



Conocer las reglas para jugar el juego: evaluación, examen y acreditación en la formación de grado

Christofer Gordon *

Introducción

En una carrera con 31 asignaturas como lo es el Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) un estudiante debe rendir poco más de 80 exámenes entre parciales y finales. Infinidades de veces se valora su desempeño académico en el trascurso de su formación y dichas valoraciones, en total consonancia con el régimen de enseñanza y promoción, posibilitan acreditar los saberes necesarios para continuar el recorrido académico y al fin lograr la obtención del título universitario.

Habiéndome graduado recientemente, continúan latente ciertas cuestiones inherentes a las instancias de evaluación y más precisamente a lo que refiere a los exámenes finales. Muchas han sido las veces que antes de entrar a rendir un examen final, hablaba con mis compañeros acerca de quién tomaba el examen, qué preguntas hacían los profesores, etc. Era en esos momentos principalmente, donde los mitos generados en torno a quién o quiénes evalúan cobran fuerza en la medida que los estudiantes los dotan de sentido. Con mis compañeros hemos dicho en más de una oportunidad, que para aprobar un examen no alcanzaba solamente con estudiar, sino que también se necesitaba suerte, que entonces operaban otras variables, tales como el humor del evaluador, la tranquilidad del evaluado, la selección del tema y en muchos casos, la relación que tenía el evaluado con el evaluador.

Cuando prepara un examen, el estudiante realiza una especie de “trabajo de campo” a partir del cual elabora la mejor estrategia para sortear dicha instancia. Aquel trabajo consiste en conseguir los “mejores” resúmenes; averiguar sobre lo que se había preguntado en las mesas anteriores (lo cual implicaba muchas veces ir el día de la evaluación para preguntarles a los que salían inmediatamente

* Christofer Gordon es Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Adscripto a la asignatura Teoría de la Educación Física 1 (FaHCE-UNLP) y colaborador en el equipo de investigación “Los Discursos de Enseñanza en las Prácticas Corporales” de la misma institución.

christofergordon@hotmail.com

después de rendir qué les habían tomado); quiénes presidían en esa mesa de finales para así poder elaborar lo que convenía decir y lo que no; asistir a los horarios de consulta de los profesores para que te “vean la cara” y así recuerden tu interés por la asignatura, y muchos otros avatares.

Tomando cierta distancia de aquella apreciación, hoy considero que eso no estaba librado al azar tal y como lo pensábamos, sino que era parte constitutiva de las lógicas universitarias. En otras palabras, que los estudiantes deberían aprender el oficio de ser estudiante universitario, además de los saberes que constituyen el plan de estudios.

En esta oportunidad no solo intentaré presentar la imbricada relación que existe entre el examen, la acreditación y la evaluación como categorías de las prácticas educativas; sino que también trataré de visibilizar sus principales diferencias explicitando algunos de sus significados, muchas veces ocultados por las lógicas específicas de la escolarización. A su vez resaltaré algunos de los mecanismos que dotan a la evaluación de un valor intrínseco, a la par que el examen opera como instancia decisiva en la formación de grado.

Evaluación: un problema de objetividad

Pretender decir el valor de un objeto para un determinado proyecto siempre comporta, por supuesto, un riesgo de arbitrariedad y de despotismo; y este riesgo aumenta terriblemente cuando se pasa- de manera muchas veces oculta- del valor para un proyecto determinado a un valor presuntamente en sí mismo (Bazán, 2012:18).

Según el *Diccionario de la lengua española* RAE, evaluar es: “Señalar el valor de algo. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo. Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos.” Siguiendo la definición anterior, el examen en la formación de grado funciona como un “dispositivo” [1] que no solo posibilitará la acreditación de conocimientos, sino que también proveerá una valoración numérica, un cálculo que es siempre arbitrario (ya nos revisaremos por qué), a los “conocimientos, aptitudes, rendimientos” de los estudiantes.

Respecto de esto mismo, resulta interesante pensar cómo es que se llega a determinar el valor acerca de los conocimientos o desconocimientos de algún estudiante en relación a un tema. ¿Qué implica conocer algo en el momento de la evaluación?, ¿se trata de poder dar la respuesta que esperan quienes

evalúan una pregunta?, ¿será aproximarse a esa respuesta?, ¿o quizás saber al menos sobre qué se pregunta? Estas son algunas de las preguntas que nos acercan a muchas de las que nos hacemos en el transcurso de la carrera, que por el momento, nos permitirán desandar ciertas cuestiones en torno a la evaluación.

Considero que tal y como se suele pensar, la evaluación acerca de los conocimientos que un estudiante posee no sería, como se espera, “neutral”, dado que siempre operan allí factores subjetivos, propios de la biografía de quien evalúa e incluso también del evaluado. Por tal motivo, pocas veces suelen reflejarse objetivamente los conocimientos que el estudiante posee, de allí que resulta contradictorio que quien saca la puntuación de cinco en una evaluación sabe la mitad de quien saca diez y quien saca cero sabe nada. Tal y como lo expresa Eladia Forti, la evaluación al ser una “práctica habitual en las escuelas es lo que posiblemente la hizo depositaria de esa especie de inmunidad que posee en el ámbito educativo. Rasgo que le ha permitido cubrirse de una supuesta neutralidad que disimula subjetividades (propias de la naturaleza humana) y su carácter conflictivo” (2012b: 179). La evaluación -como toda práctica educativa- es una construcción social y, como tal, está organizada y aplicada por docentes que además de cumplir este rol, son individuos formados “en” y “por” una determinada historia social y cultural y, desde esos patrones formativos, perciben lo que está estimando (Forti, 2012a:81).

Siguiendo esta línea de indagaciones sobre la evaluación, entiendo que puedan aportar a la desnaturalización de sus mecanismos ocultos, para así proponer reflexiones y problematizaciones respecto de sus implicancias en las prácticas de enseñanza en la formación de grado, en este caso, de la carrera de Educación Física. Diremos que aún en la actualidad se encuentran ciertos vestigios positivistas, que al menos desde lo discursivo en la formación de grado del Profesorado en Educación Física de la FaHCE-UNLP, se intentan abandonar. Considero que la evaluación, y más precisamente la instancia de examen, muchas veces en la pretensión de objetividad en la evaluaciones, y al intentar cuantificar los conocimientos de un estudiante, asume inevitablemente un sesgo positivista. Se pierde de vista no sólo al sujeto, sino también toda su trayectoria académica, la cual en ocasiones se ve supeditada meramente a una cuestión numérica. Tomemos el caso del promedio de notas que, supuestamente, debiera ser un fiel reflejo de los conocimientos y saberes adquiridos por los estudiantes.

Por otra parte, pocas son las veces en las cuales se hacen explícitas las lógicas universitarias que operan en la formación de grado. No se trata sólo de estudiar y aprender los conocimientos que se requieren

para obtener el título- que muchas veces no son los mismos que se requieren para ejercer la profesión- sino que también se necesitan conocer las “reglas del juego”. No se dice, pero muchos distinguen en el transcurso de la carrera, la importancia que posee la obtención de antecedentes académicos y sus implicancias, o como eso a su vez genera vínculos entre docentes y estudiantes; la existencia del estatuto universitario y en qué casos “conviene” apelar a ello o no; los modos legítimos de escritura (que son también evaluados por muchos profesores y de ellos depende la puesta en valor de nuestros conocimientos), entre muchas otras reglas no dichas. Es por ello que resulta imprescindible conocer que las luchas para transformar o conservar la estructura del juego, llevan implícitas también luchas por la imposición de una definición del juego, y en consiguiente, de los triunfos necesarios para dominar en ese juego. En palabras de Pierre Bourdieu: “Todo campo es el lugar de una lucha más o menos declarada por la definición de los principios legítimos de división del campo. Para que un campo funcione es necesario que haya gente dispuesta a jugar el juego, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, que crean el valor de lo que allí está en juego. La creencia es, a la vez, derecho de entrada a un juego y producto de la pertenencia a un espacio de juego” (Bourdieu, 2010:13).

Evidenciada esta cuestión, es posible que quien no conozca las reglas del juego terminara, de algún modo siendo excluido del mismo.

Ahora bien, otro punto nodal que habría que tener siempre presente, y que apunta a la desnaturalización de la pretendida neutralidad de la evaluación es que: “...toda acción pedagógica se define como acto de imposición de un arbitrario cultural que se disimula como tal y que disimula lo arbitrario de lo que inculca, el sistema de enseñanza cumple, inevitablemente, una función de legitimación cultural al convertir en cultura legítima, por este único efecto de disimulación, el arbitrario cultural que una formación social plantea por su existencia misma, y, más precisamente, reproduciendo, a través de la delimitación de lo que debe ser transmitido y adquirido y de lo que no lo merece” (Bourdieu, 2010:104).

Examen: el dispositivo

Todo el mundo sabe que el examen es el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento, pero asimismo reconoce que el examen no indica realmente cuál es el saber de un sujeto (Díaz Barriga, 1994).

El *Diccionario de la lengua española* RAE también define al examen como: “Indagación y estudio que se hace acerca de las cualidades y circunstancias de una cosa o de un hecho. Prueba que se hace de la idoneidad de una persona para el ejercicio y profesión de una facultad, oficio o ministerio, o para comprobar o demostrar el aprovechamiento en los estudios.” Actualmente el examen opera como uno de los principales dispositivos de la evaluación acerca de las aptitudes y conocimientos de los estudiantes, considerándolo como una parte inherente de la evaluación. Sin embargo, el examen no tuvo siempre la función que le proporcionamos ahora. Según Díaz Barriga este ha sido un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores, con lo cual podemos dar cuenta en un breve recorrido histórico, que no siempre estuvo ligado al conocimiento.

El problema central a la hora de reflexionar sobre la evaluación, reside en establecer cuáles son los mecanismos o parámetros que se toman como más relevantes a la hora de darle un valor (numérico) al examen, que sea lo “más objetivo posible”, y que este no se convierta en un valor arbitrario, dictado por la voluntad o capricho de quien evalúa. Si la instancia de evaluación siempre está mediada por la relación entre uno o más sujetos que se enmarcan en una clara relación de poder, la pregunta sería entonces, ¿por qué se espera que la instancia de examen sea objetiva, es decir, por qué se pretende que pueda reflejar los conocimientos de los estudiantes?

Otro de los autores que nos permiten trabajar el concepto de evaluación es Michel Foucault al proponer que: “El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma del ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber” (2002:192). Expresa también claramente que el examen “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado.” (Foucault, 2002:189).

En su tesis doctoral, Carolina Cuesta (2012) retoma de Bourdieu el concepto de “rito de institución”, para pensar la enseñanza de la lengua y la literatura en el contexto de la cultura escolar. Dicha propuesta nos parece pertinente para observar la instancia de examen como consustancial dentro de la evaluación, y a esta última como parte inmanente del “rito”: “Hablar de rito de institución, es indicar que cualquier rito tiende a consagrar o a legitimar, es decir, a hacer desestimar en tanto que arbitrario o reconocer en tanto que legítimo, natural, *un límite arbitrario*; o lo que viene a ser lo mismo, a llevar a

cabo solemnemente, es decir, de manera lícita y extraordinaria, una trasgresión de los límites constitutivos del orden social.” (Bourdieu, 2001: 79, citado en Cuesta, 2012).

El examen además de ser parte del rito desde lo institucional, también puede ser pensado-aunque de un modo diverso- desde los estudiantes que son examinados. Notadas veces los examinados ritualizan la instancia de examen y son dichos ritos los que cimientan su seguridad, seguridad que calma la ansiedad y que posibilita dar cuenta de lo que se efectivamente se conoce en relación a determinado contenido de la disciplina. Estos ritos se visibilizan muchas veces en las cábalas, en estudiar un mínimo de horas diarias, en abandonar muchas veces las prácticas cotidianas de deporte, recreación o esparcimiento, porque “hay que estudiar y no se debe hacer otra cosa”.

Es aquí donde nos encontramos con la tercera categoría que mencionamos en el presente trabajo: la acreditación. Tal y como se expresa en el diccionario de la Real Academia Española “la acreditación es el documento que acredita la condición de una persona y su facultad para desempeñar determinada actividad o cargo.” A su vez define que, “acreditar es hacer digno de crédito algo, probar su certeza o realidad. Afamar, dar crédito o reputación. Dar seguridad de que alguien o algo es lo que representa o parece.” Podríamos decir que partiendo de estas premisas, o sentidos, es que muchas veces la instancia de examen queda relegada a la mera acreditación, sin importar la adquisición de conocimiento, sino que solamente se remite a una cuestión de manejo de información. Lo importante es seguir ganando los créditos que permitirán el acceso a la siguiente fase. El examen no sería un fiel reflejo de la realidad acerca de los conocimientos de los estudiantes como se lo espera, sino que por el contrario muchas veces la oculta. Por tanto, decimos que “la actitud evaluadora que tiene el examen invierte el interés de conocer por el interés por aprobar en tanto se estudia para aprobar y no para aprender “(Litwin, 1998:12). No podría asegurar que esto siempre sea así, pero sí que es un sentido que circula permanentemente entre estudiantes. Cabría aquí poder reflexionar y empezar a desnaturalizar estas cuestiones que atraviesan nuestra formación de grado.

A modo de cierre

Si bien tanto la evaluación, como el examen y la acreditación seguirán siendo parte constitutiva del “rito” considero necesario abrir el debate, al menos en la formación de grado del profesorado, y empezar a pensar qué es lo que ciertas lógicas académicas están alimentando en los estudiantes para que la acreditación-en el sentido estricto de la obtención de créditos- se coloque por sobre la producción de conocimiento y cómo en la actualidad sigue en boga la idea de objetividad, descuidando

la fuerte incidencia que tienen los aspectos subjetivos, a la hora de valorar los conocimientos de los estudiantes en la instancia de examen.

Entre otras cosas resulta interesante también, pensar qué es lo que moviliza a una gran cantidad de estudiantes en los tramos finales de la formación a rendir en ocasiones hasta el cincuenta por ciento de los finales de la carrera. Qué cosas del rito operan allí, en las “sombras” de la vida universitaria, cuáles son los mitos, que como tales no existen pero insisten. ¿Será necesario que dichos ritos sigan siendo esotéricos y a la vez parte inherente de las experiencias de los estudiantes universitarios para seguir con la reproducción y que no se cuestione y se problematice el lado oculto en la formación de grado?

Notas

[1] El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho. El dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Por ejemplo, el discurso puede aparecer como programa de una institución, como un elemento que puede justificar u ocultar una práctica, o funcionar como una interpretación a posteriori de esta práctica, ofrecerle un campo nuevo de racionalidad (Castro, 2004).

Bibliografía

Bourdieu, Pierre (2010): *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Castro, Edgardo (2004): *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Prometeo.

Cuesta, Carolina (2012): *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. Tesis de postgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

Díaz Barriga, Ángel (1994): "Una polémica en relación al examen". *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 5. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie05a05.htm>

Ferretty, Emmanuel (2013): *Estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física frente al examen. Una problemática en torno al saber académico*. *Revista Magistro*, vol. 7, no. 13, enero-junio. Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia de Santo Tomás, Colombia. (En prensa).

----- y Gordon, Christofer (2011): "Examen y saber académico: ¿producción de reproductores?". *Actas del 9º Congreso argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Forti, Eladia. (2012a): "Salvados, compensados o castigados. Una mirada sobre la evaluación en secundarias básicas del conurbano bonaerense". El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Nº 4, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-4/MForti.pdf>

----- (2012b): "Una mirada sobre la evaluación en la Escuela Secundaria Básica del conurbano bonaerense". Fioritti, Gema y Cuesta, Carolina (Comp.) *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Foucault, Michel (2002): "El examen" en *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Litwin, Edith (1998): "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós.

Willis, Paul (1994): "Notas sobre el método". Hall, S. et al. (Eds.). *Cultura, media, lenguaje. Notes on method*. Londres: Hutchinson. [G. López, Trad.].