

La evaluación como herramienta de la enseñanza y la escolarización de la universidad

Eje 3.

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH) - UNaM - CONICET

pablodaniel.vain@gmail.com

Resumen

La evaluación en la enseñanza universitaria es un campo complejo y no exento de conflictividad. Especialmente porque de manera muy frecuente, aparece fuertemente asociada a la acreditación.

En esta comunicación se pretende presentar algunas reflexiones en torno al modo en que la evaluación se ha constituido como un dispositivo externo a los procesos de enseñar y aprender, con una centralidad que emerge del otorgamiento de las calificaciones. Se situará dicho proceso en perspectiva socio-histórica y en relación con el proceso de escolarización que ha sufrido la universidad.

Cuando en la universidad se habla de evaluar y calificar, pareciera que dichos procesos constituyeran parte de la “naturaleza” misma de acto de enseñar. Desde esta ponencia se busca “desnaturalizar” esa vinculación, entendiendo que tanto la evaluación como la calificación son prácticas sociales que no están dadas, sino construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político.

Palabras claves

Evaluación de los aprendizajes - Escolarización universitaria - Examen - Racionalidad técnica.

La escolarización de la universidad

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto.

Franz Kafka

Durante la modernidad, comienza a producirse la transformación de la universidad en una institución que, en algunos casos prioriza la formación profesional (modelo napoleónico) y otras veces la investigación (modelo humboldtiano). Y que en muchos casos, se responsabilizará de la formación de los cuadros técnicos necesarios para el desarrollo del proceso de industrialización y el nuevo estado burgués.

Este nuevo cambio de la universidad, que comienza a transformarse en universidad de masas, no puede explicarse con independencia de la génesis y emergencia de la escuela.

En el contexto socio-histórico de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, es posible observar cómo se estructura la escuela. Y aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado a la educación de masas, cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica y disciplinamiento de la clase obrera.

Frente a la necesidad del proceso de industrialización de contar con obreros mínimamente instruidos y disciplinados, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos.

Precisamente las ideas, acerca de la organización “racional y científica” de la producción, desarrolladas por Frederick W. Taylor y perfeccionadas por Ford, son el patrón en el que se referencian ciertas pedagogías, como el modelo de los objetivos de aprendizaje, desarrollado por Ralph Tyler en los años 30 del siglo XX. Esta y otras pedagogías de la cadena de montaje, generan la ilusión que conferirá a la enseñanza el status de una tecnología, sustentada en una perspectiva positivista, dominante en los

inicios del desarrollo capitalista. La introducción de conceptos como input (entrada) y output (salida) o insumo-producto, en la terminología del desarrollo del currículum, son una muestra evidente del modo en que han calado las pedagogías de la cadena del montaje, en el desarrollo de la enseñanza. Lo que perdura, hasta nuestros días, mediante la incorporación a la educación de nuevas tecnologías de la producción industrial, basadas en las categorías de eficiencia, productividad y calidad total, entre otras.

La necesidad de la universidad de masas de montar un dispositivo, que posibilite el manejo de poblaciones extensas, condujo a esta institución a adoptar un modelo educativo que aparecía como exitoso para esa finalidad: la escuela. Ese proceso hace que el aprendizaje tutelado, modelo pedagógico dominante en los gremios profesionales del medioevo, fuera paulatinamente siendo reemplazado por una enseñanza expositiva, basada en la retórica y altamente regulada, organizada a partir del principio de la racionalidad técnica (Schön, 1992), que explicaremos más adelante.

La enseñanza tutelada y la evaluación

Pero antes que la universidad adoptara el formato escolar, el aprendiz acompañaba al maestro y en la práctica misma este le transmitía el arte de la profesión. Asimismo el maestro seguía muy de cerca la evolución de su aprendiz, pudiendo dar cuenta, sin necesidad de pruebas adicionales, sobre la capacidad del mismo para enfrentar los problemas de la práctica. Mondolfo (1966: 13) reseña como “En la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer.”

En ese proceso de tutelaje, los novatos se enfrentaban con los problemas de la práctica e intentaban resolverlos, con la guía de un experto. Ese proceso de formación estaba regulado por un tipo actividad, que Bruner denominará “andamiaje.” Bruner propone el concepto de “andamiaje”, como un proceso de transferencia de habilidades, en el que el adulto apoya al niño en el aprendizaje. Al principio el apoyo es grande y poco a poco va retirando su control sobre el proceso hasta que el niño logra el aprendizaje (Bruner, 1978).

En el caso de la formación profesional que nos ocupa, la transferencia ha sido desde un adulto con un saber experto a otros adultos con un saber novato. De este modo, el seguimiento del aprendiente era casi permanente y el tutor podía dar cuenta, con perfecto conocimiento, tanto de los procesos de aprendizaje como de sus resultados, de tal modo que la evaluación formaba parte, tanto de las prácticas de la enseñanza como del aprendizaje. No existía otro tipo de dispositivo “para evaluar” porque resultaba absolutamente innecesario.

En ese formato de enseñanza, que daba lugar al aprendizaje tutelado, ese aprendizaje era necesariamente situado y reflexivo, en los términos en que Schön (1992) describe ese tipo de aprendizaje.

En relación con el carácter situado del aprendizaje Frida Díaz Barriga (2006: 20) afirma que: “Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Consideran que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado.” Si bien, en el momento histórico al que referimos no existía una regulación institucionalizada de la formación profesional, la cita anterior nos conduce a recuperar el concepto de aprendizaje situado.

Por otro lado, Schön (1987) se refiere al “conocimiento en la acción” como una modalidad de conocimiento que se efectiviza en acciones. Y es en el despliegue de la acción que los sujetos responden, inicialmente, de modo espontáneo y conjetural. Pero en un estadio superior, la acción espontánea se transforma en reflexión: en la acción o sobre la acción. La primera de estas formas de reflexión, se produce mientras el sujeto intenta orientar la acción, en dirección al problema que le plantea la práctica.

Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a experimentar *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares. (Schön, 1987: 39)

En tanto la otra forma de reflexión, se plantea en un “a posteriori”, cuando el sujeto liberado de la demanda inmediata de la acción, puede pensar acerca de la acción realizada y sus modalidades de actuación.

La acreditación como legitimación, una cuestión política

Krotsch (2000: 38) señalaba que:

Hasta el siglo XIX no se puede observar la existencia de una pretensión ligada a la búsqueda de la verdad por la verdad, la universidad se había transformado paulatinamente en el espacio de consagración y legitimación a través del cual las ocupaciones emergentes aspiraban a convertirse en profesiones o disciplinas legítimas: con el tiempo, el monopolio profesional conferido por el título permitirá decir a Max Weber que éstos constituyen un reemplazo de los tradicionales títulos nobiliarios.

Esta cuestión de cómo se produjo la metamorfosis de una licencia otorgada de facto, a partir del reconocimiento de un tutor, para “profesar” un determinado saber, a un sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989) y un mercado de titulaciones, resulta de capital interés para interpretar como se constituye este nuevo sistema de enseñanza, que es la actual universidad.

En el devenir histórico la tradición del aprendizaje tutelado continuó presente hasta llegar la universidad del medioevo.

Pero a comienzos del siglo XIII -señala Kreimer- con el surgimiento de las nuevas universidades, los títulos empiezan a tener valor más allá del ámbito académico. A principios del siglo XIII, a partir del momento en que monarcas y papas comienzan a fundar universidades por razones políticas, el Papa, como jefe religioso de Europa, o el emperador, como jefe secular del Imperio, son quienes deben autorizar a la universidad para que sus títulos adquieran validez general. Hacia fines del siglo XIII los títulos de la mayoría de las universidades, incluso los de las más antiguas como Oxford o París, deben obtener el reconocimiento del Papa. Poco a poco las universidades europeas van cayendo por completo bajo la jurisdicción del Papa, y la licencia de enseñanza que originariamente había sido otorgada por el canciller de la catedral o por algún dignatario eclesiástico con fines puramente locales, comienza a

ser librada en nombre del Papa como una suerte de habilitación universal para el ejercicio de una profesión. A partir de la Reforma protestante, cuando Lutero escribe sobre la necesidad de que el Estado garantice la formación de ciudadanos sabios (y no ricos), la educación comienza a pasar de manos de la iglesia a manos de un Estado que monopolizará los procedimientos de licenciatura. (Kreimer, 2000: s/n).

Cuando la evaluación espontánea, integrada a los procesos de enseñar y aprender y a cargo del tutor, comienza a ser reemplazada por rituales de pasaje académico, que otorgan a las instituciones universitarias el poder de otorgar las licencias (en nombre del estado monárquico o la iglesia) aparece en escena un ritual privilegiado: el examen.

Como señala Kreimer (2001: 32)

Mientras en la corporación se produce una continuidad entre el aprendizaje y la práctica, en la universidad el otorgamiento de títulos escinde estas dos instancias: si en la corporación para ejercer hacía falta obtener la aprobación personal del maestro, en la universidad poco a poco se aspira a que los certificados de licenciatura “hablen por sí mismos”, más allá de la consideración subjetiva de una persona en particular.

Cuando caracterizamos a los exámenes como “rituales de pasaje académico” estamos considerando que “El ritual, entonces, tiene como trazo distintivo la dramatización, esto es, la condensación de algún aspecto, elemento o relación, focalizando, destacando...” (Da Matta, 1983: 30). Y que la condensación -según Turner (1980: 30)- se refiere a “(...) muchas cosas y acciones representadas en una sola formación.” La pregunta que habilita estas definiciones es ¿qué significados condensa el examen? Interrogante que intentaremos responder más adelante.

Antes resulta necesario proponer que la irrupción del examen en la universidad no puede entenderse al margen del desplazamiento que caracterizó al poder desde la edad media a la sociedad moderna. Conforme lo señala Foucault, en la edad media el poder estaba personificado en la figura del rey, el noble, el señor feudal. Con el advenimiento de la modernidad, el poder opera en forma de individualización descendente, es decir “(...) a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados...” Foucault (1989: 197). Este

desplazamiento tiene como propósito fundamental el disciplinamiento. Se procura individualizar a los sujetos para controlarlos. Por eso Foucault (1989: 189) afirmaba que “(...) la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor.”

Creemos que los exámenes condensan dos significados: la asimetría en la relación docente-estudiante, entendida como relación de poder-dominación. Y el poder que se otorga a la universidad para legitimar los saberes, mediante las titulaciones. Por eso hablamos de rituales de pasaje, porque subrayan cambios de estado (del estudiante que no sabe al que sabe, del estudiante al profesional).

Pero además, el examen es utilizado para sustentar un sistema meritocrático. Ese sistema se asienta en la suposición de que los “buenos” rendimientos académicos serían el producto de “voluntades” individuales y no expresiones de procesos de construcción colectiva del conocimiento, en los que participan diversos actores sociales (los sujetos que aprenden, sus compañeros, los docentes, las familias, etc.) y se despliegan en contextos diferentes. En esta dirección, el mérito sería una disposición individual y el éxito en las instituciones educativas, dependería solamente del esfuerzo (y quizás, de los “dones”) de los estudiantes. Consecuentemente el éxito debe ser premiado y el fracaso castigado, existiendo para ello: el sistema de calificaciones.

El currículum universitario y la formación de profesionales reflexivos

Pero -como decíamos- la masificación de la universidad condujo a un cambio en la estructuración de los procesos de enseñar y aprender. La lógica fabril de las pedagogías de la cadena de montaje, generó un giro copernicano en la organización de la formación profesional.

Pero ese formato escolar, mostró en el tiempo haber fracasado. La inconsistencia entre las demandas concretas del quehacer profesional y la formación recibida en la educación superior (Vain, 2002: 50) para responder a dichas demandas, nos habilita a pensarlo. Y ello probablemente explique el llamado “shock de la realidad” que inmoviliza a muchos de nuestros graduados, en el momento de su inserción en el espacio laboral-

Donald Schön (1992) advierte que en la formación profesional encontramos actualmente, como modelo predilecto, aquel que se sustenta en la racionalidad técnica. El principio de la racionalidad técnica consiste: en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos, que son transmitidos

a los estudiantes al modo de reglas fijas. Pero además, el modelo dominante de la enseñanza universitaria está sustentado en la retórica. Entendemos al modelo de enseñanza dominante en la universidad, como contexto (en el sentido planteado por Rogoff (en Elichiry, 2004: 39) quién lo define como un conjunto de interacciones docente-alumno-conocimiento, un formato didáctico y un conjunto de representaciones sociales, que se gestan en el marco de ese modelo y contribuyen a su sostenimiento.

Hemos desarrollado en otros trabajos una caracterización del modelo de enseñanza dominante en la universidad (Vain, 2007), pero en este caso, solo vamos a destacar tres de sus rasgos: la enseñanza sustentada en la retórica, la fragmentación del conocimiento académico y la concepción externalista de la evaluación.

El modelo del aprendizaje tutelado que describimos para la antigüedad y la edad media, fue reemplazado por el enciclopedismo, siendo usual que la enseñanza se organice “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones”. (Celman, 1994: 58). Dicho de otro modo, enseñamos hablando, cosas que deben realizarse. En cambio, mientras las corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central, la enseñanza universitaria actual sigue siendo fundamentalmente expositiva.

Otro de los problemas vigentes en la enseñanza universitaria es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

La impronta de la pedagogía de la cadena de montaje, conduce al enfoque tecnológico para el desarrollo del currículum, que según Porlán se sustenta -entre otras- en la creencia de que “La organización de la tarea en el aula en torno a una secuencia cerrada de actividades, garantiza la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos. Los

alumnos de inteligencia normal pueden seguir secuencias de actividades idénticas...” (Porlán, 1993: 153).

Frente a esto, Schön y sus seguidores (Brockbank, McGill, Zeichner y Liston), han enunciado algunas interesantes propuestas para revertir ese fracaso en la formación profesional al que aludimos, partiendo del concepto de “prácticum reflexivo.”

Un prácticum -señala Schön (1992: 45)- es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.

En el marco de esta proposición, Schön apela al concepto de competencia profesional y utiliza la noción de profesión como comunidad de prácticos, pero lo hace desde lo que denominará una “epistemología de la práctica.”

Una práctica profesional -dirá el autor que seguimos- es la competencia de una comunidad de prácticos que comparte, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Compartir convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. (Schön (1992: 41).

La concepción externalista de la evaluación

El tercer atributo del modelo dominante en la enseñanza universitaria que vamos a considerar, se vincula al problema enunciado en el título de esta comunicación: la cuestión de la evaluación.

Como consecuencia de la metamorfosis de la universidad, que la convirtió en una unidad escolar (pensada desde las pedagogías de la cadena de montaje) y que conlleva en forma muy potente, el uso del examen como dispositivo privilegiado de evaluación, que condensa -como ritual académico- las dramatización de las relaciones de poder-dominación entre profesores y estudiantes; pero también la legitimación de la universidad como garante de los saberes de sus titulados, la evaluación adquiere el sentido de ser la medición de esos resultados, “objetivamente” determinados a partir del principio de la racionalidad técnica y definidos como logros esperados para la totalidad de los estudiantes, en forma idéntica (Porlán, 1993).

El desafío que se propone, es repensar la evaluación de los aprendizajes para transformarla en herramienta para la enseñanza en la universidad, una herramienta para la inclusión, el acompañamiento y la mediación entre los estudiantes y el conocimiento. Un instrumento para promover el aprendizaje reflexivo y crítico.

Una de las consecuencias de la escolarización de la universidad y la aplicación de las pedagogías de la cadena de montaje es la ausencia de prácticas docentes que contemplen la singularidad de los estudiantes, generalmente justificadas por la masividad de alumnos en los grupos-clase. Como señalamos, siguiendo a Porlán, desde esta perspectiva se supone que “Los alumnos de inteligencia normal pueden seguir secuencias de actividades idénticas...” (Porlán, 1993: 153) y eso es lo que se busca.

Pero si la enseñanza tendiera a contemplar la singularidad, podrían pensarse algunas prácticas de evaluación con estas características:

- * En relación con la variedad de estilos de aprendizaje: contemplar y promover la variedad en el tipo de presentaciones de trabajos.
- * En relación con la regulación temporal: en el marco de la organización general de las actividades académicas, considerar los tiempos individuales de producción.
- * En relación con la regulación normativa: negociar con los estudiantes las modalidades, formatos y/o temas para las evaluaciones.
- * En relación con la evaluación en proceso: introducir en la propuesta didáctica instancias de seguimiento y devolución de las producciones grupales y/o individuales de los alumnos. Y también incluir entre las prácticas evaluativas las modalidades de: auto-evaluación y co-evaluación (evaluación entre pares).

Estas propuestas no pretenden ser exhaustivas, sino que tienden simplemente a mostrar, partiendo de la propia experiencia docente, algunas alternativas para repensar la evaluación, tendiendo a convertirla en una herramienta de la enseñanza.

Bibliografía

Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: Sinclair, Jarvella y Levelt (eds.). The Child's concept of language. New York: Springer Verlag

Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.

Da Matta, R. (1983). Carnavaís, malandros e heroís. Río de Janeiro: Zahar.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.

Elichiry, N. (2004). Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires: Manantial.

Foucault, M. (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kreimer, R. (2001) Historia del Mérito. Buenos Aires: Anarres.

Krotsch, P. (2000). La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. Revista Avaliação. Volumen 5 N° 1. Sao Paulo.

Mondolfo, R. (1966). Universidad: pasado y presente. Buenos Aires: EUDEBA.

Porlán, R. (1993). Constructivismo y escuela. Sevilla: Diada.

Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

Schön, Donald A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales. Barcelona: Paidós.

Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V. (1989). Universidad y Profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Turner, V. (1980). La selva de los símbolos. Madrid: Siglo XXI.

Vain, P. (2002). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Buenos Aires: CONEAU

Vain, P. (2007). ¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga. Málaga: España.

Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos en Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

Vain, P. (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Revista Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata. Vol. 2. N° 2. La Plata.