

LA BUROCRATIZACIÓN Y EL COSTO DE LA EXCELENCIA
EN LA ESTRATEGIA EVALUATIVA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.

UNA MIRADA CRÍTICA PARA LA DESESCOLARIZACIÓN DEL VÍNCULO DOCENTE-ESTUDIANTE

JUAN MARCELO BALBOA GALLARDO - PSICÓLOGO

TIPO DE COLABORACIÓN:
REFLEXIÓN

ÍNDICE



REFLEXIÓN

Pag. 4



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Pag. 8

Correo electrónico:

j.balboa@udd.cl

Institución:

Universidad del Desarrollo

Ciclo de la carrera:

Pregrado

Asignatura:

Bienestar psicosocial y calidad de vida laboral: políticas, tendencias y aportes desde la psicología del trabajo y las organizaciones.



REFLEXIÓN



La experiencia docente en distintas universidades nacionales, a nivel de pre y postgrado, impulsa a problematizar algunos aspectos relacionados con las estrategias de formación y evaluación académicas, las cuales tienen efecto en la relación de los/as estudiantes con su proyecto formativo, con su objeto de estudio (la Psicología como disciplina), en la relación con el vínculo docente-estudiante, y la relación del docente con su tarea institucional.

Actualmente, en la estrategia de evaluación, parece predominar un “paradigma neo-managerial de excelencia” (de Gaulejac y Guerrero, 2017), lo que da lugar, en algunos casos, al desarrollo de prácticas docentes que pareciera van en desmedro de la formación académica y profesional en sus dimensiones pragmáticas, epistemológicas, teóricas e incluso éticas. Los/as estudiantes comprenden, a poco andar de su formación, la preponderancia de sus calificaciones, en la medida que estas determinan sus posibilidades futuras de optar, por ejemplo, a los “mejores profesores”, los “mejores horarios”, incluso en posibilidades al momento de optar por prácticas, profesionales, o en cuanto a la continuidad de su formación. Esto determina que un grupo importante de estudiantes esté focalizado casi exclusivamente en el número de créditos, de la calificación cuantitativa que “le pone el profesor”, al punto que afecta sus relaciones académicas con sus pares y con sus profesores, incluso con su “tarea primaria”, es decir su formación integral como profesional (Kaës, 2012). Esto lleva a desarrollar, en ocasiones, una serie de subterfugios y trampas para alcanzar mejores calificaciones, apegándose a las pautas y rúbricas de manera burocrática, para asegurarse, por esta vía, de alcanzar la más alta calificación, atentando contra procesos reflexivos y estrategias de aprendizaje que se basen en la cooperación y el diálogo (Guerrero, 2017; Dejours, 2013). La ansiedad por el fracaso o por el error lleva a algunos estudiantes a desarrollar una posición persecutoria e individualista, siempre listos a responsabilizar a las rúbricas o al/la docente de su resultado.

“

**LA ANSIEDAD POR EL FRACASO
O POR EL ERROR LLEVA A
ALGUNOS ESTUDIANTES A
DESARROLLAR UNA POSICIÓN
PERSECUTORIA E
INDIVIDUALISTA**

”



Lo anterior determina la aparición de un fenómeno denominado “cinismo institucional” (véase la idea de cinismo desarrollado por C. Dejours, 2012), el cual se manifiesta en un “como si” del “estar en sala” donde importa “quedar presente”, evitar cuestionarse frente a las preguntas propuestas en clases, circunscribiendo su participación exclusivamente a toda conducta que implique una calificación cuantitativa (“vamos a hablar por la pura buena onda, profe”, comentario hecho por estudiante frente al plenario post debate crítico). Este modo de vincularse con la tarea académica no está exenta de sufrimiento para los/as estudiantes. El grupo de estudiantes manifiesta su malestar frente al “presentismo” en la universidad, a veces obligados a grandes “ventanas” de tiempo por la organización de sus actividades, frente a la lógica “escolarizante” por la falta de consideración de sus puntos de vista acerca de cómo organizar sus tareas o a sus ideas sobre la pertinencia de sus materias, y a la “exigencia psicológica” (MINSAL, 2013) propia de una carga académica vivida como excesiva y arbitraria. Esto implica el constante temor a obtener una menor calificación o al fracaso, lo cual implica un problema existencial y económico significativo.

Por otro lado, la institución desarrolla estrategias y recomendaciones que “incentiven” a los/as estudiantes, lo cual genera un círculo vicioso, y que en algunos casos parecen ir más allá de lo adecuado: poner nota a toda actividad, para “mantener el interés del estudiante”, incentivar a través de la eximición de examen, transformando a este elemento en un apéndice del proceso formativo, que “mercantiliza” la relación con la tarea docente. Los docentes se ven “encadenados” a pautas y rúbricas que burocratizan el proceso de aprendizaje (Bleger, 1999), no pudiendo evaluar lo que no esté explícitamente establecido. Esto impide una evaluación cualitativa tanto de aquellos aportes novedosos de los/as estudiantes, como aquellos elementos que implican sofisticadas trampas de parte de un estudiante burocratizado. Además del “sufrimiento ético” (Dejours, 2014) que se potencia cuando un desempeño corresponde a una falta ética, o simplemente por el conflicto que genera calificar mal a un estudiante, y las consecuencias institucionales que esto tendrá.



“

**EL GRUPO DE
ESTUDIANTES
MANIFIESTA SU
MALESTAR FRENTE
AL “PRESENTISMO”
EN LA UNIVERSIDAD**

”

La propuesta de esta reflexión es (1) abrir un debate, a nivel académico y estudiantil, acerca de estas estrategias burocratizantes y del costo subjetivo de una excelencia paradójante (de Gaulejac & Guerrero, 2017), analizando las formas y estrategias didácticas. (2) “Des-ligar” la formación de la evaluación cuantitativa, lo suficiente para que se regenere un vínculo virtuoso con procesos reflexivos y de implicación con el proyecto formativo del estudiante y de la academia, parece ser necesario. (3) Reducir o eliminar las lógicas de condicionamiento comportamental, de los incentivos con notas, que burocratizan y fomentan procesos de adaptación pasiva del estudiante con su tarea formativa (Pichon-Rivière, 1985). (4) Introducir e incentivar espacios de diálogo académico, no evaluados con nota, del tipo grupos operativos, seminarios de implicación, talleres de análisis vocacional; de carácter estamental e interestamental, para una mayor y más heterogénea participación (Pichon-Rivière, 1985). La propuesta también se abre a (5) generar espacios participativos en el diseño de las estrategias de evaluación, de manera de favorecer el compromiso del estudiante con su tarea y proyecto de formación profesional, académica y ciudadana, creando instancias de publicación de trabajos, generados colectivamente en las propias cátedras, validando al espacio de la cátedra como un espacio crítico, de creación, de producción de conocimiento. Lo anterior permitirá el compromiso con la transformación de realidad que aborda y favorecer en el estamento estudiantil el proceso de transición de la identidad escolar a la identidad profesional, reconociendo su capacidad como científicos e investigadores en formación, capaces de innovar a partir de un pensamiento crítico y transformador.



“

LA PROPUESTA DE ESTA REFLEXIÓN ES (1) ABRIR UN DEBATE, A NIVEL ACADÉMICO Y ESTUDIANTIL, ACERCA DE ESTAS ESTRATEGIAS BUROCRATIZANTES Y DEL COSTO SUBJETIVO DE UNA EXCELENCIA PARADOJANTE

”



BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

Bleger, J. (1999). Temas de psicología (entrevista y grupo). Buenos Aires. Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Dejours, C. & Guillo-Bailly, M. (2014). Psicopatología del trabajo. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.

Dejours, C. (2012) Trabajo vivo I: sexualidad y trabajo. Buenos Aires, Argentina: Topía editorial.

Dejours, C. (2013). Trabajo Vivo II: trabajo y emancipación. Buenos Aires, Argentina: Topía editorial.

Gaulejac, V. & Guerrero, P. (2017). Gestión paradójica del capitalismo actual: Un sistema que nos está volviendo locos. En Malestar en el trabajo. Desarrollo e intervención, (pp.13-28). Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Guerrero, P. (2017). Cooperación y Sociología Clínica: una propuesta de formación. En Foladori, H. & Ruiz, N. Pensar en grupo. El trabajo de cooperar, (pp.125-134). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Kaës, R. (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. Revista Psicoanálisis APdeBA, 26(3) Vol. XXVI, 3, 655-670.

MINSAL, Gobierno de Chile (2013). Protocolo de Vigilancia de riesgos psicosociales en el trabajo. <https://www.minsal.cl/portal/url/item/e039772356757886e040010165014a72.pdf>

Pichon-Rivière, E. (1985). El proceso grupal. De la psiquiatría a la psicología social. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva visión.