

EL DRAMA DE LA EVALUACION Experiencia Investigativa en una Facultad con Taller de Educadores

RAUL MARIO AGENO *

Introducción

En la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), por iniciativa de un grupo de docentes y con el apoyo de la Decana, hicimos una breve experiencia investigativa con Taller de Educadores, los días 14 y 15 de marzo de 1991. En cada jornada se cumplieron tres horas de trabajo. El registro de la primera se perdió por fallas en el grabador, razón por la cual en este informe solamente analizamos el correspondiente a la segunda. El taller estuvo integrado por docentes pertenecientes a distintas cátedras.

El **Taller de Educadores** permite acotar un espacio de trabajo investigativo **protagónico**, en el cual los docentes pueden analizar su práctica y resignificarla dejando en descubierto la trama subjetiva inconsciente que la determina. Para ello se utilizan, como **materia prima**, los **episodios** que re-velan aspectos significativos de la cotidianidad de la vida escolar y el **discurso** en el que el docente pone en palabra lo que para él fue el "acto educativo" y hace "teoría" sobre ello, es decir, intenta explicar el sentido de su hacer. Por eso decimos que el Taller funciona como un **analizador** que hace hablar al organismo escolar a través de sus actores sociales, que son los que "saben" de sus prácticas y de las instituciones que la rigen/encuadran. En el rescate investigativo de este saber encontramos valiosa información para comprender e interpretar la realidad educativa.(1)

Aquí intentamos analizar la cuestión de la evaluación, que surge en la segunda reunión, a partir de las representaciones de los docentes. De esta manera se pone en descubierto una complicada trama significativa, que bien puede servir de base para una investigación más exhaustiva, con continuidad y con participación de otros actores sociales -los alumnos, por ejemplo-.

* Secretario Académico de la Universidad Nacional de Rosario.

Una aproximación a la cuestión de la evaluación

En la segunda reunión los talleristas retomaron un planteo anterior que consistía en pedir al coordinador que *"contara algunas de sus experiencias"*. Significaba "tirar la pelota afuera", es decir, anular el objetivo del Taller como lugar de investigación protagónica, transformándolo en un lugar de docencia y trasladando el eje de aprendizaje propuesto: informarse en lugar de vivir la experiencia de investigar en el Taller. Esto tiene que ver con la **resistencia** que siempre se genera en los talleristas, y se manifiesta de diversa manera, por la ansiedad que despierta esta tarea de analizar la propia práctica, que implica ex-ponerse ante otros centrándose en el análisis del **saber del docente**, que es un saber acerca de la cotidianidad de la escuela. Es con el rescate de este saber que se busca construir un conocimiento que dé cuenta de una **situación** particular de la realidad educativa, elegida como eje del trabajo investigativo.

La elaboración del **obstáculo epistemológico** surgido y la posterior re-ubicación en relación con el objetivo del Taller permitió la emergencia de una cuestión que preocupa, presentada como *"un tema que va, viene, me olvido, pero siempre regresa"*. Esta insistencia, marcada por una **emergente** del Taller, muestra la dificultad que tienen los educadores para analizar la evaluación, una **institución** (2) de tanta vigencia y fuerza. Constituye un agujero en la práctica educativa alrededor del cual se dan vueltas y vueltas, sin que se pueda llegar a un cierto acuerdo.

El tema se empieza a abordar a partir de la consideración de una prueba evaluatoria dada a los ingresantes del colegio secundario dependiente de la UNSa, en la cual *"pareciera ser importante para los estudiantes aprender a obedecer una consigna"*. El acento evaluatorio inicialmente entendido como puesto en la **obediencia**, se desliza luego hacia la **interpretación de la consigna**, en averiguar si el alumno, luego de leer una prueba aparentemente compleja, podía ubicarse comprensivamente en lo que se le solicitaba y resolver únicamente eso. Constituía un modelo evaluatorio bastante distinto al que habitualmente se utiliza en la escuela, en el que se planteaban una serie de ejercicios pero luego se pedía la resolución de unos pocos.

Se consideró que el eje debe estar puesto en la indagación de la capacidad comprensiva, porque cuando se pide *"una cosa de un universo de conocimientos, ... algo bastante puntual, ... hay alumnos que, estudian de memoria, o están inseguros, o por algún otro motivo resuelven contestar todo un tema, ... ese alumno no aprueba ... porque me está indicando que no sabe interpretar, ... no es que no obedezca"*. *"Se le pide algo puntual... y recita lo de los libros"*.

Pero sucede también que en una situación de examen, como la planteada en relación con el ingreso a un colegio secundario, si el alumno no está acostumbrado a este tipo de consignas, opuestas a las que tradicionalmente se utilizan, se sorprende y confunde generándose un gran montante de ansiedad que puede actuar bloqueando e inhibiendo la capacidad de respuesta. En el curso introductorio que se dio a los ingresantes se hicieron ejercicios similares a los que se aplicaron en la prueba, pero resultaron insuficientes para

desarraigar, en algunos, hábitos establecidos en la experiencia escolar previa.

El análisis anterior lleva al planteamiento de qué es lo que debe ser evaluado en los exámenes y a preguntarse si en las facultades no se repiten muchos de los criterios utilizados en las escuelas medias. En las facultades también sucede que los alumnos *"hacen un desarrollo de una cosa que no tiene nada que ver"* con lo que se les había pedido en la evaluación. *"Y hablando con ellos surge que no sabían exactamente y entonces ponen cualquier cosa, por las dudas si eso les levantaba el puntaje"*.

Surge la pregunta sobre si *"la consigna no es suficientemente clara"* pues los docentes también *"podemos cometer errores"*. *"Que el 80% de los alumnos queden libres, nos hace pensar muchísimo cuál es la falla. Quizás son fallas nuestras: o somos demasiado exigentes o somos poco claros..."*.

Algunos docentes, en la facultad, toman el primer parcial con pruebas objetivas porque consideran que es lo tradicional, pero ese sistema *"no gusta"*. Se lo mantiene *"hasta que el alumno entre en la materia y vea cuál es la metodología de trabajo, ... en el segundo (parcial) se lo cambia"* y se pone énfasis en la interpretación, en la resolución de cuestiones que se les plantea para evaluar cómo la pueden exponer y defender ante un grupo de alumnos y del profesor. Esto, por otro lado, creó un problema en la cátedra ya que *"¡no podíamos desaprobado a nadie!"* pues, dado que el eje estaba en la interpretación, los alumnos daban cuenta de su elección. *"Es duro eso de que todo el mundo aprobara"*.

El desconcierto aparece en los docentes y en los alumnos frente a la situación planteada. Queda claro que si se está enseñando y trabajando en el aula con una metodología, no se puede evaluar con otra que entre en contradicción. Si el objetivo de la evaluación es ver cuánto recuerdan los alumnos de lo que han estudiado, los conocimientos que han memorizado, es una cosa. Si el objetivo es ver si saben utilizar razonadamente la información que poseen para sostener la posición teórica que han elegido en relación con el problema que se les ha planteado, aunque sea diferente a la del profesor y pueden fundamentarlo coherentemente, es otra cosa.

El desconcierto del docente surge porque no tiene suficiente claridad sobre qué es lo más importante de evaluar en cada asignatura. Pero también están los prejuicios: *"si este docente hacha (3) mucho, es un maligno. Y si tiene un número apropiado de aplazos, bueno... Permanentemente se miran las estadísticas"*.

También está la situación personal de cada alumno, porque *"hay algunos que son más exhibicionistas (4) y otros que son tímidos, son callados y ¿de qué forma uno puede lograr que el que es tímido y callado se anime a decir: Bueno, ésta es mi idea?"*. Y, además *"el problema de trabajar en grupo es ese: como uno les da libertad de golpe, uno no sabe si en cierta forma ellos mismos responden o es la facilidad"*. Aquí es importante saber si habiendo sido grupal la evaluación, también lo ha sido el proceso enseñanza-aprendizaje, *"porque una evaluación no puede estar descolgada de todo el proceso"* educativo. *"Si todo el año se trabaja de la misma manera, se van desarraigando esos hábitos"* negativos que los alumnos suelen traer a la Universidad y la evaluación forma *"parte del proceso"*.

Los docentes buscan continuamente nuevas formas evaluatorias, pero caen en

situaciones contradictorias, difíciles de resolver. Sucede esto, por ejemplo, con las guías de trabajos prácticos donde cada alumno "debe desarrollar por sí mismo" un subtema consultando bibliografía, con orientación del docente. Luego debe presentarlo ante sus condiscípulos, explicarlo y discutirlo, respondiendo a sus preguntas. Pero los compañeros generalmente no quieren formular preguntas porque temen perjudicar al alumno que expone.

La evaluación aparece como un **drama** que **desconcierta** tanto al docente como al alumno. El **drama del alumno** tiene que ver con un escenario en donde, en cada acto, se pone en juego su capacidad de responder o no a las preguntas que se le formulan. El **drama del docente** tiene que ver con un escenario en donde se juega su capacidad para encontrar la mejor forma de evaluar "lo que se debe evaluar", dejando de lado las formas tradicionales que tenían como eje la memorización y repetición de conocimientos y poniendo énfasis en el análisis de la capacidad de los alumnos para fundamentar y defender una posición teórica en relación con un problema planteado. Pero resulta difícil descentrarse de la evaluación de las respuestas de conocimientos, y evaluar también las preguntas que los alumnos deben hacer al compañero que expone, ya que las mismas remiten tanto a un lugar de conocimiento como de desconocimiento, es decir, revelan también el nivel cognitivo del alumno que pregunta.

El análisis de la problemática de la evaluación va mostrando, cada vez con más claridad, su complejidad. El **desconcierto del docente** pareciera estar especialmente relacionado con la determinación de lo que es importante evaluar y la dificultad para encontrar una respuesta rápida a esta cuestión. Se visualiza la importancia del **conocimiento** en tanto el alumno evidencie capacidad para utilizarlo en el abordaje y esclarecimiento teórico de una cuestión.

"...el manejo del dato es fundamental. No creo que nadie pueda manejar un dato que no conozca. Entonces, ahí la evaluación del conocimiento es implícita".

Apareció entonces, una pregunta que ya se había planteado en la reunión anterior: la pregunta por la **frontera**, por el **límite**: ¿qué es tener un conocimiento? ¿es solamente repetir una información, un dato? ¿o implica también el manejo razonado de esa información o dato para plantear y resolver una cuestión? ¿dónde está la frontera que separa lo que se debe aceptar como conocimiento o desechar como desconocimiento? Si el alumno repite una información ¿eso significa que conoce? ¿o el conocimiento es un saber y un saber usar ese saber?

"Repetir una cosa no tiene nada que ver con saber manejarla"

Ahí está la **evidencia** que necesita el docente para aprobar al alumno. Pero sucede que "acá (en la universidad), *desgraciadamente, tenemos por tradición del colegio*

*secundario que los mejor calificados son los que repiten del profesor con punto y coma". Tradicionalmente la evidencia de si un alumno sabía o no sabía, era **repetir todo**. El replanteo que se vienen haciendo los talleristas tiene que ver con la siguiente pregunta ¿qué debe saber y saber hacer un alumno en relación con los objetivos que se plantea una asignatura, para ser aprobado?*

El examen final también desconcierta porque allí los alumnos tienen que recitar el tema de la bolilla que les toca por azar, o lo que el profesor les pregunta de cosas salteadas "que no tienen nada que ver con el manejo de la información... o con el planteamiento de un problema, que es lo que habitualmente se hace en los prácticos. Entonces lo sacamos de una cosa para meterlo en otra totalmente diferente, ...tendríamos que empezar por cambiar esos para ser coherentes con lo que hacemos durante todo el año".

En otras cátedras, en cambio, "para ser coherentes con lo que se ha ido haciendo durante el año, ...en el examen final se le pide la aplicación de lo que han venido haciendo", para lo cual se les presenta un problema y, en base a ello, se les hace establecer relaciones teóricas.

La evaluación continua, como intento de modificar el sistema de promoción con examen final, lleva a preguntarse qué es lo que **habilita** al alumno para poder presentarse en ese examen y cómo se debe estructurar esta situación: racionalmente con problemas que el alumno debe encarar y resolver a partir de una información previa cuyo manejo debe demostrar, o por el azar del bolillero que determina cuál es el tema que debe "recitar", de lo que es difícil escapar por lo arraigado que está en el sistema educativo.

Algunos profesores usan bolillero "para quitar la subjetividad en la pregunta", pero cuando los alumnos "ven los bolilleros parece que vieran la guillotina".

La composición del tribunal para el examen final también plantea problemas, porque tiene incidencia en la elección de las preguntas que se formulan al alumno y los temas cuyo desarrollo se solicita, por la predilección que cada profesor tiene. Los alumnos no ignoran esto y se preparan mejor en aquello que, casi con seguridad, creen, les van a preguntar. Vienen con un tema preparado para empezar a exponer y, según como lo hacen, se los pasa a otros temas.

"La tragedia sobrevino el año pasado" cuando dos alumnos expusieron con "brillantez" y "genialidad" el tema que eligieron. Pero en "la hora maldita se les hizo una pregunta de otro tema. No tenían ni idea!, ni idea! Es decir, que no habían estudiado, interiorizado la materia. Entonces, de golpe, la sorpresa, el desconcierto ¿qué hacemos? ...con ese examen final ...volvimos al bolillero ...son muy pocos los que rinden (dos o tres alumnos), las bolillas son también pocas (once). La pregunta era: si los primeros alumnos sacan dos bolillas, esas bolillas ¿quedan afuera o se incorporan de nuevo al bolillero?".

"¡No! ¿Se incorporan!".

"Es que los otros escuchaban los exámenes, entonces algunos opinaban y decían, bueno, todos tienen que tener la oportunidad de sacar todos los temas".

"No en todos los casos ni en todas las cátedras los exámenes son públicos".

"Pero si el alumno puede aprender cuando está hablando el otro".

"Es que es traumatizante".

El imaginario de los alumnos en relación con el examen final, es que allí se **juega la cabeza** porque es como que el juego es **quién atrapa a quién**. El docente juega a atrapar al alumno con una pregunta que no pueda contestar y aplazarlo; el alumno juega a atrapar al profesor estudiando los temas y las respuestas a las preguntas que son de su preferencia y aprobar. Como reacción a sus propios sentimientos contradictorios y resguardo de su ética, los docentes proponen un imposible: eliminar su subjetividad,⁽⁵⁾ reemplazándola con la aparente objetividad del bolillero que, por azar, determina el tema del examen y asegura la imparcialidad del tribunal examinador.

Al comienzo de la reunión el examen aparecía, imaginariamente, como algo **dramático**, ahora se lo ve como una **tragedia** ya que en él se pone en juego, periódicamente, la vida estudiantil del alumno. Pero también lo es para el docente que no puede soportar en su conciencia el *"hachar"*⁽⁶⁾ a un elevado porcentaje de alumnos, acrecentado por el **desconcierto** que siente ante la dificultad para centrar lo esencial de una evaluación: qué evaluar y cómo hacerlo, de manera tal de asegurarse la certeza de si el alumno sabe o no sabe y no ser injusto en la aprobación o en la reprobación.

En todo examen se pueden determinar cosas que el alumno no sabe; pero esto también es válido para el profesor: hay cosas que él tampoco sabe. ¿Cuál es, entonces la mejor evidencia de que el alumno "sabe una asignatura"? ¿El saber que se manifiesta en las respuestas a las preguntas? ¿O el saber que permite abordar temas con solvencia y fundamentos? Pero, además, ¿una cosa es excluyente de la otra? ¿O ambas pueden integrarse en un examen? Y aquí está el drama del profesor: a partir de qué evidencias aprueba o no a un alumno. La tradición en la formación docente da mayor peso al conocimiento evaluado por preguntas. A esto se opone, más recientemente, la evaluación de la capacidad para manejar los conocimientos, dando cuenta de una cuestión problemática.

Esta dificultad para determinar con claridad la evidencia que permite aprobar o no a un alumno, se manifiesta también en la cantidad de horas que se lo tiene en un examen. El tema recurrente es la **cuestión del límite**: ¿cuál es el criterio o el límite que permite decidir que el alumno sabe o no sabe? ¿Cuál es el **momento de concluir un examen**, poner un límite al tiempo necesario para alcanzar la certeza de tener que aprobar o reprobar?

"Son dos finales distintos del mismo drama. Uno, la pregunta fatal. El otro, hacerlo larrgooo..."

Y la duda de si esa *"pregunta fatal"* que hace rodar la cabeza del estudiante tiene

suficiente peso como para dar la evidencia clara que no tiene el necesario dominio de la asignatura. Porque también están *"los docentes que, en realidad, ejercitan un sadismo refinado"* que se refleja en el tipo de preguntas que formulan y el tiempo que tienen al alumno *"frente a un tribunal"*. Una situación especial la constituyen los exámenes libres, donde se pone en juego *"una cuestión de poder porque el profesor no puede permitir que alguien aprenda sin el concurso de él"*, sin haber escuchado la palabra que, sos-teniendo el saber, lo transmite.

De esta manera, en el análisis de la evaluación se introduce la incidencia de la afectividad, la cuestión de cómo se visualizan entre sí los docentes y los alumnos, mediatizados por el examen final. Para el alumno es una situación azarosa en la que se decide su suerte por intermedio del bolillero que, como una guillotina puede caer sobre su cabeza haciéndole perder una asignatura o la carrera y con ello, la posibilidad de obtener un título. Para el docente el alumno es alguien que, por principio, quiere aprobar la asignatura aun sin saber lo suficiente, burlándose de su control evaluatorio, lo que lo lleva a pensar diferentes estrategias para obtener la evidencia que le dé seguridad en su dictamen. Es una situación de desconfianza mutua, de enfrentamiento, de agresividad enmascarada, de lucha, para ver **quién puede a quién** atrapando al alumno en una red de "preguntas fatales" o atrapando al profesor con el conocimiento anticipado de su "predilección" en los temas.

La afectividad de la relación docente-alumno mediatizada por el examen va a determinar el clima en el que se va a desarrollar la evaluación. Es un aspecto importante en esta situación donde el temor y la angustia se incrementan cuando el examen es con el *"profesor-cuco"*.

"Y los chicos dicen: hay materias colador, ...comentan que se les hace un nudo en el estómago".

"Pero eso del nudo en el estómago también lo pasamos nosotros. O si no que me digan los que han rendido concurso. Es una situación de prueba, ...en donde uno tiene que probar que es capaz de cualquier cosa".

La situación de examen de los alumnos, que se está analizando, remite a los docentes, cotratransferencialmente, a su propio drama en los concursos, en donde deben probar también su capacidad para sostener un **lugar de saber**.

En la formación del clima negativo incide también el hecho de que *"las evaluaciones las hace el jefe de trabajos prácticos durante el año, y en la evaluación final o el jefe de trabajos prácticos no está, o no está solo. Por lo tanto en el examen final entran a jugar otras relaciones humanas..."*. Aparece aquí otro elemento: la cuestión de la **desconfianza** en la evaluación que pueda hacer el equipo de cátedra y la necesidad de legitimar "la objetividad" del acto evaluatorio con la constitución de un tribunal con docentes de otras cátedras, situación que aparece como un corte que incrementa la angustia de los alumnos.

¿Cómo llega el alumno a este **final**? ¿Llega "autorizado"? ¿Por quién? ¿Cómo? Esta autorización tiene que ver con la evaluación continua que el equipo de cátedra debe hacer durante todo el año. Autorizado por sí mismo y por los docentes de la cátedra a partir de la ubicación teórico-práctica lograda en función del dominio alcanzado sobre los objetivos de la asignatura. Esto supondría la reducción al mínimo de las cuestiones de azar que se juegan en el examen final. Pero, *"pasa lo siguiente. Yo he tenido alumnos que han respondido muy bien, por ejemplo en el año 1986 y recién rinden la materia a fines del '90. La autorización que puedan haber tenido en su momento..."* ha dejado de ser válida. En nuestro sistema esa validez tiene un límite muy amplio que, de hecho, actúa invalidándola. Es este otro aspecto de irracionalidad en la evaluación, como la del uso del bolillero o el estado de ánimo del profesor el día del examen.

El momento de concluir

La **cuestión del examen** que insistió en este taller de diferentes maneras aparece asociado al **poder** que tiene el examinador. Un poder que permite determinar lo que es importante de lo que es secundario en el conocimiento y en las prácticas de una asignatura, y la forma de evaluarlo; un poder que puede decretar su aprobación o reprobación, la continuación de la vida estudiantil y de la carrera, o la pérdida de esta condición, la **muerte** universitaria.

El momento del examen resulta **dramático** por el desconcierto y la angustia que provoca el **enfrentamiento** del alumno con el **poder docente**. Se desarrolla presidido por el *fantasma de la guillotina* que se concreta en las preguntas fatales que no se saben responder o en la extracción azarosa de la bolilla que no se estudió y se transforma en la **tragedia** de hachar o cortar las cabezas que no pudieron demostrar su competencia cognoscitiva.

El examen, como **momento diagnóstico** de la enseñanza, está imaginariamente centrado en la búsqueda de aquello en lo cual el alumno **falla**, en sus **faltas**, en lo que no sabe como consecuencia de haber saltado temas que debió haber estudiado. Esta **tarea de búsqueda de las fallas**, que posee su correlato en las tácticas que el alumno desarrolla para ocultarlas, tiene lugar en un clima de **desconfianza mutua** y en un tiempo que se inicia con una **cierta disposición a aplazar**, que se corrige en función de las **evidencias de saber** que va dando el alumno. Es un juego y una lucha en la que se sorprende y desconcierta al *otro* docente sabiendo los temas de su preferencia, o al *otro* alumno con las preguntas fatales que quedan sin respuesta. El estudiante busca burlar el control de la evaluación y el docente quiere evitar ser burlado en su condición de examinador.

Y aquí vuelve, insiste, el quid de la cuestión: ¿cuáles son en el examen las evidencias que permiten determinar, con seguridad, que el alumno está en condiciones de aprobar la asignatura? ¿cuáles son los límites a partir de los cuales se puede aprobar o aplazar a un alumno por considerar que alcanzó o no los objetivos propuestos en la asignatura? ¿Cómo

se alcanzan estas evidencias, con qué metodología?

Porque el otro problema grave es que "todo el mundo cree que sabe todo". Y en el examen, precisamente, se trata de desenmascarar esta creencia, de demostrar al alumno que no sabe todo lo que debería saber, desde un lugar de saber y de poder: el que detenta el docente.(7)

NOTAS

(1) El encuadre teórico de la investigación en Talleres de Educadores podrá ser ampliado consultando la bibliografía que figura en este trabajo. Creemos que esto es indispensable para poder comprender la producción que se realiza en el Taller.

(2) Las normas, los criterios y sistemas de evaluación, son instituciones.

(3) "Hacha mucho": metáfora que expresa que aplaza mucho.

(4) "exhibicionistas": desinhibidos para expresarse y defender sus ideas en el examen.

(5) El sujeto se constituye, se estructura, a partir de una relación intersubjetiva con el Otro. La subjetividad es su modo de ser y es desde esa subjetividad que el sujeto piensa la realidad. Su eliminación es imposible. Otra cosa es que el sujeto tome conciencia de su subjetividad y de cómo ésta influye en sus criterios.

(6) "hachar": aplazar.

(7) La Profesora Graciela Spezzi de Rodríguez se desempeñó como observadora en las dos reuniones del Taller.

BIBLIOGRAFIA

ACHILLI, E., *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente 1, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 1987.

ACHILLI, E., *Escuela y democratización*, Cuadernos de Formación Docente 10, U.N.R., Rosario, 1990.

ACHILLI, E., AGENO, R., OSSANNA, E., *Investigación de la práctica docente en Taller de Educadores*, Cuadernos de Formación Docente 4, U.N.R., Rosario, 1988.

AGENO, R., *El Taller de Educadores y la investigación*, Cuadernos de Formación Docente 9, U.N.R., Rosario, 1989.

AGENO, R., *El psicólogo en la(s) institución(es) educativa(s)*, mimeo 1990.

AGENO, R., *Enseñanza y aprendizaje*, mimeo, 1991.

BATALLAN, G., GARCIA, J.F., *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*, Cuadernos de Formación Docente 5, U.N.R., Rosario, 1988.

VERA, R., *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*. Cuadernos de Formación Docente 7, U.N.R., Rosario, 1988.