

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN A GRAN ESCALA Y LA INCLUSIÓN DE LOS COLECTIVOS VULNERABILIZADOS

Márcia Lopes Reis

UNESP/Brasil

marcia.reis@unesp.br

Hilda Maria Gonçalves da Silva

UNESP/Brasil

Hilda.silva@unesp.br

*Recepción Artículo: 30 marzo 2022
Admisión Evaluación: 30 marzo 2022
Informe Evaluador 1: 02 abril 2022
Informe Evaluador 2: 03 abril 2022
Aprobación Publicación: 05 abril 2022*

RESUMEN

El presente trabajo intenta analizar cómo se observan las paradojas hacia las prácticas de gestión de los cursos de grado en Brasil tras las políticas de inclusión y/o cupos para los colectivos vulnerables en las universidades brasileñas en el contexto de las políticas a gran escala. En Brasil, el ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) representa un relevante proceso de evaluación a gran escala de los cursos de grado. El ENADE forma parte de un sistema más abarcante que conlleva otros tres componentes principales: la evaluación de las instituciones, de los cursos de grado y del desempeño de los estudiantes. Así que el SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) evalúa las universidades en sus funciones de docencia, investigación i extensión y ha sido creado el 2004 por la Ley n. 10861. Desde entonces, han cambiado algunas políticas de acceso a la universidad para garantizar que los colectivos que han sido vulnerabilizados a lo largo de la historia puedan formar parte de ese locus de construcción y difusión del conocimiento científico. La interrogante que se propone: ¿Qué estudios se hacen bajo el tema de las prácticas de gestión que han sido cambiadas por los resultados de las evaluaciones a gran escala tras las políticas afirmativas? Los análisis bibliográficos representan la metodología que se va utilizar. Los primeros análisis evidencian las escasas reflexiones publicadas bajo el tema i evidencian la fragilidad de los sistemas de evaluación a gran escala para cumplir su rol: mensurar la calidad de la educación superior.

Palabras clave: evaluación a gran escala; educación superior; inclusión; colectivos vulnerabilizados; gestión

ABSTRACT

Large-scale assessment policies and inclusion of vulnerable groups. This paper attempts to analyze how paradoxes towards undergraduate course management practices in Brazil are observed after inclusion

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN A GRAN ESCALA Y LA INCLUSIÓN DE LOS COLECTIVOS VULNERABILIZADOS

policies and/or quotas for vulnerable groups in Brazilian universities in the context of large-scale policies. In Brazil, the ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) represents a relevant large-scale evaluation process of undergraduate courses. ENADE is part of a more comprehensive system that involves three other main components: the evaluation of institutions, of undergraduate courses and of student performance. SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) evaluates universities in their teaching, research and extension functions and was created in 2004 by Law n. 10861. Since then, some university access policies have been changed to ensure that groups that have been made vulnerable throughout history can be part of this locus of construction and dissemination of scientific knowledge. The question that is proposed: What studies are done under the theme of management practices that have been changed by the results of large-scale evaluations following affirmative policies? The bibliographic analyses represent the methodology to be used. The first analyses show the scarce reflections published on the subject and evidence the fragility of large-scale evaluation systems to fulfill their role: to measure the quality of higher education.

Keywords: large-scale assessment; higher education; inclusion; vulnerable groups; management

Las acciones afirmativas implementadas desde principios de este siglo XXI en Brasil corresponden a un proceso relevante de inclusión social centrado en los beneficios de la educación en la sociedad contemporánea. Considerada la sociedad del conocimiento (Lojkin, 1995), acceder y apropiarse de este 'capital cultural' se ha traducido en el aumento de personas de diferente género, raza y condiciones de ingreso en las instituciones de educación superior. Así, como se ha señalado desde la educación básica, los alumnos no sólo serían más en términos cuantitativos, sino en diversidad. ¿Qué espacio ocuparía esta diversidad en evaluaciones a gran escala? ¿Cómo ha estado la gerencia lidiando con estos resultados?

En este sentido, han sido necesarias acciones por parte de la dirección de estas instituciones de educación superior para asegurar no solo el acceso, sino la permanencia de estos grupos históricamente vulnerables. Esta es una tarea compleja dada la cantidad de estudiantes cuyo nuevo perfil ha impactado en la gestión.

Inicialmente, se considera que la gestión, a su vez, es una de las funciones que representa ese locus cuyo conjunto de informaciones apunta para el carácter incipiente de las relaciones con estos nuevos colectivos que pasan a formar parte de las universidades brasileñas. Necesario por la complejidad de estas instituciones de educación superior, la dirección tiende a buscar comprender este fenómeno para interactuar. De esta forma, la gestión se encuentra entre las acciones gubernamentales que realizan la planificación, monitorean la implementación y utilizan los resultados de las evaluaciones a gran escala para realizar acciones efectivas en la búsqueda de la calidad en la educación superior. Longhi (1998), Frantz (2002), Schmidt (2010) y Vanucchi (2013) analizan esta práctica desde el origen del modelo de gestión universitaria: colegiado y democrático con participación de la comunidad interna y externa.

Por otro lado, vale recordar que este escenario de acceso más democratizado a las universidades brasileñas resulta de un conjunto de acciones políticas que resultaron en la creación de acciones gubernamentales como REUNI (Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI)), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFET), Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM) y Programa Universidad para Todos (ProUni). como: nivel socioeconómico, género, raza, cultura, discapacidad, lugar de residencia y edad para acceder a la educación superior, se configura un proceso de inclusión no siempre considerado en las evaluaciones de gran escala.

La principal forma de evaluación de los graduados universitarios en Brasil es el Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE) y ha sido uno de los momentos importantes de medición de la calidad de la educación superior junto con los otros dos componentes de una política para evaluar la cultura de inclusión de la educación superior. Además de la evaluación del desempeño de los estudiantes, existe la evaluación institucional y de cursos, integrándose así el SINAES (Sistema de Evaluación de la Educación Superior). De esta forma, el SINAES abarca todos los aspectos que giran en torno a la docencia, la investigación y la extensión, con sus aspectos de responsabilidad social, desempeño estudiantil, gestión institucional, facultad, instalaciones físicas, entre otros aspectos.

Creado en 2004, el SINAES se implementó cuando las acciones afirmativas estaban en proceso de consolidación y cuenta con procesos complementarios como: autoevaluación, evaluación externa, ENADE, evaluación de carreras de grado e instrumentos de información (censo y registro). Estos resultados permiten trazar un panorama de la calidad de los cursos y de las Instituciones de Educación Superior.

Las evaluaciones a gran escala en Brasil son una práctica reciente, considerando otros países. Estos procesos se iniciaron en la década de 1990 y han demostrado ser un campo complejo y contradictorio en el que conviven la necesidad de evaluar para calificar y una regulación de carácter instrumental que posibilita e incentiva la jerarquización de las instituciones (Bonamino y Souza, 2012)

Estas características se complejizarían aún más con el acceso de los grupos vulnerables, ya que se trataría de dos políticas: la evaluación que se asume como política y las acciones afirmativas, igualmente caracterizadas como acciones políticas.

A partir del primer conjunto de políticas evaluativas, es necesario situar este contexto de Estado Evaluador. Esta expresión, utilizada a partir de la década de 1980, sugiere que “el Estado ha ido adoptando un ethos competitivo, neodarwinista, comenzando a admitir la lógica del mercado, a través de la importación al dominio público de modelos privados de gestión, con énfasis en resultados o productos de los sistemas educativos” (Afonso, 2009, p. 49).

Para Brennam (2004), a ênfase no papel das universidades para a transformação das universidades refiere a la diferencia entre la integración y la inclusión. Aunque el modelo integracionista ha contribuido significativamente a llamar la atención sobre la necesidad de trabajar incluyendo a los grupos que han sido vulnerabilizados, en la educación regular, sin embargo, actualmente, el contexto social y la educación que dio origen a este modelo están modificados, así como la sensibilidad cultural se extendió dentro y fuera de la comunidad escolar. Ahora sus límites aparecen claramente, no sólo debido a la falta crónica de medios y recursos para dedicar a este tipo de estudiantes, sino también a la debilidad de algunos de los supuestos en la perspectiva de la integración. Una de las formas de comprensión de la integración parte de la premisa de que es necesario hacer espacio para el alumno diferente en el contexto educativo. Esta intención positiva se puede interpretar, literalmente y sobre todo, como la necesidad de colocar el alumno en el espacio de la escuela, esperando que la intervención de las personas que prestan apoyo y un contacto más o menos frecuente con sus compañeros de clase aseguren una experiencia aceptable por el propio alumno. Pero incluso cuando esta visión estrecha ha sido reemplazada por la planificación de la integración más flerte y articulada, permanece, en la base de esta perspectiva, una interpretación de la vulnerabilidad como problema de una minoría, vinculada a la igualdad de oportunidades con las de otros alumnos. Eso se puede observar cuando realicen las evaluaciones a gran escala.

En parte, porque el paradigma que incluye implícitamente la idea de la integración es la asimilación, basada en la adaptación del alumno que há sido vulnerabilizado o en situación de riesgo a la organización de la escuela que está básicamente estructurada sobre la base de los alumnos “normales”. Las evaluaciones a gran escala han sido estructuradas de ese modo y los resultados hacen una categorización de los ‘normales’ y los ‘especiales’ que juegan un papel marginal o residual.

En Gurgel (2004), se presentan algunas acciones de inclusión exitosas pues no se basan en medir la distancia de un supuesto estándar de educación, sino en reconocer la importancia de la plena participación de todas las personas en la vida escolar. Si la integración tiende a identificar un estado, una condición, la inclusión es más bien un proceso, una filosofía de aceptación, es decir, la capacidad de proporcionar un marco en el cual los estudiantes – sin importar la capacidad, el género, el idioma, el origen étnico o cultural – puede considerarse de igual valor, tratados con respecto y teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades en el contexto educativo. En ese sentido, las evaluaciones a gran escala se hacen necesarias si basadas en la mensuración y comparación de uno desde su sitio y sus condiciones iniciales.

Tumolo (2014) y Ristoff y Limana (2015) presentan el ENADE como parte de la evaluación superior y hacen pensar bajo el tema de la posibilidad de un índice de inclusión. La inclusión es lo que sucede cuando “todo el mundo se siente apreciado y su participación es bienvenida” (Booth, Ainscow, 2011). La noción de inclusión

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN A GRAN ESCALA Y LA INCLUSIÓN DE LOS COLECTIVOS VULNERABILIZADOS

reconoce que existe el riesgo de exclusión y que una acción específica es necesaria para evitarlo, al mismo tiempo que afirma la importancia de la participación de todos los estudiantes en la creación de una universidad más acogedora, incluso en sus procesos de evaluación.

En Afonso (2009), Aragão y Bertagna (2012) se hace todavía más relevante el sentido de la evaluación en gran escala como una tendencia hacia la mensuración de la calidad de la educación que ha sido creada basada en los principios de la regulación de los resultados. A pesar de sus fragilidades y contradicciones de sistemas de evaluación como los brasileños – ENADE –, quedan las posibilidades de prácticas de gestión hacia la emancipación si se consideran una evolución de la institución misma.

Específicamente, al observar la ENADE (evaluación del desempeño de los estudiantes), se observa claramente que este instrumento de medición de la calidad deja a los individuos aislados de sus contextos y otros factores que constituyen la universidad en su conjunto, como lo señala Dias Nephew (2003). Habría sido en ese sentido que este examen se realiza al inicio de la formación de los estudiantes (de manera opcional) y, al final, buscando conocer factores culturales que han ido agregando en la trayectoria universitaria, desde 2004.

A su vez, una política efectiva de inclusión social está relacionada con el desarrollo económico y humano de una sociedad que apunte a la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, independientemente de su condición social, política, religiosa, filosófica, mental, física, étnica o de género.

Así, cuando a principios de la década del 2000 comenzaron a implementarse políticas de acción afirmativa y las Instituciones de Educación Superior (IES) abrieron sus puertas y recibieron estudiantes de sectores vulnerables, se responsabilizaron por estos estudiantes. Entre otras acciones, comienza a invertir en la permanencia de estos grupos en la institución, con la intención de que logren buenos resultados, incluso en exámenes masivos. Estas acciones forman parte de las prácticas de gestión para que todos los estudiantes tengan el mismo nivel de competencia. Este ha sido un desafío para las prácticas de gestión que serán analizadas en esta comunicación.

El objetivo que se propone es analizar cómo se observan las paradojas hacia las prácticas de gestión de los cursos de grado en Brasil tras las políticas de inclusión y/o cupos para los colectivos vulnerables en las universidades brasileñas en el contexto de las políticas a gran escala.

Metodología

Esta comunicación resulta de la implementación de una metodología cualitativa con revisión bibliográfica de publicaciones que tratan el tema de las relaciones de las evaluaciones a gran escala y la inclusión de grupos vulnerables publicadas desde la implementación de ENADE (2004), en las diferentes bases de investigación, de periódicos y libros. Los textos pueden abordar los dos temas, simultáneamente o por separado, independientemente del idioma.

Resultados y Discusión

Los autores seleccionados fueron Brennam (2004), Gurgel (2004), Tumolo (2010), Ristoff y Limana (2015), Afonso (2009), Aragão y Bertagna (2012), sobre todo. Para Brennam (2004), a ênfase no papel das universidades para a transformação das universidades refiere a la diferencia entre la integración y la inclusión. Aunque el modelo integracionista ha contribuido significativamente a llamar la atención sobre la necesidad de trabajar incluyendo a los grupos que han sido vulnerabilizados, en la educación regular, sin embargo, actualmente, el contexto social y la educación que dio origen a este modelo están modificados, así como la sensibilidad cultural se extendió dentro y fuera de la comunidad escolar. Ahora sus límites aparecen claramente, no sólo debido a la falta crónica de medios y recursos para dedicar a este tipo de estudiantes, sino también a la debilidad de algunos de los supuestos en la perspectiva de la integración. Una de las formas de comprensión de la integración parte de la premisa de que es necesario hacer espacio para el alumno diferente en el contexto educativo. Esta intención positiva se puede interpretar, literalmente y sobre todo, como la necesidad de colocar el alumno en el espacio de la escuela, esperando que la intervención de las personas que prestan apoyo y un contacto más o menos frecuente con sus compañeros de clase aseguren una experiencia aceptable por el propio alumno. Pero incluso

cuando esta visión estrecha ha sido reemplazada por la planificación de la integración más flerte y articulada, permanece, en la base de esta perspectiva, una interpretación de la vulnerabilidad como problema de una minoría, vinculada a la igualdad de oportunidades con las de otros alumnos. Eso se puede observar cuando realicen las evaluaciones a gran escala.

En parte, porque el paradigma que incluye implícitamente la idea de la integración es la asimilación, basada en la adaptación del alumno que ha sido vulnerabilizado o en situación de riesgo a la organización de la escuela que está básicamente estructurada sobre la base de los alumnos “normales”. Las evaluaciones a gran escala han sido estructuradas de ese modo y los resultados hacen una categorización de los ‘normales’ y los ‘especiales’ que juegan un papel marginal o residual.

En Gurgel (2004), se presentan algunas acciones de inclusión exitosas pues no se basan en medir la distancia de un supuesto estándar de educación, sino en reconocer la importancia de la plena participación de todas las personas en la vida escolar. Si la integración tiende a identificar un estado, una condición, la inclusión es más bien un proceso, una filosofía de aceptación, es decir, la capacidad de proporcionar un marco en el cual los estudiantes – sin importar la capacidad, el género, el idioma, el origen étnico o cultural – puede considerarse de igual valor, tratados con respecto y teniendo en cuenta la igualdad de oportunidades en el contexto educativo. En ese sentido, las evaluaciones a gran escala se hacen necesarias si basadas en la mensuración y comparación de uno desde su sitio y sus condiciones iniciales.

Tumolo(2014) y Ristoff y Limana (2015) presentan el ENADE como parte de la evaluación superior y hacen pensar bajo el tema de la posibilidad de un índice de inclusión. La inclusión es lo que sucede cuando “todo el mundo se siente apreciado y su participación es bienvenida” (Booth, Ainscow, 2011). La noción de inclusión reconoce que existe el riesgo de exclusión y que una acción específica es necesaria para evitarlo, al mismo tiempo que afirma la importancia de la participación de todos los estudiantes en la creación de una universidad más acogedora, incluso en sus procesos de evaluación.

En Afonso (2009), Aragão y Bertagna (2012) se hace todavía más relevante el sentido de la evaluación en gran escala como una tendencia hacia la mensuración de la calidad de la educación que ha sido creada basada en los principios de la regulación de los resultados. A pesar de sus fragilidades y contradicciones de sistemas de evaluación como los brasileños – ENADE –, quedan las posibilidades de prácticas de gestión hacia la emancipación si se consideran una evolución de la institución misma.

CONCLUSIONES

El objetivo de reflexionar bajo el tema de la evaluación a larga escala y los colectivos que han sido vulnerabilizados en el contexto de las universidades del siglo XXI parece muy cercano a una discusión de la evolución de la universidad misma.

La universidad es una institución específica, es decir, tiene rasgos que la diferencian de otras instituciones sociales, y que ha logrado trascender a lo largo de un milenio, desde la fundación de la universidad de Bologna en 1088, hasta hoy. Desde la universidad medieval como un gremio de maestros y aprendices que recibía la protección pontificia y regia hasta la universidad que los Imperios español y portugués implantó en Latinoamérica, tomando como referentes las universidades de Salamanca y Alcalá, este modelo se mantuvo a lo largo de la época colonial y a partir del siglo XVII empezó su decadencia. A mediados del siglo XVIII se introdujeron algunas reformas que no llegaron a producir una mejora sustantiva. Pero, en estas universidades se formaron las elites que impulsaron la independencia y, con ella, la universidad republicana.

Se sabe que el siglo XIX, se da una auténtica refundación y aparece la universidad moderna, que, según el entorno político en que se desarrolla, adquiere características distintas. Por un lado, el modelo germánico impulsado por Humboldt, donde la libertad era un concepto fundamental y se daba impulso al saber científico en todas sus disciplinas. Por el otro, la universidad contemporánea, que surge a mitad de los años 40 y toma como referente la universidad estadounidense. Esto cambia la relación con la sociedad, atendiendo a la gran demanda y, como consecuencia, se da un proceso de expansión.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN A GRAN ESCALA Y LA INCLUSIÓN DE LOS COLECTIVOS VULNERABILIZADOS

Las evaluaciones a gran escala se hacen necesarias, pues señalan incluso la calidad de esa expansión. Pero, como en otros momentos de cambios en las universidades, la legitimidad de ese proceso de expansión desde la implementación de las políticas de inclusión demanda que los distintos sectores de la sociedad puedan observar la calidad de tales transformaciones. Las miradas de esos grupos, colectivos y cupos desde esta institución se hacen, en parte, desde esos modos de mensuración de la calidad. Así que, más allá de una universidad inclusiva, es necesario que las evaluaciones a larga escala puedan demostrar que la relación entre la educación y los distintos programas que han sido presentados en el comienzo de esta comunicación estén promoviendo una cultura de inclusión de modo efectivo.

La efectividad en que se mensura en las evaluaciones a gran escala, de modo específico, el ENADE, tendrían que abarcar la trayectoria desde el acceso hasta la finalización de la formación de esos colectivos que han sido vulnerabilizados y que también se efectúe por distintos factores. En sentido, la gestión parece todavía más necesaria, pues el liderazgo en los procesos de cambio se hace decisivo para el cambio de una cultura de evaluación para la jerarquización a una cultura de seguimiento de los aprendizajes de esos colectivos, sobre todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso A. J. (2009). *Avaliação educacional*. São Paulo. Cortez.
- Aragão J. E. de O. S.; Bertagna R. H. (2012). Políticas de Avaliação do Ensino Superior: tateando um conceito de qualidade da educação. *Revista NUPEM. Campo Mourão*. v. 4, n. 7, p. 237 – 248, ago./dez.
- Bonamino A., Sousa S. Z. (2012) Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo na escola. *São Paulo. Educação e Pesquisa*. v. 38, n. 2.
- Brennam J. et al. (2004). *The role of universities in the transformation of societies: an international reasearch project*. London. CHERI/ACU.
- Booth T., Black-Hawkins K. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE.
- Frantz W. (2002). Universidade comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: Silva E.W., Frantz W. *O papel da extensão e a questão da comunitárias*. Ijuí. Unijuí. p.15 – 102.
- Gurgel M. A. (2004). Políticas Públicas, Ordem Social, Inclusão Social., *Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas. Ações Inclusivas de Sucesso, Minas Gerais*.
- Lojkine J. (1995). *A revolução informacional*. São Paulo. Cortez.
- Longhi S. M. (1998). *A face comunitária da universidade 1998*. Tese. UFRGS.
- Ristoff D., Limana A. (2015). *O ENADE como parte da avaliação da Educação Superior*. Brasília. MEC.
- Schmidt J. P. (2010). *O comunitário em tempos de público não estatal. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas. Sorocaba.
- Tumolo L, M. S. (2010). *O Enade como processo de autoavaliação dos cursos de graduação e a instituição*. Unisul. Cadernos
- Vanucchi A. (2013). *A universidade comunitária: o que é, como se faz?* São Paulo. Loyola.