

Narrativas y Evaluación: Encuentros, Posibilidades y Rupturas

Narratives and Evaluation: Encounters, Possibilities and Ruptures

Analia Elizabeth Leite ^{1,*}, Virginia Martagón ², Piedad Calvo ¹ y M^a Jesús Márquez ¹

¹ Universidad de Málaga, España

² Universidad de Almería, España

DESCRIPTORES:

Evaluación
Narrativas
Diálogo
Formación
Resistencia

RESUMEN:

El artículo se articula en el diálogo sobre la evaluación de cuatro profesoras e investigadoras desde la experiencia docente en la Universidad (grado y máster), con narrativas de 158 estudiantes y seis docentes en ejercicio. Los relatos nos revelan modelos, prácticas, sentimientos, valores en torno a la evaluación. Se organizan en tres momentos: formación inicial, acceso a la profesión y evaluación del año en práctica (primer año de docencia). El análisis de estas experiencias nos ha llevado a transitar otros caminos: las evaluaciones narrativas como posibilidad de recuperar los sentidos del aprendizaje, la enseñanza, las relaciones desde el diálogo, la escucha y la resistencia a pensar y hablar de la evaluación como proceso hegemónico de la formación así como la educación. El artículo plantea un primer recorrido crítico sobre el estado de la evaluación para abrirse en dos vías de análisis: las narrativas de evaluación para desmontar significados y prácticas, y la evaluación narrativa como propuesta de encuentro, posibilidad, ruptura con esos significados y prácticas anteriormente analizados. Finalmente, compartimos lo que ha significado para nosotras el cambio en la evaluación en nuestras aulas y cómo asumimos la interpretación que el alumnado participante hace de este proceso compartido.

KEYWORDS:

Evaluation
Narratives
Dialogue
Training
Resistance

ABSTRACT:

The article is articulated in the dialogue on the evaluation of four professors and researchers from the teaching experience at the University (undergraduate and master's degree), with narratives of 158 students and six teachers in exercise. The narratives reveal models, practices, feelings and values surrounding evaluation. They are organised into three stages: initial training, entry into the profession and evaluation of the year in practice (first year of teaching). The analysis of these experiences has led us to take other paths: narrative evaluations as a possibility of recovering the meanings of learning, teaching, relationships based on dialogue, listening and resistance to thinking and talking about evaluation as a hegemonic process in training and education. The article presents an initial critical review of the state of evaluation in order to open up two avenues of analysis: the narratives of evaluation to dismantle meanings and practices, and narrative evaluation as a proposal for encounter, possibility and rupture with the meanings and practices analysed above. Finally, we share what the change in evaluation in our classrooms has meant for us and how we assume the interpretation that the participating students make of this shared process.

CÓMO CITAR:

Leite, A. E., Martagón, V., Calvo, P. y Márquez, M. J. (2024). Narrativas y evaluación: Encuentros, posibilidades y rupturas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 39-55.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.003>

* Contacto: aleite@uma.es

ISSN: 1989-0397

revistas.uam.es/riee

Recibido: 8 de febrero 2024

1ª Evaluación: 22 de febrero 2024

2ª Evaluación: 4 de marzo 2024

Aceptado: 1 de abril 2024

1. Introducción

Son numerosas las etiquetas y denominaciones que circulan y proliferan cuando hacemos referencia al concepto de evaluación, parecería que al ponerle apellidos (Alcaraz, 2015), por mencionar algunos: evaluación formativa (Perrenoud, 2010), evaluación auténtica (Wiggins, 1989), evaluación competencial, evaluación por objetivos; estaríamos avanzando en propuestas diferentes y transformadoras.

La realidad contradice estos movimientos, porque en la mayoría de casos la evaluación termina quedando reducida a un número, a una calificación y dejando de lado las buenas intenciones y propósitos para pensar en otras alternativas al modelo establecido. No se trata sólo de un debate entre sí o no a un número, sino al sentido clasificatorio, deshumanizador, injusto y reduccionista que representa quedarnos con la visión de la calificación. La ausencia de cuestionamientos nos hace caer una y otra vez en la búsqueda frenética de nuevas formas y fórmulas que al final solo ayudan en la traducción a un número, vacío, sin suficientes argumentos y dejando más indefensos a los sujetos en cuanto a sus procesos de aprendizaje, de subjetivación y de emancipación.

Nuestro modo de evaluar desvela concepciones, actitudes y principios éticos, afirma Santos Guerra (2003), el mismo autor también nos invita a pensar en la potencialidad de la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora. La idea de diálogo tan necesaria como herramienta política, de resistencia y transformación (Freire, 1976), también se ve empañada desde algunas propuestas, como la evaluación dialógica de Fisher (2013), por los peligros de la tecnocratización de la palabra que nos puede llevar a entender el diálogo como algo mecánico, necesario, pero que no cambia nada. No negamos ni desconocemos la proliferación de propuestas, pero a veces se convierten en falsas alternativas que como plantea Ani Rueda (2022), generan una maquinaria de programas, de paquetes innovadores que no hacen más que aumentar el consumo pedagógico para que nada cambie.

Estos movimientos nos conducen a reconocer la perversidad del sistema que impacta de lleno en los colectivos docentes, en las familias y el alumnado. Quienes están a pie de aula, con un ruido cotidiano de lo que hay que hacer y de lo que puede ser lo mejor, pero al final los resultados son los que mandan arrojados desde una creencia y promesa de mejora. Rivas Flores y Leite (2012) alertan de la colonización por parte del discurso neoliberal en el que se presenta una evaluación como estrategia para afianzar mecanismos de control bajo la falsa presunción de eficacia y rentabilidad.

Se hace urgente y necesario una mirada contrahegemónica considerando que para transformar una realidad educativa no se puede basar todo en la eficacia de los instrumentos y la tecnocratización innovadora del discurso (indicadores, evidencias, pruebas piloto, rendición de cuentas, rúbricas). No se trata solamente de una cuestión de centros educativos, aulas y profesorado.

Deberíamos preguntarnos ¿Por qué predomina y qué valor tiene sostener una visión reduccionista, individualista y culpabilizadora de los procesos de evaluación? ¿A quién sirve? ¿Quién se beneficia? y ¿A quién se perjudica? La idea de evaluación justa (Murillo e Hidalgo, 2018) nos da algo de luz para pensarla en términos de derechos humanos, de justicia y dignidad. Así como la evaluación para la inclusión que nos plantea Casanova (2016). En este sentido, en la recuperación que hace Vittoria (2014) del pensamiento freiriano, coincidimos con sus palabras cuando dice:

La acción política es una experiencia de aprendizaje. Toda acción tiene su aprendizaje. Cuando no somos más sujetos, pero sí objetos de acciones preconstruidas perdemos el profundo sentido del aprendizaje, en el sentido de descubrir y crear la realidad a través de esta descubierta. Debilita nuestra potencialidad creativa. Esto hace que hoy, especialmente en Europa, se acepte todo aquello que el neo-liberalismo impone. Precariedad, desempleo, mecanización de la vida. (p. 78)

La mecanización de la vida nos lleva a pensar en la mecanización de la evaluación que como una máquina configura, modela, pero también tritura y desecha. ¿Qué experiencias de aprendizaje se desprenden de la evaluación como acción política? Las voces del alumnado, de los y las docentes a partir de sus narrativas nos cuentan, nos muestran, nos señalan, nos proponen y nos enfrentan desde otro lugar y posición con el lado más oscuro, más invisible de la evaluación donde justamente creemos que se abre una grieta para salir, gritar y resistir (Walsh, 2017). Desde este encuadre, el artículo presenta un apartado metodológico que desarrolla el proceso de trabajo y análisis con las narrativas del alumnado y docentes. Un apartado de análisis de narrativas de evaluación donde se avanza en el conocimiento sobre los sentidos y significados de la evaluación para finalizar con la propuesta de evaluación narrativa. Cerramos con una discusión y conclusiones, donde además mostramos las limitaciones y prospectiva del trabajo.

2. Recorridos metodológicos de la experiencia docente e investigadora

La recuperación de las voces del alumnado en formación, maestros y maestras que han finalizado la carrera y docentes que comienzan a transitar su vida profesional mediante sus narrativas, forma parte del trabajo que hacemos, tanto desde la docencia universitaria como desde la investigación. Con una mirada compartida desde la experiencia y el conocimiento de todos y todas las que transitamos la escuela (Cortés González et al., 2014; Leite, 2021; Leite et al., 2020; Martagón Vázquez, 2023). Estos relatos van más allá de la evaluación, aunque la evaluación siempre está presente como el eje que hace girar todos los procesos educativos y se vuelve a ella por lo que provoca emocionalmente, por lo que genera colectivamente, por la indefensión y el sinsentido que va dejando. La estela de la evaluación es infinita, profunda e invisible porque de eso no se habla o no tiene sentido hablar. El relato focaliza, abre diálogo, abre preguntas, abre el alma y en esa apertura la injusticia se hace carne y la posibilidad de romper, de pensar, de sentir, descongela y humaniza.

Estas pinceladas onto-epistemológicas y éticas nos llevan a recuperar y analizar narrativas en sentido amplio y bajo diversos formatos: historias escolares, biografías escolares, micro-relatos, entrevistas biográficas, relatos focalizados en situaciones de evaluación a lo largo de toda la escolarización y relatos de las evaluaciones narrativas del alumnado de grado y másteres relacionados con el campo educativo. En este sentido y acordando con Clandinin (2013), Chase (2015) y Riessman (2008) las narrativas nos acercan a los modos en que los sujetos viven, interpretan, crean y recrean sus propias experiencias, conocimientos y emociones desde los sentidos y significados de los propios contextos. Narrar es narrar-se, ya nos lo decía Bruner (2003) pero también es narrarnos. De allí que trabajamos las narrativas desde la indagación como movimiento de reflexión, de interpelación, de diálogo y contraste con los propios autores y autoras de los relatos (González et al., 2018). Llamamos indagación narrativa, siguiendo a Cochran y Smith (2003) porque entendemos que en estos procesos se generan otras narrativas en un devenir casi infinito, siempre desde el respeto y la escucha del otro y la otra. La dimensión ética está presente en todos los momentos del

trabajo con narrativas, en la escritura, en el contar colectivo, en la lectura y re-lectura más analítica y en los procesos interpretativos donde se ponen en diálogo las distintas miradas-visiones-versiones de las historias (Rivas Flores et al., 2021).

Para este artículo se ha contado con los relatos y evaluaciones narrativas de alumnado y profesorado tal como se presenta en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Alumnado/profesorado novel participante

Grupo de referencia	Nº	Tipo de producción
Estudiantes del Grado de Educación Primaria	24	Evaluación narrativa elaborada en la asignatura
Estudiantes del Grado de Pedagogía	60	Evaluación narrativa elaborada en la asignatura
Estudiantes de postgrado (Máster de Innovación Educativa)	32	Relatos de evaluación
Estudiantes de posgrado (Máster Profesorado Secundaria)	42	Evaluación narrativa elaborada en la asignatura
Maestras y maestros noveles (Estudiantes egresados)	6	Relatos de evaluación (entrevista grupal)

Las narrativas emergen del trabajo docente en las asignaturas y titulaciones mencionadas como parte fundamental de la formación y al mismo tiempo como base de la investigación en colaboración con los propios relatores y relatoras. El análisis de estas comienza con un proceso de tematización, de contraste de los temas entre el alumnado y el profesorado para avanzar en una primera organización de núcleos de sentido o ejes significativos para el alumnado en las distintas materias. Estos núcleos de sentido orientan una nueva mirada sobre las narrativas para tomar decisiones, hacer ajustes, generar nuevos núcleos y avanzar en procesos de interpretación. La interpretación se entiende como un proceso de diálogo con otros referentes u otras narrativas: teorías, conceptualizaciones, principios, experiencias, etc. Lo explicado nos lleva a no fragmentar docencia de investigación y a convertir el proceso de formación docente en un proceso de investigación a partir de las narrativas.

Al finalizar las asignaturas le proponemos escribir sobre el proceso de aprendizaje vivido de una forma abierta y libre recuperando tanto el proceso individual como colectivo, además de animarlos y animarlas a que puedan hablar de la nota que se pondrían, argumentando las razones. En el presente trabajo se seleccionan aquellos núcleos de sentido relacionados con ideas, conceptos, procesos, prácticas y estrategias de evaluación, vividas, contadas y recontadas en términos de Clandinin (2013) por el alumnado y profesorado. Por otro lado, este nivel de análisis nos ha llevado a desarrollar una propuesta de evaluación narrativa que ponemos en juego. En síntesis, la experiencia docente e investigadora que se comparte se despliega en dos dimensiones interconectadas: la dimensión del conocimiento sobre y desde las experiencias de evaluación vividas que nos llevan a mirar la emergencia de injusticias pedagógicas y la dimensión de la reflexión a partir de otra propuesta de evaluación, la evaluación narrativa como resistencia al sistema desde voces diversas.

3. Narrativas de evaluación: La emergencia de las injusticias pedagógicas

3.1. Narrativas de evaluación del alumnado en formación

La evaluación de la que habla el alumnado en sus relatos, va configurando las identidades docentes desde las experiencias de formación, que se visibilizan en el trabajo con narrativas. El alumnado tiene una gran experiencia con la evaluación y desde la evaluación vivida, se inicia en la etapa escolar obligatoria y va tomando mayor consistencia y relevancia con el paso a niveles superiores. La presión por llegar con la máxima nota, la preparación para las pruebas de acceso a la universidad da origen a un concepto de evaluación muy marcado en nuestro estudiantado.

Los núcleos de sentido más significativos pasan por: memorización como base del aprendizaje, la ansiedad como vivencia permanente, los castigos, las notas como clasificación de los sujetos, el esfuerzo como algo necesario pero insuficiente, la calificación justa o injusta (en relación con su propia conciencia del trabajo ejecutado). Se mira la evaluación como un proceso subjetivo que depende en cualquier caso de la interpretación del profesorado.

¿Cómo se deconstruyen estas ideas sobre la evaluación?, ¿cómo desligarlas de otros conceptos como capacidad, suerte o injusticia?, pero también ¿cuáles son las razones que sostienen estas asociaciones y significados?

En algunas materias se aborda de manera directa la diferencia entre evaluación y calificación, la necesidad de que ésta sea un proceso continuo de aprendizaje conjunto, no individual, pero sólo se queda en el discurso. Siguen viviendo lo vivido en etapas anteriores. Estas incoherencias entre el discurso y la praxis, podría ser una de las razones por las que encontramos resistencias entre las y los docentes a plantearse otras formas de trabajar la evaluación en la escuela. En y desde las voces del alumnado podemos recorrer un amplio panorama de sentidos y significados:

...si durante mi paso por la carrera no he sido consciente del significado que tiene la evaluación y tampoco hubo ningún profesor o profesora que haya hecho mención especial a ella, significa entonces que, ¿tampoco lo tienen claro los docentes?... ¿qué sistemas de evaluación siguen los y las profesoras para provocar ese aprendizaje en el alumnado y su motivación por aprender. (Alumna máster de innovación, 2021)

...cuando realizamos estos exámenes, que en su mayoría califican unos conocimientos como válidos, nos estamos exponiendo a la repetición de unas teorías sobre un papel sin ningún conocimiento crítico. Entonces ¿qué fin tiene hacer estos ejercicios que tienen unos estándares marcados por una persona de manera (sub) objetiva. El fin único es determinar una calificación para enmarcar a una persona que tipo de nota es... (Alumno máster de innovación, 2021)

La posibilidad de hablar, recordar y pensar sobre las experiencias de evaluación nos lleva a mirar de otra forma, a re-contextualizar de otra manera y a reconocer que en el propio relato de cada uno y de cada una puestos en relación con los demás anida una chispa que remueve y que “obliga” a reflexionar, a buscar respuestas, a cuestionar y en esas acciones se juega la transformación. Las narrativas del alumnado nos muestran la cruda realidad del sistema educativo desde la clasificación, el dolor, la frustración, la ira, la injusticia por nombrar algunos temas-focos que emergen y desde esos aprendizajes nos alejamos del aprendizaje, del amor por el conocimiento, de la comprensión de uno y una misma y de los otros y otras.

3.2. Narrativas de evaluación: El acceso a la profesión docente

Las maestras y los maestros no solo pasan por los procesos de evaluación durante su formación. Desde la finalización del grado que le dará acceso a la función docente, sabe que ha de seguir pasando por momentos en los que sus conocimientos y capacidades van a ser evaluadas para poder desarrollar su trabajo. La profundización en los procesos de pruebas de oposición para formar parte del cuerpo docente de la educación pública daría para otro artículo, por lo que no nos detendremos en esta cuestión, si bien merece ser destacada como el primer obstáculo que han de salvar para tener acceso a un empleo como maestros y maestras.

Podemos comprobar, a través de las narrativas¹ que abordan la experiencia de las oposiciones, cómo se vive este paso imprescindible para el acceso a la profesión docente, qué supone tener que presentarse durante varias convocatorias y cómo esta experiencia sacude a quienes han pasado por ella con mayor o menor suerte, a nivel emocional.

Llevo más o menos cinco convocatorias (10 años) obteniendo buenas notas y todavía no he conseguido la plaza, aunque sé que con el tiempo la conseguiré, pero ¿cuántas y cuántas personas no se quedan en el camino por no seguir luchando? (Alumna máster de innovación, 2021)

Llegó el año 2013, un curso complicado en el terreno laboral y unos resultados nefastos en el sistema opositor, 4,6, mi primer suspenso, me sentí derrotada, hundida, no paraba de llorar, estuve un mes encerrada en casa, sin aprovechar el verano, cabizbaja, no entendía nada.

Esto fue a peor cuando fui a revisión, ya que el tribunal me dijo palabras que quedaron grabadas a fuego en mis oídos, «Tus exámenes están bien, tranquila, eres demasiado joven, no te preocupes, tienes mucho tiempo por delante, te queda mucho por aprender». Solo sabía llorar, obtuve una calificación negativa y eso me ha marcado de por vida. (Alumna máster de innovación, 2021)

Al realizar un análisis más profundo sobre el sentido de esta experiencia de evaluación, emergen dudas razonables sobre su utilidad y si son oportunas para decidir quienes acceden o no a la docencia pública.

No entiendo que este sistema de acceso a la función pública nos obligue a competir por ser los/as mejores en obtener una calificación, sin entender que ser un /a buen/a profesional de la educación no lo demuestra sus resultados en este tipo de pruebas, siguiendo esto continuando por apostar por la diferencia y la segregación, algo perjudicial para cualquier persona de cualquier ámbito profesional. (Alumna máster de innovación, 2021)

Es necesario una evaluación al profesorado pero no como está enfocado el sistema de oposiciones actual. Los estudiantes de Grado, ni se imaginan lo que les espera, porque no sólo van a competir con una buena nota en el examen, programación y unidad didáctica, sino con un baremo. (Alumna máster de innovación, 2021)

Creemos necesario cuestionar lo que esto mueve y genera (en términos económicos, con la consecuente discriminación siempre a favor de quienes pueden costearlo) a través de centros de preparación, y la distancia de las cuestiones abordadas en estas pruebas con lo que han trabajado en su formación inicial y con la realidad con la que se encontrarán en los centros escolares. También enfatizamos la diversidad de interpretaciones, no inocentes, de quienes participan en la evaluación de estas pruebas,

¹ Ver Leite (2021).

ya que ésta se ajustará a sus propios criterios, siempre subjetivos, a su manera de entender la educación y su experiencia.

3.3. Narrativas de evaluación: maestros y maestras en prácticas

Una vez asumida y superada esta fase de acceso, se encuentran, en el mejor de los casos, con un año en prácticas en el que de nuevo tienen que ser evaluados por inspección educativa, el equipo directivo y su tutora o tutor en el centro. Una evaluación que se basa en dar respuesta a diversos requerimientos burocráticos, tales como la elaboración y entrega de documentos, y la asistencia a cursos de formación diseñados y escogidos previamente para todas las personas que se encuentren en ese proceso (Martagón et al., 2023).

Da igual las diferentes cuestiones que preocupen o interesen a las personas participantes. Da igual el contexto concreto de centro/aula, las necesidades o potencialidades que presente el alumnado y sus familias. Da igual las carencias o posibilidades que reconozca en sí misma o en sí mismo el profesorado. Se encuentran con un camino preestablecido, igual para todas, con indicaciones no muy claras o incluso a veces contradictorias, y con la presión de que un informe no favorable puede causar el no ingreso al cuerpo de docentes de la educación pública o la repetición de este año inicial.

También hemos hecho un cursillo de pizarras digitales y de tecnología que no sé dónde lo vamos a aplicar porque sólo están en el tercer ciclo. (Maestra novel, 2023)²

Pero, ¿Qué se evalúa en esta etapa? ¿Quiénes y cómo lo evalúan? ¿Qué posibilidades tiene el profesorado en práctica de formar parte de esta evaluación, más allá de los requisitos mencionados?

Si atendemos a las narrativas compartidas por docentes en esta primera etapa profesional, resaltan tres figuras institucionales en esta evaluación. Por un lado, está inspección, quienes han de revisar la documentación aportada y, según se recoge en los protocolos de actuación, asistir a los centros escolares para conocer de primera mano el trabajo desarrollado en el aula por maestras y maestros en práctica.

yo notaba esa presencia no como algo amenazador por parte de la inspectora, sino como una ayuda, un recurso, algo más que la administración ponía a mi servicio para eso. Y realmente estuve media hora con la inspectora. Pero estuve media hora con la inspectora porque era yo la que le daba conversación y la que trataba de explicarle lo que hacía, cómo lo hacía, por qué lo hacía. Entonces también es algo un poco contradictorio. O sea, ¿tú eres la que estás siendo examinada o evaluada y tú eres la que tienes que llamar la atención del examinador? (Maestra novel, 2023)

Sin embargo, la realidad es que son pocas las ocasiones en las que tienen la posibilidad de compartir su praxis con la inspectora o inspector, más allá de entregar documentación o justificar alguna cuestión referente a dichos documentos.

Pero te preguntas ¿es realmente un mero trámite? Y lo que impone el inspector, que parecía que se iba a meter en la clase cualquier día, el sufrimiento que hemos tenido el año entero pensando cuándo vendrá y qué me pedirá [...] Pero, si se lo hubieran leído realmente, algo le hubiese interesado seguro, y a lo mejor entraba en tu clase y te preguntaba “oye, ¿tú cómo trabajas conjuntamente esto?”. (Maestra novel, 2023)

² Las evidencias de este epígrafe forman parte de la transcripción de una entrevista en grupo realizada para una tesis doctoral (Martagón, 2023)

Por otro lado, tenemos la dirección del centro, cuya función es supervisar el proceso y proporcionar las estrategias y elementos necesarios para que las y los docentes noveles puedan desarrollar de manera adecuada este año en práctica. De nuevo, surgen experiencias que ponen en tela de juicio ese papel de apoyo pedagógico por parte del equipo directivo.

Yo pregunté y quedé como despistado al preguntar tanto. La directora me dijo como consejo que la inspectora iba a notar, no que no lo hacía bien, sino que no estaba muy seguro de lo que hacía. O sea, que si lo haces como tú crees, no estás seguro de lo que estás haciendo, y si preguntas también es malo. (Maestro novel, 2023)

Pero, si hay una figura primordial durante este año en práctica, es la de la tutora o tutor, quien va a acompañar al profesorado novel durante su primer año. Su función es compartir y asesorar en las actuaciones dentro del aula, así como en la documentación relacionada con este año (tanto el proyecto inicial como la evaluación que han de elaborar). Estos documentos tienen que ver con la programación inicial y la revisión de cómo se ha desarrollado su puesta en práctica dentro del aula. Pero ¿es posible asumir esta supervisión y emitir la valoración correspondiente si no se conoce el trabajo real que se ha producido en el aula?

Entonces, ¿para qué tienes una tutora? Si ni siquiera se mete en tu clase y no sabes cómo trabajas, ¿qué evalúa, por lo bien que le caes? (Maestra novel, 2023)

Mi tutora se lo puede imaginar, pero no lo sabe porque no ha entrado en mi clase. Exactamente. O puede creer una cosa que a lo mejor no es cierta o al contrario. (Maestra novel, 2023)

Desde una mirada amplia de todo lo expuesto, vemos que, de nuevo, son medidas de control de acceso más orientadas a decidir quién es capaz de adaptarse a las exigencias sin cuestionarlas y pasa a formar parte como empleada o empleado del sistema público. Medidas que no difieren demasiado de esa evaluación mal entendida (y utilizada) a la que se les ha sometido desde su infancia en el ámbito escolar. Las mismas que han determinado quién continúa o quién es expulsado o expulsada del sistema educativo durante todos estos años, cargando el peso del fracaso en el alumnado con total impunidad.

4. Evaluación narrativa: Construir con la resistencia de voces incómodas

Los diversos temas y procesos que nos dejan los análisis de las narrativas del alumnado y profesorado nos hacen entender que la evaluación está cubierta de un sedimento vivido desde posiciones jerarquizadas que subalterniza a las estudiantes. Estos son elementos a considerar en todo el proceso transformador hacia posiciones democráticas y deliberativas, que parten de una narrativa personal o colectiva en la que los y las estudiantes toman una posición de responsabilidad de autoevaluación.

Simancas y Rivas Flores (2020) plantean que la evaluación narrativa es un acto político que nos pone en la situación de pensarnos como docentes en el propio relato de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo, invita a las estudiantes a pensarse personalmente, en sus vidas y en relación con las situaciones de aprendizaje de las asignaturas. Asumimos como docentes de profesorado en formación que poner conciencia en la evaluación y su proceso, inevitablemente tejido en el aprendizaje, es una tarea necesaria desde el inicio de la formación. Atraviesa experiencias, contenidos y reflexiones que requieren de un modo de mirar colectivo y de cómo nos situamos en el entorno de la asignatura, el grado, la profesión docente y en el mundo que nos rodea.

Asumimos la propuesta de Evaluación Narrativa como espacio para el pensamiento que viene a incomodarnos. Una evaluación que necesita del contexto, de lo colectivo, donde el alumnado no es mero receptor, sino que nos interpela, constituyendo una crítica a las actividades docentes. Una evaluación que no es subjetiva, ya que conlleva un proceso interpersonal deliberativo. Una evaluación que no es inocente, pues responde a los intereses del sistema de calificación, pero introduce al alumnado como parte del mismo.

Desde esta perspectiva, defendemos que la evaluación narrativa contiene una mirada autobiográfica y de autoevaluación, ya que es un derecho de los y las estudiantes a expresarse sobre lo que han vivido y cómo lo han vivido. Derecho a ser escuchadas como parte del proceso democrático de la formación y la relación pedagógica humanizadora, y no como un juicio ajeno que lejos de ser formativo nos subalterniza. Por el contrario, como expresa Giroux (2018), los y las intelectuales comprometidas, aprenden las transformaciones contrahegemónicas en esferas de resistencia pedagógica, en la cultura del aula de formación superior.

Como mínimo, los educadores (y educadoras) pueden relacionar los conocimientos con las operaciones de poder en su propia aula, proporcionando un lugar seguro para que los estudiantes traten diversas cuestiones importantes, desde la violación de los derechos humanos hasta los crímenes en contra de la humanidad. La aceptación del papel del intelectual público anima a convertirse en un agitador en el aula; implica formular preguntas difíciles, escuchar con atención lo que los estudiantes tienen para decir y enseñar a contracorriente. (pp. 140-141)

4.1. Cómo entendemos la evaluación narrativa en la formación docente

Desde hace ya varios años, consideramos que la indagación narrativa tiene cada vez más peso en los procesos de evaluación vinculados a la docencia. En este sentido como afirman Leite y Rivas Flores (2023) “la formación docente requiere repensarse como un proceso de indagación sobre la experiencia propia y la colectiva (...) que cambie los ejes epistemológicos, ontológicos, éticos y prácticos de la formación” (p. 14). No podemos desvincular la indagación narrativa como proceso de búsqueda y el deseo de profundizar en todo lo vivido, de aquello que nos evoca y nos plantea cómo vamos construyendo el conocimiento. La propia narración se convierte en el desencadenante indagador, como modo de búsqueda en la experiencia, en el propio sentido de mostrarla se desentraña el valor de la evaluación (Conle, 2000).

Estos pilares van articulando la propuesta de indagación narrativa de aprendizaje en distintas situaciones como: los vínculos y el diálogo, la indagación de la experiencia en contextos educativos reales, la construcción de la identidad docente entendiendo esta como un proceso inacabado que se va formando y mutando en función de las circunstancias, y el modo como los sujetos van apropiándose, interiorizando, cuestionando y participando en los contextos en los que viven y construyen sus experiencias personales y colectivas, de tal manera que, aquello que denominamos identidad es un proceso hacia, y no un modo de ser definido y acabado (Leite, 2012; Lopes y Pereira, 2012).

Otra de las situaciones que aportan son los espacios para la escritura personal y colectiva, así como la lectura narrativa compartida. Este momento nos posiciona como productoras de historia y conocimiento para la reflexión que resuenan. Del mismo modo, incorporamos otros lenguajes visuales basados en el arte que nos libera al mismo tiempo que nos invita a buscar, porque el proceso narrativo nos lleva a una búsqueda continuada y a un conocimiento inacabado y situado.

Siguiendo a Conle (2014), las evaluaciones narrativas nos permiten articular un texto, un argumento que dé sentido al proceso de aprendizaje, sin dejar al margen los momentos de encuentro en los que pensamos conjuntamente, con las otras personas. Nos acercamos a cómo se interpretan los contenidos, los conceptos y su sentido a partir de la comprensión y la reflexión colectiva. Por último, y diríamos que muy relevante, los cambios de vida y los conflictos en lo personal, en el día a día, que trasciende al aula universitaria. No podemos olvidar que la evaluación narrativa contiene un eje autobiográfico y requiere poner la conciencia en nosotras.

4.2. Un marco epistemológico, ontológico, ético para una evaluación narrativa

Nos situamos en una ontología relacional, en la cual nos comprendemos en relación con las otras. Epistemológicamente nos encontramos en una perspectiva feminista que busca no repetir patrones ni lógicas patriarcales, imperantes de la ciencia desde su nacimiento (Fox, 1991; Haraway, 1995; Harding, 1995; Sánchez, 1999). Construyendo otros modos de pensar para entender y transformar el mundo desde la colectividad y no desde la lógica individualista imperante en la mayoría de los espacios que transitamos, que no por ello, permiten ser habitados. De ahí que nos situamos en esa forma de entender lo narrativo como una interacción entre subjetividades, un cruce de narrativas en el que la epistemología se entrelaza con el concepto de democracia y ética en la docencia, como cuestiones indisolubles e indivisibles a lo largo de todo el proceso (Rivas Flores, 2009).

El espacio ético-político que planteamos se sostiene en una propuesta democrática, horizontal y colaborativa de aprendizaje como nos dice hooks (2002), “al aprender y conversar juntos, rompemos con la noción de que la experiencia del aprendizaje es algo privado, individualista y competitivo. Al favorecer y fomentar el diálogo, nos comprometemos mutuamente en una comunidad de aprendizaje” (p. 61). La perspectiva democrática nos permite una construcción intersubjetiva entre todas las estudiantes implicadas como portadoras de conocimientos de su vida que se ponen en juego en los procesos narrativos de aprendizaje y evaluación.

Como planteamiento ético, implica una dimensión colectiva, en tanto hay un sentido comunitario de relaciones en todo el proceso que se pone en juego y del que somos parte, de acuerdo con nuestros compromisos con la asignatura. Pero también una dimensión individual en tanto que cada una asume una posición particular que pone en juego en su implicación en este proceso de indagación narrativa (Denzin, 2017; Rivas Flores et al., 2021).

4.3. Poniendo en diálogo las voces del alumnado

En este apartado compartimos la re-lectura de evaluaciones narrativas de estudiantes de grado y postgrado y pensamos sobre los sentidos de la evaluación, así como las situaciones de aprendizaje que se ponen en juego. Para nosotras es imprescindible detenernos en qué piensa, dice y hace nuestro alumnado.

En ocasiones, nos sentimos interpeladas porque nos revelan que no todo son bondades en nuestro quehacer docente. A veces, colocamos a nuestro alumnado en una posición que no es ni elegida, ni cómoda. Desde sus escritos, nos hacen conscientes de lo injusta que puede llegar a ser una calificación escondida tras el concepto autoevaluación, ya que la responsabilidad y compromiso que se les pide es algo que deberíamos construir colectivamente. Las narrativas sobre evaluación nos llevan al pasado, a las relaciones, a los vínculos afectivos y de poder, a los contenidos y a los procedimientos, al sentido

de justicia e injusticia, respeto, solidaridad, derechos de la infancia; en definitiva, nos muestran sus posicionamientos, compromisos, realidades.

Teniendo en cuenta que empecaré evaluándome de manera subjetiva, puesto que soy un sujeto y no un objeto y terminaré calificándome de manera injusta, dado que hablaré solo de mi verdad y nada más que de mi verdad, además de actuar de modo inmoral contradiciendo mis principios de la supresión de la calificación, voy a evaluarme según mi percepción. No quiero calificar, pues contribuyo a la reducción de todos mis aprendizajes, experiencias y observaciones a una mera nota lejana de todo ello... Es por todo esto que considero que mi calificación en la asignatura debería de ser aprobada ya partir de allí sinceramente os devuelvo el poder que me habéis otorgado puesto que considero una tarea muy dificultosa y de la cual no tengo el atrevimiento de complacer. (Alumna pedagogía, 2022-2023)

Cuando se les pide que participen de su evaluación, a veces surgen voces disidentes, que dejan claro su disconformidad con la naturaleza injusta e individual de las calificaciones. En la cita anterior, la alumna se muestra comprometida con lo que se le solicita, pero no le complace asumir esa responsabilidad dentro de lo que entiende como un sistema de poder que se niega a ejercer. El mismo que cataloga, juzga, decreta, en definitiva, clasifica. En su narrativa muestra sus pensamientos, sus sentimientos, comparte su aprendizaje, habita el espacio. Nos perpetúa en el papel de tener que ser las encargadas de poner números a personas, como todo lo que implica ese afán calificador que mencionamos anteriormente.

Sus narrativas son otro modo de encontrarnos. Pensamos que los siguientes extractos nos permiten acercarnos a cómo van construyendo su propio conocimiento en relación con los otros y otras.

Este énfasis en la homogeneidad genera un malentendido fundamental en relación con la educación. La presión para ajustarse a un estándar preestablecido ignora las distintas capacidades y potenciales individuales, dificultando la comprensión de nuestras opciones y oportunidades en el ámbito educativo. La consciencia de nuestras diferencias y la aceptación de la diversidad de habilidades pueden fomentar un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor, donde cada individuo pueda desarrollar su potencial único sin sentirse constreñido por expectativas poco realistas impuestas por la sociedad. (Alumno primaria, 2023-2024)

He vuelto a conocer la libertad dentro de la lectura y del conocimiento, por lo que agradezco la experiencia de esta asignatura. Asimismo, he vuelto a cuestionarme la situación privilegiada en la que me encuentro en relación a otras, mediante las conversaciones de clase y de las lecturas de textos como "El otro ¿soy yo?" (Green Stocel, 2016) donde se muestran deseos, aspiraciones y luchas tan diferentes a las que yo he vivido, vivo o viviré en mi trayectoria vital. (Alumna primaria, 2023-2024)

Poner en juego las narrativas de evaluación, donde lo que dice el alumnado, lo que se dice del grupo, lo que se recupera, etc., nos lleva a un sujeto en contexto, a una visión holística y humana de los propios procesos de aprendizaje y, lo más importante, se puede "sentir" la comprensión desde otro lugar, desde otros discursos, desde otras formas, con la finalidad principal de erradicar las lógicas individuales.

La valoración del diálogo es el eje central en la mayoría de narrativas. Esto nos hace pensar en la importancia de escuchar a nuestro alumnado, debemos construir el conocimiento colectivamente. La evaluación narrativa que realizan las y los estudiantes es un diálogo íntimo consigo mismas en el que recorren su paso por la experiencia vivida en clase. Es un momento de pararse, pensar y ser justa con una misma.

el diálogo es una participación, va más allá del lenguaje interno en el que hablas y dices y cuentas y te respondes y te corriges y te aplaudes, donde el pensamiento queda en ti para ti y por ti; la participación dialógica es un compromiso a la

escucha del resto de participantes, un compromiso por el respeto y hacia la colaboración, es ocupar un espacio, ya sea físico, virtual o espiritual, junto a otras personas con la intención de contaros cosas. (Alumna primaria, 2023-2024)

Se van deconstruyendo discursos ha sido un proceso de aprendizaje muy diferente a cualquier otra asignatura y esta condición, también ha supuesto un mayor esfuerzo y compromiso de todxs. Al final, independientemente de la calificación numérica de los proyectos abordados en la parte final de nuestro recorrido, debo resaltar que no solo he podido cambiar mi perspectiva de ciertas ideas preestablecidas con las que llegué inicialmente, sino que además, he tenido la oportunidad de crecer como docente dentro de un grupo y ahora, tengo nuevas aspiraciones que vayan más allá del plano académico, todas impulsadas gracias a esta materia. (Alumna primaria, 2023-2024)

Nos detenemos a pensar y conversar sobre este aspecto tan controvertido. Reproducimos constantemente en nuestro discurso las diferencias entre evaluación y calificación, siendo esta segunda criminalizada, incoherente. Pero, en nuestras praxis ¿cómo nos posicionamos? ¿Vemos contradicciones?

El aprendizaje dialógico nos ofrece una forma, no solo de aprender nuevos conocimientos, sino de transformarnos a la luz de los nuevos conocimientos que construimos entre todos. En el trabajo grupal ya se mencionó la importancia de combatir esos prejuicios, así como los conflictos internos y externos que conlleva, con la propia realidad. El aprendizaje dialógico nos brinda esa oportunidad al permitir intercambiar pensamientos e ideas en igualdad de condiciones con personas que encajen de cualquier forma en la propia interseccionalidad, aceptando sus diferencias, pero ignorando estas a la hora de juzgar sus ideas. (Alumna primaria, 2023-2024)

El propio contenido como el aprendizaje dialógico, o cómo entendemos los prejuicios, o el análisis interseccional se transforma en praxis al reflexionar sobre el proceso grupal de reflexión, de este modo el contenido es interpretado, reflexionado y devuelto situado, vivenciado, con la lógica de búsqueda de sentido. De este mismo modo, los momentos de aprendizaje dialógicos, centrados en los argumentos, la escucha y la fundamentación desde puntos de vista diversos, sin juicio, nos ofrece múltiples perspectivas, como la personal, la colectiva y el respeto y la confianza como constitutivo de aprendizaje.

En primer lugar, para evaluar mi proceso de aprendizaje, me gustaría destacar aquellos aprendizajes que he adquirido que considero más relevantes. A lo largo de la asignatura he aprendido que el diálogo es una gran fuente de aprendizaje, que las personas tenemos muchas cosas que aportar y no todo se saca de los libros. También he aprendido que para promover este diálogo es necesario generar un ambiente de confianza en el que los alumnos se sientan cómodos y seguros para expresar sus ideas y opiniones y que, para ello, el docente debe respetar a sus alumnos y no sentirse por encima de ellos. (Alumna máster profesorado, 2023-2024)

Como planteamos en otros trabajos (Leite, 2023), la evaluación debería ser un proceso democrático, pero no lo es. Este es un primer desafío que requiere involucrar a toda la comunidad educativa en todas las decisiones pedagógicas. Algo que no es utópico y que se va concretando en algunos proyectos educativos.

Un segundo desafío para crear una cultura de la resistencia es desacralizar la evaluación, desde los parámetros del capitalismo, el patriarcado y el neoliberalismo. No se puede jugar con las mismas reglas de lo que se intenta cambiar.

Un tercer desafío para la resistencia tiene que ver con la posibilidad de profundizar en las concepciones, ideas, creencias sobre la evaluación (Murillo e Hidalgo, 2018). Seguir reforzando o sosteniendo lo que se define desde las administraciones educativas sin conocer, desmontar, debatir desde los propios contextos educativos es seguir girando una rueda que gira en falso y se va hundiendo, dejando una huella muy profunda de

fracaso, malestar, sufrimiento, injusticia. Tenemos concepciones arraigadas que no escapan a lo establecido, lo heredado, lo vivido, pero también en esas raíces están las posibilidades de cambio y ruptura. Las voces del alumnado nos siguen acompañando:

Siempre me ha resultado muy difícil la autoevaluación, porque tiendo a ser muy crítica conmigo misma. Sin embargo, tanto en la evaluación de clase como en esta, he tratado de no repetir este tipo de comportamientos que tienden al autosabotaje. Así, pretendo ser justa en esta evaluación a mí misma, pero eso no quita que me pueda equivocar, pues al final cada uno posee una percepción subjetiva de sus circunstancias. (Alumna máster profesorado, 2023-2024)

5. Discusión abierta

Pensamos que es necesario un debate abierto en torno a la evaluación, ya que se escribe mucho sobre qué tipos de evaluaciones existen, sobre lo sesgada que puede llegar a ser, sobre las diferencias que existen con la calificación, etc., pero parece que no hay acuerdos conjuntos para dar el paso y llevarlo a la praxis (Leite, 2023). Es un tema que entraña muchas reticencias, pues parece ir unido a un juicio sobre el trabajo que realiza la o el docente en clase, valorándose de manera negativa cuando sus estudiantes son calificados con notas altas. Sin embargo, contar con muchos suspensos o calificaciones más bajas puede dar a entender la dificultad de la materia (incluso la importancia de esta sobre el resto de las asignaturas), e incluso, la experticia de quien la “imparte” y su basto conocimiento sobre la temática. ¿A qué se deben estas construcciones y por qué no se cuestionan? ¿Qué ocurre con las notas de corte, con la competitividad, con los rankings, si no tenemos un número o calificativo que nos ordene? ¿Cuál puede ser la diferencia cuando democratizamos la evaluación en nuestras aulas? (Casanova, 2016).

La evaluación narrativa nos permite acercarnos, comprendernos y mejorar colectivamente. El momento de la calificación es el más desagradable de toda la docencia, pues incluso cuando es negociada, siempre queda la duda de si ha sido justo el proceso y qué se podría hacer para erradicar las lógicas competitivas tan presentes en nuestra cotidianidad.

Por otra parte, como venimos diciendo, la evaluación entendida como un proceso continuo de diálogo, deliberación, narrativa personal y compartida no solo nos permite el aprendizaje en su sentido democrático (Sanmartí, 2020), sino que se convierte en un espacio propicio para la reflexión cultural, social y política de la educación, y los contextos de aprendizaje en sentido holístico (Rivas Flores et al., 2020). Así mismo, nos interpela sobre la construcción docente al mismo tiempo que un conocimiento situado como estrategia metodológica anti-individualista cuya unidad básica de análisis versa sobre las interacciones recíprocas de las personas en contextos determinados.

En este sentido, que nuestro alumnado participe desde el inicio y de una manera activa en la evaluación, ya no sólo de su aprendizaje, sino también de las decisiones antes y durante todo el desarrollo de la asignatura, nos ofrece una gran oportunidad (Fernández Torres et al., 2019). La oportunidad de aprendizaje compartido entre todas las personas que habitan el aula, de contar con sus miradas, análisis y propuestas para avanzar hacia una formación más crítica y dialógica, que valide y reconozca por igual todas las aportaciones y nos posicione en un cuestionamiento constante sobre el sentido de lo que hacemos.

6. Conclusiones

Son ya varios los cursos, materias y titulaciones, en los que llevamos a cabo esta evaluación narrativa junto con el alumnado. Al poner en común los escritos que

nuestras estudiantes nos comparten, comprobamos cómo se repiten algunas de las cuestiones planteadas, si bien estas pueden estar escritas tanto por una alumna de primer curso como por un estudiante de posgrado. Cada idea desarrollada en estas autoevaluaciones arroja luz para poder mirar el trabajo de aula desde nuevas perspectivas, deteniéndonos en detalles que quizás desde nuestra posición, desde nuestra mirada, habrían pasado inadvertidos.

Trabajar con evaluaciones narrativas en las clases mueve y remueve casi todos los cimientos de lo que significa ser docente, los significados del aprendizaje, lo que el alumnado cuenta que aprende y por qué, la dimensión emocional y personal que atraviesa todos los procesos colectivos y que a veces olvidamos. Pero creemos que lo más potente es avanzar en procesos de comprensión colectiva desde la diferencia, la diversidad y el disenso. Las posiciones incómodas ayudan a re-crear y recrearnos.

Hablamos de las limitaciones cuando nos encontramos con los requisitos burocráticos, encorsetados y numéricos, que no ofrecen espacio para plasmar el proceso más allá de los resultados. Todo el trabajo anterior se desmonta y pierde parte de sentido cuando lo resumimos en lo que aparecerá en su expediente, la nota de la asignatura. La sensación es siempre agridulce, pues nos cuestionamos si, a partir de todo este proceso, y aunque tengamos que cumplir con los requisitos establecidos, el alumnado puede ir más allá de la nota y de lo que esta significa para empezar a pensar el aprendizaje de otra forma, y si lo que refleja esa nota será cercano a la percepción y análisis de lo acaecido en el aula según lo que la o el estudiante nos ha compartido.

La propuesta que compartimos, más allá de continuar avanzando con la evaluación narrativa en nuestras asignaturas, sería buscar la manera de que también forme parte de otros niveles educativos. El objetivo sería poder trabajar de manera conjunta con el resto de la comunidad educativa, para provocar cambios que se reflejen en la praxis de maestras y maestros desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Así se podrá involucrar al alumnado en la toma de conciencia sobre su propio aprendizaje, intentando de esta forma deconstruir y desligar el concepto y la experiencia de evaluación de la calificación numérica estandarizada. Para ello, pensamos que el tiempo de Prácticum que el alumnado pasa en los centros, así como las oportunidades de participación desde el aprendizaje servicio o el voluntariado, que se ofrecen durante la formación inicial, podría ser un momento propicio para llevar a cabo estas nuevas formas de asumir la evaluación dentro del proceso de construcción conjunta del conocimiento.

Agradecimientos

El artículo se enmarca en el proyecto: Aprendizaje y co-implicación socieducativa. Experiencias procomunales en educación superior. PIE22-156. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). *La evaluación en el aula: Explorando las posibilidades del portafolios* [Tesis Doctoral]. Universidad de Málaga.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Editorial Gedisa.
- Bravo, P. (2003). *Investigación educativa y crítica feminista*. Ágora Digital.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Casanova, M. A. (2016). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 69-88. <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.004>

- Chase, S. K. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln, (Coords.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-114). Gedisa.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una posición indagadora. En A. Lieberman y L. Miller (Coords.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 67-75). Octaedro.
- Conle, C. (2014). Anatomía de un curriculum narrativo. En J. I. Rivas, A. E. Leite y M. E. Mejías (Coords.), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 169-189). Aljibe.
- Corona Berkin S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Aljibe.
- Cortés, P., Leite, A. E., Prados, M. E. y González, B. (2020). Trayectorias y prospectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas Flores y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 201-219). Octaedro.
- Cortés, P., Leite, A. E. y Rivas Flores, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214.
- Denzin, N. K. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Gedisa.
- Fernández Torres, P., Leite, A. E. y Márquez García, M. J. (2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. *CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 22, 61-72.
<https://doi.org/10.35072/CABAS.2019.91.44.007>
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo: Hablar para pensar en el aula*. Morata.
- Fox, E. (1991) *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons el Magnànim.
- Freire, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- González, B., Leite, A. E. y Rivas Flores, J. (2018). La indagación educativa como herramienta de transformación social. En V. Martín y M. T. Castilla (Coords.), *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp. 127-142). Octaedro.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. J. (2014). *Manifiesto para cyborgs. Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Puente Aéreo.
- Haraway, D. J. (2020). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Leite, A. E. (2012). Historias de vidas docentes: Recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades. *Revista Praxis educativa*, 41(1), 13-21.
- Leite A. E. (2021). *Narrativas sobre evaluación. Voces implicadas para re-venir, re-conocer y re-crear otros caminos*. UMA Editorial.
- Leite, A. E. (2023). ¿Cómo viven familias y estudiantes las evaluaciones estandarizadas? En E. Álvarez Arregui (Coord.) *Organización y gestión de edusistemas en transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (pp. 54-57). Universidad de Oviedo.
- Leite, A. E., Márquez García, M. J., Calvo León P. y Fernández Torres, P. (2020). Narrativas en la formación docente: El poder de la palabra y la acción colectiva. En P. Cortés y B. González (Coords.), *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria. Experiencias docentes y perspectivas metodológicas* (pp.125-141). Octaedro.
- Leite, A. E. y Rivas Flores, J. I. (2023). Narrativas en la formación docente. Re-creando otros aprendizajes. *Belo Horizonte*, 15(33), 5-17.

- Martagón, V. (2023). *Yo, maestra. Construcción y reconocimiento de la identidad docente de una maestra novel, una historia de vida* [Tesis Doctoral]. Universidad de Almería.
- Martagón, V., Rivas Flores, J. I. y Calvo León, P. (2023). El año en práctica del profesorado, ¿trámite u oportunidad? *REIDOCREA*, 12(15), 190-200. <https://doi.org/10.30827/Digibug.81058>
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2018). Las concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Un estudio fenomenográfico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 24(4), 959-1010. <https://doi.org/10.5209/RCED.54405>
- Pérez Rueda, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus Editorial.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihué.
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods in the human sciences*. Sage.
- Rivas Flores, J. I. y Leite, A. E. (2012). Evaluación, conocimiento y cambio social. *Novedades Educativas*, 258, 24-27.
- Rivas Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite, A. E. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Rivas Flores, J. I., Prados Megías, M. E., Leite, A. E., Cortés González, P., Márquez García, M. J., Calvo León, P., Martagón Vázquez, V. y Milena Acuña, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. En C. Brandão, J, Carvalho y T. Alzas (Coords.), *A pratica na investigação qualitativa experiências de grupo de investigação* (pp.139-151). Ludomedia.
- Sánchez, D. (1999). Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el análisis crítico del discurso. En C. Miqueo (Ed.), *Interacciones ciencia y género*. Icaria Editorial.
- Sanmartí Puig, N. (2020). *Evaluar y aprender: Un único proceso*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Vittoria, P. (2014). *Narrando Paulo Freire. Por una pedagogía del diálogo*. L'Ullal Edicions.
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de re(sistir), re(existir) y re(vivir)*. Ediciones Abya-Yala.
- Wiggins, G. (1989). A true test toward more authentic and equitable assessment. *The Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.

Breve CV de las autoras

Analía Elizabeth Leite Méndez

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación. Coordinadora del Grupo de Investigación Procie (Profesorado, comunicación e investigación educativa) Docencia en el Grado de Primaria y en distintos Másteres (Políticas y Prácticas de innovación educativa, Sociología Aplicada, Cultura de Paz y resolución de conflictos) Autora de numerosas publicaciones centradas en la investigación biográfica-narrativa, identidades docentes y relación universidad, escuela y comunidad. Investigadora principal del proyecto: Redes colaborativas en educación. Docencia crítica para una sociedad inclusiva educativa. Ministerio de Ciencia e Innovación. Email: aleite@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>

Virginia Martagón Vázquez

Doctora en Educación por la Universidad de Almería. Máster de Políticas y Práctica de Innovación Educativa. Investigadora en el grupo PROCIE, y en redes como Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa REUNI+D, Red Iberoamericana De Investigación para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente (RIDIPD) y Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA). Con docencia en el Departamento de Organización Educativa en asignaturas de grado (Ed. Infantil, Ed. Primaria, Pedagogía y Ed. Social) y posgrado (Máster de profesorado MAES y Máster de Psicopedagogía). Mis intereses de investigación se enfocan en la investigación biográfica narrativa, la formación de profesorado, las políticas educativas, el desarrollo de la identidad docente y las redes de colaboración entre las instituciones y la comunidad educativa. Email: vmartagón@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1603-9906>

Piedad Calvo León

Técnica Superior Integración Social. Diplomada en Magisterio de Educación Especial. Licenciada en Pedagogía. Máster Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento. Doctora por la Universidad de Málaga en el Programa Didáctica y Organización Educativa. Investigadora en el Hum- 619 Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa. Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D), la Red Iberoamericana de investigación para el desarrollo de la identidad profesional docente (RIDIPD), Red Sauca. Profesora Ayudante Doctora Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Líneas de Investigación: Investigación Biográfico-Narrativa, colectivos periféricos, políticas socio-educativas. Email: piedy@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5704-8617>

M^a Jesús Márquez García

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Participa como investigadora en grupos de investigación consolidados y proyectos de investigación relacionados con la inclusión educativa y el desarrollo de escuelas democráticas. Cuenta con recorrido como investigadora en el enfoque narrativo-biográfico y etnografía con una perspectiva crítica. Ha participado en varios proyectos de I+D+I nacionales destacando temáticas de superación de abandono escolar en poblaciones vulnerables y prácticas de innovación transformadoras en las escuelas y la formación docente. Autora y coautora de numerosos trabajos en la línea de investigación narrativa, mediación comunitaria, inclusión social y educativa, formación inicial del profesorado y ecologías de aprendizaje. Email: mariajerusmarquezgarcia@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2220-3795>