

Masificación, heterogeneidad y sistemas de evaluación en la Educación Superior: interpelaciones al dispositivo “universidad”.

EJE N° 1. Trayectorias

Reseñas de investigación sobre la formación universitaria

Soledad Vercellino
Instituto de Políticas Públicas y Gobierno, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad. Universidad Nacional de Río Negro.
svercellino@unrn.edu.ar

RESUMEN

Esta comunicación se propone profundizar en el análisis del problema de la evaluación en nuestras universidades. A tal fin, en primer lugar, contextualizamos las transformaciones profundas que ha tenido la universidad argentina en su pasaje de una universidad de élite a una universidad de masas (Trow, 1970) y de las deudas o límites de ese proceso de expansión y ampliación de derechos. Luego, a partir de recuperar algunas claves explicativas propuestas por estudiantes que han participado en nuestros proyectos de investigación, problematizaremos las convenciones normalizadas (Vercellino, 2020) en torno a las mismas, tomando como ejemplo tres universidades argentinas. Sostendremos la conjetura de que las mismas se mantienen incólumes en el tiempo pues expresan un arreglo estructural o componente duro del dispositivo “universidad”.

PALABRAS CLAVE: EXPANSIÓN UNIVERSITARIA; RELACIÓN CON EL SABER; DERECHO HUMANO; INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

INTRODUCCIÓN

La matrícula de la educación superior se ha expandido en Argentina a un ritmo elevado a partir de la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI. Esto ha resultado en una de las tasas brutas de educación universitaria más altas de América Latina. Esta tendencia implica

el tránsito de una universidad de élite a un modelo de masificación, tránsito que por otra parte ha promovido la democratización de la universidad, pues facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos. Pero al mismo tiempo, este crecimiento en el acceso a la educación superior no necesariamente se traduce en inclusión, ya que los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. Y la alta deserción en el primer año de carreras universitarias, el bajo índice de graduación y el alargamiento de la duración de las carreras, denuncian que el acceso directo y el no arancelamiento -sellos de acceso característicos de la universidad pública argentina- por sí solos no son suficientes para asegurar el derecho a la educación superior.

Abundante literatura refiere al fracaso en los estudios universitarios. Si bien las perspectivas de análisis son variadas y dan cuenta de la diversidad de factores (epocales, sociales, político-institucionales, didácticos y subjetivos) que confluyen en el éxito o fracaso en los estudios universitarios, un argumento que insiste parte de una lectura deficitaria de los/as estudiantes. Desde hace unos años, en diferentes proyectos de investigación, intentamos comprender cómo se construye la situación del novel estudiante universitario, y no “qué es lo que falta” para ser un estudiante exitoso en este período inicial. Partiendo de una opción teórica que recupera los aportes de los estudios sobre la relación con el saber y la tradición metodológica hermenéutica interpretativa y la investigación narrativa, en diferentes proyectos de investigación analizamos el conjunto de significados que el nuevo estudiante construye en torno a la universidad y al saber universitario.

En ese marco, nos hemos encontrado que muchos/as de los/as estudiantes que hemos entrevistado insisten como clave explicativa de la continuidad de los estudios universitarios el aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad (“desaprobar cursadas”, “perder materias”). El dispositivo ‘examen’, sortearlo, superarlo, evitarlo (mediante lo que en Argentina se denomina “promoción”, que significa acreditar la asignatura sin examen final, por ejemplo), aparece como uno de los eventos críticos del primer año.

Esta comunicación se propone profundizar en el análisis del problema de la evaluación en nuestras universidades. A partir de recuperar algunas claves explicativas propuestas por estudiantes que han participado en nuestros proyectos de investigación, problematizaremos las convenciones normalizadas (Vercellino, 2020) en torno a las mismas, tomando como ejemplo tres universidades argentinas. Sostendremos la conjetura de que las mismas se

mantienen incólumes en el tiempo pues expresan un arreglo estructural o componente duro del dispositivo “universidad”.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN / INTERROGANTES PRINCIPALES

La cobertura de la educación superior en Argentina es una de las más altas de América Latina, así mientras que para el subcontinente ronda el 44%, en Argentina alcanza el 57,8% (Chiroleu, 2018). Siguiendo la clasificación de Trow (1973) o la adaptación a la misma que propone Rama (2009) Argentina ya se ubica en la etapa de universalización, con tasas brutas de educación superior por encima del 50%. Según la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación (2022), la Tasa de escolarización del Sistema de Educación Superior Argentino (población de 18 a 24 años) alcanzó en el 2021 el 67,3% para la Educación Superior y el 48,03% para la educación universitaria (SPU, 2022).

Esta tendencia implica el tránsito de una universidad de élites a un modelo de acceso de masas, tránsito que por otra parte tuvo impacto en materia de democratización, ya que facilitó la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos (Chiroleu, 1998). Pero al mismo tiempo, este crecimiento positivo del acceso a la educación superior no redundó necesariamente en inclusión, los indicadores de ingreso y egreso así lo demuestran. La cantidad de egresados es significativamente menor a la de quienes ingresan.

Es decir, la masificación en el acceso que supondría mayores niveles de democratización encuentra un tope en las características que adquieren las trayectorias educativas en el nivel, signadas por fuertes procesos de discontinuidad. Estudios realizados a escala regional muestran que: casi un 30% del estudiantado ha discontinuado su actividad académica luego del primer año y el 50% a los tres años (Fernández, Kunrath, y Trevignani, 2022). Las estadísticas oficiales sostienen que “de las/os nuevas/os inscriptas/os a carreras de pregrado y grado en 2020, el 62,4% continúan sus estudios en 2021” (SPU, 2022, p.11)

Estos indicadores han instalado el problema de los inicios universitarios en la agenda política y académica de la última década y, más recientemente, se ha comenzado a interpelar la duración real de las carreras, pues sólo 27,7% de las/os egresadas/os de grado lo hace en el tiempo teórico esperado para una determinada carrera, que es la duración establecida en los planes de estudio. (SPU, 2022)

Asumimos que los procesos de ampliación de oportunidades de acceso a la universidad argentina que se han desarrollado a partir del retorno de la democracia han incrementado no

solo la cantidad sino también la heterogeneidad social, cultural, racial, de género, de los nuevos estudiantes universitarios. Esa heterogeneidad se expresa en heterogéneas formas de aprendizajes, en multiplicidad de modalidades de relación con los saberes. Esto ha generado la incorporación de debates pedagógicos que tienen como premisa la heterogeneidad social que condiciona los procesos de aprendizaje. Se ha hecho legítimo sostener que no existe “una única y mejor manera de cursar la universidad”; los nuevos “estudiantes no tradicionales” y también los “tradicionales” tienen procesos y tiempos de aprendizaje singulares (Fernández, Kunrath, Trevignani, 2022, p. 44)

Nuestras investigaciones de los últimos años¹ nos muestran en el análisis de las experiencias de discontinuidad de los estudios universitarios los procesos de evaluación y acreditación de los conocimientos constituyen un núcleo problemático.

Como bien desarrollamos en Vercellino y Misischia (2021a, 2021b), una clave explicativa que insiste en el discurso de los propios estudiantes en relación con la continuidad de los estudios es aprender a “sobrellevar el fracaso”, íntimamente vinculado a las formas de evaluación y acreditación propias de la universidad - “desaprobar cursadas”, “perder materias”-.

Varios de los/as estudiantes que han participado de nuestras investigaciones enfatizan en experiencias de decepción, fundamentalmente vinculadas a la novedad de ‘perder cursadas’, desaprobar finales, recurrar materias.

La problematización sobre la evaluación que realiza uno de los estudiantes participantes de nuestras investigaciones es por demás interesante, plantea la necesidad de pensar pautas de evaluación específicas para el primer año:

vos a un ingresante no le podés pedir que se maneje en la universidad de entrada como vos pretendes que se tiene que manejar todo, entonces ¿qué hace P.? ella te toma siete recuperatorios si es necesario que vos apruebes, porque no te desalienta, te permite continuar, si no vas te busca, le busca la vuelta. (...) Pero si hay que destacar yo destacaría eso (...) tratar de regalarle las materias, aunque sea con baja nota, pero fomentar que continúen, porque primer año es un año de nivelación y muchas materias se comparten en primer año y las específicas empiezan más adelante y vos no podés

¹ Como lo han sido los Proyectos de Investigación UNRN 40-C-581 y 40-C-796 en los que se ha analizado la problemática del primer año en carreras de ciencias aplicadas y ciencias humanas de la Universidad Nacional de Río Negro, pero también, investigaciones desarrolladas por colegas en ese marco, entre las que caben citarse a Gertosio (2023), Chironi (2022), Rizzo (2021),

arrancar con la específica, (...), no podés conocer la carrera que estás haciendo sin pasar primer año que es de nivelación. Entonces vos no podés saber si sos bueno en algo si ni siquiera llegaste, por estas trabas que te digo por ahí que son los egos de los profesores, que son de que mi clase la tengo que dar así. (relato de estudiante, disponible en Vercellino y Misischia, 2021b, pp.20-21)

El dispositivo 'examen' aparece como uno de los eventos críticos de los primeros años en la universidad. La evaluación aparece como una situación traumática. Los/as estudiantes destacan, además, aspectos asociados y derivados de los sistemas y procesos de evaluación y acreditación, como son, el impacto en lo que Tinto (2021) denomina percepción de la autoeficiencia, es decir, en su propia percepción como sujetos capaces de afrontar los desafíos cognitivos que le impone la universidad. Como bien advierte Pierella (2016)

Si bien en estas últimas décadas ha tenido lugar un amplio desarrollo teórico sobre la importancia de la evaluación como medio de seguimiento y apuntalamiento de los estudiantes (...), en la práctica esta corre el riesgo de consolidarse como un elemento clave en la interrupción de los estudios universitarios. (2016, p.13)

A continuación, procuraré proponer algunas líneas de problematización en torno a la evaluación y la acreditación en la universidad.

OBJETIVO

Esta ponencia pretende problematizar una de las dimensiones que permiten ampliar la comprensión sobre los problemas de la continuidad de los estudios universitarios, dimensión que los/as estudiantes que participan de nuestros estudios relevan como significativa: el sistema de evaluación y acreditación de conocimientos.

ABORDAJE METODOLÓGICO

La problemática de la evaluación y acreditación de saberes insiste en la investigación sobre los inicios de la vida universitaria (Pierella, 2016; De Gatica, Bort y De Gatica, 2020; Pogré, De Gatica, Krichesky, 2020; Mancovsky y Más Rocha, 2019). De Gatica, Bort y De Gatica (2020) señalan:

Si entramos en las aulas para observar (...) las formas de evaluación y los conocimientos que se demuestran en esas evaluaciones, ¿es mucho lo que ha cambiado o continuamos con las mismas formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales de la universidad? (...)lo conquistado en términos de ampliación del

acceso a educación universitaria ¿se traduce en las prácticas académicas que se ven interpeladas por los desafíos que implica enseñar en un nuevo contexto sociocultural? (pp. 23-24)

Hemos realizado un breve ejercicio de comparación de las regulaciones académicas de tres universidades creadas en momentos históricos diferentes, es decir, que responden a proyectos políticos disímiles; que se encuentran ubicadas en regiones también distintas, por lo que atienden a poblaciones que se conjeturan diferentes entre sí. Se trata de las Universidades que se consignan en la Tabla N°1.

Tabla 3. Universidades analizadas.

Universidad	Universidad de Buenos Aires	Universidad Nacional del Comahue	Universidad Nacional de Río Negro
Año de fundación/creación	1821	1972	2007
Localización	Ciudad de Buenos Aires/área metropolitana	Provincias de Río Negro y Neuquén	Provincia de Río Negro
Normas que regulan la evaluación	Resoluciones (CS) N° 2056/95 Resolución (CS) N 1648/91	Ordenanza 273/2018 (replica lo establecido sobre la materia en la Ordenanzas 640/1996, 486/1991)	Resolución Rectoral 09/2008

CONCLUSIONES

El análisis de las convenciones normalizadas y expresadas en normativas sobre la evaluación de tres universidades estatales que se caracterizan por enmarcarse en proyectos histórico políticos diferentes debido a su momento fundacional y de atender poblaciones diferentes debido a su ubicación geográfica, nos ha mostrado ciertas invariantes en relación a la evaluación, a saber:

A) La evaluación, acreditación y certificación de conocimientos constituye, desde el origen de la universidad argentina, el núcleo duro de la enseñanza.

Esta afirmación queda probada pues si se analiza el Estatuto de la Universidad

de Buenos Aires del año 1886, en su capítulo XII en el que refiere a la Enseñanza, se desarrollan seis artículos, todos los cuales se expresan exclusivamente sobre la examinación y sus regulaciones, como se aprecia a continuación

CAPÍTULO XII De la enseñanza

Art. 72º – Las Facultades admitirán a exámenes de los remos de su enseñanza teórica en las épocas que fijen las ordenanzas de la Universidad a todo el que se presente a darlos, sin más requisitos que la comprobación de haber rendido los exámenes de Estudios Preparatorios en un Colegio Nacional o de presentar certificados que acrediten esos mismos exámenes en institutos de Enseñanza Secundaria, establecidos por autoridad de los Gobiernos de Provincia. En este último caso los certificados deberán presentarse con la comprobación oficial de que el instituto de que preceden se encuentra en las condiciones exigidas por el artículo 5º de la Ley de 30 de Setiembre de 1878, cuya comprobación deberá hacerse ente el Rector del Colegio Nacional de la Capital.

Art. 73º – Las Facultades no admitirán a examen de materias prácticas sino a aquellos alumnos que las hayan cursado en las mismas Facultades.

Art. 74º – Los estudiantes libres deben sujetarse en los exámenes al orden que para estos y para los estudios establezcan los reglamentos Universitarios; deben sujetarse también a las condiciones, pruebas y demás requisitos que establezcan los mismos reglamentos.

Art. 75º – Ninguna Facultad admitirá a examen de una materia al estudiante que en ella haya sido aplazado o reprobado por otra Universidad Nacional, sin que haya transcurrido por lo menos el término de un año, desde el aplazamiento o reprobación; los certificados de aprobación expedidos en contravención a este artículo serán de ningún valor.

Art. 76º – La Universidad no expedirá diploma sin que, previamente, el que lo solicite haya rendido examen de todas las materias requeridas por los reglamentos universitarios para obtenerlo.

Art. 77º – Los certificados de la Universidad Nacional de Córdoba serán válidos en esta.

Art. 78º – Para que el diploma universitario o profesional pueda ser conferido por esta Universidad se requiere que el alumno haya rendido ante ella, por lo menos, los

exámenes de último año, los generales y el de tesis. (Estatuto de la Universidad Nacional de Buenos Aires, 1886, en Mignone, s/f, p. 316)

b) Las normativas en torno a la evaluación casi no han variado a lo largo de los años. En las universidades más antiguas persisten decisiones sobre la evaluación que se remontan a la década del 60, por ejemplo, la escala de calificación de exámenes de la Universidad de Buenos Aires vigente fue aprobada por Resolución (CS) N° 2823/65 y recuperada en las Resoluciones (CS) N° 4994/93 y N° 2056/95. En las Universidades de creación más reciente, como la Universidad Nacional del Comahue rastreamos el origen de las formas actuales de regular la evaluación en normas de inicios de la década del 90. En el caso de la Universidad de Río Negro, el reglamento de estudios es una norma primigenia en esa institución, pues fue aprobada en el tiempo de la organización o normalización de la institución y no ha sido revisada (Resolución Rectoral 09/2008).

c) El examen como dispositivo de evaluación y acreditación de conocimientos se ha impuesto en las universidades argentinas y ha permanecido incólume más allá de las radicales transformaciones en el camino de la democratización y la inclusión educativa que éstas han afrontado desde el retorno de la democracia hasta nuestros días y de las interpelaciones que ese instrumento ha sufrido en el campo de la investigación educativa contemporánea.

d) No existen diferencias significativas entre las regulaciones de la evaluación en las tres universidades analizadas, aun cuando sus normas hayan sido generadas en un rango de 50 años y en instituciones que responden a proyectos políticos bien diferenciados. Las preocupaciones en torno a la evaluación giran en las tres universidades alrededor de una serie de cuestiones comunes, a saber:

- Condición de alumno: requisitos, causales que justifican su no cumplimiento.
- Calificaciones posibles para los cursados: aprobado, desaprobado, ausente y promoción.
- Modalidad de aprobación de los cursos: sin examen final (promoción), con examen final, examen libre.
- Turnos ordinarios y extraordinarios de exámenes.
- Conformación de tribunales examinadores.
- Escala de calificación.
- Nota mínima para la aprobación sin examen final por promoción.
- Cálculo del promedio final con el que egresa cada alumno.
- Forma de expresar, en número entero, en la calificación.

- Instancias de recuperación para el caso de las evaluaciones parciales.
- Comunicación de los resultados del examen a los estudiantes (mostrar examen)

La persistencia de esta gramática de la evaluación más allá de las diferencias entre instituciones y de las transformaciones generadas en las últimas décadas por los procesos de ampliación de derechos, podría ser un indicio de la resistencia del dispositivo universidad, una manifestación de su persistente condición máquina eficaz de fabricar élites (Rinesi, 2020).

El análisis de las situaciones que las normativas insisten en regular en torno a la evaluación, y que hemos punteado en los párrafos previos, ponen en evidencia que no se pueden analizar los procesos de evaluación y acreditación de conocimientos independientemente de los restantes elementos que conforman el dispositivo escolar: formas de organizar las personas (conformación de los cursos universitarios, responsables de los mismos, etc.), organización del tiempo y del espacio, selección, organización y secuenciación de saberes, entre otras cuestiones.

Es decir, las preocupaciones en torno a la evaluación giran en las tres universidades alrededor de una serie de cuestiones que aluden a diferentes componentes de lo que podríamos denominar el dispositivo “universidad”.

Aunque más flexible que en otros niveles educativos, las normas vinculadas a la evaluación y acreditación nos muestran la persistencia de un tiempo estandarizado, que configura “pautas normalizadas de referencia” (Elías, 1989, p.19) tanto para la enseñanza como para el aprendizaje: se prevé un mínimo de aprendizajes para mantener la condición de estudiante regular y un itinerario ideal que marcan los planes de estudios y los calendarios académicos. ¿Existen alternativas a esas modalidades de evaluación? Por tratarse de arreglos contingentes, asumimos como premisa que otras formas de evaluación, y más ampliamente, que otras formas de hacer universidad son posibles. La frondosa producción intelectual sobre el problema educativo de la evaluación, las reformas que en la última década se han dado en otros niveles educativos en los regímenes académicos, en particular, en las formas de evaluación y acreditación y la tradición que en ese tipo de prácticas tiene, por ejemplo, el nivel de posgrado alimenta nuestra ilusión de que otra forma es posible. Para ello es necesario profundizar la investigación académica y ensayar imaginativamente alternativas prácticas. Ese es el compromiso y nuestra invitación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). *Educação em Revista*, 34.
- De Gatica, A.; Bort, L. y De Gatica, N. (2020). Reflexividad y transformación en las prácticas docentes universitarias. En P. Pogré, A. De Gatica, y G. Krichesky (2020), *Los inicios de la vida universitaria II: aportes de la investigación* (1era ed, pp. 19-50). Editorial Teseo.
- Fernández, T., Kunrath, R., & Trevignani, V. (2022). *Perfil de ingreso, puntos de bifurcación en la trayectoria y desafiliación en el ingreso a la universidad: un estudio de caso comparado en tres universidades de Argentina, Brasil y Uruguay*. Universidad Nacional del Litoral.
- García de Fanelli, A; Adrogué, C. (2019). Equidad en el acceso y la graduación en la Educación Superior: Reflexiones desde el Cono Sur; Universidad de San Andrés; *Arizona State University; Education Policy Analysis Archives*; 27; 96; 1-38
- Mignone, E. (s/f): Ordenamiento legal universitario. Mimeo.
- Pierella, M. P. (2016). Los exámenes en el primer año de la universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social?
- Pogré, P., De Gatica, A., García, A. L., y Krichesky, G. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. Editorial Teseo.
- Rama Vitale, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista iberoamericana de educación*.
- Rinesi, E. (2020). Universidad y democracia. *Universidad y democracia*, 1-202.
- Secretaría de Políticas Universitarias (2022). *Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2021-2022*. Ministerio de Educación de la Nación, CABA, República Argentina
- Trow, M. (1970). Reflections on the transition from mass to universal higher education. *Daedalus*, 1-42.
- Vercellino, S. (2020). *La performatividad del dispositivo escolar de la relación del-la alumno-a con el saber* (Doctoral dissertation). <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/6029>