

La evaluación en la enseñanza de las artes: Dificultades, caminos y propuestas para comenzar una reflexión

doi: [10.33264/rpa.202001-09](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-09)

Marcela Saiz Carvajal

Académica de la Escuela de Teatro y Comunicación Escénica
Facultad de Artes, UNIACC

Resumen

En este trabajo se dan a conocer las dificultades de carácter general a las que se enfrentan las prácticas de evaluación en el ámbito de la Educación Artística. Se distinguen las dificultades que nacen de la propia naturaleza del Arte, las que nacen de la vinculación del Arte con la Ciencia y las que provienen de las propias prácticas históricas de evaluación. Se revisan los modelos de enseñanza–aprendizaje que se han utilizado en el Arte y se integra el contexto educativo universitario para reflexionar sobre las dificultades y posibilidades que genera este modelo para la enseñanza de disciplinas artísticas. Finalmente, se propone una perspectiva sobre la Evaluación y el lugar del evaluador dentro del proceso educativo, y se muestran elementos que permiten avanzar en la reflexión sobre el establecimiento de criterios y herramientas de evaluación para la enseñanza de las Artes.

Palabras clave: Evaluación, Educación Artística, Modelos de enseñanza, Universidad, Artes, recursos pedagógicos.

Abstract

In this work, the general difficulties faced by evaluation practices in the field of Art Education are announced. The difficulties that arise from the nature of Art itself, those that arise from the link between Art and Science and those that come from historical evaluation practices are distinguished. Teaching-learning models that have been used in Art are reviewed and the university educational context is integrated to reflect on the difficulties and possibilities that this model generates for the teaching of artistic disciplines. Finally, a perspective on the Evaluation and the place of the evaluator within the educational process is proposed, and elements are shown that allow progress in the reflection on the establishment of evaluation criteria and tools for the teaching of the Arts.

Keywords: Evaluation, Artistic Education, Teaching models, University, Arts, pedagogical resources

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría /Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

P. Freire.

Introducción

Cuando buscamos información sobre la Evaluación y el Arte por separado, encontramos una multiplicidad de estudios que abordan estos temas desde distintas perspectivas: algunos describen su aparición y evolución histórica, otros muestran cómo se pueden implementar en los procesos de enseñanza-aprendizaje o hablan de sus beneficios en la formación de los estudiantes, y muchos discuten la pertinencia de su inclusión en las prácticas pedagógicas de la educación en general. Sin embargo, cuando hacemos el ejercicio de vincular estos dos conceptos, y el problema es ahora el de la Evaluación en las Artes, la situación cambia sustancialmente, pues no sólo encontramos una cantidad muy inferior de estudios, sino que aquellos trabajos que intentan abordarlo, comienzan planteando su dificultad.

Elliot Eisner (1995), uno de los principales teóricos de la educación artística, plantea que uno de los problemas más difíciles en el campo de la educación es determinar cómo se puede realizar la evaluación educativa. Juan José Morales (2001, p. 206) dice que “La evaluación se corresponde con uno de los elementos más problemáticos de la Educación Artística”. Inclusive la Unesco en su Hoja de Ruta para construir capacidades creativas para el siglo XXI, establece como uno de los temas concretos que deben abordarse dentro de la investigación en el área, la pregunta sobre el modo en que debe hacerse la evaluación del alumnado en Educación Artística. (Citado por Marín, 2011, p.218). Esto implica que nos encontramos frente a un espacio problemático y difícil, pero abierto a múltiples reflexiones que debemos asumir como investigadores, académicos o docentes de disciplinas artísticas.

1. Las dificultades

Las dificultades que presenta la unión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del Arte con las prácticas de Evaluación, parecen tener su centro en la propia razón de ser de la educación artística, tal como lo plantea Morales (2001). Dos de estas dificultades surgen desde el Arte mismo en cuanto están relacionadas con su propia naturaleza, y son: La identificación total del Arte con lo subjetivo, por una parte; y el rechazo a la teoría y a la teorización como una actitud bastante generalizada entre los artistas y docentes, por otra. La tercera dificultad, en cambio, surge desde la práctica misma de la Evaluación dado que se percibe que en su devenir histórico se la ha reducido a un simple proceso administrativo ya que, como plantea Raúl Muriete,

en referencia a América Latina, “se ha tomado la evaluación como una forma de medir rendimientos, con criterios absolutamente eficientistas, con metodologías poco claras o impuestas, que fortalecen estrategias de control”. (2007, p. 21)

1.1 Primera dificultad: Arte = subjetividad.

Desde la perspectiva de la naturaleza del Arte nos encontramos, en primer término, frente a un hecho innegable: el Arte posee características propias que están relacionadas con su estrecha vinculación a la creación y lo creativo, a lo particularizador y lo original, a la expresión libre e individual, y a su íntima proximidad con los sentimientos y lo emocional. La dificultad surge aquí cuando esto nos hace creer que todo lo relacionado con la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, y más aún, a creer que el Arte corresponde a una cuestión de talento o genio innato e individual, tal como afirma en uno de sus escritos educativos, el pintor Francisco de Goya, al decir que el artista necesita solo dos cosas para desarrollarse y crecer: libertad y apoyo; es decir, solo “hay que premiar y proteger al que despunta” (Citado por Marín, 1997, p.67).

Bajo esta concepción se torna complicado cualquier intento de objetivación de la enseñanza, y por lo tanto de una evaluación o un posible enjuiciamiento objetivo, ya que el Arte así concebido, no poseería ámbitos posibles de ser dimensionados adecuadamente. E incluso, sería un área donde se hace impropio llevar a cabo un proceso de enseñanza, volviendo innecesarias las instituciones, que son los ámbitos donde más se demandan procesos evaluativos para validar decisiones sobre el devenir de los estudiantes.

1.2 Segunda dificultad: Arte v/s Teoría.

Todos los que estamos vinculados a alguna práctica artística concordamos en que el Arte, además de ser una expresión, es un modo de conocimiento que “constituye una forma peculiar y diferenciada de abordar el mundo, del que extrae un tipo de conocimiento específico.”(Quilez, 1990. p.186). Esta idea, que es beneficiosa como argumento para extender la enseñanza de las artes a ámbitos educativos no profesionalizantes, se vuelve una dificultad cuando se transforma en el supuesto de que “el conocimiento característico de las artes se corresponde con un conocimiento distinto al de las ciencias” (Morales, 2001 p. 206), pues genera una separación no solo de las Ciencias Naturales, sino de las disciplinas que se han desarrollado dentro del modelo de las Ciencias Humanas o del Espíritu.

El filósofo alemán Wilhelm Dilthey planteó a finales del siglo XIX, la distinción entre Ciencias de la Materia o de la Naturaleza y Ciencias del Espíritu, ya que consideraba necesario generar para éstas últimas un modelo distinto al del método científico y una base epistemológica capaz de otorgarles categoría de Ciencia. Dilthey (1994)

situó al Arte dentro de las Ciencias del Espíritu y con esto abrió para estas disciplinas una posibilidad de desarrollo similar al que han tenido la Historia, la Literatura, la Filosofía o la Sociología, entre otras. Pero las Artes en general no ha seguido este camino y muchas de ellas se han mantenido mucho más cercanas a la práctica como fundamento, alejándose de la posibilidad de teorización sistemática, lo que vuelve inaccesibles cualquiera de sus avances en los planos teóricos y/o metodológicos.

En disciplinas como el Teatro, la Danza o algunas prácticas musicales, por ejemplo, opera el supuesto de que “no puede[n] llegar a convertirse en objeto de estudio al ser una práctica fugaz, sometida, por su propia naturaleza, a la imposibilidad de fijación u objetivación más allá de su misma práctica” (Trancón, 2006, p.28). Esta idea provoca una separación entre los estudios académicos y las investigaciones llevadas a cabo por los renovadores más importantes de las distintas artes, que no hace más que “condenarnos a la oscuridad y la incomunicación” (Trancón, 2006, pp. 30, 31), pues nos obliga a movernos en un campo impreciso, donde los términos que usamos tienden a ser abstractos y genéricos y por lo tanto, difusos y ambiguos. Esto impide visibilizar los elementos recurrentes de nuestras disciplinas y definir sus objetos de estudio; lo que sumado a otros supuestos culturales y cognitivos basados en las dicotomías terminológicas que separan el campo de la práctica y el pensamiento reflexivo: Ciencia/Arte, Teoría/Práctica, Objetivo/Subjetivo, o Verdad/Libertad por ejemplo, “influyen en el mantenimiento de posiciones cerradas” (Trancón, 2006, p. 31) que no nos permiten avanzar en toda nuestra potencialidad.

Las posiciones cerradas también dificultan la relación de las Artes con la Evaluación en la medida en que estos supuestos se replican en la práctica evaluativa: si la aproximación crítica o teórica hacia el Arte es peligrosa porque entorpece su práctica y la creatividad (Trancón, 2006), si se “[sospecha] que el saber destruye la capacidad de crear, o por lo menos la quebranta” como dice Max Friedländer (Citado por Quilez, 1990, p.188), ¿por qué estos peligros no estarían presentes en el ejercicio de la evaluación, sobre todo cuando cada vez se exige integrar más herramientas nuevas que, pudiendo ser útiles, han sido normadas desde una mirada general de la Educación o desde el ejercicio de otros tipos de disciplinas distintas a las artísticas? Nuestra posición debería ser crítica y acercarse al pensamiento de Paulo Freire cuando plantea que “Lo nuevo [...] no puede ser negado o recibido solo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es solamente cronológico”(1997, p.37).

1.3 Tercera dificultad: Evaluación= Puntuación, Evaluación= Examen.

La tercera dificultad surge desde la propia Evaluación en la medida en que se ha producido una confusión entre Evaluación y Medición (Delgado, 2007); y Puntuación, Evaluación y Examen (Eisner, 1995), despertando las suspicacias o el abierto rechazo,

sobre todo cuando se verifica una enorme “presión social de todo el sistema que dice que es necesario evaluar” (Barbier, 1999, p. 5), y se percibe que “los sistemas de evaluación se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos” (Freire, 1997 p.111):

Durante mucho tiempo se ha utilizado [la evaluación] como un modo de distribuir premios y castigos a los estudiantes. Se ha considerado un mecanismo para aprobar o no aprobar lo que hacen los estudiantes, raramente se ha considerado un procedimiento [...] que sirve para mejorar lo que se hace en las escuelas. (Eisner, 1995, p.188)

Esto significa que la práctica de la Evaluación se ha convertido en un mecanismo de poder centrado en la medición de rendimiento, por un lado; y que se la ha reducido a “un simple proceso administrativo de asignar calificativos o notas a resultados del aprendizaje” (Delgado, 2007, p. 12) por otro; transformando la situación de aprendizaje en una burocracia cuya máxima expresión, según Gianni Rodari (Citado por Savater, 2004, p. 142), es el mecanismo tradicional de examen–juicio, que “podrá hacer nacer la *técnica* [...], pero no el *gusto*”. Es decir, la práctica de la evaluación contraviene el fin último de la Educación, cuya naturaleza ética implica que “*formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas” como bien señala Paulo Freire (1997, p. 16).

a) Evaluación = puntuación o calificación.

La puntuación o calificación está integrada a nuestros sistemas educacionales de una manera central. Elliot Eisner plantea que la Puntuación, es decir, asignar un símbolo al trabajo del estudiante que representa su calidad o su esfuerzo según el criterio que se ha seleccionado, “no es sinónimo de examen ni de evaluación” (1995, p.190), y por lo tanto confundirlas tiene consecuencias. Delgado plantea que una de ellas es que se ha identificado “el concepto de evaluar con el uso de escalas para calificar” (2007, p. 12), asunto que es más grave aún si no se cuestiona la pertinencia de la adopción de una escala única y no se amplía esta posibilidad. (Delgado, 2007).

Otro de los problemas que provoca la confusión de Calificación con Evaluación es que restringe a esta última a un lugar extra pedagógico, y la anula como mecanismo en el momento en que las notas se transforman en el elemento de mayor importancia para los estudiantes. Esto ocurre cuando entendemos a las notas como reflejo del estado académico del alumno, traduciéndolo en términos de *éxito* o *fracaso*, pues establecer estos criterios aunque sea implícitamente, significa vincular la idea de un buen estudiante al éxito y la de un mal estudiante al fracaso, sin tomar en cuenta otros factores que inciden en el proceso de enseñanza–aprendizaje (las herencias culturales, diferencias sociales, etc.). De este modo, sustentamos una construcción

jerárquica arbitraria y transformamos la Calificación en una forma de juicio social que se vive con mayor radicalidad en la Universidad, según Muriete, ya que ésta no nivela a los estudiantes sino que reproduce las desigualdades con las que llegan: “nada es más engañoso en la evaluación de los métodos educativos que el simple éxito o el fracaso. El éxito no puede significar otra cosa que el descubrimiento por parte de un alumno, de la mejor manera de acomodarse a un profesor particular” (Muriete, 2007, p. 24).

b) Evaluación = Examen.

La identificación de la Evaluación con el Examen (prueba, control o “muestra” en las artes) se torna problemática porque reduce los procesos a un resultado. Además desnaturaliza los objetivos que el proceso de enseñanza-aprendizaje debiera tener, y con ello reduce y tergiversa el rol del docente. Desde los años '70 Michael Foucault (2005) ya planteaba que:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad [...] La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (pág.189)

Raúl Muriete (2007, p.36) plantea que el examen se ha convertido “en un reduccionismo técnico, que permite resolver los problemas de calificación y acreditación [y por lo mismo] se dejó de pensar en las formas y el sentido del aprendizaje para caer en las formas y el sentido de las pruebas”. En este sentido, el examen no solo replica relaciones de poder, sino que restringe la concepción y la práctica de la Evaluación a ámbitos extra pedagógicos.

Por otra parte, Eisner (1995, p. 190) plantea que la situación del examen “pone al estudiante en una situación artificial ya que saben que serán valorados y premiados o no por eso”, y por lo tanto no sirve para medir cómo se comportaría en una situación distinta aplicando los mismos conocimientos ni para medir si realmente los tiene. Esto abre un interesante debate sobre la pertinencia del examen y nos llama a aclarar los contextos educativos en que es adecuado realizarlo, sobre todo si sabemos que “el examen no conforma un problema ligado históricamente al conocimiento. Esto quiere decir que no necesariamente a un sistema de enseñanza le corresponde uno de examen.” (Muriete, 2007, p. 35).

2. Los caminos y las preguntas.

2.1 Primer camino: Repensar las formas y el sentido de la enseñanza-aprendizaje.

Volver a pensar en las formas y el sentido del aprendizaje es uno de los caminos más productivos para avanzar frente al problema de la Evaluación en las Artes, ya que nos obliga a comprender la profunda relación de interdependencia que existe entre ambos sistemas, pues no se puede “reflexionar sobre el objeto de la evaluación, [sin] reflexionar sobre el objeto de la formación” dice Jean Marie Barbier (1999, p.32).

Tan profundo es este vínculo que incluso se pueden reconocer a través de las prácticas evaluativas, las concepciones ideológicas que subyacen a la enseñanza que se está impartiendo. Por esto es fundamental conocer los modelos de enseñanza-aprendizaje que se han usado históricamente en las Artes, y las metodologías y objetivos que implican para reflexionar sobre la necesidad de adoptar distintas modalidades evaluativas según el que estemos utilizando. Conocerlos nos permite descubrir a cuál de ellos se acerca nuestra propia práctica pedagógica (uno en particular o una mezcla de ellos); y reconocer si en el transcurso de la carrera o currículo, hay cursos que se relacionan con diferentes modelos.

Ricardo Marín (1997) establece cuatro modelos o paradigmas para las Bellas Artes que son claramente analogables a otras disciplinas artísticas:

a) El Taller = la maestría técnica.

El Taller es un modelo que, según el autor, es reconocido hasta el día de hoy como una metodología excelente y eficaz de aprendizaje que nace en los gremios y talleres de pintores y escultores medievales. Su característica básica es que quien se educa comienza como aprendiz o ayudante de un maestro con experiencia, lo observa y repite lo que ve hasta alcanzar autonomía, es decir hasta que “se [haya] enfrentado con la mayoría de los problemas y situaciones... y [haya] aprendido cómo resolverlos.” (1997, p. 58).

En este paradigma todo lo formativo está íntimamente ligado con lo laboral; es decir, deriva en el oficio, sustentado en la práctica y la experiencia. Esto vuelve innecesaria la existencia de un centro de educación independiente y, también, de cualquier forma de medición sistemática del avance del aprendiz, ya que es el maestro quien determina cuándo éste está en condiciones de asumir tareas más complejas, y su criterio está validado de antemano pues ambos se han elegido y aceptado mutuamente. Acá el objetivo que se persigue es adquirir habilidades y manejo de materiales e instrumentos para “construir un objeto espléndido” (Marín, 1997, p.58),

y el aprendizaje que provee es eficaz “siempre que el aprendiz tenga que resolver los mismos e idénticos problemas que el maestro” (1997, p.58).

b) La Academia = la apertura a la teoría.

Más tarde aparece otra forma de enseñanza-aprendizaje ligada a la Academia. Ésta se generaliza a mediados del siglo XVII y se desarrolla hasta comienzos del siglo XX. Su característica principal es que las disciplinas ya no se relacionan de manera inmediata con el oficio y la técnica, y por lo tanto comienzan a concebirse como Artes, sobre todo miméticas o realistas. Esto implica que además de ejercer la práctica se hace necesario adquirir conocimientos racionales y reglas (teoría), y por lo tanto es imprescindible elaborar “un completo sistema formativo” (Marín, 1997, p. 63) que hará de la disciplina una profesión. Así comienzan a existir elementos más objetivos susceptibles de evaluarse, sobre todo aquellos relacionados con los aspectos teóricos que el artista debe conocer.

c) La Bauhaus = El Arte como Lenguaje.

Este modelo toma su denominación de la escuela de Arte, Diseño y Arquitectura Bauhaus, fundada en 1919 en Weimar, Alemania. Esta escuela provoca una profunda reforma en la concepción del Arte y en sus modalidades pedagógicas al unir los oficios, las especialidades y el arte en un trabajo común que cristaliza su práctica en el concepto de “construcción”. Este concepto define una meta real y una simbólica: la “construcción del futuro” (Droste, 2006, p. 17), y determina una función nueva para las artes en la medida en que esta “construcción” se asume como una “actividad social, intelectual y simbólica” que “allana diferencias de condición y acerca a los artistas al pueblo” (Droste, 2006, p. 19)

Este modelo de enseñanza impulsa un cambio radical del Arte, pues deja de concebirse como mimesis o en relación con un referente externo, y comienza a comprenderse como Lenguaje. Esto le permite “concentrarse en su propia realidad expresiva” (Marín, 1997, p. 64) y ampliar sus horizontes hacia la abstracción.

Este sistema no es unánime al establecer sus elementos básicos, pero reflexiona sobre los agentes y factores fundamentales que conforman ese Lenguaje. Así, por ejemplo para la Plástica, el color, el espacio y la línea, serían “elementos gráficos abstractos básicos [...] cuyas reglas sintácticas determinan cómo reunir o relacionar dos o más de estos elementos entre sí [...] configurando un sistema completo de leyes compositivas” (Marín, 1997, p.66). Esto implica que se concibe un corpus de conocimientos obligatorios para todos y cada uno de los artistas, que se configurará como el fundamento de cualquier obra profesional aunque los materiales y procesos sean distintos.

Esta concepción, al igual que la Academia, abre la posibilidad de la evaluación entendida como medición, aunque los acentos son distintos. En la Academia, cuyo objetivo es una imitación exacta y veraz de un referente externo, se puede intentar evaluar la correcta aplicación de ciertas reglas en la ejecución de la obra y también el resultado. Y en la Bauhaus, donde se busca “conseguir la más intensa expresividad con los elementos básicos del lenguaje” (Marín, 1997, p. 72), estos componentes y su interrelación se pueden distinguir y evaluar, aunque el resultado y su capacidad expresiva no es claramente objetivable.

El Teatro y el Cine, como la Danza y la Música (que han transitado desde el Conservatorio a la de Escuela Moderna), se han concebido como Lenguaje en su camino de alejamiento de la función mimética a partir del surgimiento de las vanguardias europeas; por lo tanto podríamos avanzar en la comprensión de varios aspectos pedagógicos que permiten la evaluación, si buscáramos las respuestas a preguntas como: ¿Cuáles son los elementos abstractos básicos en el lenguaje de cada una de nuestras disciplinas?, ¿cuáles son sus reglas sintácticas?, ¿cuáles son sus reglas compositivas?.

d) El genio = el anti modelo.

El último modelo que menciona Marín (1997) es “el sistema del genio o del desarrollo creativo personal” (p.66) que aparece ligado a los románticos, pero se mantiene hasta el día de hoy si no validado en la práctica, por lo menos como parte importante del imaginario de los artistas y docentes. Aquí los criterios básicos son la libertad y la originalidad. El artista se puede formar a sí mismo desde su propio talento, pero no se puede crear por medio de la educación. De este modo el artista no necesita una institución que sistematice su formación, estableciendo una separación entre él y los miles que sabrán hacer cosas con técnicas correctas, pero no podrán llamarse artistas y que, por supuesto, necesitarán ser educados. En este modelo no “hay reglas, normas o conceptos básicos generales, ni, en consecuencia, ninguna secuencia estricta de aprendizaje” (1997, p. 68), por lo tanto no hay ninguna forma de evaluación, pues lo que se persigue es la originalidad individual, imposible de objetivar.

Estos cuatro modelos descritos por Marín siguen vigentes hasta hoy, y cada uno aporta una posibilidad de enseñanza y evaluación en relación a sus objetivos; pero existe un nuevo contexto en que se enseñan las artes sobre el que es necesario reflexionar: la Universidad.

e) La Universidad.

En las disciplinas artísticas, los docentes algunas veces trabajamos preferentemente con el modelo de Taller que es muy útil para aprender sobre materiales y

herramientas técnicas. También mantenemos de algún modo, el imaginario del genio que nos permite perseguir y reconocer la originalidad en los estudiantes y presenciar cómo se concreta este ideal cuando uno de ellos “despunta” como decía Goya. En otras circunstancias, trabajamos desde la concepción de nuestro arte como un Lenguaje que posee una gramática y una sintaxis, y además, propiciamos la inclusión de elementos teóricos a la reflexión y a la realización práctica como lo hace la Academia; pero siempre lo hacemos dentro de esta otra institución que se define por factores diferentes:

1. La Universidad permite la reunión de distintos modelos pedagógicos para abarcar lo tradicional y lo moderno. Esta diversidad es una ventaja porque permite la concreción de su sentido mismo si la entendemos como la reunión de lo diverso orientado hacia una meta común. Pero también plantea una dificultad para la evaluación puesto que “cada modelo de formación [debe ser] congruente con el fin último u objetivo final que hay que alcanzar” (Marín, 1997, p.70), y cada uno de estos modelos posee una meta distinta. Entonces, si la Universidad potencia la reunión de modelos pedagógicos, muchas veces conviviendo dentro de una misma carrera, debe permitir distintas formas de evaluación para cada uno de ellos.

2. El segundo factor que define a la Universidad es su masividad. Este elemento nos obliga a pensar de manera distinta la enseñanza y la evaluación, ya que no es lo mismo formar a un grupo pequeño de profesionales selectos de las artes, que “a un elevado número de futuros licenciados que además de poseer un buen nivel formativo podrían cubrir los vacíos que el mercado de trabajo [...] puede ofrecer.” (Quilez, 1990, p. 187). Esta distinción es relevante porque nos lleva a clarificar, no solo a nivel institucional sino a nivel del docente, cuál es la meta que se persigue: artistas o Licenciados en Arte; y comprender esto nos permitiría abordar el problema de la evaluación de una manera más coherente.

3. La Universidad es una institución que al tener una meta en común y general, tiende a adscribirse a sistemas de enseñanza determinados (por objetivos, por competencias, etc.), que aunque varíen en el tiempo, imponen un sistema de evaluación estándar para todas las disciplinas sin distinción de las particularidades artísticas; y que hoy más que nunca, buscan garantizar la certificación de sus estudiantes como profesionales capaces de desempeñar cierto número de tareas específicas requeridas por el mundo laboral. En este sentido no estaría demás preguntarse: ¿qué requiere el mundo laboral de las Artes?, ¿qué requiere de un actor, un músico, un intérprete? o ¿tienen las Artes que vincularse a los requerimientos laborales? La importancia de hacerse estas preguntas radica en que nos permite a los docentes comprender dentro de qué modelos de enseñanza estamos colaborando, y repensar o modificar los objetivos que conducen nuestras clases, mejorar las Escuelas en que trabajamos aportando nuestra convicción sobre estos temas, o

inclusive marginarnos si no compartimos su enfoque; pero en cualquier caso, estas claridades son beneficiosas para la totalidad del proceso formativo y sus participantes, porque acotan los espacios de contradicción y ambigüedad.

2.2 Segundo camino: Repensar el lugar del evaluador y el concepto de Evaluación.

Si queremos esclarecer en algún grado el problema de la evaluación de los procesos artísticos, también es importante reflexionar sobre el concepto mismo de Evaluación y sus componentes; pues tal como lo plantea Paulo Freire, no se trata de “ponerse contra la evaluación, [porque] a fin de cuentas es necesaria, sino [que hay que] resistirse a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada” (1997, p.111). Es decir, “reflexionar sobre los hábitos y también reconceptualizar las ideas que hemos ido desarrollando en torno al hecho de evaluar” (Delgado, 2007, p. 12), lo que incluye repensar la figura del evaluador.

a) El evaluador

Jean Marie Barbier (Citado por Muriete, 2007, p. 22), detecta que “los docentes universitarios identifican la evaluación o calificación como el “derecho de evaluar”; es decir, con un ejercicio de poder que no se hace cargo de comprender que:

Cuando yo evalúo a otro hay una imagen mía en eso, cuanto más evalúo al otro más hablo de mí. Para personalidades que siempre están juzgando a los demás, hacerlo es una manera de hablar de sí mismos, en general, por inseguridad. Cuando se habla a otro a menudo uno se habla también a sí mismo. (Barbier, 1999, p. 22.)

Es importante entender que el evaluador es un ser subjetivo: “si yo fuera un objeto, sería objetivo; como soy un sujeto, soy subjetivo”, dice José Bergamín (Citado por Savater, 2004, p.145), y que la objetividad absoluta es imposible. Pero también es importante entender que no es correcto dejar que un sujeto evalúe solo desde su plena subjetividad el trabajo o las conductas de otro, sobre todo si esto implica un poder de decisión sobre su futuro. En este sentido, asumir que “todo lo dicho es dicho por alguien”, tal como lo plantean Maturana y Varela (2009, p.13), permite mitigar la posibilidad de ejercer un poder unilateral sobre el otro, y convierte a la evaluación en un acto de auto reflexión para el evaluador, pues comprendemos que el que evalúa no lo hace desde un saber o una autoridad absolutas sino que desde su formación, su historia, su experiencia, sus limitaciones, convicciones y habilidades, tal como lo hace en su trabajo el estudiante que es evaluado.

b) Repensar el concepto de evaluación

Raúl Muriete plantea que evaluar debe ser un acto mucho más relacionado con el entendimiento de los procesos que con la calificación de los resultados, al contrario de lo que sucede en la práctica actual, donde evaluar “no produce, la mayoría de las veces, comprensión del proceso sino sólo la medición de resultados” (2007, p. 24).

En las disciplinas artísticas los procesos son fundamentales pues éstas se fundamentan en los progresos de los estudiantes; y a pesar de esto, muchas veces tenemos mayor claridad sobre las herramientas para medir resultados (pruebas o examen), que sobre aquellas que nos permiten valorar los desarrollos y evoluciones de nuestros alumnos. Para acercarnos a una evaluación que nos permita comprender los procesos, debemos comenzar por distinguir que evaluar a la persona no es lo mismo que evaluar sus acciones. En disciplinas artísticas, donde ambas están muy cercanas, muchas veces evaluamos a la persona creyendo que medimos sus acciones; y olvidamos que evaluar a un individuo es siempre un ejercicio de poder arbitrario, mientras que evaluar sus acciones permite evaluar las propias acciones del formador (no su persona), lo que posibilita el mejoramiento de la práctica docente y del aprendizaje, y convierte a la evaluación en una verdadera herramienta de perfección del proceso educativo completo. (Barbier, 1999).

Hacemos un juicio sobre la persona, por ejemplo, cada vez que pensamos en nuestros estudiantes en términos de su talento: “no sirve para esto” o “será un artista”. También hacemos un juicio personal cuando juzgamos que por sus condiciones algunos estudiantes lograrán aprender y otros no alcanzarán las capacidades suficientes para sustentarse en el futuro profesional que la institución educativa les ha prometido, en vez de juzgar los mecanismos pedagógicos que permitirían que se mantuvieran dentro del sistema al cual les dimos acceso. En este sentido, es un deber cuestionarse cuáles son las condiciones mínimas que deben reunir quienes deseen hacer del Arte su profesión, y preguntarse cómo las instituciones lograrán que todos los que son aceptados accedan a esa posibilidad.

Elliot Eisner planteó en los años setenta, que la Evaluación debe entenderse como un proceso por medio del cual se formulan “juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo” (1995, p. 185). Esto quiere decir que la Evaluación es un espacio de Valoración que implica no solo al estudiante y sus resultados sino que “incluye también la evaluación del trabajo docente, la evaluación del currículo y la evaluación institucional” (Delgado, 2007, p. 17). Así se instala la idea de Evaluación Cualitativa en contraposición a la Evaluación Cuantitativa, que reafirma Morales cuando plantea que la evaluación debe hacer “referencia a un proceso planificado de recogida de información, de y desde diferentes ámbitos, con la intención de emitir un juicio de valor para posteriormente tomar decisiones. Y cuya

finalidad es la de mejorar la práctica educativa” (2001, pp. 172, 173). Paulo Freire (1997) también plantea que la Evaluación debe ligarse a una visión crítica de la práctica educativa en general, pues esto permite ir revelando “la necesidad de una serie de virtudes y cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles.” (p.63) Para Freire la Evaluación debe estar ligada a un esfuerzo por disminuir la distancia entre el discurso y la práctica, que permita la coherencia entre ambos. Esta coherencia es una de las virtudes esenciales de la Educación en general y de la Evaluación en particular, y debe entenderse como una guía y una exigencia ética en la práctica docente porque “la valoración de las consecuencias [de la práctica que proponemos] es una responsabilidad moral de la enseñanza” (Eisner, 1995, p. 156). De este modo, debemos entender que la Evaluación es un medio y no un fin dentro de los procesos educativos.

3. Avances y propuestas.

3.1 Primera propuesta: Asumir la Evaluación Cualitativa.

Asumir la Evaluación en términos de Comprensión de los procesos educativos, Coherencia entre el discurso (objetivos) y la práctica (actividades) y Valoración, es productivo para el Arte porque permite evaluar tanto los elementos claramente mensurables como aquellos menos objetivables. También permite revisar críticamente otros elementos como la calificación numérica, la posibilidad de uso de diversas escalas o la adopción de alguna que integre conceptos que, aunque sean más generales que las notas, pueden hacer más comprensible el proceso. Y además, permite pensar la posibilidad de reducir las notas al mínimo para anular su vinculación con las ideas de éxito, fracaso y promoción, dado que no tienen ninguna capacidad real para explicar el proceso de aprendizaje, y pueden ser sustituidas por “breves valoraciones evaluadoras del profesor al respecto de las características, alcances y limitaciones del desarrollo del estudiante” (Eisner, 1995, p. 192) como ya se hace en los espacios de evaluación formativa que realizan algunos docentes.

3.2 Segunda propuesta: Definir qué se puede enseñar.

Distinguir lo que se puede enseñar en las Artes y lo que no, es importante pues se relaciona directamente con lo que se puede evaluar; y permite aclarar qué elementos son mensurables y cuáles son menos objetivables para la evaluación:

a) Desde los modelos de aprendizaje.

Según las ideas planteadas sobre los modelos de enseñanza en el Arte, podríamos decir que lo que es factible de ser enseñado son: técnicas, normas, reglas, conceptos y elementos que componen los lenguajes artísticos, junto con sus formas de interrelación. Y lo que no se puede enseñar, aunque sí potenciar su desarrollo, son

los aspectos expresivos, particularizadores y originales en los estudiantes. Por lo tanto, los aspectos evaluables corresponden sobre todo a elementos visibles en el resultado: si el estudiante adquirió una técnica; si usó y cumplió con las reglas o normas requeridas en su trabajo, e inclusive si ese resultado es concordante o no con un referente externo si fuera el caso. Además se puede evaluar si usó los elementos que componen el Lenguaje artístico que escogió, y observar las modalidades de interrelación que propone, que también puede permitirnos un acercamiento a algunos elementos expresivos y creativos. Pero lo que no podemos evaluar en este esquema, desde ningún punto de vista, es la originalidad ya que remite al genio.

b) Desde las capacidades abiertas y cerradas.

John Passmore (Citado por Savater, 2004, p. 49), distingue entre dos tipos de capacidades dentro del aprendizaje: las capacidades cerradas, que son aquellas que aun teniendo distintos grados de complejidad se adquieren por repetición y que cuando se dominan se ocupan, pero sin recordarlas, como ocurre con las conductas y habilidades técnicas en las Artes. Y las capacidades abiertas, que se desarrollan gradualmente y nunca pueden dominarse completamente; aunque justamente por eso, van mostrándonos problemas de mayor alcance y volviéndonos conscientes de que aún nos falta aprender, como ocurre con las habilidades creativas, expresivas o imaginativas.

Hacer esta distinción nos permite generar herramientas evaluativas para ambas capacidades, aunque de naturaleza distinta, pues unas están o no presentes (resultado), y las otras deben ser valoradas en su gradualidad (proceso). Y también nos muestra la importancia de determinar con claridad en la malla curricular, qué asignaturas buscan formar capacidades cerradas, cuáles quieren desarrollar capacidades abiertas y cuáles a ambas. Esto es beneficioso para la evaluación y permitiría acotar la tendencia a pedir el desarrollo de habilidades creativas y expresivas en todas las asignaturas, inclusive las técnicas.

c) Desde una evaluación cualitativa.

Si miramos desde la perspectiva de la evaluación cualitativa, podemos establecer que en relación al estudiante son susceptibles de ser evaluadas: sus conductas en relación al proceso de aprendizaje; los conocimientos y habilidades técnicas que ha logrado desarrollar; y siempre que establezcamos criterios, las habilidades expresivas y creativas personales.

Eisner distingue dos tipos de aprendizajes en el Arte: los educativos (analogables a capacidades cerradas y habilidades técnicas) y los expresivos (analogables a capacidades abiertas y habilidades expresivas), que permiten incorporar a la evaluación los ámbitos más objetivos del aprendizaje artístico y algunos de los

subjetivos. Las habilidades técnicas, según el autor, deben desarrollarse antes de trasladar al estudiante a contextos expresivos donde se usen en forma imaginativa: “Para que tenga lugar un acto de expresión, es preciso poseer cierto tipo de habilidades [previamente]” (Eisner, 1995, p. 142). Esto quiere decir que es fundamental no solo para la institución, sino sobre todo para la práctica docente, comprender la importancia del diseño de Continuidad: “selección y organización de las actividades del currículo que hacen posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas”(p.146); y de Secuencia: “organización de actividades del currículo que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan” (p.146). De este modo, podríamos establecer cuáles son las habilidades que se deben adquirir inicialmente⁵⁰ y revisar si en algunas partes del proyecto educativo es necesario mantener por más tiempo a un docente a cargo de los estudiantes o hacer asignaturas con más de un docente, tomando en cuenta que “la carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión” (Eisner, 1995, p.145).

3.3 Tercera propuesta: Explorar nuevas acciones pedagógicas.

Para llevar adelante cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje es necesario comprender que debe existir una coherencia entre los objetivos que se plantean, las actividades que harán posible su realización y la evaluación. Como en las Artes no existe una sola respuesta correcta, y la mayoría de los docentes no esperamos que los estudiantes realicen una obra concreta o altamente previsible; una de las grandes dificultades pedagógicas para evaluar está relacionada con la necesidad de plantear metas objetivables.

a) Integrar objetivos educativos y expresivos.

La distinción entre objetivos educativos y expresivos que propone Eisner (1995) constituye una herramienta importante para acercarnos a una posibilidad concreta de evaluación en las Artes, pues permite integrar a nivel estructural la valoración de algunos aspectos subjetivos. Los objetivos Educativos son aquellos que “remiten a actividades con las que se pretende que se produzcan consecuencias previsibles” (Eisner, 1995, p.141), y por lo tanto se usan cuando su concreción depende del cumplimiento en la aplicación de determinadas normas o cuando el producto está claramente definido. Y los objetivos Expresivos se usan cuando pretendemos “que el estudiante utilice habilidades o ideas de forma imaginativa, [o] si se espera que [...]

⁵⁰ En el Teatro, por ejemplo, Eugenio Barba (2010) establece que existen principios universales que son comunes al trabajo de todos los actores y actrices. Estos principios configuran la base de su formación, y por lo tanto, determinarlos podría ser un aporte concreto para concebir los contenidos, los objetivos y las actividades que se deben realizar en los niveles iniciales de formación; y por ende los aspectos evaluables.

construya cierta forma o idea única” (Eisner, 1995, p. 142). Introducir estos objetivos al diseño de los cursos implica clarificar los criterios utilizados para evaluar tanto las conductas y habilidades técnicas, como las habilidades expresivas o creativas.

b) Precisar el lenguaje.

El planteamiento de objetivos exige una rigurosidad en el lenguaje y en las ideas que deje fuera todo lo vago, ambiguo o general (Eisner, 1995), y debe permitirnos determinar actividades concordantes y valoraciones más coherentes.

Si tomamos en cuenta que la calificación numérica no explica los procesos, y que buena parte de la valoración que entregamos a los estudiantes es mediante un discurso hablado, la rigurosidad en el lenguaje no puede quedarse solo en la formulación de los objetivos, sino que debe abarcar todo el quehacer docente. Esto es un desafío importante dado que nuestra distancia con lo teórico nos impide unificar los términos ya existentes, o plantear sus discrepancias con precisión, pues no tenemos una comunidad pedagógica con métodos de validación compartidos que permitan integrar de manera más precisa ni los términos que ya poseemos ni los nuevos que generamos, como se da en otras disciplinas. (Maturana y Varela, 2009). Avanzar en ello es fundamental tanto en instancias particulares donde participan solo el estudiante y el profesor, como en aquellas donde participa una comisión evaluadora; pues la precisión del lenguaje le permite al estudiante comprender su propio desarrollo y, además, valida las distintas posiciones de los miembros de cualquier comisión evaluadora.

c) Integrar modos discretos de recogida de información.

Para asumir la Evaluación cualitativa es importante tener en cuenta que es necesario que el docente recoja datos a través de modos discretos de recopilación de información, y hacerlo de manera rigurosa, metódica y sistemática, para después realizar tres tareas: describirlos, interpretarlos y valorarlos. Estos modos discretos se ocupan en instancias que no han sido estructuradas formalmente para que el estudiante muestre sus competencias, como un examen, una prueba (Eisner, 1995) o una “muestra”. El mecanismo más importante es la Observación de situaciones que permitan recoger información a partir del establecimiento de criterios claros por parte del profesor para objetivarlos. El ejemplo que da Eisner (1995) es el siguiente: el objetivo del profesor es observar si los estudiantes aumentan o disminuyen su interés por el arte, entonces observa en la biblioteca las fluctuaciones en la cantidad de libros que cada uno de ellos consulta durante el curso.

d) Incluir variables.

Eisner (1995) plantea otra idea que podemos considerar, y que se relaciona con las variables que se pueden cruzar para obtener una evaluación más objetiva y holística. Él propone que para valorar el crecimiento de un estudiante en su aprendizaje se lo debería evaluar en tres aspectos de manera simultánea: 1. El estudiante respecto al criterio establecido por el profesor. 2. El estudiante respecto al grupo. 3. El estudiante respecto a sí mismo. Y, además, en tres dominios:

1. El Productivo, donde el estudiante se centra en un producto que posea cualidades valiosas artísticamente y convierte un material en un medio de su expresión; lo que permite valorar la forma que surge desde ese material, el control de las técnicas para lograrlo, y también mejorarla posteriormente.
2. El Crítico, donde no se busca mejorar la obra sino desarrollar la capacidad de observación del estudiante frente a ella, junto con la adquisición y uso de un lenguaje adecuado y de una pertinencia de esa observación en relación a la obra.
3. El Cultural, del cual plantea Eisner que no se puede decir mucho sobre la evaluación, pero se puede definir por su objetivo:

Intentar que los estudiantes comprendan el alcance de un período de la historia humana y el papel que desempeñó el arte en él [...] comprendan que los hombres que crean arte forman parte de una cultura humana y, por lo tanto, reflejan esa cultura en su arte. Además, [...] que comprendiesen que, aunque la cultura en la que trabajan los artistas afecta a su obra [...] el arte es más que un espejo; ofrece también visiones que los hombres pretenden alcanzar. (Eisner, 1995, p. 212)

Incluir estos aspectos en nuestras evaluaciones, además de integrar al propio estudiante (Freire, 1997), a través de mecanismos de autoevaluación y coevaluación, nos permite distanciarnos de una evaluación centrada en los resultados y alejarnos del ejercicio de poder unilateral por parte del profesor.

e) Establecer criterios.

Además de estas variables, se deben identificar criterios que permitan observar de mejor manera el proceso y sus resultados: Podemos observar la habilidad técnica del estudiante en el *control y manejo de los materiales*. Los aspectos estéticos y expresivos en la *organización de la obra*. Distinguir si esta *organización responde a normas o reglas*. Y si la obra corresponde a una concepción del arte como Lenguaje podemos observar *cómo se interrelacionan los elementos mediante una gramática y una sintaxis*, y desde allí ver cómo se muestran espacios expresivos e imaginativos. Finalmente, podríamos observar la utilización de la propia imaginación creativa en la

obra si atendemos los *grados de particularización* que muestra, o si aparece una *utilización particular de una determinada técnica, lenguaje o material*, o la *presencia de soluciones y propuestas creativas* frente a los problemas que se han planteado.

Establecer criterios comunes es fundamental, porque a pesar de que los resultados de estas observaciones puedan ser distintos para quienes participen en una instancia de evaluación colectiva, por ejemplo, plantean un espacio de precisión que permite confrontarlos, discutirlos y concordarlos a partir de argumentos que los sustenten, y restringe los elementos de gusto o preferencia de los evaluadores, que es uno de los peligros constante en la educación artística.

Lo expuesto en este trabajo solo pretende abrir una posibilidad concreta de reflexión sobre el problema de la evaluación en las Artes; camino que no se configurará por completo mientras no nos detengamos a observar críticamente las prácticas docentes que realizamos, los objetivos y las actividades que planteamos para lograrlos, las formas en que calificamos numéricamente a los estudiantes y los imaginarios que inconscientemente subyacen a este ejercicio. Tampoco se configurará si no revisamos críticamente los modelos de aprendizaje en los que participamos y su correspondencia con nuestras metas como formadores. Solo así nos haremos cargo de que la educación nunca es neutral (Savater, 2004) y que los educadores tenemos una responsabilidad ética en el ejercicio de la docencia (Freire, 1997) dado que somos uno de los factores fundamentales en la generación de la coherencia dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Referencias

- Barba, E. (2010). *Diccionario de Pedagogía Teatral*. Editorial San Marcos.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- Delgado, K. (2007). Cultura evaluadora y calidad de la educación. En *Investigación Educativa*, vol.11, nº 20, 11-19.
- Dilthey, W. (1994) *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Droste, M. (2006). *Bauhaus*. Berlin: Bauhaus –Archiv Museum Fur Gestaltung, Taschen.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. En *Arte, Individuo y Sociedad*, n° 9. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.

Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, pp. 211 – 230. Universidad de Granada.

Maturana, H. y Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.

Morales, J. J. (2001) *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria*, Tesis Universidad Autónoma de Barcelona.

Muriete, R. (2007). *El examen en la Universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Biblos.

Quilez i Bach, M. (1990). La enseñanza del arte y la Universidad. En *Arte, Individuo y Sociedad* n° 3. Editorial Universidad Complutense.

Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Ariel.

Marcela Sáiz Carvajal

Actriz, licenciada, magister y doctora en Literatura por la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como docente e investigadora en distintas universidades y como directora y escritora en el Teatro, la Danza y la Ópera.