º 4, pp. 18-25.

TRUEBA, S. (2012): «Autoevaluación del alumnado en el Profesorado de Educación Física. Comparación con otras experiencias publicadas», *Revista Praxis Educativa*, vol. 15, n.º 15, pp. 65-70.

TRUEBA, S. (2015): «Una aproximación foucaultiana a un proceso de autoevaluación y autocalificación del alumnado», *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, año 2, n.º 2, pp. 125-131.

Conflictos de intereses

El autor declara que no existen conflictos de intereses.

Notas aclaratorias:

²Esta materia se imparte con los mismos contenidos en los profesorados de educación: física, inicial, primaria y especial de la provincia de Buenos Aires (Argentina).

³Las tres alumnas serán referenciadas como alumna 1, 2 y 3 y no aparecen sus textos en las referencias bibliográficas debido a que fueron escritos que hicieron para leer en el examen final y que posteriormente me los regalaron.

⁴En esta estrategia hay una vinculación con:

la didáctica conceptual socrática, [en tanto] método para enseñar conceptos. Es una didáctica metacognitiva que inicia con la fase afectiva (irónica y protéptica), en la cual el maestro somete a crítica los seudopensamientos o preconceptos de sus estudiantes para producir en ellos una disonancia cognitiva, condición necesaria para interesar al alumno en el nuevo aprendizaje. La fase subsiguiente —cognitiva (mayéutica y conceptual)— se centra en enseñar los pensamientos constitutivos de un concepto en conexión con sus operaciones intelectuales. (De Zubiría Samper, 2004, p. 7)