

La evaluación educadora: los vínculos entre lo que se dice y se hace

María Graciela Di Franco¹

Resumen

La propuesta de este trabajo es profundizar la reflexión de la evaluación universitaria desde una mirada que la concibe como construcción intersubjetiva, política e histórica situada cuyo sentido se comparte institucionalmente. En este abordaje, argumentamos un juicio evaluador sostenido en normas de excelencia construidas como representaciones sociales. Desde estas representaciones, la evaluación sostiene roles paradójicos. En la reflexión con otros es posible esclarecer las representaciones sobre la evaluación que la transforman en una práctica híbrida orientada a la verificación de resultados, al seguimiento del oficio de alumno, a la documentalización, a la ilusión de aprendizaje colectivo y a la restitución de información. De allí que revista fundamental importancia explicitar qué representaciones comandan las prácticas de evaluar y devolver una mirada educadora, recursiva hacia la enseñanza, el aprendizaje y el sentido político de la formación en la universidad pública.

Summary

The aim of this paper is to deepen the analysis of the university evaluation process from an inter-subjective perspective, which is understood as a political and historical construction that is situated and institutionally shared. In this approach, we claim there is an evaluation judgment grounded on excellence norms that are built as social representations; from these representations, evaluation performs paradoxical roles. Collaborative reflection makes it possible to clarify the representations about evaluation that turn it into a hybrid practice aimed at verifying results, at monitoring the student's practice, at registering, contributing to the illusion of collective learning and the restitution of information. That is why it becomes of utmost importance to make explicit the representations evaluation practices invoke, and to restore a teaching recursive view towards teaching, learning, and the political sense of the public university education.

Palabras Clave: Evaluación-
Representaciones Sociales - Normas
de Excelencia.

Key words: Evaluation - Social
Representations - Excellence Norms.

Fecha de recepción: 14/06/12
Primera Evaluación: 16/08/12
Segunda Evaluación: 24/10/12
Fecha de Aceptación: 24/10/12

Mirada política de la evaluación

Es cada vez más frecuente el progresivo aumento de dificultades en la universidad, el denominado fracaso escolar en sus distintas formas y manifestaciones, atraviesa la formación universitaria haciéndose evidente en la pérdida de matrícula, la prolongación de las carreras, las dificultades de retención, las reducidas tasas de graduación, el ausentismo en los exámenes.

La etiología de los problemas relacionados con el fracaso escolar de los alumnos universitarios es muy diversa y compleja y, si bien podría argumentarse que algunas soluciones podrían escapar de la responsabilidad directa de la formación, también es importante pensar que entre los varios aspectos a analizar se encuentra la comprensión y la mejora de las prácticas de evaluación.

Para entender y modificar estas prácticas evaluatorias es imprescindible analizarlas desde la distribución de poder que estas generan. Una mirada que desconozca este sentido político no vinculará evaluación a fracaso y se perderá de este modo la posibilidad de emplearla con una función educadora. En este marco, las responsabilidades frente al fracaso se ubican fuera del control de las organizaciones existentes de la sociedad y fuera de la Universidad. Serán los propios alumnos, considerados individualmente, los únicos responsables de su destino.²

Para hablar de fracaso es importante analizar el aprendizaje y la enseñanza desde una perspectiva social, ya

que el mismo implica un obstáculo en el aprendizaje fabricado aun sin advertirlo. El aprendizaje se concibe como una relación sujeto-mundo, en la que el sujeto se apropia de la realidad para transformarla (Pichón Rivière, 1984), mediada por un “otro” cultural, significativa, que facilita u obstaculiza esta construcción y activa la zona de desarrollo potencial del sujeto (Vigostky, 1995; Rivière, 1984). Este proceso dialéctico requiere inevitablemente de otro: se aprende a aprender con otros, en interacciones que generen “buen aprendizaje”.

En esta relación del sujeto con su entorno, la tarea docente implica “movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias” (Merieu, 2007: 70).

La enseñanza es entendida como “un ámbito vincular social en el que se gestan y se concretan las tareas de aprendizaje, ámbito en el que se manifiesta un orden social imperante...” (Pruzzo, 1997:60). El docente asume el rol de sostén del aprendizaje, ayudando en la apropiación de esa realidad cultural con el sentido explorador de la evaluación. Esta función sostén brinda apoyatura y continente para que los alumnos puedan apropiarse de contenidos culturales; incide en la actividad cognoscente de los mismos que se pone en marcha a partir de una necesidad, un deseo, generándose

una doble demanda (Lacan, 1983) que requiere también del deseo docente. Para generar este deseo, la ayuda contingente docente encuentra en la evaluación permanente el modo de identificar el origen del error para revertir el “destino” de frustración que implica el no aprendizaje. De ese modo la evaluación entramada en la enseñanza descifra los obstáculos que llevarían al fracaso.

Cuando la evaluación es vivida como un corte, como una nota, no se la usa como herramienta para posibilitar la reconstrucción del error, sino que con ella se certifica el fracaso con la consiguiente clasificación de los estudiantes en un marco legal. En otras palabras, los docentes no están pudiendo establecer vínculos entre evaluación y fracaso escolar. Por ello, no asumen responsabilidades al respecto. Sólo una evaluación crítica, reflexiva, educativa es capaz de volver la mirada y hacer visibles procesos que de otro modo permanecerían ocultos: los sujetos, los contenidos, las relaciones de poder (Apple, 1995). Esto significa una evaluación que se hace cargo de controlar si la enseñanza está incidiendo en el aprendizaje, como forma de garantizar el derecho a aprender de los estudiantes. Derecho que favorece un ejercicio genuino de democratización del saber, garantía de igualdad y de participación ciudadana que reduce la exclusión social.

La propuesta de este trabajo es profundizar la reflexión de la evaluación universitaria desde una mirada que la

concibe como construcción intersubjetiva, política e históricamente situada cuyo sentido se comparte en la dialéctica individual y colectiva. En este abordaje se argumenta un juicio evaluador sostenido en normas de excelencia que son construidas como representaciones sociales. Su explicitación ofrece beneficio de inventario sobre el propio pensamiento, sobre la comprensión y sobre los modos de intervención en la formación de ciudadanos.

La evaluación: construcción intersubjetiva, política e históricamente situada

Fracaso y evaluación en la universidad constituyen una delicada urdimbre que se entreteje en el interjuego de relaciones de poder no dilucidadas y que requieren análisis, explicitación, denuncia, porque la evaluación puede legitimar la clasificación de los alumnos devolviéndolos al espacio social de procedencia. Al entender que la educación es un acto político (Freire, 1997) -en tanto favorece la construcción de subjetividades que puedan comprender el mundo e intervenir en él- se analiza la práctica evaluativa universitaria como espacio de poder que condiciona la formación de ciudadanos en una sociedad democrática que puede trabajar para reducir la exclusión social (Apple, 1995).

Evaluar es una tarea moral, que compromete a quien la realiza; es una práctica humana, social, política e históricamente situada que busca consolidar una educación democrática,

para lo cual se requiere que, a través de ella, se pueda ejercer justicia escolar entre los sujetos (Dubet, 2006¹) y para ello la igualdad es la condición de un orden social justo, no su objetivo (Connell, R. 1997).

Ahora bien, esta evaluación es una construcción intersubjetiva sostenida en representaciones, que pertenecen al mundo simbólico-constituidas por aspectos conscientes e inconscientes- y que muestran esos significados construidos como los únicos posibles y pensables. Al hablar de evaluación escolar, se remite a una práctica institucionalizada, donde esos significados se vehiculizan, se instalan con un grado de concreción que da sentido a lo que está instituido, aceptado, establecido y es, también, el escenario donde se cumplen los mandatos sociales.

En este trabajo nos proponemos iniciar una reflexión acerca de estas representaciones para poder analizar cómo en la universidad se desarrollan y reproducen los significados y comportamientos que ella misma genera, y se refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas a la vida social de los grupos con independencia de las voces oficiales (Pérez Gómez, 1998). Las culturas funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan en comportamientos y rituales que forman la piel del contexto

institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos. En este sentido, los significados explicitados respecto a la universidad dan cuenta de un mandato paradójico dado que enuncian la utopía (es para todos) y la exclusión (para algunos) (Fernández, 1998). En este marco, la evaluación es una institución en tanto alude a normas sociales, define roles, ordena el sentido y asegura la pertenencia a un nosotros que reduce su ansiedad y miedo².

Nos proponemos indagar, entonces, cómo la evaluación universitaria sostiene el paradójico mandato del control o si funciona como custodia del aprendizaje y provee información para recuperar el error, resignificar el aprendizaje y poner el énfasis -a partir de la comprensión- en los procesos de inclusión.

Representaciones y normas de excelencia

Las representaciones indagadas en este trabajo -siguiendo los argumentos de Perrenoud (1996)- pueden ser analizadas desde la construcción del éxito y del fracaso universitario, aspectos indagados por estudios sociopolíticos y educativos respecto a la desigualdad. Esta representación del éxito y el fracaso escolar otorgan sentido a las prácticas universitarias dado que la evaluación las traduce en jerarquías explícitas. Entonces, la razón por la cual esas jerarquías³ muestran, ocultan, amplían o reducen las desigualdades reales depende, en gran medida, de

los procedimientos de fabricación empleados (en la estructura del currículo; del trabajo escolar; de las modalidades de evaluación; del momento en que intervienen a lo largo de la enseñanza y del análisis de las jerarquías de excelencia formales o informales).

Esto significa que existe una práctica ideal -el desempeño esperado, la excelencia- que se presenta como único posible y ordena a los individuos en una clasificación, en una jerarquía, donde los alumnos se ubican en distintos niveles según la cercanía o distancia a la norma de excelencia. Estas jerarquías son intuitivas, comparativas, se constituyen en prefiguración de las jerarquías sociales y son omnipresentes, en tanto los alumnos se comparan permanentemente. (Se comparan mejor cuanto más parecidas sean las tareas y con más frecuencia se oferten a los mismos sujetos). Rápidamente “todos” advierten quiénes son los mejores, quiénes están en un nivel alto o bajo. Los juicios de los alumnos están influidos por los del docente y a partir de ellos interiorizan las normas de excelencia. Esto se hace con tanta fuerza que las organizaciones tienen poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como definición legítima de la realidad.

La excelencia -entendida como imagen ideal de una práctica dominada- manifiesta una competencia, resultado de un aprendizaje que forma parte del capital cultural. Ya sea como ideal o como modelo impuesto, es importante advertir que funciona como referencia común a

un grupo. De allí el carácter compartido de la norma, a modo de representación social, construyendo sentido en cuanto a prácticas comparables.

Esta práctica exige cualidades y moviliza talentos, que son componentes del capital cultural del sujeto. El capital cultural -con sus dos facetas *habitus* y representación- constituye la memoria del individuo y es resultante de un aprendizaje. En su centro se encuentra el *habitus*⁴, sistema de disposiciones estables, costumbres, gustos, actitudes, necesidades, estructuras lógicas, simbólicas y lingüísticas, sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción.

Estas disposiciones interiores, esta producción histórica y socialmente situada que se aleja de la imprevisible novedad con la reproducción mecánica, tiende a engendrar todas las conductas ‘razonables’, de ‘sentido común’ que son posibles, tendiendo a la vez a excluir ‘sin violencia, sin arte, sin argumento’, todas las ‘locuras’ (‘no es para nosotros’), es decir, todas las conductas condenadas a ser negativamente sancionadas porque son incompatibles con las condiciones objetivas.

Las normas de excelencia se certifican en una evaluación formal que se construye en diálogo con evaluaciones informales desarrolladas como acciones llevadas adelante por el docente que busca que una práctica determinada se deje ver (Perrenoud, 1996). Los profesores les dan a esas notas una apariencia de objetividad, basándolas en gran medida en pruebas escritas. Las

condiciones prácticas de la evaluación formal no están codificadas pero las normas quedan claras desde el principio para que el rol del docente se mantenga en vigilar sin intervenir (Foucault, 1976).

De Landsheere (1973) y Litwin (1998) completan este argumento señalando que en las prácticas los alumnos y los profesores participan de una combinación intuitiva de la evaluación de referencia normativa (comparación de cada sujeto con el grupo) y de la evaluación de referencia criterial (comparación de cada sujeto con los criterios solicitados). Si bien ambas son artesanales y cada una de ellas neutraliza los excesos de la otra, siempre conducen a los docentes a utilizar uno u otro criterio según considere el trabajo de su alumno.

Ese control se ha ejercido a través de un juicio evaluador sostenido en normas de excelencia que, en este marco, son construidas como representaciones sociales.

Las representaciones sociales

Las normas de excelencia construidas socialmente dirigen las evaluaciones de los docentes, evaluaciones que la organización certifica (Bourdieu, 1991). Para Perrenoud (1991), esas normas son representaciones sociales (RS)⁵ que se presentan como un mundo intersubjetivo, en nuestro caso, un mundo compartido por los docentes.

Las representaciones establecen los sentidos estables y creativos, permanentes y móviles de las normas que reúnen a los sujetos, de ese

mundo simbólico donde encontramos orientaciones para comprender e intervenir en el espacio vital, cotidiano.

Las representaciones se ubican en la intersección de lo social y de lo individual y se ha analizado y teorizado acerca de ellas de muy diversas maneras en distintos momentos históricos y políticos. Se busca a través de ellas analizar el conocimiento de sentido común. Distintas disciplinas (Antropología; Historia, Sociología; Psicología⁶) han abordado estos estudios.

En este trabajo se analizan las representaciones sociales (RS) desde el análisis de Serge Moscovici (1961)⁷ que tiene como antecedente principal la Sociología de Durkheim (1914) con las representaciones colectivas.

Moscovici describe las RS como una modalidad de conocimiento común que surge en las experiencias de interacción e intercambio comunicativo, en las prácticas sociales donde los individuos actúan con otros y ajustan su comportamiento en la vida social y por ello se constituyen en “la realidad misma” para esos sujetos.

Las representaciones pueden versar sobre cualquier aspecto de la realidad. Son compartidas por el grupo, singulares a cada individuo o bajo la combinación de ambas. Son la imagen de la realidad, la apreciación de lo posible, probable, deseable, lo necesario y son el resultado de una construcción activa que pone en juego las posibilidades de los sujetos⁸.

Al ser casi tangibles, son fáciles de captar, pero complejas de definir, dado que se ubican en una posición

“mixta” entre conceptos sociológicos y psicológicos. En esa encrucijada, Moscovici (1961) las concibe como un sistema coherente, como una modalidad de conocimiento que la mayoría de los sujetos empleamos en la vida cotidiana. Gracias a las representaciones, los hombres hacen inteligibles la realidad física y social, cuyas funciones se organizan a partir de la elaboración de comportamientos y comunicaciones entre individuos, como producciones colectivas que al ser compartidas socialmente desbordan la conciencia individual. Esto muestra que son conjuntos dinámicos, productoras de comportamientos y relaciones con el medio. Como productoras de comportamientos y de acción, expresan una relación con el objeto, primero implican su presencia y luego lo re-presentan en su ausencia. Allí lo reconstruyen, lo reconstituyen. Re-presentar es *sustituir a, estar en lugar de* y también *hacer presente en la mente*; es un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente. Cuando un objeto proveniente de afuera penetra en nuestra atención, se produce un desequilibrio y para reducirlo es necesario que ese contenido extraño se desplace a un contenido corriente y penetre en su interior, haciendo familiar lo insólito e insólito lo familiar. Este proceso es doble ya que la representación separa conceptos y percepciones habitualmente asociados. Es por esto que lo insólito se vuelve familiar, comprensible, *inteligible, concreto y creativo*, dado que a partir de algunos saberes y experiencias puede separarlos, moverlos, combinarlos para

integrarlos en otro lugar o conocimiento. Esta elaboración de las RS se sostiene en dos mecanismos: el anclaje y la objetivación. Mediante el anclaje lo no familiar es interpretado desde los marcos disponibles, proveyendo sentido, de tal modo que lo no habitual se encamina a lo conocido (Moscovici, 1984). La objetivación proyecta la representación en el mundo llevando la abstracción a una categoría figurativa, concreta que se puede compartir y comunicar⁹.

Esta posibilidad de volver familiar, presente a nuestro universo interno, lo que se halla a cierta distancia o ausente, hace que la representación social sea representación de una cosa, *de algo* (su contenido da cuenta de informaciones, valores, opiniones, etc. en nuestro caso la evaluación) y *de alguien* (forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce).

De ahí proviene la alternación que la caracteriza: a veces representar, a veces representarse. También de ahí nace la tensión en el corazón de cada representación entre el polo pasivo de la impronta del objeto -la figura- y el polo activo de la elección del sujeto -el significado que le da y el cual la inviste. [...]. En lo real, la estructura de cada representación nos aparece desdoblada, tiene dos caras tan poco dissociables como lo son el anverso y el reverso de una hoja de papel, la faz figurativa y la faz simbólica.

Moscovici (cita de IEP, 15).

Denise Jodelet (1984), en estrecha cercanía a la propuesta de Moscovici, menciona que, en tanto producto y proceso de elaboración psicológica y social de lo real

las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo cuando se las comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello. (1984: 472)

Enfatiza la autora que el campo de la representación designa al saber de sentido común, como una forma de saber práctico que vincula al sujeto con el objeto en procesos de carácter social.

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social (Jodelet, 1986: 474-475).

La autora recupera las notas de Moscovici. Entonces, frente a este mundo, las RS se constituyen en sistemas de interpretación desde donde nos comunicamos, lo comprendemos y actuamos. Las representaciones circulan en las palabras, en los mensajes, en los medios de comunicación; se cristalizan en conductas y en acciones que regulan la relación de las personas con el mundo y con los otros; orientan y organizan las comunicaciones sociales y participan de la difusión y asimilación del conocimiento, el desarrollo individual y colectivo, la definición de identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales.

Según Abric (2001) las representaciones cumplen diferentes funciones que permiten: entender y explicar la realidad (función de saber); elaborar una identidad social (función de identidad); conducir las prácticas (función de orientación) y justificar estas acciones y prácticas (función de justificación.). En este sentido, la RS es informativa y explicativa de la naturaleza de los procesos sociales intra e intergrupos y de las relaciones de los individuos con su entorno social. Las RS funcionarían como teorías que permitirían describir y explicar la producción de determinados procesos o acontecimientos. Abric (2001) postula como hipótesis que las RS están organizadas en un núcleo central y elementos periféricos de la representación. El núcleo es simple, gráfico, concreto y es coherente con el sistema de valores al que refiere el individuo; los elementos periféricos

constituyen su lado más accesible, más vivo y concreto, son dependientes del contexto estableciendo la conexión con la situación concreta. La existencia de este doble sistema hace que las representaciones sean estables y móviles, rígidas y flexibles.

Por lo tanto, las RS constituyen una manera de describir, clasificar y explicar, una forma de conocimiento social, en donde lo social interviene de varias maneras: a través del contexto concreto donde se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicos. Como esta construcción se ubica en la intersección entre lo psicológico y lo social daría cuenta de cómo las personas -en cuanto sujetos sociales- entienden lo que sucede en la vida diaria. Este conocimiento definido como espontáneo, ingenuo, de sentido común, se constituye a partir de nuestras experiencias, de informaciones, de conocimientos, de modelos que recibimos de las tradiciones y de la educación. De allí que se entienda como conocimiento socialmente elaborado y compartido. A partir de él se puede comprender el entorno, explicar los hechos e ideas, *evaluar* y *actuar* en ese contexto y con esas personas. Se trata de un *conocimiento práctico* que provee sentido -en la variedad de acciones de lo social- a actos que terminan resultándonos habituales y participa así

de la construcción social de la realidad, poniéndose énfasis más en su carácter productor que reproductor y en la naturaleza más social que individual, de un sujeto en relación con otros sujetos y con el mundo (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984).

En síntesis, las RS son parte de ese entorno simbólico en el que viven las personas cuyo horizonte es ideológico y puede analizarse en este sentido desde la perspectiva de Gramsci (1986) que explica el conocimiento cotidiano considerando su constitución y significado desde las relaciones de poder de clase en la sociedad capitalista¹⁰.

En el caso de la evaluación en la universidad que analiza este trabajo, los significados construidos por los docentes en relación a la evaluación, se integran a una configuración que, aunque parte de complejas y profundas transformaciones, mantiene ciertas pautas de acción y una organización, también burocrática, que se regula por "normas y patrones de acción" (Elías, 1998) que integra a los nuevos sujetos y hacen previsible sus actuaciones. Este proceso de elaboración y transformación es dinámico -aunque lento- y recibe el aporte de los sujetos que la integran (profesores y alumnos). Las narraciones de la vida cotidiana de la universidad y las interacciones sociales que en ella se desarrollan, dan cuenta de este ritmo de transformación relativamente lento, lo que coloca a los sujetos en situaciones de incertidumbre ante los cambios socioeconómicos y culturales de los que también son parte.

El impacto de la cultura en la construcción de subjetividad

En este apartado se analizan, en particular, las RS como responsables de las formas de actuar, sentir y pensar de los sujetos, es decir, de la formación de la subjetividad que se construye en un contexto cultural que es entendido como texto ambiguo, metafórico que hay que interpretar indefinidamente debido a su carácter flexible, plural, complejo y cambiante (Bruner 1995; Geertz, 1993; Cole, 1999). Ángel Pérez Gómez considera:

una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. (1998: 16)

En otras palabras, cultura es una construcción social e histórica que se expresa en significados asignados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones, sentimientos y objetos (materiales y simbólicos) que circunscriben las actuaciones individuales y colectivas de una comunidad. Por lo tanto, cada cultura es un texto ambiguo, contingente, sometido a una incesante resemantización (Geertz, 1993).

Se produce allí mediación cultural entre sentimientos, actuaciones y significados

de la comunidad social y del desarrollo particular de los individuos, proceso que da lugar a la cultura experiencial, peculiar configuración de significados y comportamientos que los sujetos de forma particular han elaborado en intercambios sociales espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. Es, en definitiva, el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto (Pérez Gómez, 1998).

Por lo tanto, para este autor, la cultura experiencial es reflejo incipiente de una cultura local construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente, esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, con errores, contradicciones y prejuicios.

Es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos (Pérez Gómez, 1998: 199).

Así presentada esta cultura es muy potente dado que ha sido generada en el transcurso de la experiencia de la persona constituyéndose en la base de sus interpretaciones y acciones. Conocer la cultura experiencial implica conocer un proceso evolutivo de construcción de los significados, de los esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación de las personas, proceso complejo generado en la interacción entre la cultura social y la cultura individual.

Sumando a este análisis, el constructivismo cultural (Bruner 1991; Vigostky, 1997; Cole, 1997) prioriza el polo social y cultural en el desarrollo de la subjetividad y busca entender los procesos microsociales y las actividades socioculturales en las que los individuos se forman y participan. Para esta perspectiva

La mente humana se constituye y se realiza al utilizar la cultura humana. La importancia del desarrollo de las capacidades formales se encuentra siempre mediatizada por la orientación de los contenidos, intereses y actitudes del conocimiento. No existen para el individuo formas independientes de los contenidos y contenidos independientes del contexto cultural. La especie humana se constituye como instancia cultural y los individuos adquieren la dimensión humana cuando asimilan los rudimentos básicos de dicha cultura.

(Pérez Gómez, 1998:207-208)

Para este trabajo, el aspecto más definitorio de la mente y la cultura humana es su carácter simbólico. El problema fundamental para explicar el psiquismo individual es comprender la naturaleza de esos procesos simbólicos, los procesos de construcción de significado que aunque deben entenderse como fenómenos individuales -puesto que los significados operativos para cada individuo residen en su mente y cada uno construye su modo peculiar de representar la realidad-, sus orígenes y consecuencias son claramente sociales. Los esquemas de representación y actuación construidos

por cada individuo se relacionan con los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad cultural, son representaciones simbólicas individuales, apropiaciones singulares de representaciones simbólicas colectivas. Son “interiorizaciones peculiares de representaciones interindividuales en un marco cultural concreto” (Pérez Gómez, 1998:208). Estas representaciones son siempre polisémicas dado que la correspondencia entre los referentes reales y los significados subjetivos no es mecánica, sino subjetiva y ambigua. Es decir, se construye, pero no es arbitraria dado que en los significados subjetivos hay elementos comunes y compartidos con el resto de la comunidad cultural, permitiendo así la comprensión, la comunicación y la experiencia de cada biografía particular.

Interesa para nuestro análisis que la relación entre referentes y significados, entre significados y significantes, requiere de un equilibrio permanente entre continuidad y discontinuidad, connotación y denotación, aspectos comunitarios y aspectos singulares, reproducción y creatividad. En esta discontinuidad entre referentes y significados es donde se encuentra la riqueza de construcción y comunicación así como las posibilidades de distorsión, incomprensión e incomunicación.

Dicho de otra manera, en este proceso ambiguo y complejo, los significados individuales se construyen en la red de significados socialmente válidos para una comunidad. Éstos regulan el intercambio con la naturaleza y las

personas; resuelven los problemas que allí se les plantean a través de recursos y estrategias sociales individuales; y, en relación con el lugar que cada individuo ocupa en dicho escenario, proporcionan las actividades y roles que debe cumplir en esa comunidad. Además de las instituciones y normas sociales, las técnicas e instrumentos tecnológicos condicionan en forma sustantiva no sólo la orientación de los contenidos simbólicos que cada individuo interioriza de manera singular, sino también el nivel de desarrollo que alcanza en su contexto cultural. Se llega a afirmar que en la “zona de desarrollo próximo de cada sujeto”, la cultura y la cognición se crean mutuamente.

Considerar el impacto de la cultura en la construcción de subjetividad ayuda a entender cómo se “ve” el mundo que se presenta. Desde allí los sujetos no sólo interpretan, sino también desde allí se produce la comunicación, se comparte y se comprende la realidad. Son representaciones subjetivas que activan los modos de percibir, entender y actuar de los sujetos. Son significados individuales contruidos en el marco de una red de significados culturales y sociales donde se produce un diálogo de interiorización constituido por los intercambios intersubjetivos y simbólicos en los que los individuos participan y que comandarán su práctica de educar.

Nuevas preguntas...

El artículo se propone comenzar a entender a la evaluación universitaria

desde una mirada política que explicita los sentidos, las representaciones, desde donde se construyen y legitiman discursos y prácticas evaluatorias.

Estos significados como construcciones sociales, culturales, institucionales y sin beneficio de inventario se sostienen en normas de excelencia que se podrían reconstruir desde el análisis crítico de estas prácticas que:

- en el discurso buscan la comprensión de los alumnos para apropiarse de un saber que vuelva relevante a la enseñanza y favorezca la capacidad de intervenir en el mundo, pero en la acción se advierte la pérdida del sujeto y de su comprensión como sentido de la formación.

- buscan entender la mirada política y las valoraciones que intervienen, pero se las presenta y vive preferentemente como objetivas y neutras.

- buscan la democratización del saber, pero se convierten en un espacio de poder que no se delega, no se discute y no se comparte.

- buscan custodiar al aprendizaje a través de un proceso complejo, pero se las administra preferentemente como corte, como resultado.

- buscan seguir un proceso en el que interactúan variados actores y significados, pero se evalúa al alumno y se lo hace preferentemente responsable de sus fracasos.

- buscan la metareflexión y metacognición de los propios procesos de apropiación del saber, pero enfatizan preferentemente la memoria, el recuerdo

de información, la reiteración de puntos de vista, autores, procesos, datos.

El análisis de estas prácticas – sintéticamente enunciadas y que se advierten en las primeras lecturas de clases, entrevistas, evaluaciones escritas– requieren una reflexión compartida, porque esto permitiría desocultar

estas representaciones, explicitarlas y convertirlas en herramientas analíticas del propio pensamiento y de las propias acciones devolviendo a los sujetos un poder instituyente que favorezca un sentido más democrático a la universidad pública.

Notas

¹Magíster en Evaluación (Unlpam). Especialista en Evaluación (UNLPam). Especialista en Estudios Sociales y Culturales. (UNLPam). Docente-investigador categoría II (2009). Docente Regular de Currículo y Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la investigación interdisciplinaria. Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). Directora de la Revista Científica del ICEII, *Praxis Educativa*. Directora del proyecto “*Evaluación político curricular y prácticas de formación docente*” (2008-2011). Coordinadora del Equipo docente del Campo de las Prácticas en las carreras de los Profesorados en Historia, Geografía, Letras e Inglés. FCH-UNLPam. 25 de Mayo 775 (6300) Santa Rosa, La Pampa. Correo electrónico: chdifranco@gmail.com

²Jurjo Torres (1992) analiza las relaciones entre hegemonía y poder y las dimensiones de las diversas modalidades de discurso: negar los problemas, dejarlos sólo a nivel de responsabilidad individual y, por último, la imposibilidad de actuar de forma diferente, la inevitabilidad, “naturalizando” el problema indagado.

³Dubet (2006) presenta tres sentidos de justicia que están hoy presentes para pensar la justicia curricular: la igualdad republicana, la igualdad de oportunidades y el principio de la diferencia. Aparentemente excluyentes, estos principios deberían ser combinados por los docentes e investigadores ya que la justicia no puede ser la aplicación unívoca de un solo criterio.

⁴Agrega Fernández (1998) que la comprensión de lo institucional y las instituciones exige un análisis detallado de desciframiento de significados dado que este proceso se verá obstaculizado por fenómenos de ocultamiento y resistencia a conocer así como nuestra propia implicación no controlada en la organización. Requiere esta tarea el uso de analizadores que permiten entender la multisignificación de los hechos. El modo en que las instituciones analizan las dificultades las convierten en problemas y trabajan para su solución dará lugar a una dinámica institucional que reforzará el avance, la superación en una modalidad progresiva, o la esterotipia, la enajenación, el control, en una modalidad regresiva.

⁵Cfr. Baudelot, C. y F. Leclercg (2008) en “Jerarquías”, Sección Tercera, Capítulo 9, “La educación produce igualdad y desigualdades”, *Los efectos de la educación*, señalan cómo la educación produce igualdades y desigualdades.

⁶Pierre Bourdieu utiliza el concepto de *habitus* para superar la oposición entre “objetivismo” (las prácticas sociales como determinadas por la estructura social) y “subjetivismo” (las acciones sociales como agregación de las acciones individuales). Para resolver esta dicotomía, Bourdieu (1991) argumenta que las prácticas sociales pueden advertirse como la relación construida entre dos modos de existencia de lo social que reúne por un lado las estructuras sociales externas (lo social hecho cosas: “campos” de posiciones sociales que se han construido en dinámicas históricas -sistema escolar, por ejemplo-) y por otro lado, las estructuras sociales internalizadas (los *habitus*). Estas dos estructuras no son de naturaleza distinta sino que son dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva, que se deposita o inscribe a la vez en los cuerpos y en las cosas.

⁷Representaciones sociales (RS) en este trabajo.

⁸Representaciones colectivas, ideología, historia de las mentalidades, sentido común, teorías implícitas son categorías teóricas que entrecruzan sus significados al momento de caracterizar al sentido común, todas ellas diferenciables a las RS. (cfr Castorina, J.; Barreiro, Clemente (2005); Castorina, Barreiro, Toscazo (2005); Carretero, Rosa, González (2006); Robert Farr (2003).)

⁹ Otros antecedentes se encuentran en la antropología de Lucien Lévy-Bruhl con sus estudios sobre formas de pensamiento de las sociedades primitivas; la psicología piagetiana (1932) respecto al pensamiento del niño; la concepción de “psicología ingenua” de Heider (1958), como elemento explicativo básico de la conducta social y de las relaciones interpersonales.

¹⁰ Anahí Mastache (1989) indaga sobre representaciones de la formación desde una perspectiva interdisciplinaria, poniendo énfasis en el enfoque psicoanalítico. Se rastrean los significados atribuidos a al concepto de “representación” y luego desarrolla la temática de la fantasmática siguiendo a R. Kaes, concluyendo con las representaciones objetivadas en el Mito de Prometeo y en la representación del maestro apóstol que posibilitan un análisis de las distintas perspectivas de las representaciones sociales. Todo el trabajo es ejemplificado con obras literarias y mitos. Sonia Morejón (2003), por su parte, analiza las representaciones sobre evaluación de los estudiantes universitarios de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNSJB Las representaciones en torno a la evaluación son graficados como un *continuum* de polos dicotómicos que interjuegan dialécticamente y que en la investigación han sido descriptos como: del error constructivo al error como obstáculo; de la memorización mecánica al aprendizaje; de la naturalización a la práctica social.; del producto al acto; del ejercicio de poder a la autonomía; de la mirada del otro a la mirada de sí mismo; de la práctica homogeneizadora a la práctica transformadora. Concluye la autora que estas representaciones presentes en estos dos polos dicotómicos podrían ser impactadas si se trabajaran en las practicas, desde la reflexión crítica, ya que en el discurso los mismos sujetos se desplaza de un polo a otro.

¹¹ La objetivación da cuenta de lo social en la representación. Señala Jodelet que “la intervención de lo social se traduce en el agenciamiento y la forma de los contenidos relativos al objeto de la representación articulándose con una característica del pensamiento social, la posibilidad de hacer concreto lo abstracto, de materializar la palabra. De esta forma, la objetivación puede definirse como una operación formadora de imagen y estructurante” (1986: 481). Esta objetivación implica varias fases: la *construcción selectiva*; la *esquemización estructurante* y la *naturalización*. Es decir que son clasificados y seleccionados los elementos del núcleo central de la representación, son descontextualizados del contexto que los produjo, adquiriendo así una mayor autonomía que aumenta las posibilidades de uso de los sujetos. El anclaje, es el segundo proceso donde se da cuenta del enraizamiento de la representación en lo social. Mientras que la objetivación da cuenta de la constitución formal de un conocimiento, el anclaje articula la integración de la novedad, la interpretación de la realidad y la orientación de las conductas. Este anclaje es “proteiforme” (Moscovici) dado que permite comprender cómo se confiere significado al objeto representado -el anclaje como *asignación de sentido*; además cómo se utiliza la representación en la interpretación- el anclaje como *instrumentalización del saber* y cómo opera su integración dentro de un sistema. Esto permite entender al anclaje como *enraizamiento en el sistema de pensamiento*. La representación no se inscribe sobre la nada, siempre encuentra algo anterior latente o manifiesto.

¹² Gramsci (1986) habla de ideologías orgánicas y no orgánicas o queridas. Son orgánicas porque son esas visiones del mundo que constituyen la amalgama que une a los individuos en un grupo social y que permite que los individuos se sitúen en el mundo. Las no orgánicas o queridas, son los discursos que afectan a grupos más minoritarios. Esas corrientes que pueden ser estéticas, filosóficas, que de todos modos cumplen una función, no es que sean inocuas, pero no están conectadas con el proceso histórico más general.

Bibliografía

- ABRIC, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Filosofía y Cultura contemporánea. México, Ediciones Coyoacán.
- APPLE, M. (1995). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires, Paidós.
- BAUDELLOT, CH. y LECLERQ, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- BERGER, P y LUCKMANN, T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1993). *Clases, códigos y control: La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Madrid, Anagrama.
- BRUNER, J. (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- CARR y KEMMIS (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid, Martínez Roca.
- CASTORINA, J. (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- COLE, H. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid, Morata.
- CONNELL, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata.
- DE LANDSHEERE, G. (1973). *Evaluación continua y exámenes*. Buenos Aires, El Ateneo.
- DI FRANCO, M. G. (2003). "Árbitros de nuestra propia obra". En *Revista Praxis Educativa*. Año VII, N° 7, 73-86.
- DUBET, F. (2006). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- DURKEIM, E. (1968). *Las representaciones colectivas como nociones tipos en las que participan los individuos*. IEP. Instituto de Estudios Peruanos.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- ELEJABARRIETA, F. (1991). "Las representaciones sociales". En ECHABARRIA, A. *Psicología social sociocognitiva*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- ELIAS, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid, Morata.
- ELLIOT, J. (1988). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, Morata.
- FARR, R. (1984). "Las representaciones sociales" en MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNANDEZ, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (1993). *La interpretación de la cultura*. Barcelona, Gedisa.
- GILLY, M. (1984). "Psicosociología de la educación" en MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- GOFFMAN, E. (1979). *Estigma*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GRAMSCI, A. (1986). *Literatura y vida nacional*. México, Juan Pablos Editor.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, Morata.
- JODELET, D. (1984). "La representación social: fenómenos, conceptos y teorías." Denise Jodelet en MOSCOVICI, S. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Paidós.

- JODELET, D. (2003). *La representación en Ciencias Sociales*. México, Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad. Vol. XXIV.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- LACAN, J. (1983). *Función y campo de la palabra y el lenguaje en Psicoanálisis*. Informe del Congreso de Roma. Septiembre, 1953. Paidós.
- LITWIN, E; PALOU DE MATE, C.; CALVET, M. y otros.(2005). "La evaluación desde la perspectiva de la corrección de los trabajos de los alumnos" en *Novedades Educativas*, Buenos Aires, Año 17, N° 170.
- LURIA, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Buenos Aires, Editorial Antonio Machado.
- MASTACHE, A.(1989). "Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito". *Documento de Trabajo N° 2*. IICE. Facultad de Filosofía y letras. UBA.
- MENDEL, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- MERIEU, P. (2007). *Frankestien educador*. Barcelona, Alertes.
- MOSCOVICI, S. (1984). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- PALOU (2003). "Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar". En PALOU y otros, (2001) *La enseñanza y la evaluación*. GEEMA Facultad de Ciencias de la Educación y CE.DI.CO. Buenos Aires.
- PEREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PERKINS, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa.
- PERRENOUD, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.
- PICHON RIVIERE, E. (1984). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- PRUZZO, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar*. Buenos Aires, Espacio Editorial
- PRUZZO, V. (1999). *Evaluación curricular, evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Espacio.
- RIVIERE, A. (1984). *La Psicología de Vygotski*. Madrid, Aprendizaje Visor.
- SCHON, D. (1988). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.
- VIGOSTKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, Paidós Ibérica.