

CONEAU (Buenos Aires).

La Evaluación de la Docencia Universitaria: un problema complejo.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel. (1998). *La Evaluación de la Docencia Universitaria: un problema complejo*. Buenos Aires: CONEAU.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/17>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/8Gy>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UN PROBLEMA COMPLEJO*

Autor: Mgter. PABLO DANIEL VAIN.
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES.

- ❖ El presente trabajo fue elaborado en el marco de la Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico-Metodológicos sobre evaluación institucional universitaria, durante el mes de octubre de 1998.

Las opiniones vertidas pertenecen al autor y no reflejan necesariamente las de la CONEAU.

PRESENTACIÓN

“ ... la prohibición de la imaginación teórica abre el camino a la locura política.”

MAX HORKHEIMER y THEODOR ADORNO

El campo de la evaluación, como todo aspecto curricular, está altamente determinado desde lo político. Evaluar es poner en valor, valorar y esto solo es posible desde un cierto posicionamiento. Sin embargo, cuando advertimos este fuerte componente político de la tarea de evaluar no estamos proponiendo renunciar a su utilidad como modo de mejorar la calidad de la educación, sino simplemente estamos señalando que toda evaluación se realiza desde un cierto sistema de valores, ideas y creencias. En este sentido, compartimos con **Gimeno Sacristán y Pérez Gómez** el concepto de que **“ Evaluar un proyecto es aplicar una jerarquía de valores a una actividad humana donde los grupos de intereses rivalizan entre sí, tienen definiciones divergentes e interrupciones dispares de la misma situación y manifiestan diferentes y a veces contradictorias necesidades de información. Decidir que informaciones proporcionan a qué personas o grupos implicados de una u otra forma en la educación y en la estructura social además de una opción ética involucra al evaluador en un proceso político.”**¹

Y es precisamente el concepto de **Proyecto** el que puede ofrecer un marco apropiado desde el cual considerar lo evaluativo, en tanto - como señala **Zemelman** - **“ La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible.”**²

La universidad es una de las más antiguas instituciones que aún persisten (**Sanyal**, 1998). Se estima su origen alrededor de los Siglos X y XII (**Pérez Lindo**, 1993 - **Clement**, 1995). A lo largo de todo este tiempo, la institución se ha ido modificando para adaptarse a los nuevos contextos en los que se desarrollaba. Esto no solo ha generado muchas tensiones al interior de sí misma, sino también entre ella y el resto de la sociedad. En el transcurso de esta larga historia, diferentes proyectos se han ido plasmando en una diversidad de modelos universitarios.

Sin negar la legitimidad de la existencia de otros modelos universitarios, al escribir este trabajo nos posicionaremos desde el territorio de la Universidad Pública y desde allí pondremos nuestro acento proyectual en la **Pertinencia Social** de la misma. Entendiendo por **Pertinencia** al **“... grado de correspondencia que existe entre fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta. La pertinencia**

¹ GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. **LA ENSEÑANZA. SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA**. Ed. AkalUniversitaria. Madrid, 1989. Pag. 423.

² ZEMELMAN, H. citado en CAMILLONI, A - CELMAN, S. - LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. **LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO**. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998. Pag. 104.

se observa no solamente entre la institución y su medio externo; también al interior de la propia institución se puede detectar la presencia o ausencia de Pertinencia cuando hay satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas y se observa un nivel de consolidación de los criterios educativos institucionales.”³ La existencia de una universidad pública aislada del resto de la sociedad ha perdido todo sentido. El concepto de **accountability**, equivalente a la noción de rendición de cuentas (aunque más precisamente debería traducirse como **legitimación externa**),⁴ que se impone en el mundo, conlleva la idea de que la universidad debe dar cuenta de sus proyectos institucionales y en que invierte los dineros públicos.⁵

Lo señalado implicará, en este documento, contraer el compromiso de transparentar la idea acerca de que la educación constituye una práctica política y que por lo tanto su evaluación también lo es; y que - desde esta formulación - resulta viable producir teorías y desarrollar propuestas que contribuyan a evaluar la docencia universitaria, en la medida que las ideas, creencias y valores que sustentan dichas prácticas sean convenientemente explicitados previamente.

Existe un importante consenso, a nivel internacional, acerca de que la Evaluación Institucional es un proceso mediante el cual se puede contribuir a que las instituciones de Educación Superior mejoren gradualmente su calidad. Sin embargo, es lícito reconocer que de este nivel de generalidad propositiva pueden desprenderse interpretaciones muy disímiles y prácticas sumamente diversas. Por eso, es importante - en el caso argentino - la afirmación de la CONEAU acerca de que todo proceso evaluativo “ **Es una evaluación singular. Las instituciones universitarias son complejas organizaciones con múltiples niveles que interactúan, entre sí y con el medio, con historias particulares y proyectos propios. Para comprender su realidad, no basta con evaluar sus resultados. Hay que comprender los procesos que llevan a esos resultados desde la perspectiva de los actores involucrados** ”⁶.

³ CINDA. MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Sgo. de Chile, 1994. Pag. 38.

⁴ Tal como lo expone Bikas Sanyal: “ **En sistemas basados en la autorregulación, la responsabilidad por la gestión de los recursos y la accountability descansa en el nivel de la institución** ”. (SANYAL, B. - CALIERO MARTÍNEZ, J. y Otros. DOCUMENTOS DE TRABAJO del SEMINARIOTALLER TENDENCIAS EN LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CONTEMPORÁNEAS. EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS. **Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - UNESCO - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**. Buenos Aires, 1998.) Sobre este concepto, también puede consultarse BRUNNER, J y Otros. POLÍTICAS COMPARADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. FLACSO. Sgo. de Chile, 1995.

⁵ Asumir esta posición no nos aleja de sostener el principio de la **Autonomía Universitaria**. Muy por el contrario, estamos apuntando a que esa autonomía sea legítimamente asumida por el conjunto de la sociedad civil, a partir de que la universidad sea capaz de transparentar sus proyectos y el modo en que los mismos se van logrando. Esta responsabilidad cobra mayor importancia en el sistema de educación pública latinoamericano en el cual, según estadísticas de la UNESCO, solo el 6,2 % de los estudiantes pertenecen al nivel de la Educación Superior.

⁶ CONEAU. LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. Buenos Aires, 1997. Pag. 15.

Por otra parte, todo proceso de evaluación universitaria, debería abarcar la totalidad del quehacer institucional, incluyendo - entre otras - las prácticas: de gobierno y gestión, de producción y distribución del conocimiento, de administración, las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, etc. y el modo en que estas se articulan entre sí, configurando el perfil particular de una determinada universidad.

En este caso, la **Evaluación de la Docencia Universitaria** - objeto particular de este trabajo - constituye el análisis de un recorte parcial de las actividades universitarias; que por lo expuesto precedentemente resultaría imposible estudiar sin establecer relaciones con el resto de las prácticas mencionadas. Asumimos de este modo lo planteado por **Lidia Fernández** quién sostiene “ ... que el objeto de análisis que propongo es siempre la relación entre el estilo institucional como expresión de la idiosincrasia institucional y un determinado aspecto o resultado que nos plantea cierto interés. ”⁷ Por eso, dedicaremos un importante espacio a desarrollar algunos núcleos temáticos como: la definición de docencia universitaria, el curriculum universitario frente a los desafíos del Siglo XXI y la formación de profesionales reflexivos; en tanto los mismos constituirán los paradigmas⁸ desde los cuales proponemos la evaluación de esta dimensión de la institución universitaria.

Pero, al mismo tiempo, es preciso advertir que la **Evaluación de la Docencia Universitaria** es un problema que no puede, ni debe, ser abordado desde percepciones reduccionistas que nos impidan visualizar su complejidad. Instalar su análisis desde la perspectiva de la complejidad no significa complicarlo innecesariamente, sino asumir que sus sentidos son diversos y sus implicancias son múltiples.

Desde la mirada que proponemos, debemos explicitar inicialmente, cuatro supuestos que constituirán el marco de estas reflexiones acerca de la tarea de evaluar la práctica docente en la universidad. Estos son:

- La compleja construcción de la identidad de la docencia universitaria.
- El carácter de la evaluación como campo de controversias.
- El curriculum universitario frente a los desafíos del Siglo XXI.
- La perspectiva de la formación de profesionales reflexivos.

La identidad compleja de la docencia universitaria.

El primer obstáculo epistémico con el cual nos encontramos, ante la intención de evaluar la Docencia Universitaria, es la dificultad para delimitarla como objeto de estudio; dificultad que se deriva de la compleja construcción de su identidad. Nadie discute que una de las funciones sustantivas de las universidades es la enseñanza, ni tampoco que uno de los principales actores de esa función es el docente. Sin embargo, un primer interrogante que surge es: ¿ La docencia universitaria puede considerarse una profesión ? **Marta Souto** reformula este cuestionamiento planteando “ **La pregunta, nuevamente en el caso de los profesores**

⁷ FERNÁNDEZ, L. **INSTITUCIONES EDUCATIVAS**. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998. Pag. 42.

⁸ Utilizamos aquí el concepto de paradigma en el sentido de esquema conceptual referencial de un proyecto universitario determinado.

universitarios es: ¿ cuál es esta profesionalización ? ¿ Se trata de hablar de la profesión de origen, la de ingeniero, médico, abogado, etc. o se trata de incluir también la profesión docente ? Y en este caso, hay una cosa importante que pensar que es la profesión docente universitaria como un lugar de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen, que son muy diversas ”⁹.

Nosotros preferimos entender a la **Docencia Universitaria** como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Pero como si esto no fuera de por sí problemático, los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea en una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea. Por ello, nuestro rol de docentes universitarios se construye sobre dos ejes que lo estructuran: el de la identidad profesional y el del escenario en el que actuamos.

Preguntarnos sobre la **identidad** es reflexionar sobre quienes somos y que hacemos; indagar sobre los **escenarios** es pensar nuestra práctica docente, como práctica social que se desarrolla en tiempos, espacios y contextos determinados. Evaluar la actividad docente debe necesariamente tener en cuenta esta doble construcción de identidad particular situada en un contexto.

Este trabajo se inicia con la reflexión sobre la **práctica docente universitaria**, que por su complejidad, resulta apropiado abordar como un conjunto de cuestiones que aparecen desanudadas y resultaría preciso anudar, como modo de darle sentido.¹⁰

Planteamos tratar estos desanudamientos a partir de las siguientes dimensiones:

1. Los **actores** (alumno, docente y conocimiento).
2. Los **escenarios** (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula).
3. La **trama** (los grupos y las relaciones).
4. El **currículum**.

El carácter de la evaluación como campo de controversias.

Edith Litwin sostiene - posición que compartimos - que “ **El campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no solo desde una perspectiva política, sino también desde la pedagógica y didáctica** ”¹¹.

Por ello, resulta conveniente expresar, en estas primeras páginas, que entendemos que la evaluación es una práctica social y por consiguiente está políticamente construida. “ **Los**

⁹ SOUTO, M. **FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: CONDICIONES PARA LA FORMULACIÓN DE UNA CARRERA DOCENTE**. Revista IGLU. N° 11. Québec, 1996. Pag. 18.

¹⁰ Seguiremos aquí una idea similar al tratamiento que **G. Frigerio** propone para las instituciones educativas. Ver FRIGERIO, G. **DE AQUÍ Y DE ALLÁ: TEXTOS SOBRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU DIRECCIÓN**. Editorial Kapelusz . Buenos Aires, 1995.

¹¹ LITWIN, E. en CAMILLONI, A - CELMAN, S. - LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. **LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO**. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998. Pag. 11.

evaluadores - señala MacDonald - difícilmente se consideren a sí mismos como figuras políticas, sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación con la distribución del poder en educación.”¹²

Esta consideración es capital para comprender en que contexto están planteadas las ideas que desarrollaremos sobre la evaluación de la docencia en la universidad; ya que partiremos de enunciar que toda evaluación remite a establecer una valoración sobre un proyecto educativo y su modo de concreción. En concordancia con lo señalado por **Gimeno Sacristán y Pérez Gómez**, asumiremos que **“ El carácter axiológico de la evaluación nos sugiere la necesidad de considerar a la vez los problemas éticos y los problemas técnicos.”**¹³ No obstante ello, debemos señalar que priorizaremos los primeros por sobre los segundos, sin por ello dejar de sostener que toda modalidad metodológica a implementar, en toda intervención evaluativa, nunca resulta neutral.

Coincidimos, por otra parte, con **Susana Celman** quién postula que al efectuar un análisis de la evaluación es recurrente caer en una de las siguientes tentaciones:

1. Generar **“ ... un discurso complejo y abstracto acerca de sus orígenes, trayectoria y connotaciones actuales ”**.¹⁴
2. Reducir el foco de análisis a la elaboración de propuestas concretas (procedimientos, técnicas, instrumentos, etc.) al estilo de recetas elaboradas por especialistas.
3. Enfrentar el problema dándole un tratamiento superficial y banal, que termina presentándolo de un modo aparentemente ordenando; pero que al reducir la complejidad que este implica, limita la riqueza de su estudio.

Ante ese peligro, nos parece nodal posicionarnos de entrada, para que nuestro ocasional lector no vea frustradas sus expectativas. Este trabajo no se centrará en disquisiciones abstractas sobre la problemática, ni tampoco pretende ser un manual de metodología para la evaluación del docente universitario (con descripciones de técnicas, instrumentos, etc.). Sí, en cambio, busca abrir polémicas, proponer una agenda para la discusión, tomar posición en ciertas temáticas, transmitir algunas experiencias y plantear nuevos interrogantes.

Un primer eje a considerar es sugerir tres instancias en el desarrollo de la **Evaluación de la Docencia Universitaria**:

1. La docencia tomada como un componente de la función enseñanza que requiere ser visualizada por la institución, a los fines de mejorar su calidad. Estamos pensando en un aspecto a ser analizado en los procesos de **autoevaluación institucional** y **evaluación externa** de las instituciones de educación superior.

¹² MACDONALD, B. **LA EVALUACIÓN Y EL CONTROL DE LA EDUCACIÓN**. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 467.

¹³ SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 423.

¹⁴ CELMAN, S. en CAMILLONI, A y Otros. Op. Cit. Pag. 35.

2. La docencia estudiada como aspecto de las políticas institucionales trazadas para el desarrollo de los recursos humanos. Estamos ubicando la evaluación en relación a la implementación de la **Carrera Docente** y por lo tanto situada en el marco de procesos como el Ingreso, Formación, Permanencia, Promoción, etc.
3. La docencia integrada a la actividad cotidiana de la enseñanza, en cuanto actividad que es desarrollada por determinados actores, en tiempos y espacios específicos, con ciertos efectos y resultados. Estamos apuntando a la evaluación que, operando al interior de la cátedra, puede contribuir a mejorar la enseñanza.¹⁵

El curriculum universitario frente a los desafíos del Siglo XXI.

Tal como afirma Yarzabal: **“ La mayoría de los países están atravesando acelerados procesos de cambios que han significado importantes modificaciones en sus estructuras políticas, económicas y sociales.”**¹⁶. Al mismo tiempo, el mundo globalizado se ve afectado por fenómenos como: el crecimiento sostenido de la pobreza a escala mundial, la disminución del trabajo y el empleo, la utilización indebida de los recursos naturales y el ambiente, los procesos de integración regional, el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, los cambios en los sistemas de ideas y creencias, la internacionalización y mundialización del conocimiento académico y los procesos de construcción de nuevas identidades. Asimismo, aparecen otras cuestiones como los nuevos conceptos sobre alfabetización y la necesidad imperiosa de adecuación a los ritmos y la velocidad de los cambios.

Ante esta realidad la universidad no puede, ni debe permanecer ajena. **“ Buena parte de los problemas de la educación superior latinoamericana se derivan de sus bases estructurales (...) No obstante hay procesos de cambio institucionales en marcha que buscan transformar la estructura de las universidades con miras a una mejor adecuación a los tiempos de la globalización: departamentalización, evaluación de programas y profesores, mayores énfasis en la investigación, normas flexibles y descentralización administrativa. Sin embargo, son marginales, sin conexiones entre sí, y, además, enfrentan la resistencia de autoridades y profesores tradicionales que solo ven lo inmediato o el pasado.”**¹⁷ Pero esas transformaciones, deben ser además el producto de una **“ Estrategia, que debe ser anticipatoria y estar dirigida a mejorar la calidad, pertinencia y la calidad de la educación superior.”**¹⁸ y no simplemente

¹⁵ Dado que el propósito del presente trabajo es aportar documentos para ser utilizados en los procesos de evaluación institucional nos centraremos en las dos primeras instancias mencionadas.

¹⁶ YARZÁBAL, L. AGENDA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Conferencia pronunciada en el marco del 25º Aniversario de la creación de la Universidad Nacional de Misiones. Posadas, 1998. (Inédito). Pag. 2.

¹⁷ ORNELAS, C. GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO NUEVOS DESAFÍOS PARA LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 2. OREALC - UNESCO. Caracas, 1995. Pag. 136.

¹⁸ YARZÁBAL, L. Op. Cit. Pag. 4.

respuestas reactivas y espasmódicas, reducidas a pequeños grupos - generalmente aislados - que por su escasa amplitud no involucren al conjunto de la universidad como sistema. Por eso consideramos de gran importancia detenernos a reflexionar sobre el impacto que estas transformaciones en el escenario mundial generan en la Educación Superior y la necesidad de la construcción colectiva de nuevas estrategias curriculares, dentro de las cuales la resignificación del rol docente universitario resulta de capital importancia. Ya que - como sostiene Pérez Lindo - ante este panorama resultarían “**inconsistentes la mera adaptación del curriculum a las demandas del mercado o la simple actualización de los planes de estudio. Estamos experimentando una mutación en el modo de producir y transmitir los conocimientos. Lo cual significa que debemos revisar al mismo tiempo los modelos epistemológicos, los contenidos de las materias y los procesos de enseñanza-aprendizaje.**”¹⁹

La perspectiva de la formación de profesionales reflexivos.

Pero trabajar sobre la evaluación de la docencia universitaria impone, además, una reflexión sobre que se espera del rol docente en la Educación Superior en los umbrales del Siglo XXI. Los vertiginosos cambios que observamos nos llevan a sostener que la formación profesional en la universidad debe apuntar menos al desarrollo de la racionalidad técnica y mucho más a generar en los estudiantes capacidades de situarse frente a los efectos de la globalización, a los escenarios y reglas de juego cambiantes, la incertidumbre, los conflictos éticos y otros tantos fenómenos concomitantes. Esa capacidad situacional conlleva el desarrollo de habilidades específicas muy diferentes a las que tradicionalmente se intentan enseñar en las universidades. Nuestro abordaje se realizará, entonces, proponiendo un rol docente construido desde la idea de formador de **Profesionales Reflexivos**²⁰ y ese será, consecuentemente, nuestro foco de interés para la evaluación.

¹⁹ PÉREZ LINDO, A. **EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO FRENTE A LOS CAMBIOS EN LOS SISTEMAS DE IDEAS Y CREENCIAS**. Ponencia presentada en el **Primer Encuentro Nacional “La universidad como objeto de Investigación”**. Buenos Aires, 1995. (Mimeo). Pag. 13.

²⁰ Como luego lo explicitaremos, esta idea se sustenta en las propuestas de SCHÖN, VILLAROEL, ZEICHNER y LISTON entre otros autores.

LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA DEFINICIÓN PRELIMINAR.

“ Los problemas complejos no hay más remedio que abordarlos con sistemas conceptuales complejos ...”

EMILIO TENTI FANFANI

Ya hemos expuesto que entendemos a la **Docencia Universitaria** como una red de múltiples entrecruzamientos que se encuentra en el centro de un campo tensiones. También señalamos que su abordaje resulta aún más problemático por la complejidad de la institución en la cuál los docentes universitarios desarrollamos nuestra tarea. Y así, hemos considerado que el rol del docente universitario se va construyendo en referencia a dos ejes: la **identidad profesional** y el **escenario** en el que se desarrolla su acción.

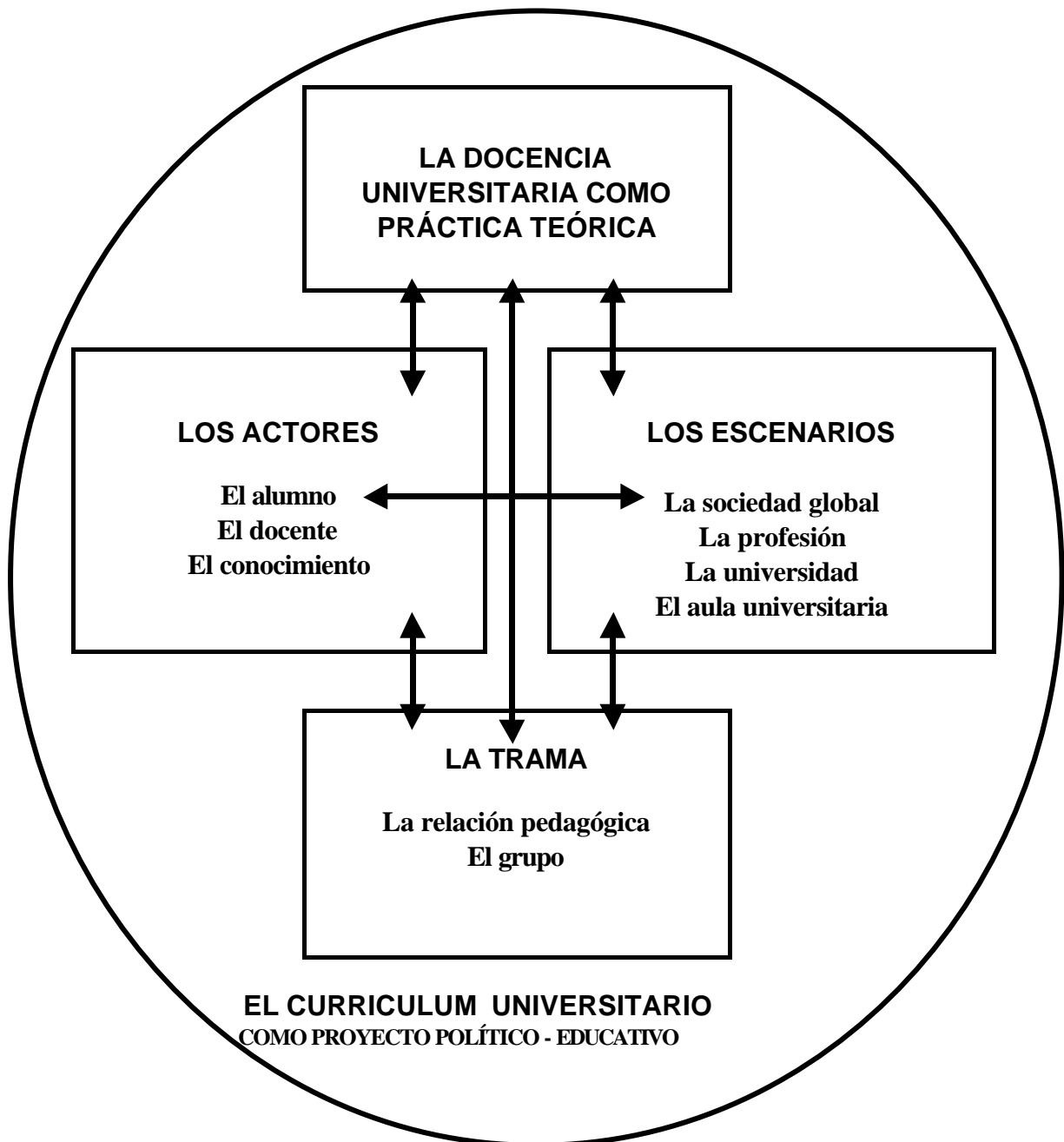
Evaluar esta práctica supone iniciar una reflexión sobre la multiplicidad de determinaciones que operan sobre ella. Como modo de darle sentido, la tomaremos como un conjunto de cuestiones que aparecen desanudadas y resultaría preciso anudar. Intentaremos su lectura desde un enfoque multirreferenciado, entendiendo que la **Multirreferencialidad** supone “... la lectura plural que imponen las prácticas sociales que requieren de la complementariedad y conjugación de distintos sistemas de referencias para ser comprendidos”.²¹

Como ya lo hemos adelantado, planteamos tratar estos desanudamientos a partir de cuatro dimensiones:

- Los **actores** (alumno, docente y conocimiento).
- Los **escenarios** (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula).
- La **trama** (los grupos y las relaciones).
- El **currículum**.

Estas dimensiones de análisis son las que presentaremos, a partir del siguiente mapa conceptual, en el cual pretendemos presentar los diferentes tipos de elementos e interacciones que caracterizan esta compleja realidad:

²¹ FRIGERIO, G. Op. Cit. Pag. 44.



La docencia universitaria como práctica-teórica.

Decir que el Docente Universitario es alguien que desarrolla una práctica puede parecer una obviedad. Sin embargo al intentar pensar: ¿cual es la práctica específica que este sujeto social desarrolla ? lo que parecía obvio se nos vuelve difícil de definir.

En una primera aproximación, nos tienta la idea de proponer que un docente universitario debiera ser un productor de conocimientos. Sin embargo, como bien señala Villaroel solemos encontrar en la universidad una clara y precisa diferenciación de roles. **“Unos están allí para producir el conocimiento, es decir, son investigadores. Otros transfieren esos conocimientos a la comunidad extrauniversitaria, traducidos en servicios y aplicaciones, son los extensionistas; y hay otro grupo que debe transmitir esos conocimientos, son los docentes. (...) Nótese que los encargados de transmitir el conocimiento no son los creadores del mismo, ni tampoco - dentro del esquema tradicional - se preocupan por apropiarse debidamente de ese conocimiento.”**²²

Nuestra perspectiva es diferente, entendemos la práctica docente universitaria como una práctica científica que siguiendo a L. Althusser conceptualizamos como **Práctica Teórica**. Precisamente este autor nos recuerda que: **“... Como en toda ciencia auténticamente constituida la práctica no es el todo de la ciencia, sino un momento teóricamente subordinado; es el momento en que la teoría convertida en método (técnica) entra en contacto teórico (conocimiento) o práctico con su propio objeto ...”**²³

Desde allí resulta posible retomar la idea de un docente universitario que, por una parte debería producir conocimientos científicos; y, por otra, debería generar ciertas condiciones para que los alumnos se apropien de este tipo de conocimientos²⁴.

Por otro lado, resulta necesario explicitar que entendemos a la docencia universitaria como una práctica educativa y a la educación como práctica social. En trabajos anteriores hemos abordado algunos de los problemas epistemológicos, teóricos y metodológicos, que se presentan ante el intento de dar un tratamiento científico a las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales.²⁵ La educación como práctica social está sujeta a los avatares del conjunto de las prácticas sociales, pero es también, una práctica específica que posee atributos que la diferencian del resto.

²² VILLAROEL, C. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: DE LA TRANSMISIÓN DEL SABER A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. OREALC-UNESCO. Caracas, 1995. Pag. 106.

²³ ALTHUSSER, L. IDEOLOGÍA Y APARATOS IDEOLÓGICOS DEL ESTADO. FREUD Y LACAN. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1988. Pag. 75.

²⁴ Esto no debe interpretarse como que estamos planteando que cada docente deba enseñar el producto de sus propias investigaciones. En próximos capítulos desarrollaremos nuestra concepción sobre el docente universitario como productor y enseñante del conocimiento científico.

²⁵ Podemos mencionar: VAIN, P. LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas 1997; VAIN, P. LA PEDAGOGÍA ¿ CIENCIA DE LA EDUCACIÓN ? Ponencia presentada en el IIIº Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 1997. y VAIN, P. EL ENFOQUE MULTIRREFERENCIADO COMO ABORDAJE DE LO COMPLEJO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TANTO PRÁCTICAS SOCIALES. Departamento de Imprenta y Publicaciones. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, 1998.

En general, las prácticas sociales no están dadas, tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido presentamos, para elaborar una definición de práctica social, un concepto que **Kemmis**²⁶ propone para las prácticas educativas y es su carácter de práctica social, histórica y políticamente construida; y este planteamiento sugiere que la práctica se construye a partir de cuatro sentidos:

	Sentido	Descripción
CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.	INTENCIONES	Significación para el actor.
	SOCIALMENTE CONSTRUIDOS	Interpretados - además - por los otros.
	HISTÓRICAMENTE CONSTRUIDOS	La práctica tiene una historia que la explica.
	POLÍTICAMENTE CONSTRUIDOS	La educación implica relaciones de poder.

Resulta posible desprender, de lo propuesto en el apartado anterior, que siendo que las prácticas educativas se construyen desde lo singular, lo histórico, lo social y lo político; el estudio y la investigación de las mismas resulta necesariamente complejo.

Pero es precisamente esta cuestión de la complejidad la que merece un particular tratamiento. **Edgard Morin** es, a los efectos del análisis de este obstáculo epistemológico, una voz que merece ser escuchada. **López Gil** y **Regnasco** afirman que **Morin** en CIENCIA Y CONCIENCIA plantea “ ... (que) este problema no es meramente epistemológico sino ético. El pensamiento reductor unidimensional no es inofensivo: tarde o temprano desemboca en acciones ciegas, que al actuar sobre el tejido de lo real conducen a consecuencias incontrolables. Por lo tanto la búsqueda del método supone no un problema meramente metodológico, sino una redefinición del concepto de razón. Morin opone a la razón reduccionista - simplificante - cerrada, una racionalidad abierta capaz de abordar la complejidad de lo real “. ²⁷

Estas cuestiones que estamos analizando parecerían alejarnos de lo que debiera ser el tema a abordar, sin embargo no es así. Pensar en la evaluación de la docencia universitaria supone hacer un esfuerzo para salir de las diferentes disciplinas que intentan abordar el problema reduciéndolo a una sola óptica (Educación, Administración, etc.) e intentar un tratamiento interdisciplinario de la cuestión.

²⁶ KEMMIS, S. en CARR, W. HACIA UNA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACIÓN . Editorial Laertes. Barcelona, 1990.

²⁷ LÓPEZ GIL, M. y REGNASCO, M. en LÓIZAGA, P. (Compilador). DICCIONARIO DE PENSADORES CONTEMPORÁNEOS . Ed. Emecé. Barcelona, 1996 Pag. 258.

En esta dirección nos aproximamos al planteo que realiza **Anahí Mastache** cuando propone que desde perspectivas como la enunciada “**no se trata ya de un objeto real o teórico del que una disciplina debiera dar cuenta, sino de un campo de problemáticas atravesado por múltiples disciplinas, desde enfoques transdisciplinarios, multirreferenciados ...**”²⁸

El curriculum universitario como proyecto político educativo.

En este trabajo se sostiene que el **curriculum** - en tanto **proyecto políticoeducativo** - envuelve a todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica educativa, entendida como práctica social. En efecto, pensamos a la educación superior como una práctica desarrollada por ciertos **actores**, en determinados **escenarios** y conformando **tramas** específicas.

A modo de síntesis teórica inicial sostenemos, en coincidencia con **Alicia de Alba**, que el curriculum es una “... **síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cuál se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesal-esprácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curricula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.**”²⁹

Tomaremos un ejemplo para analizar la definición precedente en relación con la finalidad de este trabajo. El economista bengalí **Muhammad Yunus**, creador del Grameen Bank (un banco que destina toda su actividad a otorgar créditos a las población más pobre de Bangladesh y que actualmente destina el 94 % de los mismos a mujeres) señala que luego de obtener su Doctorado en Economía en los Estados Unidos regresó a su país y se encontró con una realidad que en los cursos de la universidad jamás le habían presentado. Ante esta situación analizó todas las normativas y modalidades de funcionamiento de los bancos y decidió **hacer exactamente lo contrario**. Actualmente dicho banco, creado en 1982, posee 1.134 sucursales, 13.000 empleados y lleva otorgados más de tres mil millones de dólares en pequeños créditos que llegaron a 2,3 millones de personas.³⁰

²⁸ MASTACHE, A. **RELACIONES ENTRE LO COGNITIVO, LO GRUPAL Y LO DIDÁCTICO**. Revista del ICCE. Año V N° 9. Buenos Aires, 1996. Pag. 57.

²⁹ DE ALBA, A. **CURRICULUM: CRISIS, MITO Y PERSPECTIVAS**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1995. Pag. 60.

³⁰ Ver YUNUS, M. **HACIA UN MUNDO SIN POBREZA**. Ed. Andrés Bello. Sgo. de Chile, 1997.

Siguiendo las ideas de **Bourdieu** es posible pensar que todo curriculum implica un **arbitrario cultural**, esto es un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos producto de la construcción de una sociedad determinada ³¹, que se consideran como naturales, aunque en realidad son impuestos mediante un sutil modo de violencia que dicho autor denominará - junto a **Passerón** - **violencia simbólica**. ³².

El concepto de banco ideado por **Yunus** es una muestra concreta de que toda cultura académica es arbitraria, porque es la cultura que los sectores dominantes imponen; pero también nos muestra como es posible desmontar la idea de aquello que se nos presenta como natural y gestar diferentes alternativas a la cultura oficial y al pensamiento dominante.

Resulta por ello importante reconocer que - tal como sostiene **Grundy** - “... **El Curriculum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas...**” ³³ y, al mismo tiempo, retomar lo propuesto por **De Alba**, en tanto esa construcción es la resultante de las intenciones de “... **diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación ...**” y que a dicha síntesis “... **se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.**” ³⁴

Pensemos por un momento en nuestro ejemplo anterior. ¿ Como se diseñan los planes de estudio de las carreras de Economía ? ¿ Mediante que mecanismos son elaborados, desarrollados y evaluados ? ¿Cuál es el modo en que intervienen, en estas producciones, los diferentes grupos interesados (corporaciones profesionales o empresarias, fundaciones que reportan a diversos intereses, otros organismos no gubernamentales, gremios, organizaciones internacionales, etc.) ?

Probablemente nos resulte útil, antes de hacerlo, referirnos al conjunto de elementos que hemos planteado como constitutivos del **Curriculum Universitario** (actores, escenarios, tramas y prácticas).

³¹ Cuando los reproducionistas se refieren a un **arbitrario cultural** están proponiendo que siendo la educación un modo de transmisión de la cultura, lo que en verdad es transmitido es la cultura dominante, que no es otra cosa que la cultura hegemónica en una formación social dada. (Ver **BOURDIEU, P.** y **PASSERÓN, J.C. LA REPRODUCCIÓN**. Editorial Laia. Barcelona, 1981.)

³² La idea de **violencia simbólica** constituye una de las bases del planteo reproductivista de **Bourdieu** y **Passerón** y consiste en “... **la particular fuerza de la que disponen ciertos agentes que ejercen lo que el autor (Bourdieu) llama violencia simbólica, esa violencia que se pone en marcha sobre un agente o grupo de agentes con su complicidad. Se trata de una violencia eufemizada, y por ello, socialmente aceptable, desconocida como arbitraria y con ello reconocida, en la medida en que se fundamenta en el desconocimiento de los mecanismos de su ejercicio.**” (GUTIERREZ, A. **PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES**. Editorial Universitaria. Posadas, 1995. Pag. 41.)

³³ **GRUNDY, S.** Citada por **GIMENO SACRISTÁN, J. EL CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA**. Editorial Morata. Madrid, 1988. Pag. 14.

³⁴ **DE ALBA, A.** Op. Cit. Pag. 60.

Los actores: el alumno, el docente y el conocimiento.

Inicialmente, para el tratamiento del tema de los actores, tomaremos como referencia los trabajos de **Frigerio**, quien sostiene que las instituciones educativas poseen seis atributos, siendo el más importante de estos la **especificidad**, entendida como la acción de transmisión de **conocimiento** y la construcción del **lazo social**.³⁵ Si bien la **socialización** pareciera ser más bien una característica de otras instituciones educativas, cuya acción es previa a la universidad, como el caso de la escuela, no deberíamos descartar su impacto socializador³⁶. No obstante es indudable que la **transmisión del conocimiento** es el componente central de la actividad universitaria.

En cuanto a las relaciones entre alumno y docente **Frigerio** propone la necesidad de constituir relaciones triangulares en las cuales la ecuación Docente-Alumno-Conocimiento se resuelva de tal modo que la especificidad de la institución educativa se concrete. Al respecto, dicha autora propone una ecuación ideal: $1 + 1 = 3$, esto es una relación en la cual el docente se constituye en un mediatizador para que el alumno pueda apropiarse del conocimiento.

Pero el análisis de las relaciones docente-alumno-conocimiento no puede quedar limitado al planteo precedente. La universidad genera prácticas educativas en un espacio en el cual se condensan diversos juegos, se trata del **aula universitaria**.³⁷ Es precisamente allí donde se pone en juego una **trama** particular que relaciona a dos tipos centrales de **actores**: los alumnos y los docentes, y donde se concretan muchos de los juegos de poder que se desarrollan en los escenarios más amplios. Cuando los docentes imponemos los programas, seleccionamos arbitrariamente los contenidos, la bibliografía, los métodos de enseñanza o las modalidades de evaluación y promoción estamos ejerciendo una modalidad autoritaria que no es privativa de la actividad aúlica universitaria.

En anteriores investigaciones (**Vain**; 1997) hemos señalado que desde el retorno de la Argentina al sistema democrático, se escucha permanentemente hablar de una educación para la democracia, respetuosa de los Derechos Humanos, etc. y sin embargo, las prácticas educativas aparecen profundamente sesgadas por formas autoritarias.

Esto cobra todavía un sentido más dramático en la universidad, que desde su normalización (1983/86) levanta un discurso sobre el cogobierno, la participación, el pluralismo, etc. y es - al mismo tiempo - un espacio en el cual buena parte de las prácticas pedagógicas sostienen esa estructura autoritaria.

³⁵ FRIGERIO, G. Op. Cit. Cap. 1.

³⁶ A modo de ejemplo podemos señalar los cambios culturales a los que se exponen los estudiantes que deben migrar a las capitales de sus provincias, a grandes ciudades e incluso al exterior de su país, para realizar allí sus carreras de grado y/o postgrado. Lamentablemente existen pocos estudios sobre las causas de la alta deserción de alumnos en los primeros años de las universidades (particularmente en el sector público), pero a partir del conocimiento de algunas pocas experiencias, nos atrevemos a plantear la hipótesis de que las mismas no se limitan a la situación socio-económica de los estudiantes o a una desacertada elección de la carrera, sino que hay aspectos que tienen que ver con la inserción en una nueva configuración cultural, que atentan contra la continuidad de los alumnos en sus estudios universitarios.

³⁷ Al utilizar este concepto nos referimos no solo al espacio físico denominado aula, sino a toda instancia que las instituciones de educación superior consideran como lugar de encuentro (real o virtual) entre el **Docente**, el **Alumno** y el **Conocimiento**.

Pero además, la nota distintiva que tiene en la universidad la modalidad con que se instala la problemática del poder en el aula, tiene que ver el tercer elemento: **el conocimiento**. Sin duda la universidad es una institución en la cual - al menos desde los enunciados - se intenta producir y transferir el conocimiento. La cuestión es que, tal como sostiene **Foucault** existe una relación directa entre la producción del conocimiento, su legitimación, su distribución y su apropiación.

La universidad privilegia, por sobre otros tipos de conocimiento, la producción y transferencia del conocimiento científico y tecnológico. Por eso será importante considerar que - tal como señala el autor antes citado - hay una importante relación entre poder y verdad “... **La verdad es de este mundo; - afirma Foucault - se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en como se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir como funciona lo verdadero...**”³⁸ Entonces se trata de preguntarse, en relación con nuestro centro de interés y como lo hace **Ricardo Baquero** “... **¿Cuál es tal especificidad de las relaciones de poder y en que medida importan para la descripción de las prácticas pedagógicas ?**”³⁹

Los escenarios: la sociedad, las profesiones, la universidad y el aula.

Tal como lo propone **García Canclini** “**un escenario (...) es un lugar en el cuál un relato se pone en escena.**”⁴⁰ Utilizando esta analogía podemos pensar en diversos tipos de relatos que tienen lugar en ciertos lugares. En el caso particular de la práctica de la docencia universitaria, esta implica cuatro tipos de narrativas que transcurren en escenarios que van de lo macro a lo microsociedad. Estos escenarios son: **la sociedad, la profesión, la universidad y el aula.**

El adoptar la definición sobre **currículum** de **Alicia De Alba** nos permite plantear que los escenarios ante los cuales se posicionan las instituciones de educación superior son construcciones colectivas producto de acuerdos, concertaciones, negociaciones, imposiciones hegemónicas y luchas. Y al mismo tiempo establecer cuatro niveles de escenarios estructurados de tal modo que los más abarcativos contienen a los menos amplios. Esta estructura sería la siguiente:

- El escenario mayor: La sociedad.
- El escenario de articulación: Las profesiones.
- El escenario institucional: La universidad.

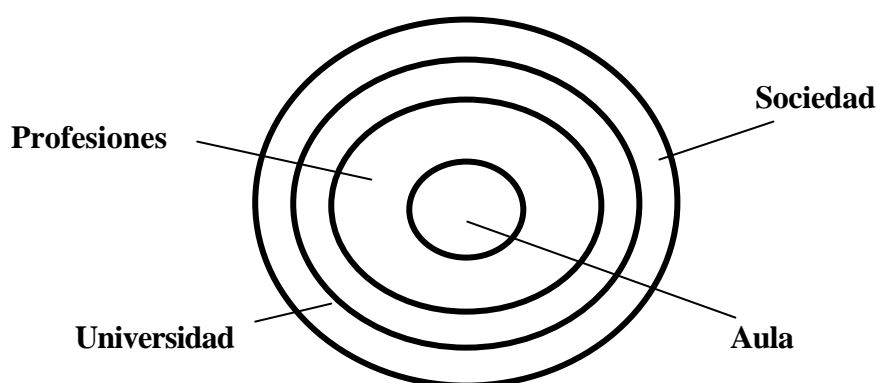
³⁸ FOUCAULT, M. **DIÁLOGOS SOBRE EL PODER**, Alianza Editorial. Buenos Aires, 1990. Pag. 143.

³⁹ BAQUERO, R. **VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR**, Editorial Aique. Buenos Aires, 1997. Pag. 229.

⁴⁰ GARCÍA CANCLINI, N. **CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD**, Editorial Grijalbo. México, 1990. Pag. 339.

- El escenario de condensación: El aula universitaria.

Para una mejor visualización podríamos presentarlos a partir de este esquema:



El escenario mayor: La sociedad.

Carmen García Guadilla señala que “... existen diversas visiones en la percepción del futuro y el rumbo que deberá darse a las sociedades.”⁴¹ y al abordar el escenario mayor resulta muy interesante la propuesta de esta autora venezolana, quien propone tres tipos de escenarios para el actual contexto de globalización, los **escenarios del mercado, del desarrollo sustentable y de la solidaridad.**

A modo de síntesis podemos mencionar las siguientes características principales de cada uno de ellos.

1. Escenario del mercado.

En este escenario lo económico es el eje de la organización social y resulta el más pesimista para los países no avanzados. Esto es así en tanto el mercado hoy lo domina la triada: USA - Japón - Europa Occidental.

En consecuencia, de los países poco avanzados, solo podrán insertarse en el mercado globalizado pequeñas fracciones que poseen la tecnología y capital adecuado.

El **impacto cultural** es el llamado **modernización refleja** que supone la imposición de culturas hegemónicas apuntando a la homogeneidad. El caso paradigmático lo observamos en

⁴¹ GARCÍA GUADILLA, C. GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO EN TRES TIPOS DE ESCENARIOS. *Revista Educación Superior y Sociedad* Vol. 6 N° 1. OREALC - UNESCO. Caracas, 1995. Pag. 82.

la acción de los **medios de comunicación social**, especialmente mediante el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC), como las grandes multinacionales de TV por cable, la Internet, etc.

Renato Rosaldo, por ejemplo, señala como “... la noción de una cultura auténtica como un universo autónomo internamente coherente no es más sostenible.”⁴² Fenómenos tales como la globalización, la transnacionalización de los mercados, las integraciones regionales y continentales, las migraciones masivas, etc. nos impiden pensar en un modelo de cultura en la cual todo responde sistemáticamente a generar un mismo sentido. Resulta necesario incorporar otros elementos, otros fenómenos, otros códigos. Tal vez en los términos en que el propio **Rosaldo** describe este fin de siglo. “**La interdependencia global cada vez ha aclarado que ni “nosotros” ni “ellos” estamos bien ligados, ni homogéneos como una vez fue el caso. El derrumbe del mercado de valores de Octubre de 1987, por ejemplo, fue global, no local. Las noticias de Tokio y Hong Kong importaban igual que las de Nueva York y Londres. Del mismo modo, las ficciones latinoamericana y africana influyen y están influenciadas por la producción literaria francesa y norteamericana. Todos nosotros habitamos un mundo interdependiente de finales del siglo veinte marcado por el prestar y pedir en las porosas fronteras culturales y nacionales que están saturadas de desigualdad, poder y dominación.**”⁴³

La realidad heterogénea que se nos presenta en la posmodernidad nos indica un camino distinto a seguir para leer el funcionamiento del poder, que es - sin dudas - un camino de multirreferencialidad. Los estudios de las relaciones interétnicas, de los contactos culturales, de las culturas en contacto son aplicables hoy a la aldea global. Bien señala **García Canclini** que “**Las hibridaciones descritas a lo largo de este libro nos hacen concluir en que hoy todas las culturas son de frontera.**”⁴⁴

En el mencionado escenario, el conocimiento es concebido principalmente como un valor económico y se genera un mercado educativo, esto presupone que la universidad se dedique a la formación de profesionales útiles para el desarrollo de las empresas y exige a la institución la transferencia de conocimientos al sector productivo, y más específicamente a los núcleos más poderosos del mundo de la producción. Mayoritariamente el acceso al conocimiento internacional se hace desde centros de países no avanzados a centros de países avanzados y esta situación produce ciertos efectos no deseables: como la recepción de transferencias acríicas y las fugas de cerebros.

2. Escenario del desarrollo sustentable.

Este escenario destaca la importancia de la conservación de la naturaleza, el respeto por las culturas locales y la solidaridad entre los pueblos. Su principal fundamento es que el consumo ilimitado y la distribución desigual no solo son injustos, sino - además - incompatibles con la permanencia del planeta.

⁴² ROSALDO, R. citado en GARCÍA CANCLINI, N. Op. Cit. Pag. 293.

⁴³ ROSALDO, R. **CULTURA Y VERDAD**. Editorial Grijalbo. México, 1991. Pag. 198.

⁴⁴ GARCÍA CANCLINI, N. (1990). Op. Cit. Pag. 325.

Se presenta como un escenario optimista para los países no avanzados, porque en él la globalización es entendida como un beneficio posible para los países menos avanzados. En lo cultural se revaloriza la diversidad (de clases, de culturas, de subculturas, de géneros, etc.) y el rol central de la educación en los países del Tercer Mundo es potenciar la formación de los recursos humanos, ya que se destaca la importancia del factor humano en el desarrollo. El mayor desarrollo tecnológico estará en los aspectos sociales y organizativos, el conocimiento es pensado como fuente de democratización del poder, subyaciendo la idea de que el conocimiento es inagotable. ¿ Como se incluyen estos paradigmas en los **currículum universitarios** ? Un modo es la incorporación del paradigma de **globalidad con cooperación**. Un ejemplo de esta modalidad es la generación de redes, que analizamos en otro trabajo ⁴⁵. En el citado artículo mencionamos que el venezolano **Ruiz Torrealba** ⁴⁶ concibe la idea de red a partir de establecer tres tipos de cooperación interuniversitaria:

- La que se establece entre universidades de excelencia que reciben y entrenan docentes y/o investigadores de universidades de menor desarrollo.
- La cooperación simétrica entre instituciones de desarrollo similar.
- La colaboración entre universidades de nivel de desarrollo desigual.

En ese marco propone que “ **El concepto de red encaja más dentro del segundo tipo de cooperación. Generalmente un grupo de universidades con niveles de calidad que se asemejan, deciden cooperar en áreas específicas. Una vez tomada esa decisión, la red debe definir de forma muy concreta los objetivos que espera alcanzar, debe responsabilizar a una de las instituciones de la coordinación del trabajo de la red y debe mantener una actitud flexible en cuanto a la incorporación de otras instituciones.**” ⁴⁷. De esta manera, las instituciones que conforman la red pueden potenciar sus fortalezas y superar sus debilidades mediante la acción de la cooperación. ⁴⁸

3. Escenario de la solidaridad.

Aunque diferimos con **García Guadilla** en la denominación utilizada para caracterizar este escenario, que tal vez podría llamarse **contestatario**, coincidimos con su descripción. Este es expuesto como un escenario típico de la década de los sesenta, que postula un discurso antisistema o contrahegemónico. Uno de los principales cuestionamientos en los cuales se basa, es su oposición a la idea de progreso como dirección unilineal. Este paradigma instala el

⁴⁵ NELLI, L. y VAIN, P. **LAS REDES INTERUNIVERSITARIAS COMO ALTERNATIVA DE COOPERACIÓN. REFLEXIONES DESDE UNA EXPERIENCIA.** Ponencia presentada en el Iº CONGRESO NACIONAL DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR y IIº ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. **Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Universidad Nacional de Cuyo.** Mendoza, 1997. (En preparación para su edición en C.D.) Pag. 2.

⁴⁶ RUIZ TORREALBA, R. **UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL.** *Revista Diálogo* N° 13. Ed. OPILAC UNESCO . Caracas, 1994. Pag. 3.

⁴⁷ RUIZ TORREALBA, R. Op. Cit. Pag. 3.

⁴⁸ Más adelante retomaremos este concepto en relación con la problemática de la internacionalización y mundialización del conocimiento académico.

concepto de países centrales y dependientes, que fuera desarrollado por autores como **A. Gunder Frank**.

Otra crítica se ejerce sobre el sesgo etnocéntrico de la idea de progreso que pone a la modernidad europea como referente y desde esta visión se asigna un importante papel a las vanguardias ideológicas. Es probable que algunos de estos discursos parezcan anacrónicos. Sin embargo, trabajos recientes de autores como **Henry Giroux**, **Stanley Aronowitz** o **Ramón Flecha** los retoman desde la posmodernidad. Precisamente este último autor - de origen español - efectúa una intensa crítica a **Foucault** y entre sus consideraciones manifiesta: **“ El poder no es el único medio de regulación de los intereses entre sistema y mundo de la vida. No todas las instituciones ni toda la concreción de las mismas puede entenderse únicamente en términos de voluntad de poder. La teoría crítica de la sociedad analiza las diferencias entre las instituciones en el marco de los mecanismos reguladores del poder, el dinero o la solidaridad.”**⁴⁹

Compartimos con **García Guadilla** en que este modelo no se plasmó en propuestas, pero que sin embargo hay aspectos que pueden servir para ser contemplados en procesos de desarrollo académico. Uno de ellos, es revalorizar la subjetividad social y la dimensión cualitativa de la vida social. En este terreno existe una directa relación entre este modo de plantear el escenario y el desarrollo de metodologías como la investigación-acción-participativa, generados en el marco de este paradigma. (Ej: **O. Fals Borda** y otros autores). Otro pasa por entender la democracia como expansión de la conciencia reflexiva en todos los espacios, planteando la necesidad de nuevas formas de relación estado-sociedad civil, participación de los involucrados en los programas, etc.

También es importante la incorporación de los actores sociales (sociedad civil, ONG´S, etc.) y el pensamiento crítico a una nueva forma de producción de la verdad: las alternativas al pensamiento hegemónico, destacándose para ello la importancia de la elaboración colectiva.

En este contexto, la actitud ante la globalización pasaría por fortificar lo local para su articulación - cuando fuera posible - con el mundo globalizado o la resistencia, si dicha articulación resultara en términos inaceptables para la identidad y/o supervivencia de las culturas singulares y no hegemónicas. Un ejemplo de esta actualización del pensamiento surgido del escenario contrahegemónico es la actitud del Ejército Zapatista (EZLN) en México, cuando permanentemente insiste en que su sentido de ser no pasa por convertirse en un grupo armado para la toma del poder, sino el constituir un modo de defender los derechos de los aborígenes.

El escenario de articulación: Las profesiones.

Un segundo nivel de escenario en el que se incluye la universidad, es el de las **Profesiones**. Siguiendo a **Tenti Fanfani** y **Gómez Campo**,⁵⁰ autores que conciben a las mismas como un caso particular del desarrollo general de los campos de producción de bienes simbólicos, es factible apelar a la idea de que el espacio profesional está estructurado por posiciones que

⁴⁹ FLECHA, R. en GIROUX, H. y FLECHA, R. **IGUALDAD EDUCATIVA Y DIFERENCIA CULTURAL**. Ed. El Roure. Barcelona, 1994. Pag. 178.

⁵⁰ TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. **UNIVERSIDAD Y PROFESIONES**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1989.

ocupan ciertos actores y que la ocupación de los mismos implica una lucha y supone una estructura de poder. Dicha estructura y los avatares de esa lucha delimitan quienes poseen y quienes están excluidos de la posesión de ciertos bienes simbólicos, y por consiguiente quienes están **legitimados** para ejercer el monopolio de esos bienes. Un ejemplo de ello es la disputa por la regulación de las **incumbencias profesionales**.

La constitución en el campo académico de carreras y especialidades supone un grupo de especialistas que reivindican para sí: el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones (universidades), mediante una cierta acción pedagógica. (Planes de Estudio). Pero no es tan sencillo separar en esto lo que es **capacidad técnica** de lo que supone la apropiación de **poder simbólico**. Es por eso, que el dominio de la instituciones académicas, es una estrategia importante para la apropiación del poder por parte de muchos grupos profesionales.

Otro elemento a considerar en este escenario de articulación es la instalación de sistemas meritocráticos que bien o mal inspirados, operan por intermedio de programas y/o agencias de acreditación y que muchas veces esconden los intereses de determinadas corporaciones profesionales.⁵¹

El escenario institucional: La universidad.

La variedad de modelos universitarios pasados y presentes nos permiten afirmar que la universidad no constituye una institución homogénea, que su configuración es altamente compleja y - en muchos casos - contradictoria.

Un ejemplo de ello puede apreciarse en una imagen que **Mario Bunge** aporta en relación a los exámenes en las universidades de la Edad Media. “ **Pues de memorizar se trata** - señala el epistemólogo argentino - **en los exámenes corrientes. Esta práctica proviene de la escuela autoritaria, en particular religiosa, donde el saber estaba encerrado en textos canónicos que había que leer y recordar. (Es verdad que en las grandes universidades medievales tales como Bolonia, Padua, Oxford o París se estimulaba la discusión. Pero toda discusión debía versar sobre asuntos conocidos y ceñirse a las sagradas escrituras).**”⁵²

Otro caso paradigmático lo constituye la universidad pública argentina, profundamente marcada por el Movimiento Reformista de 1918, que fuera modelo para muchas transformaciones de la Educación Superior en América Latina. Nuestra universidad pública se debate hoy entre fundamentalismos que apuntan a mantener dogmáticamente los principios de

⁵¹ Entendemos que si bien muchos de ellos apuntan a generar sistemas de evaluación objetiva de las instituciones de Educación Superior, sus carreras, sus docentes, investigadores, etc. no pocos han sido utilizados como nuevas estrategias, de ciertos grupos profesionales, para ejercer el poder en su campo particular. Es justo reconocer que se trata de un tema muy delicado que merecería un tratamiento específico, pero nos hemos permitido dejarlo enunciado por el modo en que se relaciona con otros aspectos que abordaremos en este trabajo.

⁵² BUNGE, M. ; **ABAJO LOS EXÁMENES !**. Artículo publicado en el Diario **La Nación**. Buenos Aires, 15 de Febrero de 1999.

aquella reforma ⁵³ y otros que proponen su transformación en una suerte de Mac Donalds productora de profesionales que funcione con la lógica de las casas de fabricación de comida rápida ⁵⁴. Oscilando, entre ambos extremos, aparece una infinidad de modelos y alternativas diversas.

Sujeta entonces a permanentes cambios, producto de sus crisis internas y sus necesidades de adaptación a las demandas cambiantes de la sociedad, la universidad se ha ido transformando en una institución particularmente compleja, en la cual - tal como sostiene **Pérez Lindo** ⁵⁵ - coexisten diversas **culturas organizacionales**. De este modo el señalado autor sostiene que la universidad es una institución **multicultural**, en el sentido de que en ella conviven varias subculturas, a las que caracteriza como:

Culturas organizacionales		- del poder
		- de la administración pública.
		- escolar.
		- corporativa

Como consecuencia de esta multiculturalidad institucional han surgido diversos estilos de gerenciamiento universitario, como: el político, el burocrático, el corporativista, el academicista, el empresarial y el parlamentarista multisectorial. Estos estilos, por su parte, suponen modalidades de acción política (en el sentido de gobierno) diferentes, ya que se corresponden con lógicas distintas sobre el poder. A modo de ejemplo podemos mencionar que el estilo empresarial pondera la eficiencia (pensada desde el rédito económico) y se opone claramente a la discusión académica o al debate democrático por el carácter, generalmente lentificador, que los estilos academicista y parlamentarista multisectorial le imprimen a la toma de decisiones.

El escenario de condensación: El aula universitaria.

⁵³ Que en el caso que nos ocupa fue - paradójicamente - antidogmática, tal como puede deducirse, a modo de ejemplo, del su documento fundacional llamado **Manifiesto Liminar** y que en uno de sus párrafos declara: “ **La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres, ni empleados. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad (...)** Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas ...” **LA JUVENTUD UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA A LOS HOMBRES LIBRES DE SUDAMÉRICA**. Editorial La Página. Buenos Aires, 1998. Pag. 15. Actualmente muchos grupos que proclaman defender las ideas de la reforma se oponen a propuestas superadoras a las planteadas en 1918, anquilosando el propio espíritu reformista.

⁵⁴ Utilizamos aquí el concepto **MacDonaldización** tal como lo define GENTILI cuando señala “ **Los procesos de MacDonaldización han sido referidos por varios autores para referirse a la penetración de los principios que regulan la lógica de los fast food en espacios cada vez más amplios de la vida social en el capitalismo contemporáneo.**” (APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T. **CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO** . Ed. Losada. Buenos Aires, 1997. Pag. 46). Dicho autor, por su parte, reconoce en autores como **George Ritzer**, **Roger Dale** y **Michael Apple** la previa utilización de ese neologismo.

⁵⁵ PÉREZ LINDO, A. **GESTIÓN UNIVERSITARIA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS**. Ponencia presentada en el **Primer Encuentro Nacional “La universidad como objeto de Investigación”**. Buenos Aires, 1995. (Mimmo).

Como hemos precisado al analizar la cuestión de los actores, la universidad genera prácticas educativas en un espacio en el cual se condensan todos juegos de poder que se desarrollan en los escenarios más amplios: se trata del aula universitaria.

Cuando sostenemos que existen serias dudas sobre la efectividad de la enseñanza universitaria y nos preguntamos “¿ **Forma la universidad profesionales capaces de insertarse en el campo profesional ? ¿ Poseen estos graduados las competencias necesarias para resolver los problemas que les presenta la práctica ? ¿ Son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales ? ¿ Que grado de adaptación a los escenarios cambiantes que les proponen la sociedad y la profesión poseen los egresados ?** ”⁵⁶ es evidente que nos estamos interpelando desde los diferentes escenarios de la sociedad global y también desde el escenario de las profesiones.

Cuando interesantes innovaciones curriculares no pueden implementarse; sea por la resistencia de ciertos sectores docentes para desarrollarlos o por la imposibilidad de ajustarlos a normativas rígidas como los regímenes de enseñanza, es posible advertir como el escenario de la institución, con sus aspectos instituidos y sus fuerzas instituyentes inciden en lo que puede suceder en el aula. Es por ello que podemos afirmar que lo que sucede en el aula es tributario de los escenarios de la sociedad, la profesión y la institución universitaria; pero lo es también de las relaciones y vínculos que en dicho espacio se establecen.

La trama en la docencia universitaria.

El punto de partida para introducir este nuevo elemento que interviene en la práctica de la docencia universitaria que denominamos **la trama**, es advertir - tal como lo plantea **Gregorio Kaminski**⁵⁷ - que resulta falso plantear la relación individuo-sociedad en términos de antinomia, lo que en realidad existen, señala el autor, son espacios de condensación de lo subjetivo y lo social: los **Grupos** y las **Instituciones**.

Dado que ya hemos efectuado algunas referencias sobre la institución universitaria, realizaremos a continuación algunas reflexiones sobre los grupos como ámbito del aprendizaje. **Marta Souto** sostiene, a partir de la noción de **Dispositivo grupal**⁵⁸, que como primera aproximación al concepto de **Grupo de aprendizaje** podría caracterizarse a esta entidad como “ ... **una estructura formada por personas que interactúan en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de la interacción de sus miembros.**”⁵⁹

Asimismo, esta misma autora sugiere que a los efectos de considerar estos tipos de grupos resulta necesario distinguir tres procesos: de aprendizaje, de enseñanza y de dinámica grupal, siendo que los mismos se integran de tal modo que el grupo actuará como facilitador del

⁵⁶ VAIN, P. **EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS**. Artículo presentado para su publicación en la **Revista Educación Superior y Sociedad**.

⁵⁷ KAMINSKI, G. **DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES** . Lugar Editorial. Buenos Aires, 1990.

⁵⁸ FERNÁNDEZ, A. y DEL CUETO, A. citadas por SOUTO, M. **HACIA UNA DIDÁCTICA DE LO GRUPAL** . Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993. Pag. 55.

⁵⁹ SOUTO, M. Op. Cit. Pag. 55.

aprendizaje de sus integrantes. Un concepto importante de destacar, en relación al grupo como contexto de aprendizaje, es que tal como afirma **Sheldon H. White** en el Prólogo del libro LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO⁶⁰ de **Newman, D. - Griffin, P. y Cole, M.** es central considerar “... **lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química - o mejor, la alquimia - de la cooperación humana.**”⁶¹. Y esta presentación de **White** nos conduce directamente hacia otro eje central de este trabajo: el aprendizaje cooperativo o social, en tanto nos introduce en el concepto de **Zona de construcción del conocimiento** “... **mágico lugar en el que se encuentran las mentes, en donde las cosas no son iguales para todos los que las ven, en el que los significados son fluidos y la acción de construcción del conocimiento de una persona puede provenir del de otra.**”⁶². Luego precisaremos como esta perspectiva de abordaje del aprendizaje resulta particularmente compatible con el concepto de **formación de profesionales reflexivos** que desarrollaremos más adelante, porque plantea un espacio de trabajo cooperativo en el cuál los sujetos negocian los significados y algunos se apropian de las comprensiones de otros.

Cabe agregar que desde la visión presentada por **Souto** pueden diferenciarse tres tipos de didácticas: una **Didáctica no grupal**, una **grupal** y una **tercera en grupos**, siendo la segunda de especial interés para la formación de profesionales reflexivos. Al mismo tiempo, puede resultar útil, asociar estas didácticas con la conformación de los tres tipos de **vínculos** que se generan al interior de los grupos descriptos por **Bohoslavsky**⁶³ (**Dependientes, Cooperativos y Competitivos**).

La noción de curriculum como mediación entre educación y sociedad.

Tal como lo venimos destacando en otros trabajos (**Vain, 1998**) el hombre es un organismo biológico que opera en un medio que podríamos denominar naturaleza y de la cual él también forma parte. No todos los organismos han logrado permanecer a través del tiempo. Mientras que los animales que lo hicieron, modificaron sus propias estructuras biológicas, nuestra especie desarrolló una estrategia cualitativamente distinta: creó la cultura. Esto significa que originó un complejo conjunto de actividades y sistemas que incluye - entre otros - la producción, circulación e intercambio de bienes y servicios, la tecnología, la organización

⁶⁰ NEWMAN, D. - GRIFFIN, P. y COLE, M. LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. Editorial Morata. Madrid, 1991.

⁶¹ WHITE, S. en el Prólogo de NEWMAN, D. - GRIFFIN, P. y COLE, M. Op. Cit. Pag. 11.

⁶² WHITE, S. en el Prólogo de NEWMAN, D. - GRIFFIN, P. y COLE, M. Op. Cit. Pag. 11. Para ampliar esta perspectiva pueden considerarse las nociones de **Cambio cognitivo**, **Zona de Desarrollo Próximo** (VIGOTSKY, L. S.) o **Zona de Construcción** (NEWMAN, D, GRIFFIN, P. y COLE, M.) y consultar interesantes trabajos como el de **Ricardo Baquero** (BAQUERO, R. VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR. Editorial Aique. Buenos Aires, 1997.).

⁶³ BOHOSLAVSKY, R. PSICOPATOLOGÍA DEL VÍNCULO PROFESORALUMNO: EL PROFESOR COMO AGENTE SOCIALIZANTE. En *Revista de Ciencias de la Educación* N° 10. Editorial Axis. Rosario, 1975.

social, un sistema de comunicación, un conjunto de creencias (religión, ideología, etc.) y se nutre de elementos tan diversos como el lenguaje, la magia, la ciencia, la división del trabajo, la elaboración de utensilios, el comercio, la política, las costumbres, las normas y leyes, las instituciones, etc. Los integrantes de una cultura aprenden a moverse en ella merced a un proceso de **endoculturación**. Linton describe ese proceso en tanto **“ La perpetuación de las sociedades requiere igualmente el entrenamiento constante de nuevos individuos para que puedan ocupar posiciones determinadas en la sociedad ”**⁶⁴. Desde esta perspectiva la Educación remite a los distintos modos de transmisión de los valores de la cultura, pero como una cultura ya no se presenta como totalidad articulada, sino que implica un conjunto fragmentario de diferentes concepciones que, traducidas en una organización social, implica grupos o sectores con diferentes intereses, muchas veces contrapuestos, la educación no reproduce mecánicamente un conjunto homogéneo, sino que esa transmisión es la resultante de luchas, conflictos y contradicciones en los cuales algunos segmentos sociales intentan imponer a otros su ideología. En esa dirección resulta interesante destacar una apreciación de **Edith Litwin** quien refiriéndose a recientes publicaciones de **Jerome Bruner** señala que **“ Estos postulados, tal como los plantea Bruner, nos permiten reconocer aproximaciones diferentes de la problemática educativa, en tanto la educación es una búsqueda compleja por adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y, al mismo tiempo, por adaptar sus miembros y sus modos de conocer a las necesidades de la cultura ”**.⁶⁵

EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO ANTE LOS DESAFÍOS DEL SIGLO XXI.

“ ... bajo el peso de una historia, que iba alzar hasta la gloria, el poder de la razón. Y ahora que ya no hay trincheras, el combate es la escalera y el que trepe a lo más alto, pondrá a salvo su cabeza, aunque se hunda en el asfalto: la belleza. ”

LUIS EDUARDO AUTE

Partiendo de entender el currículum en términos de proyecto político-educativo, este se constituye como una mediación entre los intereses de la sociedad (aún cuando estos se presenten como fragmentados y contradictorios) y la educación; en tanto herramienta que esa sociedad utiliza para perpetuarse, pero también para su transformación.

⁶⁴ LINTON, R. citado en LISCHETTI, M. (Compiladora) **ANTROPOLOGÍA**. Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1995. Pag. 394.

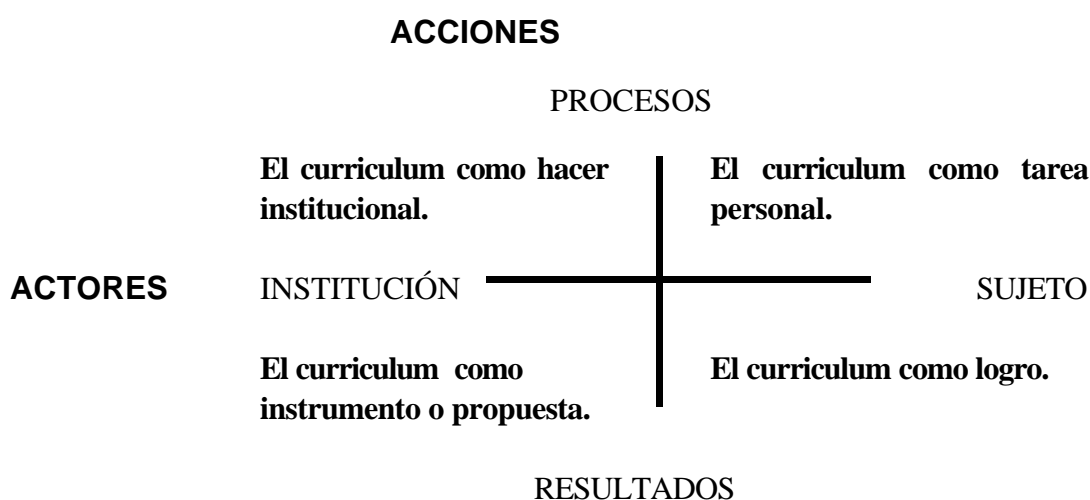
⁶⁵ LITWIN, E. en CAMILLONI, A y Otros. Op. Cit. Pag. 19.

Sin embargo, y como ya hemos señalado, la sociedad no se presenta como un todo homogéneo, sino como un escenario en el cual transcurren luchas, negociaciones e imposiciones. En dichos procesos, cada uno de los sectores en pugna puede apuntar a hegemonizar cierto segmento del conjunto de la sociedad. Un ejemplo de ello podría ser la acción las empresas multinacionales de producción de fármacos y los intereses que se mueven detrás de la comercialización de las patentes médicas, que han llegado - como en el caso argentino - a mover a los embajadores de los Estados Unidos y Gran Bretaña, presionando a diferentes niveles, al mejor estilo empresarial, en favor de sus laboratorios. Pero podría tratarse de un espacio social más restringido, como puede apreciarse en el campo de las profesiones vinculadas a la Salud. Al interior del mismo existe una tendencia a fomentar la hegemonía médica. y de allí se derivan concepciones como la de instalar al médico como “Jefe” de los servicios o como coordinador de los equipos de salud, relegando a los demás profesionales (fonoaudiólogos, kinesiólogos, enfermeros, hemoterapistas, psicólogos, bioquímicos, farmacéuticos, etc.) a posiciones subalternas y subordinadas, concebidas como auxiliares, y a las que incluso se las denomina **paramédicas**.

Esas luchas se expresan, tanto en los procesos de la construcción curricular como en sus productos, y - tal como hemos señalado al tratar la cuestión de las profesiones - el dominio de las instituciones académicas es una estrategia importante para la apropiación del poder por parte de muchos grupos empresariales, profesionales, etc.

A los efectos de establecer la diferenciación entre **procesos** y **productos** de la construcción curricular, así como también localizar los diferentes actores que participan en dichos procesos, puede resultar interesante analizar las diferentes dimensiones que plantea **Elisa Lucarelli**.

A partir de los conceptos de la mencionada autora ⁶⁶ resulta viable presentar dichas **Dimensiones** en el siguiente cuadro:



⁶⁶ Basado en LUCARELLI, E. **REGIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM Y CAPACITACIÓN DOCENTE**. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

A partir de ese esquema organizador es posible ilustrar la idea con algunos ejemplos. Cuando los integrantes de un Departamento trabajan en la modificación de un plan de estudios o los Profesores planifican una clase, podemos ubicarnos en el cuadrante que remite al **currículum como hacer institucional**. La actividad de los estudiantes en una práctica de laboratorio o un alumno resolviendo problemas matemáticos, nos dan cuenta del **currículum en tanto tarea personal**. El plan de estudios de una carrera o el programa de la asignatura refieren al **currículum como instrumento**; mientras que la capacidad del alumno de interpretar un texto en función de un contexto o su actitud favorable al trabajo cooperativo, serían expresiones del **currículum como logro**.

El currículum universitario frente a los desafíos del Siglo XXI.

El párrafo que sigue no pretende realizar un análisis prospectivo, sino simplemente enunciar algunos aspectos que, a nuestro entender, deberían ser considerados en la agenda de la Educación Superior; y, particularmente, en el diseño de los currículum universitarios, de cara al siglo que comienza. Entre los temas a incluir proponemos:

Los efectos de la globalización.

Como ya lo hemos señalado, al abordar los escenarios posibles de la sociedad, la globalización es un factor central a ser considerado como determinante del currículum universitario en los umbrales del Siglo XXI. Pero este es un fenómeno sumamente complejo que abarca un conjunto múltiple de actividades humanas, y ante el cual, el posicionamiento de las comunidades locales, los países o los bloques regionales puede ser muy diferente. **“La globalización es un aspecto de un fenómeno más amplio que afecta a todas las dimensiones de la condición humana: la demografía, la pobreza, el empleo, las enfermedades endémicas, el comercio de drogas y el medio ambiente, entre otras.”** señala un Documento de la CEPAL.⁶⁷ Y - como afirma **Yarzabal** - el contexto geopolítico marcado por la globalización **“... ha generado desigualdades profundas en los niveles de progreso y desarrollo en las diversas regiones del mundo. Las ventajas del desarrollo se concentran cada vez más en un sector reducido de la población mundial, verificándose profundas y crecientes brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados.”**⁶⁸

Asimismo es importante señalar que la globalización se presenta como un proceso, inicialmente económico, que luego fue permeando el resto de los procesos sociales. **“La nueva economía global es muy distinta. - argumenta Carlos Torres - A diferencia de la vieja economía, los avances en el transporte y las tecnologías de comunicación, especialmente computadoras, el proceso de producción ha sido parcelado y**

⁶⁷ COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) - ONU **EQUIDAD Y TRANSFORMACIÓN PRODUCTIVA: UN ENFOQUE INTEGRADO**. Santiago de Chile, 1992. Pag. 48.

⁶⁸ YARZÁBAL, L. Op. Cit. Pag. 2.

fragmentado en el mundo, donde los distintos productos puedan ser hechos de manera más eficiente y económica. A diferencia de la vieja economía, los productos ya no se elaboran cerca de donde van a ser consumidos.”⁶⁹

Pero el impacto de este nuevo orden mundial no se ha hecho notar solo en los sistemas de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, sino también en la reformulación de los sistemas de ideas y creencias, así como en la gestación de fenómenos tales como la hibridación cultural.

Ante este escenario complejo y desconcertante, desde los sectores menos beneficiados comienzan a generarse paradigmas alternativos: Desarrollo sustentable, Desarrollo a escala humana, Transformación productiva con equidad, etc.

A partir de ahora, intentaremos puntualizar el modo en que este proceso de globalización genera efectos que debieran ser contemplados en la estructuración de los nuevos currículum universitarios.

El crecimiento sostenido de la pobreza a escala mundial.

Un rasgo asumido en relación al impacto de la globalización económica es el incremento de la pobreza a escala mundial. A modo de ejemplo, es posible decir que los activos de los 345 multimillonarios del mundo son mayores que el ingreso anual combinado del 45 % de la población mundial⁷⁰. Sin embargo es necesario puntualizar que existen regiones y sectores expuestos a un mayor riesgo. **“ En América Latina - destaca Torres - la deuda externa y las limitaciones de acumulación doméstica de capital han llevado a las nuevas democracias a adoptar los dictados de la política económica del Fondo Monetario Internacional con sus condicionamientos. Fenómenos también importantes son la declinación del sector estatal en la inversión bruta fija en América Latina, la reorientación de la política de una producción para el mercado interno hacia una producción para el mercado internacional, el crecimiento de una clase media más sofisticada, vinculada al mercado internacional y altamente diferenciada y estratificada, disminución del campesinado y la clase obrera y crecientes sectores marginales urbanos y del trabajo informal.”**⁷¹

Estas aseveraciones se ratifican, en relación con Latinoamérica, con datos como los siguientes **“ Doscientos millones de personas (46 % de la población) viven en la pobreza. 94 millones de ellas (el 22 % de la población) viven en la pobreza absoluta, es decir en la extrema miseria ...”**⁷²

⁶⁹ TORRES, C. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: DE LA REFORMA DE 1918 AL AJUSTE ESTRUCTURAL DE LOS NOVENTA. Cuadernos. Publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 1994. Pag. 43.

⁷⁰ Datos del INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1996. PNUD. Nueva York, 1997.

⁷¹ TORRES, C. Op. Cit. Pag. 37.

⁷² TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Conferencia pronunciada como Introducción a la CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Edición CRESALC - UNESCO. La Habana, 1996. Pag. 7.

Pero - parafraseando a **Tenti Fanfani**⁷³ - podemos señalar que el empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de todo su contexto, así “... **la pobreza y la situación ambiental están estrechamente relacionadas. La población pobre no sólo tiene escaso acceso al sistema de seguridad social sino que además enfrenta un entorno físico muy deteriorado, lo que influye en la calidad de vida. El estilo de desarrollo predominante en América Latina y el Caribe ha generado una elevada marginalidad, tanto urbana como rural. Las poblaciones pobres tienden a asentarse en áreas de baja habitabilidad, frecuentemente vulnerables a los desastres naturales, con riesgos de derrumbes, inundaciones, etc. y en el sector rural, en ecosistemas más frágiles y vulnerables.**”⁷⁴

La generación de alternativas para salir de la pobreza, tanto en el nivel macroeconómico como en el micro, deberían ocupar lugares significativos en los planes de formación profesional, investigación, transferencia y extensión de las universidades. De ser así, el economista bengalí **Muhammad Yunus** no se hubiera visto en la situación de observar fenómenos que en los cursos de la universidad jamás le habían presentado, ni hubiera tenido que decidir hacer exactamente lo contrario, a lo aprendido en ellas. Ni tampoco serían tan exóticas, para las Escuelas de Economía, las teorías propuestas por **Manfred MaxNeef** cuando analiza, por ejemplo, la actividad económica en términos de necesidades y satisfactores,⁷⁵ o tan extraño, para las Escuelas de Administración, diseñar sistemas para el desarrollo de cooperativas de pequeños productores rurales o trabajadores autónomos de servicios urbanos (como plomeros, electricistas, carpinteros y empleados para tareas domésticas).

La problemática del trabajo y el empleo.

A partir de ideas desarrolladas por **Robert Reich**⁷⁶, el argentino **Carlos Torres** analiza una interesante clasificación del trabajo, en este nuevo contexto de internacionalización, que habla de: **Trabajadores de servicio de producción rutinarios** (son los clásicos trabajadores de empresas que producen bienes o servicios, incluidos entre ellos sus capataces, supervisores, etc. y también los que producen mediante tareas monótonas informatizadas), **Trabajadores de servicios personales** (desarrollan actividades necesariamente personales como choferes, enfermeros, etc. y cuyo trabajo no puede ser vendido en el mundo entero) y **Trabajadores de servicios simbólico-analíticos** (que trabajan en la identificación y resolución de problemas, mediación, etc.). La característica central de estos últimos es que para desarrollar su actividad laboral requieren formación superior, preferentemente universitaria. Sin embargo, y dado que resulta sugerente incorporar a nuestro análisis algunas de las reflexiones que se

⁷³ **Emilio Tenti Fanfani** afirma que “**El empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional ...**” (TENTI FANFANI, E. en BECCARIA, L. y Otros. **LOS NUEVOS POBRES: EFECTOS DE LA CRISIS EN LA SOCIEDAD ARGENTINA**. Editorial LosadaUNICEF. Buenos Aires, 1992. Pag. 173).

⁷⁴ CEPAL - ONU. Op. Cit. Pag. 217.

⁷⁵ MAXNEEF, M. y Otros. **DESARROLLO A ESCALA HUMANA: UNA OPCIÓN PARA EL FUTURO**. *Revista Development Dialogue*. Número Especial. 1986 (Mimmo).

⁷⁶ Ver REICH, R. **EDUCATION AND THE NEXT ECONOMY**. Washington, 1988. ó **THE WORK OF NATIONS**. New York, 1991.

realizan a partir de esta clasificación, es necesario decir que la misma esta pensada para categorizar a los trabajadores de los Estados Unidos, y por lo tanto no contempla otros tipos como los trabajadores rurales, los campesinos que producen para la subsistencia, los trabajadores ocasionales (subempleados), que componen importantes segmentos de la actividad económico-productiva de América Latina. Un dato que corrobora esta afirmación es que entre 1980 y 1993, en Latinoamérica el 82 % de los empleos nuevos se generaron en los sectores informales de la economía.⁷⁷

Pero siguiendo el pensamiento de **Reich** se llega a la siguiente conclusión: “ **Lo importante es que sólo los analistas simbólicos agregan gran valor a la economía internacionalizada.**” y para su formación se requerirá “ **... generar un tipo de educación donde los estudiantes y los maestros se sientan motivados, estos deben decidir en conjunto qué aprender y cómo aprender. Los estudiantes deben ser invitados a pensar, no a comprender información mediante pasos preestablecidos y que luego es recapturada en pruebas o exámenes ...**”⁷⁸. Esta conclusión puede ser resignificada para los países no desarrollados en otros términos y es apuntando a fomentar en los estudiantes la capacidad de aportar, desde la óptica de sus respectivas profesiones, ideas que contribuyan a resolver los problemas que genera la escasez de empleo; esto es, los efectos directos como la pobreza, la baja en la calidad de vida, etc. y sus connotaciones sociales como la violencia familiar y urbana, el alcoholismo, la drogadicción, etc. Un ejemplo de ello pueden ser los proyectos de generación de energía no convencional (microturbinas, energía solar o eólica, biogás, etc.) cuyo costo puede tornar viable, en términos económicos, el emprendimiento de un pequeño productor rural y su familia.

La utilización indebida de los recursos naturales y el ambiente.

La acción de la globalización económica ha provocado daños irreparables en el ambiente y ha producido una increíble dilapidación de los recursos naturales. “**América Latina es la zona de mayor biodiversidad en el mundo, aunque actualmente miles de especies están en extinción.** - señala un informe de la UNESCO - (...) **Además, el llamado cinturón verde del planeta tiene un rol importante en las normas climáticas y meteorológicas por su gigantesca variedad genética. Representa cerca del 10 % de la faz de la tierra y guarda más de la mitad de las formas de vida. Sin embargo, según la FAO está desapareciendo a un ritmo de 11,5 millones de hectáreas al año ...**”⁷⁹

Felizmente puede observarse un importante desarrollo de la defensa de la ecología, sin embargo, al decir de **Pérez Lindo**: “ **La conciencia ecológica tuvo que luchar al mismo tiempo contra el optimismo ciego de los científicos y tecnócratas en los países ricos y contra la depredación autodestructora de los países pobres. En menos de dos décadas a partir de 1970 las ideas ecologistas ganaron el espacio mundial e hicieron ver lo que estaba a los ojos de todos: que el equilibrio ecológico del planeta se estaba**

⁷⁷ Datos del **INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1996**. PNUD. Nueva York, 1997.

⁷⁸ TORRES, C. Op. Cit. Pag. 47.

⁷⁹ TUNNERMANN BERNHEIM, C. Op. Cit. Pag. 8. El denominado **pulmón verde** es la Región Amazónica.

degradando hasta límites catastróficos.”⁸⁰. Sin embargo es mucho lo que aún debe progresarse en materia de educación y gestión medioambiental, campos que involucran a profesiones tan distintas como: el derecho, la sociología, la biología, la ingeniería, la medicina o la docencia. Esta concepción ambientalista debería recorrer, a nuestro criterio, la mayoría de las curriculas universitarias, a modo de contenido transversal e impulsar espacios curriculares para el desarrollo de proyectos y/o prácticas interdisciplinarias de los estudiantes, en relación con este problema crítico.

Los procesos de integración regional.

Otro rasgo de la globalización son los procesos de integración regional. Surgidos, en su mayoría a partir de procesos económicos⁸¹ han ido avanzando sobre las cuestiones jurídico-administrativas, culturales, educativas, etc. Sin embargo, y aunque estas iniciativas pueden aparecer como intentos de generar bloques de cooperación, no es difícil observar el modo asimétrico en que se produce la integración. Estas asimetrías pueden visualizarse en el modo de trato que se genera entre los socios y también en la desigualdad de tratamiento que reciben, al interior de los países miembros, unas regiones respecto a otras. Un ejemplo del primer caso sería el de las relaciones Brasil-Argentina comparativamente con las relaciones Brasil-Uruguay en el marco del MERCOSUR; mientras que para el segundo podrían mencionarse la incidencia del eje Buenos Aires-Sao Paulo en contraste con los tímidos esfuerzos de integración entre el Nordeste Argentino y los Estados del Sur Brasileiro.

Pero más allá de las asimetrías, es importante destacar que la constitución de este tipo de bloques abre la posibilidad de conformación de un espacio transnacional constituido en base a diferentes acuerdos, que tendrá - en el futuro inmediato - una incidencia en el desarrollo educativo de las naciones involucradas (Ej: homologación de estudios de diferentes niveles, movilidad académica de estudiantes y profesores, necesidad de reconsideración de prioridades lingüísticas, etc.) y en la potenciación o reingeniería de ciertas profesiones (Ej: Comercio Exterior, Derecho Internacional, etc.). A este respecto **Altbach** sostiene que **“Lo que quiero decir es que estamos en un período en el que los tratados internacionales cumplen una función importante en la Educación Superior; la Unión Europea cumple un rol fundamental respecto de los tratados que constituye una red muy compleja de acuerdos. Estos acuerdos incluyen el comercio, productos agrícolas e incluso la educación. La Educación es una parte muy importante de esto. Los tratados de la Unión Europea contemplan ideas muy importantes, una de ellas es que debe haber una armonización de títulos universitarios en la Unión Europea, lo cual ha costado mucho.”**⁸² Cabe señalar, que en el caso del MERCOSUR, los acuerdos en materia de

⁸⁰ PÉREZ LINDO, A. Op. Cit. 1995.(b) (Mimneo). Pag. 5.

⁸¹ Solo basta observar como la actual **Unión Europea** se originó en el **Mercado Común Europeo**, la integración de los Estados Unidos, Canadá y México surge del **Tratado de Libre Comercio** y que la integración regional en la cual nuestro país se insertó es el **Mercado Común del Sur** (MERCOSUR), más allá de que luego se haya avanzado en acuerdos educativos, culturales, etc.

⁸² ALTBACH, P. **LA INTERNACIONALIZACIÓN Y MULTINACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.** Conferencia desarrollada en Buenos Aires, 1998. (Mimneo). Pag. 8. Cabe señalar que en el caso del MERCOSUR, los acuerdos en materia de Educación Superior están siendo muy difíciles de lograr, particularmente por las objeciones de Brasil.

Educación Superior están siendo muy difíciles de lograr, particularmente a partir de las objeciones presentadas por Brasil.

El impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Otro fenómeno convergente con la globalización es el impacto de las Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC). Tal como lo señalan **De Fleur y Ball - Rokeach** “**La impresionante capacidad que tenemos hoy día de mandar mensajes a largas distancias en forma instantánea, transmitiendo simultáneamente significados parecidos nos es tan familiar que es fácil mostrarse indiferente ante ello. Sin embargo lo que hacemos hoy en cuanto leemos el periódico, ponemos la radio o miramos televisión representa un cambio de una magnitud extraordinaria ...**”⁸³

Hablar de la importancia de las NTIC puede parecer ocioso en un mundo en que observamos la incidencia de estas en la modificación de la cultura de un modo cotidiano. Es claro que la televisión satelital, el videocassette, la computadora, la telefonía celular, la INTERNET y otras tecnologías similares han revolucionado la vida del hombre presto a ingresar en el Siglo XXI. Más bien, este comentario apunta a subrayar la importancia de la incorporación de las NTIC en la generación de nuevas modalidades de enseñanza, en tanto - como marca **García Guadilla** (para los tres escenarios) estas hacen posible una mayor **productividad cognitiva** de las universidades.

Sin embargo dichas tecnologías no están disponibles del mismo modo, según las instituciones de las cuales se trate y de los países en las que estas se encuentren. Por ejemplo, por cada persona que se conecta a Internet en un país en desarrollo 149 personas se conectan en los países desarrollados; en Australia una cada cinco personas posee una PC y en la India una cada 1.000.⁸⁴ Existe, por una parte, una distribución desigual y asimétrica entre países desarrollados y no desarrollados en lo que hace a potencial de medios (redes, satélites, etc.); pero también resulta desigual la disponibilidad de fuentes productoras de comunicación. Estados Unidos - por ejemplo - exporta 120.000 horas de televisión a Europa, por año.⁸⁵ Con ello se genera no solo una asimetría en cuanto a las oportunidades de acceso, sino - lo que resulta más preocupante - una inequidad en cuanto a las oportunidades de producir y difundir el discurso de nuestras culturas, de modo alternativo o en oposición, a los discursos dominantes.

Tal como propone **Altbach** “**Es muy importante entender en el contexto más amplio otro elemento de la internacionalización y esto genera controversias, en general, en los Estados Unidos: la internacionalización de la Educación Superior involucra un significativo grado de calidad interna. La ideología es que todos aprendemos unos de otros y que todos somos iguales a nivel intelectual. Este no es el caso, lamentablemente, si analizamos caso por caso. La hegemonía, el poder del sistema**

⁸³ DE FLEUR, M y BALLROKEACH, S. **TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS**. Ed. Paidós. Barcelona, 1993. Pag. 19.

⁸⁴ Datos del **INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1996**. PNUD. Nueva York, 1997.

⁸⁵ Datos del **INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1996**. PNUD. Nueva York, 1997.

universitario occidental es increíblemente fuerte, es el curriculum, el lenguaje, los productos educativos que provienen de los Estados Unidos, del Reino Unido, de Canadá y en menor medida de Alemania, Francia y otros importantes países industriales con amplios sistemas académicos que van a tender a dominar este sistema.”⁸⁶

Este último fenómeno genera una suerte de dependencia comunicacional, a través de la cual, la ideología de los sectores hegemónicos se instala con total eficacia a escala mundial, mientras que el respeto por la diversidad y las características propias de las comunidades locales sucumben ante la potencia del mensaje globalizado y transnacional.

Empero, **García Canclini** propone que: **“Una mirada más amplia permite ver otras transformaciones económicas y políticas, apoyadas en cambios culturales de larga duración, que están dando una estructura distinta a los conflictos. (...) Lo que hoy sabemos sobre las operaciones interculturales de los medios masivos y las nuevas tecnologías, sobre la reapropiación que hacen de ellos diversos receptores, nos aleja de las tesis sobre manipulación omnipotente de los grandes consorcios metropolitanos. Los paradigmas clásicos con que se explicó la dominación son incapaces de dar cuenta de la diseminación de los centros, la multipolaridad de las iniciativas sociales, la pluralidad de referencias - tomadas de diversos territorios - con que arman sus obras los artistas, los artesanos y los medios masivos.**

El incremento de procesos de hibridación vuelve evidente que captamos muy poco del poder si sólo registramos los enfrentamientos y las acciones verticales. El poder no funcionaría si se ejerciera únicamente de burgueses a proletarios, de blancos a indígenas, de padres a hijos, de los medios a los receptores. Porque todas estas relaciones se entretujan unas con otras, cada una logra una eficacia que sola nunca alcanzaría. Pero no se trata de que al superponerse unas formas de dominación a otras se potencien. Lo que les da su eficacia es la oblicuidad que se establece en el tejido.”⁸⁷. Este fenómeno nos lleva a plantear, desde la perspectiva del curriculum universitario, la necesidad de repensar la formación de los profesionales vinculados a la NITC y la exigencia de mantener cierta vigilancia ideológica sobre los programas universitarios que se reciben mediante dichas tecnologías.

La internacionalización y mundialización del conocimiento académico.

En su interesante conferencia ya citada, **Altbach** afirma: **“ No tengo dudas de que la universidad del Siglo XXI va a ser una universidad internacional.”**⁸⁸ Pero luego nos advierte sobre ciertos aspectos peligrosos de ese proceso. Uno de ellos es lo que ya hemos mencionado como fuga de cerebros y que dicho autor menciona como **flujo de talento**, y que - admite - hoy se percibe unidireccionalmente desde los países no desarrollados hacia los países centrales. Esto es, que en el escenario del mercado las oportunidades que brindan las

⁸⁶ ALTBACH, P. Op. Cit. Pag. 4.

⁸⁷ GARCÍA CANCLINI, N. Op. Cit. Pag. 324.

⁸⁸ ALTBACH, P. Op. Cit. Pag. 1.

universidades de USA, Canadá o Europa para desarrollar estudios, operan en realidad como sistemas de reclutamiento de profesionales talentosos para esos países.⁸⁹ Otras modalidades que distingue **Altbach** son la creación de centros universitarios internacionales⁹⁰, la utilización de las NTIC a través de Programas de Educación a Distancia generados en los países centrales (como ya hemos comentado) y los procesos que caracteriza como **multinacionalización**, y que consisten en instituciones que se unen para realizar ciertas ofertas académicas, entre los cuales describe los siguientes casos:

- **Arreglos gemelos**: Cuando dos universidades de nivel similar integran sus recursos para ofertar programas educativos.
- **Extensiones de Campus**: Que en buena medida implican una suerte de concesión por el uso del nombre de la universidad y - a veces - cierta supervisión académica.
- **Franquicias**: Acuerdos en los que una universidad de cierto prestigio negocia con una universidad local, de un país menos desarrollado, un programa, que muchas veces solo consiste en la acreditación de los Títulos y que en otras se extiende a las curriculas, los textos e incluso los Profesores.

En muchos de estos casos, especialmente los mencionados en segundo y tercer término, la llamada internacionalización puede resultar solo un mercado de títulos, acreditaciones y prestigio, y muy poco de cooperación para el desarrollo.

Un nuevo concepto de alfabetización.

Según **Villaroel** una condición necesaria para que se opere la enseñanza universitaria es que **“ El proceso de enseñanza en una perspectiva constructivista del conocimiento intenta compatibilizar los niveles lingüísticos del estudiante y el de la producción científica. Para alcanzar este propósito el profesor debe ayudar al alumno a que supere los obstáculos que se interponen entre su saber experiencial y lingüístico, y los de la ciencia o disciplina en cuestión.”**⁹¹ Pensar el proceso de apropiación del conocimiento en términos de **negociación de significados** o de **zona de desarrollo próximo**, implica ponderar aquello que **Litwin** extrae de uno de los postulados que plantea **Jerome Bruner** en relación a la problemática educativa, desde una mirada psicosocial. Esto es, la importancia de los sistemas simbólicos como una de las herramientas más apropiadas para la construcción del conocimiento.

Esta problemática del horizonte lingüístico como limite o posibilidad del desarrollo del curriculum universitario, no se refiere tan solo a la capacidad de construir conceptualizaciones

⁸⁹ Aún cuando es justo reconocer que algunos programas de cooperación exigen a sus beneficiarios el retorno a sus países de origen y el cumplimiento de ciertas obligaciones académicas en los mismos, la vinculación de estos beneficiarios con los centros en los cuales recibieron su formación suelen ser tan estrechos e importantes, que finalizan viabilizando el trasladando de ciertos conocimientos, producidos en sus comunidades, hacia dichos centros.

⁹⁰ En esta dirección el autor destaca los casos de Singapur y Hong Kong, que poseen universidades en las cuales el idioma oficial es el inglés, los curriculum son los utilizados en las universidades norteamericanas y más del 60 % de los Profesores no son nativos de esos sitios.

⁹¹ VILLAROEL, C. Op. Cit. Pag. 112.

apelando al lenguaje específico del conocimiento científico; sino también a la necesidad de incorporar al desarrollo curricular una serie de nuevos lenguajes: el lenguaje de la imagen, el de la informática y el de las lenguas extranjeras dominantes.

En un mundo donde la imagen ha reemplazado a la palabra escrita, resulta impropio obviar que es este lenguaje dominante para la mayoría de los jóvenes universitarios.⁹² Pretender que el mismo deba ser desterrado y reemplazado por la tradición de la lectura de textos escritos, no solo resulta anacrónico sino que implica desconocer de plano la incidencia que poseen los fenómenos comunicativos en la educación. El problema de como encontrar cierto equilibrio entre ambos códigos será parte de la negociación necesaria que debe darse en el terreno didáctico.

La destacada investigadora argentina **Emilia Ferreiro** menciona, con mucho placer, cierta anécdota referida a cuando una Profesora de Río de Janeiro “... recordó que en un congreso internacional en Recife, Brasil, yo fui la única persona que en una conferencia plenaria se negó a hablar en inglés. Lo hice por estar en contra de la dominación lingüística imperante en el mundo académico de hoy ...”⁹³. Sin embargo, la misma autora no podría negar las afirmaciones de **Altbach**, cuando señala que el principal medio de comunicación internacional en las publicaciones, los libros, conferencias y discursos académicos es el inglés; como tampoco desdeñar los datos de investigaciones recientes que hablan de que aproximadamente el 75 % de las interacciones realizadas por Internet se realizan en dicho idioma.

¿ Como insertarse en el mundo globalizado del conocimiento sin manejar dicho idioma y sin renunciar, para ello, a nuestra propia identidad lingüística ? Una pregunta similar surge al momento de incorporar la informática como un medio adicional al actual concepto de alfabetización. Su uso parece inexcusable, se estima que en los próximos años quién no sea capaz de operar una PC podrá ser considerado un analfabeto funcional. Pero ¿ Es posible obtener las considerables ventajas para el desarrollo del conocimiento académico que nos proporcionan: las comunicaciones rápidas, las bases de datos, etc. sin perder la propia identidad y preservando nuestra intimidad ? El tratamiento que **García Canclini** nos propone para el caso de los mass media, es viable de ser aplicado a esta cuestión, a pesar de que el propio **Bill Gates** nos advierta que “ **La gente es algo ingenua acerca de cuantos datos hay acerca de ella en los medios electrónicos. Algunos países emiten smart cards con memoria que contienen toda información sobre el titular. Se usan para votar, solicitar prestaciones médicas, identificarse en el banco, etc.**”⁹⁴

En este especial terreno, parece tener mayor vigencia que nunca aquél título acuñado por **Humberto Ecco** que decía ¿ APOCALÍPTICOS O INTEGRADOS ? Sin embargo, un aporte interesante para encontrar una salida al extremismo al cual nos obliga esa pregunta de **Ecco**

⁹² Estamos frente a la generación del videoclip, los videogames, la realidad virtual y otros códigos similares. Una generación que, se estima, al ingresar al jardín tiene entre 5.000 y 6.000 horas de exposición ante la televisión.

⁹³ FERREIRO, E. CULTURA ESCRITA Y EDUCACIÓN. Fondo de Cultura Económica. México, 1999. Pag. 17.

⁹⁴ GATES, B. en BILL GATES, EL HIJO DE KENNEDY. Revista La Nación. Buenos Aires, 1997.

podría surgir de comprender que “ **... la alfabetización** - como sostiene **Giroux** - **no se reduce a la práctica de aprender a leer, escribir o desarrollar técnicas auditivas.** (A las cuales podríamos agregar, dadas nuestras preocupaciones: los códigos visuales e informáticos y la competencia en lengua extranjera). **Como parte de una política más amplia de la diferencia, la alfabetización también permite concentrarse en la importancia de reconocer que el significado no es fijo y que saber leer y escribir significa entablar un diálogo con los múltiples lenguajes, discursos y textos que hablan a partir de historias, lugares y experiencias distintas** ”⁹⁵.

Esta capacidad de realizar múltiples lecturas y realizarlas desde contextos diferentes son algunas de las características de los profesionales reflexivos, a los que aludiremos en el próximo capítulo.

Los procesos de construcción de nuevas identidades.

Otro nuevo elemento a considerar en las curriculas universitarias se deriva de los procesos que podrían denominarse: construcción de nuevas identidades. Estas transformaciones en los modos de entender la diversidad cultural plantean la aparición de formaciones culturales que, o bien permanecían relegadas o bien no habían llegado a constituirse como tales. Entre los casos más significativos está la problemática del género, o más precisamente del proceso de emancipación femenina. Otras expresiones de los cambios culturales que estamos enunciando implican a las minorías étnicas y sexuales, los sectores socialmente marginales, las nuevas religiones o el reverdecer de los fundamentalismos religiosos tradicionales (tal el caso del islamismo en el mundo árabe) y a grupos muy específicos como el caso de los discapacitados. Compatibilizar igualdad de oportunidades con respeto a la diversidad se convierte en un desafío del nuevo siglo, porque igualdad no debe ser nunca sinónimo de unificación, ni de borrar las particularidades de lo diverso. Porque como bien señala **Habermas** “ **Mis consideraciones se enderezan a la tesis de que la unidad de la razón solo permanece perceptible en la pluralidad de las voces** ”⁹⁶.

El impacto en la transformación de los sistemas de ideas y creencias.

Todo lo expuesto en este apartado nos sirve para ilustrar el impacto que los cambios y las mutaciones que vive nuestro sistema mundial producen en los sistemas de ideas y creencias. En su interesante trabajo ya citado, **Pérez Lindo** describe como las transformaciones en estos sistemas implican cambios en los niveles de la cosmovisión, los modelos culturales, los paradigmas científicos, los modelos de pensamiento, las ideologías y las creencias. “ **Para el público en general la turbulencia de las ideas y creencias resulta desconcertante.** - afirma dicho autor - **Muchos intuyen que el fenómeno se vincula con las transformaciones de las sociedades actuales. (...) La crisis de las ideologías, el fin de la modernidad, el derrumbe de Estado Benefactor, el fin de la idea de progreso, del Estado-Nación son temas que han penetrado en la opinión pública y que han**

⁹⁵ GIROUX, H. y FLECHA, R. Op. Cit. Pag. 13.

⁹⁶ HABERMAS, J. citado en GIROUX, H. y FLECHA, R. Op. Cit. Pag. 187.

suscitado numerosos debates académicos.”⁹⁷ La incidencia de todas estas transformaciones no pueden ser obviadas al revisar nuestras curriculas frente a los desafíos del nuevo milenio.

Los ritmos y la velocidad de los cambios.

Pero a todos los fenómenos descriptos precedentemente se suma un elemento adicional consistente en la aceleración de los ritmos y la velocidad con que se producen de los cambios, y que sorprenden a las estructuras académicas con una marcada lentitud en las respuestas. La necesidad de programar desde una perspectiva de flexibilidad y adecuación curricular permanentes pueden contribuir a la posibilidad de construcción de un curriculum versátil, capaz de readaptarse permanentemente a las cambiantes demandas de los tiempos presentes y futuros, ya que resulta impensable concebir que los cambios, en el futuro mediano e inmediato, serán menos rápidos y exigentes que los actuales.

Tal como afirma la UNESCO **“ Los cambios profundos en el progreso, la producción, la difusión y la aplicación de los conocimientos - de los que la educación superior es parte integrante - también exigen renovación y reforma. El ritmo sin precedentes de expansión de las actividades científicas exige poner al día los planes y los programas educativos, más flexibilidad a las estructuras organizativas y una mejor comprensión de los aspectos económicos y éticos de las actividades científicas. El progreso de las ciencias y un mejor conocimiento de los procesos de aprendizaje también conducen al cambio y a la innovación en la educación superior.”**⁹⁸

Asumir todos estos desafíos, implicará proponer un curriculum diferente y cuya implementación resultará inviable sin un modo particular de desempeño del rol docente, modalidad que desarrollaremos en el próximo capítulo.

⁹⁷ PÉREZ LINDO, A. Op. Cit.(1995. b) Pag. 3.

⁹⁸ UNESCO. **DOCUMENTO DE POLÍTICA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. París, 1995. Pag. 49.

CONSIDERACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD.

Reflexiones acerca de las relaciones entre enseñanza y conocimiento.

99

“ Porque ese cielo azul que todos vemos, ni es cielo, ni es azul. Lástima grande que no sea verdad tanta belleza. ”

LUPERCIO LEONARDO DE ARGENSOLA

La enseñanza es una mediación entre un **objeto de conocimiento** y un **sujeto** que desea apropiarse de este; mediación que se hace posible porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación. Así se constituye la relación triangular a la que alude **Frigerio** y de este modo tiene lugar la enseñanza. En ese sentido, la función primordial del tercero, que es el Docente, radica en que - tal como lo indica **Pérez Gómez**, en relación con la escuela - “ ... **organiza y planifica racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación** ”¹⁰⁰. Entendemos que la universidad debe ser, necesariamente, un lugar en el cual debe privilegiarse la producción de rupturas epistemológicas, porque de otro modo no habría posibilidad alguna para la producción de conocimiento científico.¹⁰¹ Conocimiento científico que, según **Bachelard**, no se desarrolla linealmente, ni por simple acumulación, sino como el producto de rupturas y discontinuidades. Hay ruptura, en tanto el conocimiento científico se caracteriza como un proceso de “ **errores rectificados**” en el cuál las nuevas teorías se generan pensando “ **en contra** ” de las anteriores. Hay discontinuidad, ya que muchas veces se producen rodeos, estancamientos y retrocesos. Allí, señala el epistemólogo

⁹⁹ Aprovechamos el inicio de este Capítulo para agradecer muy especialmente a ROBERTO FOLLARI por el oportuno y desinteresado envío de los borradores de su Conferencia **CURRICULUM Y CONOCIMIENTO. ¿ RELACIONES PARADÓJICAS** ? Paraná, 1999. que nos resultaron de gran utilidad para efectuar estas reflexiones.

¹⁰⁰ PÉREZ GÓMEZ, A. en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 325.

¹⁰¹ En este trabajo, nos posicionaremos desde la perspectiva de las llamadas epistemologías Discontinuuistas (**Bachelard, Kuhn, Lakatos**, etc.) que introducen nociones centrales como **obstáculo, corte y ruptura**; las posturas Externalistas en relación al desarrollo de la ciencia (**Llobera, Foucault, Popkewitz** y otros) y los planteos de **Althusser** sobre la ciencia como un: “... **proceso real de la producción de conocimientos** ...” y en tanto producción, práctica social. (ALTHUSSER, L. **CIENCIA Y CONOCIMIENTO COTIDIANO**. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo. Pag. 16.)

francés, “... es (...) donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos ...”¹⁰².

En este mismo sentido, todo sujeto que aprende tampoco establece entre él y el conocimiento una relación lineal, unívoca y desprovista de obstáculos, rupturas y reestructuraciones; muy por el contrario, la apropiación del conocimiento se genera a partir de procesos que algunos autores denominan **conflictos cognitivos (Piaget)**.

Pero también resulta necesario plantear que los conocimientos no son “... la lectura directa de la realidad, que dice como verdaderamente son las cosas. Por cierto que el conocimiento sí habla de las cosas, no como las cosas mismas se dan (por decirlo así, porque tal aparición no es posible; las cosas no se dan por sí mismas, sino al interior de la mente y del concepto, según las interpretaciones que a partir de diversos momentos históricos y de tradiciones específicas de las ciencias han podido construirse sobre distintos campos cognitivos).”¹⁰³ Asumir esta postura implica comprender que todo conocimiento es producto del contexto socio-histórico en el cual se ha producido. En esa misma dirección, nos parece importante recordar un aporte de Saviani, quién propone que “... el acto educativo es el acto de producir, directa e intencionalmente, en cada individuo singular, la humanidad que es producida histórica y colectivamente por el conjunto de los hombres. Así, el objeto de la educación nos dice al respecto, por un lado, de la identificación de los elementos culturales que precisan ser asimilados por los individuos de la especie humana para que se tornen humanos, y por otro lado y concomitantemente, el descubrimiento de las formas más adecuadas de lograr ese objetivo...”¹⁰⁴ Esta diferenciación nos resulta relevante, por cuanto ayuda a distinguir entre: la educación como fenómeno de endoculturación y la enseñanza como proceso mediador.

La pertinencia y efectividad de la enseñanza universitaria actual.

“...Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas ...”

PAULO FREIRE

Conforme lo propone Fenstermacher preguntarse acerca de que debe considerarse buena enseñanza “... no es simplemente un sinónimo de con éxito, de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto la palabra buena tiene tanto fuerza moral como epistemológica. (...) en el sentido moral equivale a preguntar que acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. (...) en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se

¹⁰² BACHELARD, G. LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO. Editorial Siglo XXI. México, 1979. Pag. 15.

¹⁰³ FOLLARI, R. Borradores de su Conferencia CURRICULUM Y CONOCIMIENTO. ¿ RELACIONES PARADÓJICAS ? Paraná, 1999.

¹⁰⁴ SAVIANI, D. PEDAGOGÍA HISTÓRICO CRÍTICA: PRIMERAS APROXIMACIONES. Cortez Editora. San Pablo, 1991 Pag. 21. La traducción es nuestra.

enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.”¹⁰⁵

Si bien resulta imperativo - desde nuestra perspectiva - partir de la explicitación de curriculum en tanto proyecto político educativo, a partir del cual deberán tomar su sentido las prácticas de la enseñanza, configurarse los roles e interacciones de los actores, situarse los escenarios y establecerse las tramas; las consideraciones éticas, ideológicas y políticas no debieran apartarnos de observar, que además, la enseñanza debe ser efectiva.

Coincidiendo con **Sacristán** en que el curriculum “ ... es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis político-social, como desde el punto de vista de su instrumentación más técnica ... ”¹⁰⁶ nos parece fundamental evaluar la enseñanza universitaria desde dos aspectos: su **pertinencia** y su **eficacia**.

Como ya hemos señalado, la **Pertinencia** se refiere al “... grado de correspondencia que existe entre fines perseguidos por la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta. La pertinencia se observa no solamente entre la institución y su medio externo; también al interior de la propia institución se puede detectar la presencia o ausencia de Pertinencia cuando hay satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas y se observa un nivel de consolidación de los criterios educativos institucionales. Pero “ ... está también referida a la satisfacción que logran los egresados con la formación recibida (...) y supone además (...) un grado de satisfacción de la comunidad o región con la institución, en cuanto a (...) la calidad de sus egresados”¹⁰⁷. Por su parte, la **Efectividad** implica “ La congruencia que existe entre lo planificado y los logros obtenidos, sin cuestionar si dichos objetivos son o no adecuados al contexto o al medio en el cual está inserta la acción educativa”¹⁰⁸. En consecuencia, solo de la articulación entre ambos atributos, resulta para nosotros posible, establecer el grado de calidad de la enseñanza en una institución de educación superior.

Es relativamente reincidente, aunque no todo b frecuente que deseáramos, escuchar a los Profesores Universitarios preguntarse por la efectividad de su tarea; menos habituales nos resultan las interpelaciones acerca de su pertinencia.

Villaroel afirma que el sistema de enseñanza universitaria está cuestionado y que esto se debe, en parte, a la difundida creencia de que la enseñanza es un proceso de transmisión en el cual alguien que tiene algo (un determinado saber técnico) lo otorga a otro que no lo posee. Desde esta perspectiva, se concibe la enseñanza como proceso comunicacional limitado a

¹⁰⁵ FENSTERMACHER, G. en WITTRÖCK, M. LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA I Ed. Paidós. Barcelona, 1989. Pag. 158.

¹⁰⁶ SACRISTÁN, J. G. Op. Cit. Pag. 18.

¹⁰⁷ CINDA. Op. Cit. Pag. 38.

¹⁰⁸ CINDA. Op. Cit. Pag. 40.

emitir y recibir mensajes. Este planteo coincide con el enfoque que Sacristán y Pérez Gómez denominan **racionalista**, y que consiste en concebir “... la enseñanza como una persona que transmite y favorece el aprendizaje de otra. El influjo es lineal y unidireccional, del profesor al alumno, y se considera que el comportamiento docente del profesor es la variable exclusiva en la producción del rendimiento académico.”¹⁰⁹ Cabe preguntarse entonces, si un mero proceso comunicativo unidireccional hace posible formar profesionales capaces de disentir, cambiar, reflexionar, crear, criticar y/o proponer alternativas. A continuación analizaremos algunos de los obstáculos que aparecen frente a este propósito .

Algunos obstáculos en la enseñanza universitaria.

“ Si no ha habido pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada viene solo, nada es dado. Todo es construido.”

GASTÓN BACHELARD

La enseñabilidad del conocimiento científico.

Existe en este terreno un nuevo campo de controversias. Villaroel, por ejemplo, sostiene que el conocimiento científico no es transmisible y avanzando aún más en su crítica plantea: “... nos encontramos que el profesor lo que transmite a sus alumnos son saberes e informaciones sobre conocimientos construidos por la comunidad científica. El profesor supone que cuando el alumno se apropia de esos saberes e informaciones (...) se ha apropiado en realidad del conocimiento producido por el científico, y esto es erróneo, no solo porque el alumno no puede apropiarse por esa vía del conocimiento científico, sino que el profesor (...) tampoco se ha apropiado (en la mayoría de los casos) del conocimiento que está tratando de enseñar, porque el conocimiento científico, en tanto experiencia, es único, irrepetible y no susceptible de transmisión.”¹¹⁰

Una solución alternativa para superar este problema parece ser la articulación Docencia-Investigación en la universidad. “... el hecho que la investigación pase a formar parte decisiva de la vida académica - sugiere Castorina - permite a los docentes vislumbrar una salida respecto a la enseñanza clásica, en una facultad como se ha dicho profesionalista, del texto, de la repetición y la clase magistral. (...) puede afirmarse que ninguna disciplina se puede enseñar hoy en la universidad solo en los términos de una transmisión de contenidos. El aprendizaje debe necesariamente incluir los métodos y procedimientos que condujeron al estado actual de la disciplina. Es decir, si los docentes y los estudiantes no transitan por los obstáculos, conflictos y crisis que llevaron a la formación de hipótesis o teorías no podrán comprender su estado relativamente terminal. Ninguna teoría se comprende con independencia de su

¹⁰⁹ GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 90.

¹¹⁰ VILLAROEL, C. Op. Cit. Pag. 106.

proceso histórico de producción.”¹¹¹. Pero ello no implica que todo docente universitario se convierta mágicamente en generador de nuevas teorías, en fundador de nuevos paradigmas; lo que sí puede - y esto sería de mucho valor - es transformarse en un investigador de su propia práctica: profesional o docente. Para ello, sin embargo, se requerirán ciertas condiciones. “ **La vinculación docencia-investigación - reclama Díaz Barriga - exige que el maestro disponga de un tiempo personal para la indagación. Indagación que parta de un cierto número de interrogantes y cuestionamientos en relación con los temas que enseña. No es en las respuestas donde un sujeto aprende, sino en la formulación de preguntas; si el alumno no puede realizar tal formulación, en muchas ocasiones es porque el maestro tampoco las puede realizar.** ”¹¹² y es bueno recordar - parafraseando a **Bachelard** - que es importante saber un poco más, para poder preguntar mejor. “ **Habría que buscar entonces - como propone Villaroel - la manera de que los profesores universitarios puedan construir sus propios conocimientos, y a la vez ayudar a sus alumnos a que ellos construyan los suyos, vale decir, que aprendan por sí mismos.**”¹¹³

Los contextos del aprendizaje.

Hasta aquí la cuestión de la enseñanza pareciera quedar reducida al binomio docente-alumno, cuando en realidad existe una serie de otros factores intervinientes que son de vital importancia. Nos referimos a todos los fenómenos y procesos que caracterizan la vida del aula. Estos procesos hacen referencia a diferentes tipos de entornos o ámbitos: el individuo, el grupo, la clase, la carrera, la universidad, la sociedad, etc. Como destaca **Lee Shulman**,¹¹⁴ en cada uno de estos ámbitos se produce la negociación de dos tipos de curriculum: uno de corte organizativo, referido a la regulación de la vida del aula y absolutamente relacionado con la socialización, al que suele llamarse **curriculum oculto**; y otro, vinculado a la tarea académica, los contenidos, los programas; al que se denomina **curriculum explícito**. Sin embargo en una institución como la universidad, en la cual el binomio saber-poder aparece más unido que nunca, resulta difícil separar ambos tipos de curriculum. A modo de ejemplo, podemos mencionar un caso especialmente interesante y, a la vez, dominante en la institución universitaria: **El examen**. Un ritual académico particularmente revelador de las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria. En este aspecto compartiremos lo propuesto por **Foucault** quién afirmaba “ **... la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor.**”¹¹⁵ .

¹¹¹ CASTORINA, J. LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. LEGITIMACIÓN ACADÉMICA, ESTADO Y SOCIEDAD. Revista Temas de Psicopedagogía. Anuario N° 5. Buenos Aires, 1991. Pag. 84.

¹¹² DÍAZ BARRIGA, A. DIDÁCTICA, APORTES PARA UNA POLÉMICA. Editorial Aique - REI - IDEAS. Buenos Aires, 1992. Pag. 40.

¹¹³ VILLAROEL, C. Op. Cit. Pag. 106.

¹¹⁴ SHULMAN, L. en WITTRICK, M. Op. Cit.

¹¹⁵ FOUCAULT, M. VIGILAR Y CASTIGAR . Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1989. Pag. 189. Actualmente nos encontramos desarrollando una investigación sobre LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN CASO PARADIGMÁTICO: EL EXAMEN.

La significación de los conocimientos en la enseñanza y en el aprendizaje.

Según datos del Ministerio de Cultura y Educación para el período 1991-1995 la proporción de egresados, cada cien ingresantes, oscila - en el sistema público - entre un 5,5 % y un 33 % (calculado según universidades) y entre un 12 % y un 34 % (calculado según ramas de estudio). Aunque diferimos en las técnicas de estimación utilizadas, es indudable que el porcentaje de deserción es alto. Pero más preocupantes resultan aún, otros estudios que nos muestran que las universidades nacionales pierden, aproximadamente, el 50 % de su matrícula entre la inscripción a Primer Año y la reinscripción al Segundo Año de sus carreras. Es indudable que puede encontrarse una multiplicidad de factores explicativos sobre estos indicadores de deserción (económicos, vocacionales, culturales, etc.). Pero algunas hipótesis, que resultan de un interesante estudio de casos realizado por **Susana Celman**,¹¹⁶ nos parecen muy oportunos para repasar ciertos aspectos cuestionables de la enseñanza universitaria, ellos son:

1. La organización de los planes en secuencias compuestas de ciencias básicas, aplicadas y prácticas,
2. La ubicación de la prácticas profesionales hacia el final de las carreras, entendiendo las mismas como el lugar de aplicación de lo teórico.

Mayoritariamente el ingresante a la universidad lo hace a una carrera determinada. Coincidimos con **Celman**, en que “ **Estudia Ingeniería Química porque se ve dirigiendo una fábrica; empieza Agronomía porque se imagina en el campo, coordinando y asesorando técnicamente un establecimiento agropecuario** ”¹¹⁷. Entonces la universidad los recibe con una serie de materias llamadas - casi siempre - introductorias, que en muchas oportunidades implican marcos epistemológicos y conceptuales diversos, y que por lo general son absolutamente teóricas o - cuando menos - ofertan conocimientos que poco y nada tienen que ver con la imagen que los alumnos pueden formarse sobre que implica ser Ingeniero, Agrónomo, Abogado o Comunicador Social.

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “ **... debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior ...** ”¹¹⁸ y si se toma como concepto de apropiación la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer

¹¹⁶ CELMAN DE ROMERO, S. **LA TENSION TEORÍA - PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires, 1994.

¹¹⁷ CELMAN DE ROMERO, S. (1994). Op. Cit. Pag. 58.

¹¹⁸ EDWARDS, V. **LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO**. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá, 1993. Pag. 28.

una relación significativa con el conocimiento, “... esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.”¹¹⁹ Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina **aprendizaje significativo**. Entre las características de este tipo de aprendizaje Nowak y Gowin mencionan: la incorporación no arbitraria, ni verbalista de conocimientos; el esfuerzo por relacionar los nuevos conceptos con otros más inclusivos en la estructura cognitiva; la intención de vinculación con experiencias, hechos u objetos y la implicación afectiva para establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y aprendizajes anteriores.¹²⁰

La organización curricular basada en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas nos lleva a preguntarnos sobre el modo en que nuestras curriculas provocan relaciones de exterioridad entre nuestros ingresantes y los contenidos de los programas de las asignaturas. Un alumno que se piensa Ingeniero Forestal difícilmente establezca una relación significativa con conocimientos de Matemáticas, Física y Química, en su forma de ciencias básicas; hasta que no pueda crear un puente entre este tipo de conocimientos y el imaginario que él ha construido sobre la profesión elegida. Otro que llega a la universidad para ser Profesor de Educación Inicial y debe cursar Introducción a la Psicología, Introducción al Conocimiento Científico y Fundamentos de Biología es muy probable que se pregunte si no se encuentra en el lugar equivocado. Porque lo que estamos planteando no es que un Ingeniero Forestal no necesite conocimientos de Matemáticas, Física o Química, de lo que se trata es de como llega ese estudiante a constituir una relación de interioridad con esos conocimientos, de modo tal que él mismo sienta la necesidad de recurrir a esas disciplinas en busca de fundamentos sólidos para su práctica. Claro que para eso sería necesario organizar los planes - como sugiere **Celman**, en el artículo citado - de modo que produzcan aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional, y no que esta aparezca el final de las carreras, ubicándola como el lugar de aplicación de la teoría.¹²¹

La lógica disciplinar y la organización cognitiva.

Es frecuente observar en los programas de las asignaturas, que los mismos están organizados siguiendo un cierto ordenamiento, aparentemente compatible con la lógica de la disciplina a enseñar. Así parece sensato, que en **Sociología I** (de una carrera de Ciencias Sociales), comencemos con contenidos tales como: “La sociología, su objeto de estudio y su campo de aplicación. Las principales corrientes del pensamiento sociológico.” Esta secuencia, que parte de la definición de objeto y campo, para luego adentrarse en el modo en que cada escuela o corriente de dicha ciencia ha conceptualizado el objeto, los métodos o el campo de aplicación, parecería razonable. Sin embargo no lo es, ni desde el punto de vista epistemológico, ni desde su relación con la estructura cognitiva del alumno.

¹¹⁹ EDWARDS, V. Op. Cit. Pag. 28.

¹²⁰ Ver POZO, I. **TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE**. Ed. Morata. Madrid, 1989. Pag. 212.

¹²¹ En virtud de la importancia de esta temática tiene para la organización curricular y la enseñanza, la retomaremos al abordar algunos de los obstáculos que siguen.

En cuanto al problema epistemológico, porque nos presenta la ciencia como un producto acabado y no como un proceso de producción permanente. Esta tendencia, característica también del modo expositivo de los manuales científicos ¹²², le otorga al conocimiento científico un status de **saber cristalizado** - como sugiere **Follari** - ocultando su carácter procesual, conflictivo, dinámico y discontinuo. En lo que hace al aspecto cognitivo, el supuesto subyacente a este modo de presentar una disciplina parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno.

Comenzar por definir el objeto disciplinar, cuando el alumno no ha tenido la oportunidad de entrar en contacto con los principales problemas de la disciplina, es partir de un grado de abstracción y extrañamiento ¹²³ a todas luces incompatible con la idea de interioridad del conocimiento. Si un alumno que estudia Ciencias de la Educación o de la Comunicación no ha tenido oportunidad de aproximarse a problemas tales como: que son la educación o la comunicación, cuales son sus relaciones con la sociedad, que actores intervienen en sus prácticas, como se construyen las mismas o como son las instituciones en las cuales estas se desarrollan; resulta mucho más arduo abordar una abstracción tal como la definición del objeto de estudio. ¹²⁴

Para avanzar en este análisis, resulta central señalar que la apropiación del conocimiento es un fenómeno individual, más allá de que el contexto en el cual se construya pueda ser social. Por lo tanto, durante ese proceso de construcción, se debieran contemplar las diferencias individuales de los alumnos. También es importante reconocer que todo conocimiento científico se plantea como duda ante el saber cotidiano y una función sustancial de la enseñanza será la capacidad de producir rupturas que originen un **cambio conceptual**. Pero para que el alumno **“ pueda comprender la superioridad de la nueva teoría es preciso enfrentarle a situaciones conflictivas que supongan un reto para sus ideas. - subraya Pozo - En otras palabras, el alumno ha de darse cuenta de que su teoría previa es errónea en ciertas situaciones, en las que conduce a predicciones que no se cumplen. Al mismo tiempo hay que hacerle ver también que la nueva teoría hace predicciones mejores. De esta forma, el conflicto cognitivo es muy importante para el avance conceptual del alumno, aunque en ningún caso debe considerarse una condición suficiente para el cambio conceptual.”** ¹²⁵

Siguiendo a **Villaroel**, también conviene reconocer que al construir el conocimiento científico cada sujeto utiliza dos tipos de materiales: materiales comunes a otros sujetos (la producción social del conocimiento) y saberes experimentados (relativos su historia y a su sistema e ideas y creencias). Al mismo tiempo recurre a ciertos significantes que no son los que utiliza la ciencia. Por ello, la enseñanza de la ciencia supone la tarea de promover un acercamiento entre el nivel

¹²² A este respecto puede consultarse FLECK, L. **LA GÉNESIS Y EL DESARROLLO DE UN HECHO CIENTÍFICO**. Ed. Alianza, Madrid, 1986.

¹²³ Utilizamos aquí el concepto de **extrañamiento** en el sentido de ausencia de significatividad.

¹²⁴ Esto resulta más problemático en el caso de disciplinas, como las mencionadas, cuyo objeto es complejo y/o se encuentra en proceso de construcción o redefinición.

¹²⁵ POZO, I. Op. Cit. Pag. 244.

experiencial y lingüístico del alumno - por una parte - y; el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia - por otro - proceso que algunos autores caracterizan como de **negociación de significados**. Esta tarea suele tornarse aún más compleja, cuando se trata de enseñar conceptos cuya significación es diversa para diferentes disciplinas o cuando adquieren distinta significación para escuelas o corrientes que se desarrollan al interior de una misma disciplina. Un ejemplo de ello puede ser el concepto de Estructura, utilizado en Biología, Lingüística o Sociología; pero también empleado por la Psicología y el Psicoanálisis de modos diferentes según las orientaciones teóricas.

En este sentido los conceptos científicos están entre los más afectados por la enseñanza, en tanto - como señala **Baquero**, refiriéndose a la teoría socio-histórica desarrollada por **Vigotsky** - “ **Los conceptos científicos se encuentran en la encrucijada de los procesos de desarrollo espontáneo y de aquellos inducidos por la acción pedagógica revelan simultáneamente las modalidades de construcción subjetivas y las regulaciones de la cultura.** ”¹²⁶ Y desde esta perspectiva nos parece de sumo interés un concepto propuesto por **Litwin** cuando señala “ **... otras de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, puertas de entrada diferentes que inicien el proceso del conocimiento.** ”¹²⁷

La enseñanza desde el exterior o el interior de las disciplinas.

Otro de los problemas de la enseñanza en la universidad lo constituye la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico. En la mayoría de las veces los docentes son profesionales con escasa o nula formación pedagógico-didáctica, realidad ante la cual se crearon Departamentos de Pedagogía Universitaria o Asesorías Pedagógicas, que - entre otras funciones - organizaban cursos cuyo principal objeto era proveer metodologías y técnicas para la enseñanza. Esta etapa fue coincidente con el desarrollo la Didáctica Instrumental, que **Vera María Candau** define como: “ **...un conjunto de conocimientos técnicos sobre el como hacer pedagógico, conocimientos estos presentados en forma universal y, consecuentemente desvinculados de los problemas relativos al sentido y a los fines de la educación, de los contenidos específicos, así como del contexto sociocultural en que fueron generados...** ”¹²⁸. Por detrás de estas prácticas puede observarse el criterio de una pedagogía (o más precisamente de una Didáctica) concebida como la ciencia de enseñarlo todo. Con el tiempo comienzan a surgir nuevos campos, como el de las Didácticas Especiales, que sostienen que su enseñabilidad no es externa a la ciencia, sino que es intrínseca a cada disciplina y está fuertemente vinculada al sistema de comunicación de cada una de ellas.

¹²⁶ BAQUERO, R. Op. Cit. Pag. 126.

¹²⁷ LITWIN, E. LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997. Pag. 56.

¹²⁸ CANDAU, V. RUMO A UMA NOVA DIDÁTICA. Editorial Vozes. Petrópolis, 1990. Pag. 14. La traducción es nuestra.

Nos encontramos así con tres tipos de profesionales relacionados a la responsabilidad de transmitir el conocimiento en la universidad: los pedagogos (y dentro de este grupo a los especialistas en Didáctica), los profesionales del campo disciplinar y los expertos en las Didácticas Especiales. Un caso paradigmático de esta situación lo constituye el campo de las Matemáticas que ha desarrollado muy fuertemente la Didáctica de Matemáticas, especialmente en Francia con los trabajos de **Chevallard, Brousseau** y otros. Existe un interesante planteo de **Santaló**¹²⁹ a partir del cual podríamos reconsiderar la cuestión de la especificidad del rol de la enseñanza en la universidad. **Santaló** sostiene que podrían clasificarse cuatro grupos de usuarios del conocimiento matemático: los matemáticos, los docentes de matemáticas, los profesionales que en sus actividades utilizan la matemática como un medio y las matemáticas para todos (es decir las de uso en la vida cotidiana). Siguiendo esta idea cabría preguntarse si esto significaría la necesidad habilitar nuevos campos disciplinares, como por ejemplo: una Didáctica de la Matemática para la Ingeniería, Didáctica de la Matemática para la Biología, etc. o si en realidad se trata de construir **adecuaciones curriculares** a las que entenderemos como: actividades que, tomando como base y marco referencial los presupuestos epistemológicos de una disciplina científica, se orientan a elaborar determinadas propuestas de enseñanza dirigidas a sujetos curriculares específicos.¹³⁰ Para la elaboración de estas propuestas se requeriría el trabajo interdisciplinario de especialistas en Didáctica, expertos en las Didácticas Especiales, profesionales del área en cuestión (Contadores, Sociólogos, Ingenieros, Biólogos, etc.) y el aporte de la psicología cognitiva. El peligro, en todas estas superespecializaciones que terminan fragmentando las disciplinas, es que su verdadero sustento no sea epistemológico, sino una cuestión de estrategias de poder de los grupos académicos. Ya que como bien señala **Capel** “**Los miembros de la comunidad científica poseen intereses individuales y corporativos y en relación con ellos despliegan estrategias sociales e intelectuales que pueden afectar decisivamente a la evolución del conocimiento científico.**”¹³¹ En la integración interdisciplinaria, en cambio los especialistas en Didáctica deberán dar cuenta de aquello que afirma **Susana Barco** cuando plantea que la didáctica presentada “**... no como el lugar de las absolutas certezas sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas (...) puede generar una actividad creadora, no enajenante y mecánica...**”¹³², los expertos en las Didácticas Especiales aportarán sus análisis sobre las estructuras específicas de sus campos de conocimiento y los profesionales del área las

¹²⁹ SANTALÓ, L. en PARRA, C. y SAÍZ, I. (Comp.). **DIDÁCTICA DE MATEMÁTICAS**. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.

¹³⁰ Este concepto fue elaborado a partir de algunas ideas de **Elisa Lucarelli** sobre **Adecuación Curricular**, aunque estas se referían a otros tipos de ajustes curriculares. Ver LUCARELLI, E. Op. Cit. Pag. 25.

¹³¹ CAPEL, H. **FACTORES SOCIALES Y DESARROLLO DE LA CIENCIA: EL PAPEL DE LAS COMUNIDADES CIENTÍFICAS**. en **ANTOLOGÍA DINÁMICA DE LA GEOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA. Suplemento Anthropos** N° 43. Barcelona. Pag. 12.

¹³² BARCO, S. **ESTADO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA** Revista Argentina de Educación. AGCE. Año VII N° 12. Buenos Aires, 1989. Pag. 19.

necesidades que esa profesión, en tanto comunidad de prácticos, requiere de una determinada disciplina.¹³³

La tensión teoría-práctica.

Finalmente, y como ha venido apareciendo - recurrentemente - a lo largo de este capítulo sobre la enseñanza, nos encontramos con la importancia que posee un replanteo serio y profundo de la relación teoría-práctica en la Educación Superior.

Si bien esta tensión esta directamente vinculada al desarrollo de la idea de **Profesional Reflexivo** que abordaremos en el próximo capítulo, no podemos dejar de señalar que el problema de la tensión teoría-práctica¹³⁴ adquiere una relevancia que lo vincula con algunas de las siguientes cuestiones:

1. La necesidad de enseñar realizando aproximaciones sucesivas al campo de la práctica profesional podría generar aprendizajes significativos y relaciones de interioridad con el conocimiento.
2. El abordaje de la realidad en forma de problemas con implicancias prácticas, superando - como sostiene **Celman** - el **corset** disciplinar, puede aportar al desarrollo del trabajo cooperativo y el accionar interdisciplinario.
3. La organización de la enseñanza tomando los contenidos, de tal modo que se transformen en fuente de preguntas, confrontaciones, refutaciones, etc. podría permitir la producción de conflictos cognitivos y apuntaría a la generación del cambio conceptual.
4. La construcción de espacios curriculares, más allá de la organización en cátedras, facilitaría la integración de equipos, el trabajo grupal y el abordaje interdisciplinario.
5. La estructuración de la evaluación, de modo en que pueda evidenciarse la integración de los aspectos teóricos y prácticos del conocimiento, sería otro modo de contribuir a una apropiada resolución de esta tensión.

¹³³ La apuesta a esta forma de construcción parte de la idea que la interdisciplinariedad en tanto “... **organización de puntos de vista parciales de las diferentes disciplinas (es) lo que permite concebir la unidad compleja del fenómeno ...**” (MORIN, E. en APOSTEL, L. **INTERDISCIPLINARIEDAD Y CIENCIAS HUMANAS** . Ediciones TecnosUNESCO. Madrid, 1983. Pag. 206.); y que la misma puede producir - como plantea **Follari** - un conglomerado cognoscitivo nuevo, integrador, de elementos provenientes de dos o más disciplinas. (Ver FOLLARI, R. **INTERDISCIPLINARIEDAD Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR INTERDISCIPLINARIA** . Inédito. Trabajo presentado en la Reunión del Proyecto EMETA. Salta, 1989.). A partir de allí, coincidimos con el planteo de **María C. Davini** sobre los interesantes aportes que la Didáctica de la Matemática ha realizado a la Didáctica General como los conceptos de **Transposición Didáctica**, **Contrato Didáctico**, **Situación Didáctica**, etc. (Ver DAVINI, M. en CAMILLIONI, A. y Otros. **CORRIENTES DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS**. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.)

¹³⁴ Algunas de las cuales fueron ya trabajadas por **Celman** en un artículo ya citado. (Ver CELMAN DE ROMERO, S. [1994] Op. Cit.).

Todas las reflexiones previas que hemos realizado acerca de la enseñanza nos conducen a plantear una necesaria resignificación del rol del docente; y, desde ese contexto pensar la evaluación de su tarea. Tarea que “ **Implica** - como sugiere **Edelstein** - **reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas se entrecruzan. La adopción de una perspectiva axiológica (...) incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone, y por lo tanto, también tiene su expresión en la construcción metodológica.**”¹³⁵

¹³⁵ EDELSTEIN, G. en CAMILLIONI, A. y Otros. Op. Cit. Pag. 85.

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS.

La crisis de confianza en la formación profesional.

“ En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se resuelven por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. ”

DONALD SCHÖN

Cuando los avisos de los diarios que solicitan profesionales de una especialidad incluyen indicaciones tales como: “ egresados de la Universidad X, promociones 197882 abstenerse.”; los responsables de la gestión, la administración, la enseñanza y los propios estudiantes universitarios nos sentimos: preocupados, inquietos, molestos, disconformes, conmovidos, interpelados, etc. Sin embargo, es preciso admitir que existe una crisis de confianza en los profesionales que produce la universidad. El espacio universitario al ser históricamente construido - como sostiene **Puiggrós**¹³⁶ - expresa las contradicciones existentes en la sociedad y las que se registran al interior de sí mismo.

La situación de inconsistencia entre las demandas concretas del quehacer profesional y la formación recibida en la educación superior, (que produce en muchos de nuestros graduados - al momento de su inserción en el mercado laboral - el llamado “shock de la realidad”) puede encontrar múltiples explicaciones: en las modalidades de enseñanza, en las concepciones dominantes sobre la apropiación del conocimiento o en el permanente desencuentro entre teorías y prácticas; por solo mencionar algunas. No obstante basta con observar como actúan muchos de nuestros colegios profesionales, o el modo en que - en otros países - las corporaciones profesionales han logrado que las universidades otorguen los títulos académicos, pero ser ellas (por medio de: asociaciones, colegios o agencias de acreditación extrauniversitarias, etc.) quienes efectúen la habilitación profesional, para ubicar que el problema también se vincula a las relaciones entre profesión y poder.

Sin embargo, resulta sensato admitir, que muchas de estas posturas se sustentan en argumentos que se presentan como razonables. A los efectos del tema que estamos abordando, señalaremos tres de los reparos más utilizados:

1. La crisis de confianza en la formación profesional que otorga la universidad y que parte de la idea de que lo que más necesitan los profesionales, es lo que menos parece enseñarse en nuestros centros.
2. La sospecha de que las instituciones de educación superior protegerán siempre las competencias de sus egresados, como un modo corporativo de defenderse a sí mismas.

¹³⁶ PUIGGRÓS, A. UNIVERSIDAD PROYECTO GENERACIONAL Y EL IMAGINARIO PEDAGÓGICO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1993.

3. El concepto de que el conocimiento científico y técnico, en el mundo de hoy, está sujeto constantes cambios; y eso implica: la necesidad de una actualización profesional permanente y de la acreditación periódica de la misma.

En cuanto al primero de los planteos, esto es la **crisis de confianza**, suelen escucharse afirmaciones tales como: “ los graduados universitarios están alejados de la realidad de la práctica profesional ”, “ son demasiado técnicos o excesivamente teóricos ” o “ no han tenido suficiente contacto con la práctica ”, etc. En otras oportunidades, se pondera una supuesta capacidad superior de muchos trabajadores idóneos, con suficiente experiencia en profesiones no tradicionalmente desarrolladas en la universidad, (EJ: Periodismo, Turismo, Enfermería, etc.) comparada con la eficacia de los profesionales universitarios. Entre las razones que otorgan cierto sustento a los juicios de valor precedentes, hemos identificado algunas que tienen su origen en problemáticas diversas, estas son:

1. La organización de un curriculum normativo, que sigue la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas - no solo produce ciertos efectos como los que mencionamos al tratar la problemática de la enseñanza ¹³⁷ - sino que, además, establece un cierto status entre quienes enseñan cada aspecto ¹³⁸ y legitima una jerarquía entre estos tres tipos de conocimientos.
2. El emplazamiento de las prácticas profesionales al final de las carreras, como si la interacción teoría-práctica, reflexión-acción, no fuera una necesidad permanente en la formación; pone a la práctica en un lugar subsidiario respecto de la teoría, o - lo que es peor - la posiciona como una consecuencia o síntesis final de la teoría, eliminando de este modo la necesaria relación dialéctica entre estas.
3. La inclusión tardía de las prácticas en los Planes de Estudio demora innecesariamente la aproximación de los estudiantes a la práctica, limitando sus posibilidades de contacto con sus zonas indeterminadas. ¹³⁹
4. La ubicación de la práctica en los tramos finales de las curriculas, genera la imagen de la misma como momento en el cual los estudiantes deberán integrar los conocimientos, lograr

¹³⁷ La dificultad para: generar aprendizajes significativos, establecer relaciones de interioridad con el conocimiento, abordar de la realidad en forma de problemas con implicancias prácticas, etc.

¹³⁸ Obsérvese, por ejemplo, como los responsables del desarrollo de los aspectos teóricos de las Ciencias Básicas y Aplicadas son los Profesores, mientras que los encargados de los Trabajos Prácticos se denominan Auxiliares Docentes, Jefes de Trabajos Prácticos, etc. Véase, además, como en muchas universidades los Profesores y Auxiliares llegan a constituir subclaustrados diferenciados; y, en muchas instituciones, mientras que los primeros adquieren su status académico de Profesores Ordinarios o Regulares mediante concursos públicos, con jurados externos del más alto nivel académico, etc. para la cobertura de las funciones de auxiliares las exigencias de selección son muy inferiores. Esta suerte de división social del trabajo académico es un claro indicador del lugar que teoría y práctica ocupan en el territorio de las instituciones universitarias.

¹³⁹ Más adelante desarrollaremos el concepto de **zonas indeterminadas de la práctica**.

una síntesis de los mismos y tendrán que dar cuenta de todo lo aprendido durante la carrera, desnaturalizando lo que debiera ser una relación de cotidianidad y menos sobrecargada de implicaciones afectivas.

5. La inserción de los estudiantes en instituciones en las cuales pueden realizar experiencias preprofesionales (prácticas, residencias, pasantías, etc.) no es tarea sencilla. No solo resulta difícil obtener espacios profesionales (organismos estatales, empresas, ONG's, etc.) con disposición para recibir practicantes; sino que el modo en que estos se incluyen en dichos espacios no suele ser sencillo, y menos aún cuando los estudiantes intentan introducir y/o desarrollar innovaciones.

Respecto al segundo de los fundamentos, es decir la supuesta **actitud corporativa** de la universidad en defensa de su egresados, el análisis debe inscribirse - como venimos señalando - en el campo de las relaciones entre profesión y sociedad. **Schön** nos recuerda que “ ... **E. Hughes, un pionero en el campo de la sociología de las profesiones, observó una vez que las profesiones han establecido un pacto con la sociedad. A cambio del acceso a su extraordinario conocimiento en asuntos de vital importancia, la sociedad les ha concedido el control social en sus áreas de especialización, alto grado de autonomía en su práctica, y una licencia para determinar quién asumirá el manto de la autoridad profesional.**”¹⁴⁰ En el capítulo referido a los escenarios hemos hecho referencia a que las profesiones se arman como consecuencia de acciones de carácter histórico y político. Por eso situamos - por una parte - a las profesiones como un campo académico de carreras y especialidades, que se ha ido configurando en el tiempo, como grupos de especialistas que reivindican para sí: el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones (universidad), mediante una acción pedagógica (Planes de Estudio). Y sostenemos - por otra - que ese espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan determinados actores, y que la apropiación de los mismos implica una lucha y una estructura de poder, según lo caracterizan **Tenti Fanfani** y **Gómez Campo**.¹⁴¹ Desde esta lectura, es tan lícito sostener que puede sospecharse de actitud corporativa cuando la universidad defiende el derecho de sus graduados a ingresar al mercado laboral, como la que pudieran asumir quienes dominen ocasionalmente las corporaciones profesionales y actúen regulando, en beneficio de ciertos sectores, el ingreso y permanencia de los profesionales en un campo laboral determinado.

En cuanto al tercer argumento, compartimos la idea de la necesidad de una **reválida periódica de los saberes profesionales**, en tiempos en los cuales asumimos que el progreso del conocimiento científico y técnico hace imposible pensar que la finalización de las carreras (incluso las de posgrado), aseguren la posesión de las competencias profesionales necesarias

¹⁴⁰ SCHÖN, D. **LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS**. Editorial Paidós. Madrid, 1992. Pag. 21.

¹⁴¹ TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. Op. Cit.

en forma permanente.¹⁴² Pero pensamos que una vez que las universidades refuercen su credibilidad ante la sociedad, mediante los procesos de autoevaluación, evaluación externa, accountability, etc. será necesario que las mismas se instituyan no solo como lugar en el cual los graduados encuentren oportunidades de actualización continua, sino también en los cuales acrediten dicha actualización, a modo de reválida.

El principio de la racionalidad técnica.

“ Lo que se persigue no es la voluntad de creer, sino el deseo de descubrir, que es exactamente lo contrario.”

BERTRAND RUSSELL

Donald Schön señala que ante los problemas de la práctica, los profesionales apelan a la racionalidad técnica la cual “ **defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos.**”¹⁴³ El denominado principio de la racionalidad técnica consiste, centralmente, en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta este principio serían los siguientes:

1. Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.
2. La simplicidad para la delimitación de problemas los hace factibles de ser clasificados.
3. La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
4. La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.
5. La actividad profesional se reduce a definir un adecuado ajuste entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución.

Las zonas indeterminadas de la práctica.

Sin embargo, puede resultar muy interesante analizar algunos ejemplos de la práctica profesional, para contrastar este principio con la realidad. A un Contador - actuando como Perito en un caso judicial - se le requiere que establezca las pérdidas ocasionadas a una empresa editorial, con sedes en México, Buenos Aires y Bogotá, durante un período determinado, por el cierre impropio de una de estas sedes. Probablemente, el profesional de nuestro ejemplo, deberá estimar en dicha evaluación variables tales como: con que títulos la empresa podría haber incrementado su fondo editorial durante dicho período, que éxito comercial podrían lograr esas publicaciones, que grado de utilidades produjo la industria editorial en dichos países, como intervendrían en la rentabilidad las inversiones en materia de promoción, publicidad o la edición en otros países con costos menores, etc.

¹⁴² Sobre este particular puede resultar interesante utilizar la distinción que establece **Bourdieu** entre los **Estados del Capital Cultural: Incorporado** (conocimientos, habilidades, etc.), **Institucionalizado** (Títulos y acreditaciones) y **Objetivado** (objetos culturales: libros, computadoras, etc.).

¹⁴³ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 17.

Un médico debe decidir sobre la conveniencia de intervenir quirúrgicamente a un paciente de elevada edad con un organismo deteriorado por anteriores afecciones, que padece una enfermedad que le provoca un alto sufrimiento. ¿ Que debe ponderar más para tomar una decisión ? ¿ El estado de alto riesgo del paciente, el sufrimiento que le produce la enfermedad, su edad avanzada ?

Un Ingeniero debe diseñar el emplazamiento y recorrido de una línea de alta tensión al menor costo. Sabe, sin embargo, que la instalación puede producir efectos nocivos para la salud de la población y deterioros en el ambiente. ¿ Debe advertir a la empresa que lo contrata sobre el riesgo que se provoca haciendo pasar la línea por zonas altamente urbanizadas o que poseen recursos naturales importantes ? ¿ Debe negarse a diseñarla, si aún así la empresa decide que el recorrido pase por dichas zonas ? ¿ Debe limitarse a efectuar el cálculo y el diseño sin incorporar las variables de impacto antes señaladas ?

Un Ingeniero Agrónomo conoce la posibilidad de que el uso de ciertos agroquímicos produzcan malformaciones en la descendencia de los campesinos que intervienen en determinado tipo de producción rural. ¿ Debe aceptar su utilización en función de la rentabilidad del producto ? ¿ Debe proponer el uso de agroquímicos no tóxicos ?

Un abogado defiende al trabajador de una empresa de construcción que ha tenido un accidente de trabajo. La empresa le ofrece al trabajador un arreglo extrajudicial, por un monto sustancialmente menor al que lograría como resultado de un juicio, pero también sabe que el trabajador necesita en este momento cierto dinero para mantener a su familia y rehabilitarse del accidente. ¿ Debe sugerir la aceptación del arreglo o la continuidad del juicio ?

Probablemente nunca se les haya enseñado en la universidad el modo de tomar decisiones ante este tipo de alternativas. Porque la aplicación de la **racionalidad técnica** se muestra claramente ineficaz al momento de tratar la singularidad de los problemas, la relación entre solución técnica e ideología (valores) o la toma de decisiones ante situaciones de incertidumbre, etc.“ **Estos debates encierran estructuras de conflicto que no se resuelven fácilmente, - advierte Schön - si es que pueden resolverse, por el exclusivo recurso a los datos. Aquellos que manejan estructuras de conflicto atienden a hechos diferentes e interpretan de manera diferente los hechos en los que reparan. No es por medio de la solución técnica que somos capaces de convertir una situación problemática en un problema bien definido; más bien es a través de la denominación y estructuración por la que la solución técnica resulta posible.**”¹⁴⁴

Esta imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones se debe a que los prácticos no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas - por el autor citado - **zonas indeterminadas de la práctica**. Estas zonas grises, implican la resolución de conflictos como: la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema, la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos, la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones

¹⁴⁴ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 19.

éticas, la elección oportuna entre medios optativos, el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, la valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones, la identificación de fuerzas impulsoras, resistentes y retardatarias que intervienen en los procesos, la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc. La posibilidad de actuar competentemente ante este conjunto de zonas indeterminadas no se encuentra en las reglas de la racionalidad técnica, en tanto implica el desarrollo de una capacidad situacional y del pensamiento reflexivo. Esa es la distancia que se establece entre un aprendiz y un práctico competente. Como generar una zona de construcción del conocimiento¹⁴⁵ entre ambos es una de las claves en la formación de profesionales reflexivos.

La formación de profesionales reflexivos.

“No hay nada tan práctico, como una buena teoría.”

ALBERT EINSTEIN

Si bien existen diferentes ideas en torno al concepto de profesión, una de las características que señalan **Tenti Fanfani** y **Gómez Campo**¹⁴⁶ es su autonomía, la cuál conduce a la constitución de “comunidades” profesionales. En este sentido, las profesiones actúan - desde una lectura sociológica - igual que, como hemos señalado lo hacen las comunidades científicas.¹⁴⁷ **Schön**, por su parte, retoma el concepto de competencia profesional y utiliza la noción de profesión como comunidad de prácticos, pero lo hace desde lo que denominará una epistemología de la práctica. “**Una práctica profesional - dirá el autor de LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS - es la competencia de una comunidad de prácticos que comparte, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Compartir convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos.**”¹⁴⁸ Siguiendo a este autor, es posible pensar que en el accionar de un profesional, este se encontrará con dos tipos de situaciones: unas, más familiares, que resolverá apelando a acciones rutinarias, reglas y procedimientos aprendidos en forma generalizada; y otras, no tan familiares “**... donde el problema no resulta inicialmente claro, y no hay ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus de teorías y técnicas.**”¹⁴⁹ Un modo de aproximarnos a la solución de este problema, nodal para la constitución de una zona de construcción del conocimiento, como la que

¹⁴⁵ Recordar el concepto de **zona de construcción del conocimiento** WHITE, S. - NEWMAN, D. - GRIFFIN, P. y COLE, M. Op. Cit.

¹⁴⁶ TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. Op. Cit. Pag. 26.

¹⁴⁷ En este sentido resulta interesante contrastar los postulados de **Capel** (CAPEL, H. Op. Cit.) y los de **Tenti Fanfani** y **Gómez Campo** (TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. Op. Cit.) sobre como ambos tipos de comunidades se constituyen en corporaciones, a partir del dominio sobre un determinado campo del saber, así como seguir lo planteado por el primero en relación a la constitución de Facultades, Departamentos, Institutos, Academias, Títulos y Asignaturas como sistemas de reclutamiento, legitimación, control, prestigio y oportunidad profesional que desarrollan ambos tipos de comunidades.

¹⁴⁸ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 41.

¹⁴⁹ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 43.

mencionábamos recientemente, es - desde la perspectiva planteada por Schön - generar una epistemología de la práctica que invierta el análisis de la formación profesional. **“La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. - afirma este autor - No deberíamos empezar por preguntar como hacer mejor uso del conocimiento científico sino que podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir de la competencia por la que en la realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.”**¹⁵⁰ A partir del análisis del arte de los prácticos, Schön sugiere seguir algunas premisas:

1. Partir de la idea que detrás de la práctica de los profesionales considerados competentes existe una actitud artística aplicada al modo de definir el problema, la forma de su puesta en práctica y la improvisación. **“He utilizado el término arte profesional - dice Schön - para referirme a los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas.”**¹⁵¹
2. Incorporar a la epistemología de la práctica la concepción de que existen procesos cognitivos¹⁵² diferenciados a los cuales identificaremos como: **conocimiento en la acción** (tipo de conocimiento que permite la resolución hábil y espontánea de un problema práctico, que sin embargo resulta difícil de ser explicado), **reflexión sobre la acción** (proceso posterior que implica una reflexión sobre el modo de resolver la situación durante la aplicación del conocimiento en la acción)¹⁵³ y **reflexión en la acción** (procedimiento que conduce a un análisis crítico del conocimiento en la acción, cuando este se revela inútil para la resolución de un nuevo problema y que se ejerce durante la acción misma, reorganizándola).
3. Considerar la posibilidad de implementar un curriculum dual: basado en la aplicación de la racionalidad técnica y el aprendizaje tutelado. Esto implicaría que el arte de la práctica profesional se aprende **en el hacer**, pero un hacer acompañado por quienes poseen el arte (los tutores). Esta propuesta generaría la posibilidad de establecer una necesaria zona

¹⁵⁰ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 26.

¹⁵¹ SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 33.

¹⁵² Utilizamos aquí el concepto de amplio de **Cognición** que propone **Eisner** cuando sugiere la existencia de diversos tipos de inteligencia y múltiples modos de construcción de sentido. (Ver EISNER, E. **COGNICIÓN Y CURRÍCULUM. UNA VISIÓN NUEVA**. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.) También pueden consultarse, en relación a este tema, los trabajos de **H. Gardner, D. Perkins, E. Litwin** y un interesante artículo de **D. Najmanovich** (NAJMANOVICH, D. **INTELIGENCIA ÚNICA O MÚLTIPLE. UN DEBATE A MITAD DE CAMINO**. Revista Temas de Psicopedagogía. Anuario N° 7. Buenos Aires, 1998.)

¹⁵³ Schön relaciona esta modalidad cognitiva con lo que **H. Arendt** denomina **“pararse a pensar.”** Ver SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 37.

de construcción del conocimiento (Newman, D. - Griffin, P. y Cole, M.) entre expertos y novatos, y establecer ese puente - que en relación al fenómeno - Litwin caracteriza como **referencia al oficio**. “Esta referencia aparece de forma explícita o implícita, pero en todos los casos nos permite comprender que un experto, en el acto mismo de enseñar un determinado contenido, puede generar propuestas que se refieran a problemas y prácticas propios de su campo profesional.”¹⁵⁴

Docentes reflexivos para formar profesionales reflexivos.

Cuando mencionamos como una responsabilidad relativa a la **pertinencia** de la universidad, frente a los desafíos del Siglo XXI, la formación de profesionales reflexivos, estamos haciendo referencia a la necesidad de replantear los espacios de formación. Pero esa reingeniería curricular resultará imposible si la universidad no cuenta, para su construcción e implementación con **Docentes Reflexivos**. Para ello, diremos que entendemos por docentes reflexivos al modo en que los define el Programa de Formación Docente Primaria de la Universidad de Wisconsin. Dicen **Zeichner y Liston** que dicho programa hace hincapié “... en la preparación de docentes que deseen y puedan reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos planteados en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan.”¹⁵⁵

Alicia De Alba sostiene que es posible distinguir tres tipos de sujetos sociales del curriculum: los **sujetos de la determinación curricular**, los **sujetos del proceso de estructuración formal del curriculum** y los **sujetos del desarrollo curricular**. Los primeros serían los sujetos sociales (estado, sectores empresariales, comunidades, corporaciones, clases sociales, grupos, etc.) que poseen intereses específicos en orientar de un modo definido la construcción curricular. Los segundos son los responsables de diseñar el curriculum como **instrumento** (siguiendo una de las dimensiones sugeridas por **Lucarelli**) en función de las premisas que resulten del proceso de determinación curricular; y, finalmente, los terceros son los directos implicados en las prácticas curriculares (principalmente los docentes y alumnos, aunque dada la complejidad de la institución universitaria no deberían obviarse otros actores).

El rol docente como práctica de múltiples articulaciones.

“ Por lo demás, quien no sea capaz de vivir en la incertidumbre hará bien en no ponerse nunca a pensar.”

FERNANDO SAVATER

¹⁵⁴ LITWIN, E. (1997). Op. Cit. Pag. 103.

¹⁵⁵ ZEICHNER K. y LISTON, D. en ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) **MAESTROS. FORMACIÓN, PRÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN ESCOLAR** Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1992. Pag. 264.

Al inicio de este trabajo hemos colocado al principal actor de esta historia en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la experticia, la técnica, la teoría, la práctica, etc. y lo hemos situado en una institución altamente compleja.

Al abordar los sujetos sociales del curriculum, podemos observar como su intervención puede darse - con modos de participación diferente - en los tres tipos de sujetos descriptos por **De Alba**. En tanto integrante de comunidades profesionales y/o científicas, organizaciones sindicales o sociales, partidos políticos, etc. el docente universitario posee intereses particulares en la configuración de los proyectos curriculares. Si los procesos de diseño curricular son lo suficientemente participativos, intervendrá en ellos, no solo en función de los intereses de las de comunidades profesionales y/o científicas a las cuales responde, sino también de sus grupos institucionales de pertenencia e incluso en virtud de sus motivaciones individuales.¹⁵⁶ Finalmente, y como sujeto del desarrollo curricular, le queda por desempeñar uno de los roles protagónicos en la tarea de la implementación curricular. Tarea, que a nuestro parecer, es la que define el desempeño de su rol como **Docente Reflexivo**; y, que, consecuentemente, supone el desarrollo de una práctica que implica múltiples articulaciones. Hablar de múltiples articulaciones, es proponer su responsabilidad en la producción de relaciones significativas entre: curriculum, enseñanza, conocimiento científico, relación teoría-práctica, formación profesional, ámbitos de la institución educativa y relaciones entre sus miembros. Sin la pretensión de enunciar la totalidad de las mismas, nos parece central mencionar las siguientes:

En relación con los procesos de estructuración del curriculum.

En tanto sujeto del desarrollo curricular nos parece central su **participación en los procesos de diseño del curriculum**, asumiendo:

- a) El carácter del curriculum como una propuesta político-educativa, que se construye desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político; y, que implica una síntesis a la cuál se arriba mediante diversos procesos de negociación, lucha y/o imposición.
- b) La importancia, en la definición del proyecto curricular, de la intervención interdisciplinaria de los profesionales del área específica y de otras áreas que aportan conocimientos al perfil profesional en cuestión, los expertos en las Didácticas Especiales y los especialistas en Didáctica.

¹⁵⁶ Tomemos, a modo de ejemplo, las situaciones altamente conflictivas que se viven, durante los procesos de modificación de Planes de Estudio cuando se propone: eliminar asignaturas, modificar la extensión de las mismas (EJ: transformar una asignatura Anual en Cuatrimestral), alterar sus contenidos o convertir una asignatura obligatoria en optativa.

- c) La definición de un rol mediador, tanto entre el **instrumento** y el **hacer institucional**; como entre la **tarea personal** y los **logros**.¹⁵⁷
- d) La necesidad de que el proyecto curricular posicione a los estudiantes ante los escenarios y los desafíos que nos plantea la complejidad de la vida en el Siglo XXI.
- e) El replanteo de la organización tradicional del curriculum universitario (secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas) que establece una jerarquía entre estos tipos de conocimiento, desvinculando la teoría de la práctica.

En relación con la enseñanza.

Sin duda, el rasgo distintivo del rol docente es su relación con la planificación, organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza, cuyas premisas debieran ser:

- a) La socialización de los nuevos alumnos, a los fines de que se apropien del sentido que poseen las prácticas de la institución; asumiendo que al llegar a la universidad, los sujetos otorgan diferentes sentidos a sus prácticas que parten de “ **sus propios marcos de referencia, idiosincráticos.**”¹⁵⁸
- b) La necesidad de desestimar la idea de enseñanza como mera transmisión de información de carácter unidireccional, entendiéndola como proceso comunicativo interactivo, en el cual se facilite el acercamiento entre el nivel experiencial y lingüístico del alumno, por un lado; y el nivel conceptual y lingüístico de la ciencia, por el otro. Desde esta perspectiva, la actuación del docente como mediador es central para producir la negociación de significados.¹⁵⁹
- c) La comprensión de que los sujetos se apropian del conocimiento a partir de obstáculos, rupturas y conflictos cognitivos. Y que por ello, la tarea del docente debe apuntar a provocar rupturas epistemológicas que les permitan: cuestionar y reformular sus modos empíricos de representar el mundo real, organizar significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrollar estrategias de análisis e investigación.
- d) La importancia de la construcción de zonas de conocimiento que aproximen los saberes de los expertos a los novatos, incluyendo expertos con diferentes grados de experticia (profesores, auxiliares, adscriptos, alumnos avanzados, etc.).

¹⁵⁷ Posibilitando, de este modo, la integración de las cuatro dimensiones a las que hace referencia **Lucarelli**.

¹⁵⁸ KEMMIS, S. Op. Cit. Pag. 16.

¹⁵⁹ Al respecto señala **Litwin** que “ **Compartir y negociar significados entre los profesores y los alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando los profesores suspenden sus conocimientos en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el docente no acepta la interpretación del alumno, por considerarla errónea.** ” (LITWIN, E. (1997). Op. Cit. Pag. 105.) Suspensión de conocimientos, agregamos, que es siempre provisoria y tiene por objeto generar **zonas de construcción del conocimiento**.

- e) La creación de situaciones en la cuales se **aprenda haciendo** apelando al conocimiento y la reflexión en la acción, en las cuales los expertos guíen las prácticas de los novatos asumiendo el rol de tutores (aprendizaje tutelado).
- f) La utilización del conocimiento científico, no como un saber cerrado o un conjunto de reglas técnicas, sino como un modo inacabado y construido de abordar la comprensión de la realidad.
- g) La articulación entre teorías y prácticas de tal modo que se establezcan relaciones de interioridad con el conocimiento, los aprendizajes resulten significativos y sea posible aplicar soluciones específicas a problemáticas singulares; poniendo en juego para ello: diversos tipos de inteligencia y múltiples modos de construcción de sentido.
- h) El reconocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos.
- i) La creación de ámbitos grupales que faciliten la apropiación del conocimiento, incentiven la constitución de vínculos cooperativos, favorezcan el trabajo en equipo y promuevan la aceptación de la diversidad, el pluralismo y las diferencias.
- j) La generación de experiencias que posibiliten a los estudiantes elaborar propuestas de intervención profesional (desde cada una de sus disciplinas, campos y especialidades) que contemplen el diseño de alternativas de solución a los problemas que los nuevos escenarios plantean.¹⁶⁰
- k) La producción de prácticas que apunten a la toma de conciencia de los efectos que las mismas producen y desarrollen la capacidad de evaluar sus implicancias éticas y políticas; impulsando la reflexión sobre su futuro quehacer profesional y la consideración de que toda profesión - por más técnica que parezca - supone siempre la toma de decisiones axiológicas.
- l) El desarrollo de competencias para resolver tipos de situaciones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica; combinando para su solución las reglas de la racionalidad técnica y formas de operar que suponen la resolución de conflictos.¹⁶¹

¹⁶⁰ Nos referimos a: la globalización de la economía; el aumento de la pobreza; la carencia de trabajo y la necesidad de generación de empleo; la utilización indebida de los recursos naturales y el ambiente; las consecuencias de los procesos de integración regional; el impacto de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; la internacionalización y mundialización del conocimiento; la aparición de un nuevo concepto de alfabetización; la incidencia de los procesos de construcción de nuevas identidades; la crisis y transformación de los sistemas de ideas y creencias; y la velocidad de los cambios.

¹⁶¹ Entre esos conflictos a resolver podemos incluir: la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema, la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos, la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas, la elección oportuna entre medios

- m) La incorporación del análisis de la existencia y los efectos que producen las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria, apuntando a establecer vínculos que democratizen las relaciones docente-alumno.
- n) La articulación de las actividades de docencia con las de investigación y/o extensión, como modo de generar experiencias en las cuales los alumnos se formen en la producción y/o transferencia del conocimiento.

El relación con el conocimiento científico.

Es preciso advertir que: siendo la producción del conocimiento científico y/o su distribución un aspecto sustancial de las funciones de los docentes universitarios; es preciso indicar los modos en que los docentes vinculen la tarea de la enseñanza con la investigación, la extensión y/o transferencia pueden diferir. En relación con esta problemática, hemos expresado nuestra posición al respecto de la necesidad de que todo docente - especialmente el universitario - sea un productor de conocimientos. Pero ello no significa que todos los docentes universitarios deban constituirse en investigadores científicos, en el sentido formal del término. Se trata de que puedan construir sus conocimientos acerca de su campo del saber, recreando - a diferentes niveles - los procesos de producción característicos del conocimiento científico, como un modo de acceder a la posibilidad de enseñarlo. A este respecto debería considerarse:

- a) La comprensión del conocimiento científico como un proceso de construcción que implica: supuestos provisorios, conflictos, incertidumbre, dudas, rupturas, refutaciones, cambios conceptuales, etc.
- b) La importancia que posee este modo de interpretar la realidad para la formación de profesionales capaces de reflexionar, criticar, disentir, crear y proponer alternativas.
- c) La necesidad de que la investigación pase a formar parte decisiva de la vida académica, pero no acotada a un núcleo de élite (el de los investigadores), sino como práctica habitual del quehacer universitario.
- d) La importancia de impulsar la dimensión del Profesor como un investigador de su práctica, esto es: promover una indagación que parta de interrogantes sobre los temas que enseña y el modo en que los enseña.
- e) La valoración del abordaje interdisciplinario y multirreferenciado, como actitudes intelectuales superadoras a las visiones reduccionistas, en la búsqueda de respuestas ante la complejidad de los problemas que se presentan en el mundo actual.

optativos, el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, la valoración apropiada de la oportunidad para tomar decisiones, la identificación de fuerzas que intervienen en los procesos, la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.

En relación con la tensión teoría-práctica.

Si bien hemos realizado extensos señalamientos sobre esta cuestión, consideramos necesario apuntar que:

- a) En el desarrollo curricular es fundamental superar la concepción tradicional que jerarquiza el conocimiento en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas; y termina colocando a esta última como lugar subsidiario de la teoría o como consecuencia de la misma.
- b) Es central promover aproximaciones sucesivas al campo de la práctica desde los primeros momentos de las carreras, de tal modo que los alumnos tomen tempranamente contacto con las zonas indeterminadas de dicho campo. Esto posibilitará naturalizar la relación teoría-práctica volviéndola cotidiana, aportará significación a los aprendizajes y facilitará que la práctica se transforme en fuente de preguntas, confrontaciones y refutaciones que permitan formular o reformular teorías.
- c) Es importante generar una relación progresiva y permanente entre teoría-práctica, porque puede contribuir a que las prácticas profesionales resulten experiencias menos traumáticas, por el monto de angustia que se genera en los estudiantes cuando estos sienten, en las instancias finales de sus carreras, que deben dar cuenta de todo el saber adquirido a lo largo de su formación.
- d) Es preciso comprender que las aproximaciones sucesivas a la práctica no deben restringirse al desarrollo de las asignaturas, sino que es preciso generar otros espacios curriculares. Estos espacios deberían ser **transversales** (para posibilitar superación de las limitaciones de los abordajes disciplinares) y podrían ser **opcionales** (aprovechando las actividades de investigación, extensión, transferencia, etc. y brindando diferentes tipos de oportunidades acordes a los estilos y necesidades de los alumnos).
- e) Es indispensable que la evaluación evidencie la integración de los aspectos teóricos y prácticos, a modo de guardar una coherencia entre la enseñanza y la valoración de sus logros.
- f) Es conveniente otorgar cierta importancia a la selección de los espacios de práctica en los cuales se insertarán los estudiantes, para que algunos de estos - en lo posible - los contengan afectivamente y faciliten sus intentos de introducir y/o desarrollar innovaciones.

162

¹⁶² Cuando decimos **algunos de estos** es porque pensamos que también esos espacios deben resultar lo más cercanos a la realidad futura del ejercicio profesional. En ese sentido, no propiciamos centros de práctica **ideales**, pero sí que algunos de ellos brinden mayores condiciones de contención y posibiliten el desarrollo de prácticas innovadoras.

En relación con el poder.

Tal como hemos señalado en capítulos anteriores, la universidad genera prácticas educativas en un espacio en el cual se condensan todos juegos de poder que se desarrollan en los escenarios más amplios, se trata del aula universitaria. En relación con la tarea del docente universitario, se debe contemplar que:

- a) La participación en la determinación, diseño y desarrollo del curriculum implica la necesidad de considerar, que en dichos espacios académicos, se ponen en juego estrategias de poder relativas a los intereses particulares de ciertos grupos.
- b) La universidad, como institución, está segmentada por los intereses sectoriales de diversos grupos y corporaciones (claustros, partidos políticos, gremios, etc.) que intentan incidir en la toma de ciertas decisiones, las que finalmente son el resultado de luchas, imposiciones y/o negociaciones.
- c) La constitución del campo académico de carreras y especialidades es el producto de estrategias que ponen en juego grupos pertenecientes a las comunidades científica y profesional, que en este sentido, operan también como grupos de poder.
- d) El poder y las relaciones que este genera también son un aspecto determinante en las situaciones del aula.

En relación con el ámbito grupal.

Otro aspecto central de la práctica educativa universitaria se relaciona con el reconocimiento de las posibilidades de lo grupal como ámbito del desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. En esta dirección debería puntualizarse que:

- a) El grupo es un contexto fundamental para el aprendizaje, en tanto enriquece la generación de zonas de construcción del conocimiento.
- b) La actividad grupal puede favorecer el desarrollo de los vínculos cooperativos, los enfoques interdisciplinarios y/o multirreferenciados, la aceptación del disenso y el pluralismo, etc.¹⁶³
- c) El reconocimiento de la importancia de la actividad grupal supone incorporar, a los procesos de aprendizaje y de enseñanza, el análisis de la dinámica grupal. Esto implica, tal como lo propone **Marta Souto**, la inclusión necesaria de dos modalidades didácticas

¹⁶³ Decimos pueden, en tanto resultan un ámbito propicio para el desarrollo de estas actitudes; pero debemos aclarar que trabajar en grupo no garantiza **per se** las mismas.

complementarias: la Didáctica en Grupos y la Didáctica Grupal, siendo esta última la que prioriza la enseñanza y el aprendizaje de los procesos grupales y sus implicancias.¹⁶⁴

Esta incompleta enunciación, de las múltiples articulaciones que supone el desarrollo del **Rol Docente** en la universidad, nos ha parecido un paso previo necesario para abordar la complejidad de su evaluación.

¹⁶⁴ Ver SOUTO, M. (1993) Op. Cit.

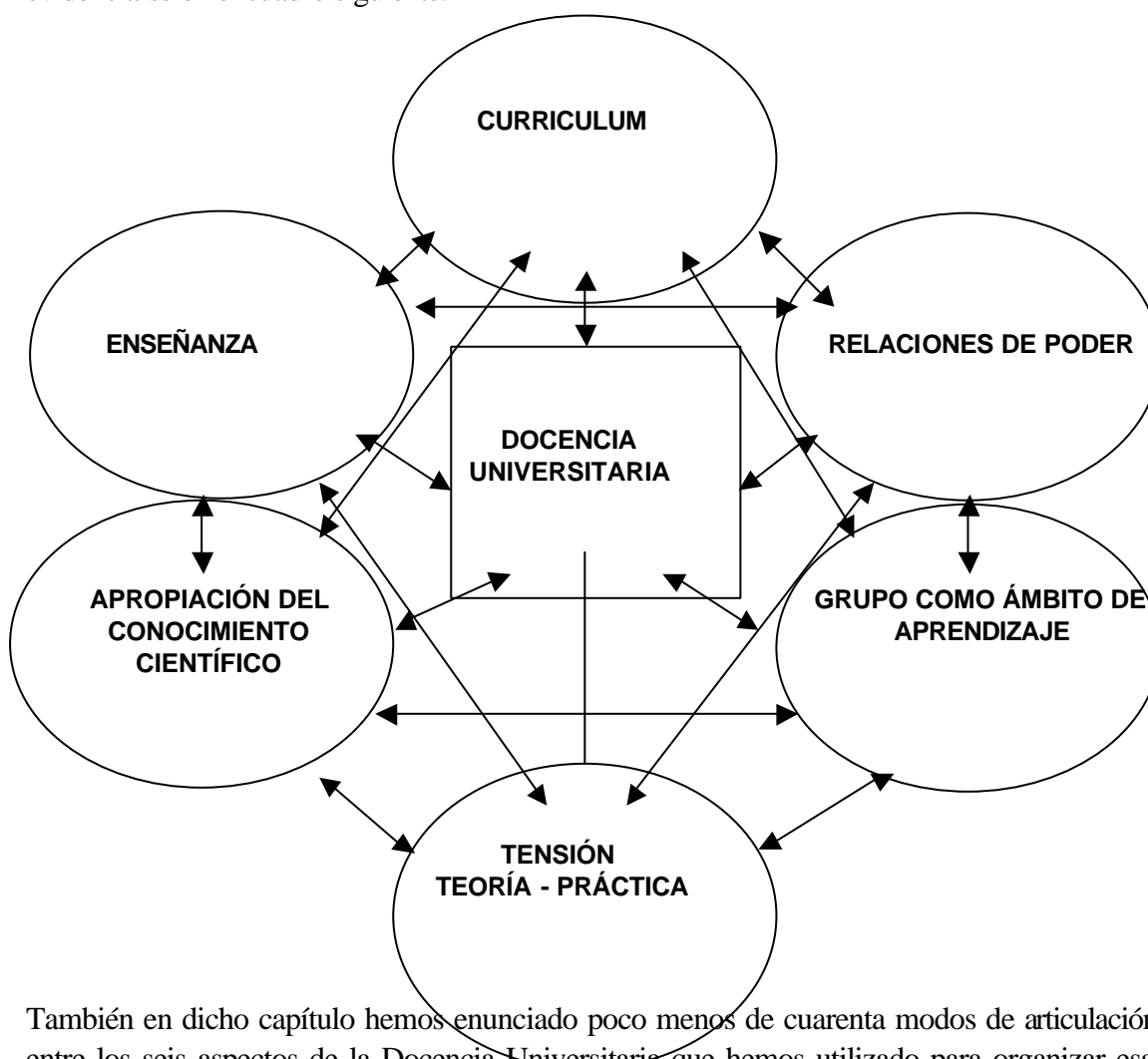
LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA EN RELACIÓN A LA FUNCIÓN ENSEÑANZA.

“ Defender la alegría como un estandarte
defenderla del rayo y la melancolía,
de los males endémicos y de los académicos ... ”

MARIO BENEDETTI

Hacia una evaluación desde la complejidad.

En el capítulo anterior situamos el desempeño del Rol Docente en la universidad como una **práctica educativa que supone múltiples articulaciones**, subrayando nuevamente la complejidad que implica y la dificultad que ello representa para su evaluación. Esto puede evidenciarse en el cuadro siguiente.



También en dicho capítulo hemos enunciado poco menos de cuarenta modos de articulación entre los seis aspectos de la Docencia Universitaria que hemos utilizado para organizar esa

complejidad. Ellos son: los procesos de estructuración del currículum, la enseñanza, la apropiación del conocimiento científico, la tensión teoría-práctica, la problemática de las relaciones de poder y el grupo como ámbito del aprendizaje.

El problema, a los fines de la evaluación de la **Docencia Universitaria**, pasa por sistematizar la multiplicidad de información que puede recabarse sobre una realidad tan compleja y organizarla de modo que resulte viable su interpretación.

Si bien en el último capítulo realizaremos algunas referencias sobre los aspectos metodológicos, nos parece apropiado adelantar que a nuestro juicio esta tarea debiera estructurarse a partir de la triangulación entre métodos cuantitativos y cualitativos, aunque con predominio cualitativo. En consecuencia el resultado del trabajo estará directamente vinculado a la tarea de interpretación y análisis. En este sentido coincidimos con **Jick**, cuando postula que **“Al buscar explicaciones para resultados divergentes, el investigador puede descubrir resultados no esperados o factores contextuales ignorados (...) En conjunto el investigador que triangula debe buscar un ordenamiento lógico entre los resultados de los varios métodos. Su pretensión de validez se basa en el juicio (...) una capacidad de organizar materiales en un cuadro plausible ...”**¹⁶⁵.

Para abordar esta sistematización es preciso recordar que en el inicio de este trabajo sugerimos tres instancias en el desarrollo de la **Evaluación de la Docencia Universitaria**:

1. La docencia tomada como un componente de la función enseñanza en el nivel de la institución universitaria.
2. La docencia estudiada como aspecto de las políticas institucionales trazadas para el desarrollo de los recursos humanos.
3. La docencia evaluada al interior de la cátedra y como un elemento de la actividad cotidiana de la enseñanza.

En este capítulo abordaremos la primera de las instancias señaladas, por cuanto resulta imperioso recortar el objeto con precisión. Para ello partiremos de definirlo y luego propondremos algunas dimensiones y criterios que consideramos útiles para organizar su evaluación a este nivel.

La Enseñanza como función de las instituciones de educación superior.

Es casi unánime encontrar en los estatutos universitarios la definición de la universidad como institución dedicada a la docencia o enseñanza, investigación, extensión y/o transferencia; aunque es común que las dos últimas funciones aparezcan con menor frecuencia. También, y más allá de los sesgos que estas prácticas toman en las diferentes universidades, es habitual que las mismas se consideren actividades sustantivas y que generalmente se sumen a ellas las actividades de Gestión y/o Administración.

¹⁶⁵ JICK citado por FORNI, F. y Otros. **MÉTODOS CUALITATIVOS II**. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992. Pag. 86.

Como ya explicitamos, en la presente sección trataremos la evaluación de la **Enseñanza** como función y de la **Docencia** como la práctica central que posibilita el desarrollo de la misma, a pesar de que resulta frecuente que en el sistema universitario se hable de la **Función Docencia**.¹⁶⁶

Consideramos muy importante hacer esta diferenciación, dado que aunque la Evaluación de la Docencia sea el foco de interés de este trabajo, no concebimos evaluar esta práctica con independencia de su localización en el proceso de enseñar. La universidad es una institución que produce y transmite conocimientos. Los produce, fundamentalmente (aunque no de modo exclusivo), por medio de la investigación y los transmite en la formación profesional de pregrado, grado y posgrado, la capacitación permanente y las actividades de extensión y/o transferencia. El gestor principal de la transmisión del conocimiento en la formación, capacitación, actualización y especialización es el Docente; quién además podrá desarrollar actividades de investigación, extensión y/o transferencia. Creemos necesaria esta explicitación previa, porque permite situar nuestra propuesta de **Evaluación de la Docencia en relación con la Función Enseñanza**.

Una matriz para evaluar la Docencia en tanto Enseñanza.

La necesidad de “... **organizar materiales en un cuadro plausible...**” a la que alude **Jick** nos conduce a proponer una matriz basada en los paradigmas evaluativos de **Stuffelbeam**, **Stake** y **Spradley** y que fuera utilizada en varias experiencias de evaluación universitaria. La referencia al primero de estos autores es importante, porque precisamente **Stuffelbeam** es quien propone que la evaluación debe constituir un proceso de recolección de información para la toma de decisiones. Si bien su modelo ha sido criticado por ingenuo, en el sentido de no incorporar la dimensión política de la evaluación, ni la problemática del poder; resulta eficaz para pensar un proceso de evaluación como punto de partida para la toma de decisiones institucionales. En esa propuesta, **Stuffelbeam** incorpora cuatro componentes referidos a un programa educativo: **contexto, diseño, procesos y productos**. Por su parte **Stake**, con su perspectiva de la **evaluación respondiente**, denominada así “... **porque su propósito prioritario es responder a los problemas que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo.**”¹⁶⁷ pone su acento en la participación de los involucrados, sus opiniones y la necesidad de negociar la diversidad de puntos de vista con miras a lograr ciertos consensos sobre las modalidades de valoración. Estos paradigmas evaluativos, como luego veremos, son total o parcialmente compatibles con otros como los de **M. Scriven, E. Guba, J. Elliot, L. Stenhouse, B. McDonald, M. Parlett y D. Hamilton**.

¹⁶⁶ Esto puede observarse en muchas autoevaluaciones, en evaluaciones externas; pero también, en las redes programáticas que las universidades elaboran para su programación presupuestaria o en la denominación que en las partidas presupuestarias recibe la actividad de enseñanza.

¹⁶⁷ PÉREZ GÓMEZ, A. en SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 444.

Un interesante trabajo del **Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)**¹⁶⁸ ya mencionado, desarrollado a partir de los modelos de **Stuffelbeam, Stake** y **Spradley** genera un ordenamiento de los aspectos a evaluar en las instituciones universitarias que nos parece útil. El mismo organiza los elementos a considerar en la evaluación en términos de **Dimensiones** y **Criterios**. Las **Dimensiones** son:

DIMENSIONES	RELEVANCIA
	EFFECTIVIDAD
	DISPONIBILIDAD DE RECURSOS ADECUADOS
	EFICIENCIA
	EFICACIA
	PROCESOS.

Estas **Dimensiones** se definen del siguiente modo:

- a) **Relevancia:** Refiere a una perspectiva de análisis de la institución a partir de la determinación de sus grandes fines.
- b) **Efectividad:** Remite al grado de congruencia entre lo planificado y el producto de las acciones institucionales.
- c) **Disponibilidad de Recursos Adecuados:** Releva los recursos con que cuenta la Universidad para la concreción de sus objetivos en el corto y mediano plazo.
- d) **Eficiencia:** Analiza la manera en que se utilizan los recursos institucionales en relación a los productos esperados.
- e) **Eficacia:** Establece el nivel de congruencia entre medios afines. Esto se refiere a si la selección, distribución y organización de los recursos utilizados resulta apropiada en relación a los resultados.
- f) **Procesos:** Considera el manejo del conjunto de factores y fuerzas impelentes, estabilizadoras, impidentes y retardantes que interactúan en el quehacer institucional.

Las **Dimensiones** se desagregan en **Criterios** más específicos, tal como puede observarse en el cuadro siguiente. Cada uno de los criterios se delimitan a partir de la conceptualización que se desarrolla a continuación.

En la evaluación de la **Relevancia** se considera: la **Pertinencia**, que se refiere a la correspondencia entre los fines de la institución y los requerimientos de la sociedad en la cual está inserta; el **Impacto** que la universidad genera a nivel externo, considerando los aportes y transformaciones que realiza en su región y el que internamente se traduce en la capacidad de efectuar cambios relevantes en su quehacer por influencia de sus propios miembros; la **Adecuación**, en términos de capacidad de respuesta a situaciones emergentes que no estaban

¹⁶⁸ Nos referimos a CINDA. (1994). Op. Cit. En dicha publicación se sintetiza la experiencia realizada por un grupo de Universidades Chilenas, entre las cuales pueden mencionarse la Universidad de Concepción, Universidad de La Serena, Universidad de Los Lagos, Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Austral de Chile. En la Argentina este modelo fue utilizado, con ciertas adecuaciones, en las autoevaluaciones de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Nacional de Misiones.

planificadas; y la **Oportunidad**, que remite al potencial de respuesta a las necesidades de un momento histórico dado a través de la adecuación de su oferta educativa.

DIMENSIONES	CRITERIOS
RELEVANCIA.	Pertinencia. Impacto. Adecuación. Oportunidad.
EFFECTIVIDAD.	Formulación de Metas explícitas. Cumplimiento de Metas. Logros de Aprendizaje.
DISPONIBILIDAD DE RECURSOS.	Disponibilidad de Recursos Humanos. Disponibilidad de Recursos Materiales y Financieros. Disponibilidad de Recursos de Información.
EFICIENCIA.	Eficiencia Administrativa. Eficiencia Pedagógica.
EFICACIA.	Adecuación de Recursos. Relación Costo-Efectividad. Costo-Beneficio. Limitantes de Recursos.
PROCESOS.	Interacción de Factores de Tipo Institucional. Interacción de Factores de Tipo Pedagógico.

La **Efectividad** se traduce en tres criterios: la **Formulación de Metas explícitas**, que apunta a relevar la existencia de metas cualitativas y cuantitativas que orienten las acciones y la toma de decisiones en la institución; el **Cumplimiento de Metas**, como modo de establecer los resultados obtenidos en relación a lo planificado; y los **Logros de Aprendizaje**, previstos como cumplimiento de las metas específicas propuestas respecto al grado de aprendizaje de los alumnos.

La **Disponibilidad de Recursos Adecuados** supone la **Disponibilidad de Recursos Humanos** a determinarse por la cantidad y calidad de este tipo de recursos con los que se cuenta para lograr los objetivos de la institución; la **Disponibilidad de Recursos Materiales y Financieros**, que involucra la disposición de infraestructura, equipamiento y recursos financieros; y la **Disponibilidad de Recursos de Información**, que comprende todas las fuentes de información disponibles (calidad, cantidad, nivel de actualización).

La **Eficiencia** implica la **Eficiencia Administrativa**, en tanto grado de optimización de los recursos en el desarrollo de las actividades administrativas; y la **Eficiencia Pedagógica**, que se refiere a la utilización de los medios pedagógicos, involucrando aspectos tales como:

flexibilidad y adecuación curricular, normativas, correspondencia entre la duración teórica y real de las carreras, etc.

La **Eficacia** se dirige a considerar la **Adecuación de Recursos**, entendida como relación entre el servicio que se obtiene y el grado de adecuación de los recursos versus otros recursos alternativos; la **Relación Costo-Efectividad** como costo de los logros en comparación a otras instituciones y a la estimación de costos adicionales para cumplir las metas planificadas; el **Costo-Beneficio** como ponderación de costos y retornos en distintas carreras, a nivel individual y social; y las **Limitantes de Recursos**, establecidas como Imitaciones de los recursos utilizados para el logro de las metas planificadas y eventual toma de decisiones sobre recursos alternativos.

Finalmente los **Procesos** suponen, por una parte, la **Interacción de Factores de Tipo Institucional**, interpretadas como los atributos del clima organizacional, normas y procedimientos vigentes, así como de otros elementos que intervienen en el desarrollo de las actividades de la Institución; y, por otra, la **Interacción de Factores de Tipo Pedagógico** que caracteriza a todos los elementos que integran los aspectos relacionados a la docencia.

Las dimensiones, los criterios y las múltiples articulaciones.

Esta matriz nos permite retornar al conjunto de problemáticas desplegado en relación con la Docencia Universitaria y visualizar, a través de algunos ejemplos, como la utilización de las dimensiones y criterios contribuye a ordenar los problemas, pudiendo - a partir de dicho orden - generar los interrogantes necesarios e iniciar la captación de los datos.

En la evaluación de la **Relevancia**, por ejemplo, podemos observar el grado de **Pertinencia** considerando: si la oferta académica que realiza la institución posiciona a los estudiantes ante los escenarios y los desafíos que nos plantea la complejidad de la vida en el comienzo del Siglo XXI, en tanto la necesidad de este posicionamiento estuviera establecida entre los fines de la institución.

El **Impacto**, por su parte, podrá considerarse en los niveles de articulación de las actividades de docencia con las de investigación y/o extensión, como modo de generar experiencias en las cuales los alumnos se formen en la producción y/o transferencia del conocimiento. Esto posibilitará evaluar el impacto externo, mediante las actividades de extensión o transferencia, así como el impacto interno que en la formación científica de los alumnos generan estas prácticas.

La **Adecuación**, podría establecerse a partir de estudiar en que medida existe flexibilidad curricular para incorporar espacios de formación sobre temáticas emergentes que no estaban previstas en el diseño del Plan de Estudios; y la **Oportunidad**, en la capacidad de prever los escenarios futuros y planificar ofertas educativas apropiadas para un determinado momento.

Para ilustrar las cuatro articulaciones enunciadas, tomaremos el ejemplo de una profesión: el Trabajo Social. Potenciada con la instalación del Estado Benefactor, esta profesión apareció muy asociada a los programas sociales característicos de ese tipo de organización estatal, esto es: programas en los cuales el estado es el principal protagonista que define, regula, financia,

administra y evalúa las políticas de Bienestar Social. En ese contexto, el Trabajador Social se perfiló como un profesional empleado por el estado cuyo ámbito de acción eran problemáticas tales como: la salud, la minoridad, la familia, la tercera edad, la pobreza, la vivienda, la educación, etc. Ante los escenarios que hemos planteado para el Siglo XXI, esta profesión debería redefinirse. Por una parte, porque el estado, tenderá a compartir la responsabilidad de las políticas sociales con las organizaciones no gubernamentales. Esto significará la necesaria incorporación, en la formación de estos profesionales, de prácticas que posibiliten apreciar la lógica de funcionamiento de este tipo de instituciones, que difiere fundamentalmente de la lógica de la administración pública. Esto se vincula, por ejemplo, con la cuestión del financiamiento, en tanto que en el estado benefactor el Trabajador Social no debía preocuparse centralmente por ese aspecto, en la medida en que precisamente el estado proveía el grueso de los fondos. En las ONG's se requieren profesionales capaces de gestionar el acceso a la financiación, la que - en la mayoría de los casos - aparece directamente vinculada a la formulación de proyectos. En tanto en la formación profesional estas cuestiones fueran incluidas, el grado de **Pertinencia** sería importante. Pero si además, los alumnos realizaran prácticas profesionales o pasantías en ONG's, debiendo desarrollar proyectos, obtener financiamiento y gerenciar los mismos, estarán al mismo tiempo generando un fuerte **Impacto** social, al contribuir con una de esas organizaciones en el desarrollo de un programa específico, y un importante **Impacto** en su formación. Y si como se estima, en los próximos años, aparecieran nuevas problemáticas sociales - como lo son hoy - las que devienen del desempleo, la diversidad cultural, la violencia urbana, las adicciones a drogas o ciertas enfermedades o trastornos (SIDA, Bulimia, Anorexia, etc.), las curriculas deberán prever, a través de seminarios, talleres u otras opciones, espacios que aproximen a los estudiantes a estos nuevos problemas. Si fuera efectivamente así, el nivel de **Adecuación** sería sustantivo. Finalmente, es probable, que los procesos de globalización, mundialización e integración regional generen la necesidad de nuevas orientaciones o especializaciones, la capacidad de crearlas en el momento preciso nos habla de la condición de **Oportunidad**. Este breve ejemplo, limitado a la dimensión Relevancia y sus criterios, puede extenderse vinculando las casi cuarenta modalidades de articulación descritas para definir la complejidad de la docencia universitaria con la matriz de dimensiones y criterios expuesta precedentemente.

El obstáculo de los reduccionismos.

Sin embargo, y tal como señalamos en el **Iº Taller de Pares Evaluadores**¹⁶⁹ organizado por la CONEAU, al momento de realizar la evaluación de la función docencia, tanto en muchos de los procesos de autoevaluación como de evaluación externa se redujo esta compleja realidad a un número limitado de indicadores, que - en muchos casos - poco reflejan acerca de un proceso problemático y determinado por una multiplicidad de factores como el descripto. Un interesante trabajo de **César Peón**¹⁷⁰ en el cuál se comparan los casos

¹⁶⁹ **Tº TALLER DE PARES EVALUADORES.** CONEAU. Buenos Aires. 11 y 12 de Agosto de 1999.

¹⁷⁰ PEÓN, C. **CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA UTILIZADOS POR LA CONEAU EN LOS CASOS DE LAS UNIVERSIDADES**

de las primeras seis evaluaciones externas realizadas por la CONEAU, nos permite observar que en la evaluación de la Docencia, se utilizaron indicadores tales como:

- Porcentaje de docentes concursados.
- Porcentaje de docentes con formación de postgrado.
- Tasa de graduación.
- Porcentaje de retención.
- Gasto por alumno.
- Gasto por egresado.
- Proporción de docentes (Dedicación Exclusiva equivalente) por alumno.
- Relación de Docentes - Investigadores en el Programa de Incentivos sobre Total Docentes.

No quisiéramos convertir estas primeras experiencias de evaluación externa en el blanco de una crítica despiadada. Junto a muchos de los coordinadores, pares evaluadores e integrantes del equipo técnico de la CONEAU que participaron en estas evaluaciones hemos coincidido en la necesidad de mejorar el sistema, lo que por otra parte, no es tarea fácil de concretar. Pero consideramos, sin embargo, que sería deshonesto de nuestra parte no señalar - como lo hicimos en el mencionado taller - que la utilización de este tipo de indicadores es un modo muy limitado de indagar y sacar conclusiones sobre el modo en que se desarrolla la enseñanza en una determinada institución de educación superior.

Sin embargo, no sería justo focalizar la crítica en estos ejemplos, ya que como hemos expresado precedentemente, muchas de las experiencias nacionales e internacionales a las que hemos tenido acceso o sobre las que consultamos para escribir este trabajo, presentan las mismas restricciones. Y esto sucede, a nuestro modo de ver, por el efecto que denominaremos: **absolutización de datos relativos**.

Si bien en el último capítulo que dedicaremos a algunas cuestiones metodológicas nos referiremos al peligro de la utilización de indicadores construidos en términos de datos cuantitativos para investigar una realidad complicada como la docencia universitaria, creemos que este problema no es meramente una cuestión metodológica. En todo caso, como en cualquier adopción de métodos, existen supuestos subyacentes a dicha elección.

Por eso nos parece prudente analizar como impactan en las prácticas evaluativas algunos de los que hemos denominado **mitos universitarios**.

La incidencia en la evaluación de ciertos mitos universitarios.

En primer lugar, debemos recordar que en este trabajo partimos de caracterizar a la evaluación como una actividad política, en cuanto a su relación con sistemas axiológicos e ideológicos. Esto nos lleva a la necesidad de pensar la evaluación como práctica relativa, es decir: relativa a un sistema de valores, ideas y creencias. Evaluamos - decimos parafraseando a **Max Weber - con arreglo** a un sistema de valores, el problema es que muchas veces dicho sistema no es explícito o es lo suficientemente ambiguo como para admitir muy variadas

interpretaciones. Por ejemplo, podemos hacer referencia a ciertos **mitos fundacionales** de la universidad argentina que, analizados en su marco sociohistórico, encarnaban ciertos proyectos y hoy han sido resignificados. Tomemos algunos ejemplos: libertad de cátedra, concursos periódicos, etc.¹⁷¹ Nos preguntamos si en el umbral del Siglo XXI e interpretando el sentido que le dimos al curriculum universitario como proyecto político educativo, se puede seguir sosteniendo la idea de cátedras que, haciendo uso del concepto **libertad de cátedra** se manejen tal como un feudo relativamente autónomo que define por sí sus programas, la distribución de sus recursos humanos, etc. ¿Es racionalmente sustentable - nos preguntamos - que ciertas cátedras no tengan disponibilidad alguna para sentarse a discutir sus paradigmas y el modo de articular sus actividades de enseñanza con el resto de las cátedras de una carrera ? ¿ Es razonablemente eficaz, desde el punto de vista de la enseñanza, la negativa a intentar articulaciones horizontales y/o verticales entre las materias de un plan de estudios, utilizando como sustento el concepto de libertad de cátedra ? ¿ Libertad de cátedra y *laissez faire* son conceptos equivalentes ? ¿ Desde que lugar, entonces, es posible pensar - ante actitudes como la expuesta - proyectos institucionales ?

Otro mito al que somos afectos los universitarios es el **discurso meritocrático**, cuya falacia es instalar la idea de que independientemente de los contextos en los que se desarrolla la educación, hay ciertos parámetros universales que pueden y deben ser medidos con sistemas también únicos.¹⁷² Esto es, hay valores como la **excelencia académica** o la **calidad de la educación** que deben ser uniformemente tratados y todo intento de situar en contexto aparece como renuncia a la aspiración de lograrlos. Algunos de estos valores surgen de procesos evaluativos altamente cuestionados como los Concursos Docentes o la evaluación para la Categorización en el Programa de Incentivos para Docentes-Investigadores. Lo paradójico de esta situación es que un número importante de quienes criticamos estos sistemas, por considerarlos vulnerables como modalidades de evaluación, luego tomamos los resultados de los mismos como verdades absolutas e indiscutibles. A esto nos referimos cuando hablamos de la absolutización de datos relativos. Es decir, hacemos fuertes críticas a la forma en que se realizaron las categorizaciones del programa de incentivos, pero a la hora de proponer la designación de un equipo evaluador - por ejemplo - solicitamos que sus integrantes sean Categoría I o II o al momento de evaluar la enseñanza en una universidad, tomamos como indicador la: relación de Docentes-Investigadores en el Programa de Incentivos sobre Total Docentes. Lo que hasta ahora era un dato relativo, por el cuestionamiento al cual se había sometido la metodología que lo produjo, milagrosamente tornó en un dato tan fidedigno que puede ser unívocamente útil para valorar la enseñanza en la universidad.

¹⁷¹ Consideramos que puede haber bastante coincidencia en situar el momento fundacional de nuestra universidad pública en el Movimiento de la Reforma de 1918, que marcó a fuego el futuro devenir de la universidad argentina.

¹⁷² Sobre los discursos de este tipo hay un interesante trabajo de Carina Kaplan: KAPLAN, C. **UNA CRÍTICA A LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS MERITOCRÁTICOS EN CONTEXTOS SOCIALES SIGNADOS POR LA DESIGUALDAD.** Revista Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires, 1998.

En el próximo capítulo haremos referencia a otros mitos como el **concurso periódico** que en forma idéntica termina arrojando datos y construyendo categorías absolutas que luego se utilizan con fines diversos.¹⁷³

Lo grave de estas universalizaciones es que producen efectos de legitimación y deslegitimación de la actividad académica. Un ejemplo claro es el modo en que opera la creencia de que todo docente universitario debe ser un investigador. Creemos que es posible, como ya lo señalamos, que todo docente investigue aunque más no sea sobre su propia práctica profesional. Sin embargo, en las formaciones profesionalistas resulta más ajustado, en muchos casos, contar para la enseñanza de una asignatura con un docente que posea un importante bagaje de experiencia en la profesión, para poder promover situaciones de **prácticum reflexivo** como propone Schön¹⁷⁴. Y en otros casos, es igualmente valioso contar con docentes que producen acciones de extensión o transferencia de la producción científico-tecnológica de la universidad y son capaces de incorporar a sus proyectos a los alumnos. No obstante, al momento de evaluar a distintos candidatos para acceder a un cargo docente, se utiliza como parámetro uniforme su categorización en el Programa de Incentivos, cuando sabemos que este pondera mucho más la producción investigativa formal que la producción de innovaciones pedagógicas, la actividad profesional vinculada a la asignatura a desarrollar o las actividades de extensión y transferencia.

Pero ello resulta aún más grave cuando apelando al mito de la **objetividad** se construyen sistemas basados en indicadores tales como: publicaciones nacionales o extranjeras, con y sin referato. Un caso interesante para plantear el peligro de estas standarizaciones objetivantes nos fue comentado por Docentes-Investigadores de nuestra universidad. Ellos se encontraban trabajando en proyectos referidos a nuevas alternativas de producción de alimentos basados en la Yerba mate. Estos trabajos eran el intento de responder a una demanda concreta del sector productivo local, ya que la superproducción de yerba ha generado una baja sustancial en los precios y la reconversión del sector no resulta sencilla, ni parece económicamente recomendable. Por el contrario, generar nuevos productos que pudieran comercializarse en mercados que culturalmente no están habituados al modo de consumo tradicional, podrían dar solución a un sector productivo en crisis. Al mismo tiempo, los Estatutos de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) mencionan entre las finalidades de la institución el aportar al desarrollo productivo regional. Sin embargo - se cuestionaban estos docentes - ¿que revista internacional reconocida en el campo de la Ingeniería Química, con referato, podría estar interesada en publicar un artículo sobre nuevas modalidades de consumo de la yerba mate? Otra vez la paradoja, lo que resulta absolutamente relevante desde el punto de vista de la pertinencia y las finalidades institucionales, seguramente no les servirá a estos docentes para acceder a una mejor categorización. Pero esto, a su vez, podrá cerrarles el paso a ciertas fuentes de financiamiento, a una mejor posición frente a un concurso docente, etc. e

¹⁷³ En esta dirección es posible situar la actitud de muchos Docentes e Investigadores de algunas universidades que se negaban o se siguen negando a las evaluaciones institucionales, por considerar que en la universidad existen suficientes mecanismos de evaluación, tales como: los Concursos Docentes, Concursos de Becas de Investigación, Exámenes de los Alumnos, etc.

¹⁷⁴ Este autor define el Prácticum como: “... una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica.” (SCHÖN, D. Op. Cit. Pag. 45.).

indirectamente bajará algunos indicadores mediante los cuales se puede llegar a evaluar a la UNaM.

Algo similar sucede con sistemas de medición de citas bibliográficas que establecen los méritos de un investigador en función de la cantidad de veces que es citado en publicaciones de renombre o la modalidad de publicar compilaciones. Todos sabemos que muchas veces la posibilidad de publicar no depende, necesariamente, de la calidad de lo escrito, sino de las relaciones que los investigadores poseen con los editores. El acceso a ciertas publicaciones está sujeto también a cuestiones menos académicas como: la lengua en que fue escrito el trabajo, la cercanía del autor con las líneas teóricas hegemónicas en ciertas revistas o editoriales y/o los vínculos que los mismos establecen al interior de la comunidad científica o en relación con estas organizaciones paralelas que son las editoras.

Somos conscientes de que una **subjetividad salvaje**¹⁷⁵ en la evaluación de la actividad docente puede resultar peligrosa, sobre todo porque habilita la posibilidad de un trato arbitrario e inequitativo. Pero cabe preguntarnos: ¿son realmente objetivas muchas de las evaluaciones que presentadas desde el discurso meritocrático esconden la verdaderas relaciones de poder, prestigio o económicas que les dan sustento ?

Esta postura pareciera llevarnos a un callejón sin salida, en tanto si todos los sistemas que presumen de cierta **objetividad** son altamente vulnerables a interpretaciones subjetivas, la equidad en el trato resultaría de escasa significación. Creemos que una alternativa para superar este obstáculo, y que desarrollaremos en el apartado metodológico, es la triangulación de fuentes.

LA EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

“ - La cuestión es saber - dijo Alicia - si se puede hacer que las palabras signifiquen cosas diferentes. - La cuestión es saber - dijo Humpty Dumpty - quién dará la norma ... y punto .”

LEWIS CARROLL

¹⁷⁵ Utilizamos este término para hacer referencia, por ejemplo, a ciertas modalidades de selección del personal académico utilizadas en muchas universidades prestigiosas de los Estados Unidos y varios países europeos que se basan exclusivamente en una entrevista con el Director del Departamento o un funcionario equivalente. En el próximo capítulo nos referiremos más extensamente a la problemática del Ingreso a la Docencia.

Evaluación de la docencia y gestión de los recursos humanos.

En el capítulo anterior analizamos la evaluación de la Docencia Universitaria como un componente de la función enseñanza. La concreción de ese nivel de análisis, en procesos de evaluación institucional, debería producir como consecuencia de los problemas que pudieran detectarse, la formulación y gestión de proyectos de mejora de la calidad de la enseñanza, a nivel de una institución dada. Por ejemplo, si de un proceso de autoevaluación o evaluación externa surgiera que existen falencias a nivel de la flexibilidad de la oferta curricular, obstáculos para integrar los contenidos de las asignaturas entre las instancias teóricas y prácticas o dificultades en la enseñabilidad del conocimiento científico; la universidad evaluada debería generar proyectos que posibiliten a los docentes reflexionar sobre el diseño del curriculum y la forma de estructurarlo de un modo versátil; la necesidad de reflexionar sobre sus prácticas y capacitarse para construir nuevos modos de relación teoría-práctica; o de formarse en la problemática de la apropiación del conocimiento científico.

En cambio, en este apartado, la docencia será estudiada como un aspecto de la gestión de los recursos humanos. **“ El claustro - sostiene Sanyal - es el principal recurso que sostiene el trabajo de una institución y su reputación, y un medio para instrumentar la renovación y el cambio. Su retención y la producción sostenida de docencia e investigación de calidad depende no solo de la calificación y pericia, sino también de la disponibilidad de apoyo en instalaciones, equipos, materiales, libros de texto, etc. (...) De ahí que la gestión del personal académico debe lógicamente estar integrada a otros sistemas de gestión, dentro del plan estratégico de la institución.”**¹⁷⁶

Por otra parte, es necesario comentar, que la incidencia presupuestaria de los gastos de personal de las universidades implican actualmente una afectación de entre un 85 y 90 % del presupuesto total de las instituciones. Eso hace posible observar - aún restando a dicho porcentaje el costo de personal directivo, de administración y de servicios - que la contratación de personal docente implica una inversión muy superior a la que se realiza en infraestructura, equipamiento, informatización, etc.

Consecuentemente, en contextos de escasez presupuestaria como el actual y descartando toda reducción del problema a su carácter estrictamente económico, es importante reconocer que la gestión de los recursos humanos docentes es un aspecto fundamental para lograr la eficiencia en la gestión institucional.

Los aspectos constitutivos de la Carrera Docente.

En una interesante síntesis realizada por un equipo de la Universidad Nacional del Litoral, para un documento sobre evaluación institucional, se considera que habría tres tendencias

¹⁷⁶ SANYAL, B. y Otros. **DOCUMENTOS DE TRABAJO** del SEMINARIOTALLER TENDENCIAS EN LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CONTEMPORÁNEAS. EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS. **Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - UNESCO - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación**. Buenos Aires, 1998.) Módulo 4. Pag. 14. Nótese que cuando el autor menciona al Claustro se refiere al Claustro Docente.

para definir la Carrera Docente, surgidas del conjunto de ponencias presentadas en las **Primeras Jornadas Nacionales sobre Carrera Docente**¹⁷⁷ Las que la identifican:

- a) Como un proceso de preservación y mejoramiento de los recursos humanos docentes, apuntando a incrementar la calidad académica.
- b) Como conjunto de reglas de juego que regulan el tránsito del docente en la institución (ingreso, permanencia, promoción, etc.).
- c) Como un sistema de formación y capacitación de los docentes.¹⁷⁸

Sin embargo, en muchos proyectos y sistemas vigentes¹⁷⁹ estos tres aspectos están presentes, aunque con diferente peso específico. Por ejemplo, el Régimen de Carrera Docente de la Universidad Nacional de Misiones señala que dicha carrera implica un sistema compuesto por: **ingreso, formación, permanencia, promoción, evaluación y control de gestión de la docencia**. Nos detendremos brevemente a analizar cada uno de los elementos que constituyen este sistema.

Ingreso.

Se refiere a las modalidades de reclutamiento del personal académico que utilizan las diferentes instituciones. En el análisis sobre las experiencias internacionales estudiadas por **Sanyal**, la mayoría de los métodos de selección consisten en: la realización de un anuncio público, la integración de una junta (constituida por pares disciplinares, de disciplinas afines y representantes institucionales que - generalmente - son quienes ejercerán su dirección inmediata superior), la definición de una lista pequeña (de cuatro a seis personas con sus referencias) y la realización de una entrevista personal con cada candidato. En algunos casos se solicitan actividades adicionales como presentar un plan de investigación o dictar una conferencia, etc.¹⁸⁰

La tradición de las universidades públicas en la Argentina, como todos sabemos, hoy ratificada por el Artículo 51° de la Ley de Educación Superior es que el ingreso a la carrera académica debe hacerse mediante un concurso público y abierto de antecedentes y oposición. Ya hemos advertido que los sistemas más difundidos en el mundo nos generan cierta intranquilidad, en relación con las garantías sobre la igualdad de oportunidades y la equidad en la evaluación. Sin embargo, también hemos señalado que los concursos no significan una garantía absoluta de las condiciones señaladas anteriormente, ni tampoco de ser el mejor sistema de selección de personal académico. Por una parte, porque tanto en la reglamentación como en la administración de los mismos intervienen actores directa o indirectamente

¹⁷⁷ **PRIMERAS JORNADAS NACIONALES SOBRE CARRERA DOCENTE**. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. 11 al 13 de Agosto de 1993.

¹⁷⁸ UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. **LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL**. Centro de Publicaciones UNL. Santa Fé, 1995. Pag. 135.

¹⁷⁹ Sobre el particular pueden consultarse las normativas de Carrera Docente de las Universidades Nacionales de Rosario, Mar del Plata, Río Cuarto, San Luis, Misiones, etc. algunas de las cuales se encuentran actualmente en revisión.

¹⁸⁰ Ver SANYAL, B. y Otros. Op. Cit. Módulo 4. Pag. 3.

involucrados, que pueden sesgar las reglas y procedimientos en dirección a sus intereses. Si admitimos, como lo hemos hecho, siguiendo los planteos de **Pérez Lindo, Capel, Tenti Fanfani y Gómez Campo** que el espacio académico está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores y que la apropiación de los mismos implica una lucha y una estructura de poder. Así como, que los miembros de las comunidad científica y académica poseen intereses individuales y corporativos que los inducen a desplegar estrategias para garantizarlos, que muchas veces pueden afectar decisivamente la evolución del conocimiento científico y el desarrollo de las instituciones universitarias; nos resulta posible instalar con precisión y fundamento nuestra duda acerca de la objetividad de los concursos. No se requiere demasiada ingeniosidad para inclinar la balanza y muchas veces esta es inclinada sin una predisposición consciente de quienes lo hacen. Para ello pensemos, desde un ejemplo: el de las discusiones de las grillas para la evaluación de antecedentes. En todos los casos las decisiones son arbitrarias ¹⁸¹ y sin embargo, en la mayoría de las veces, las alternativas se presentan con fundamentos aparentemente muy sólidos. Puede sugerirse que se tomen los antecedentes en publicaciones de los últimos cinco años, argumentando que se hace por una cuestión de actualización, o que deben ser tomadas todas, para analizar la historia de la producción académica de cada candidato. Puede recomendarse que en el rubro títulos se tome el de mayor jerarquía académica, con el propósito de lograr mayor objetividad o tomar la totalidad, por considerar que no es lo mismo poseer una sola formación de grado que dos o tres. Puede interpretarse que un título de Médico tiene más pertinencia para dictar Anatomía Descriptiva, en una cátedra del Profesorado en Biología, que el de Profesor en Biología; pero también que por tratarse de una carrera de formación docente, este último debe priorizarse respecto al título de Médico. Puede señalarse que en una carrera profesionalista como la Abogacía la experiencia profesional es más importante que los antecedentes en investigación, pero también que al tratarse de un concurso para acceder a un cargo en la docencia universitaria, la investigación debería ocupar un lugar relevante en los antecedentes. En muchas oportunidades los jurados externos se encuentran con sistemas de evaluación muy cerrados, que establecen puntajes para cada tipo de antecedente, previamente establecidos por la universidad o la facultad, dejando a su discreción solo la aplicación de los cálculos. El sustento de estos sistemas es que la universidad o la unidad académica deben orientar, mediante la definición de los mismos, el tipo de personal académico que les interesa reclutar. Pero en otras oportunidades los sistemas son tan abiertos que los integrantes de los jurados terminan apelando a su experiencia o criterio, que muchas veces no guardan relación con las condiciones del contexto local y regional, produciéndose así inequidades como consecuencia de la aplicación de ciertos patrones standart o criterios válidos para otras realidades. Una tensión que habitualmente se produce en la toma de estas decisiones es entre: una evaluación basada en la meritocracia y otra asumida desde un proyecto institucional. ¿Cual es la ecuación que permite resolver esta tensión? Admitimos que es muy difícil tener una respuesta razonable para esta pregunta. Pero nos cabe advertir, entonces, que el atributo: **Profesor Concursado** debería relativizarse en el marco de los sistemas de evaluación, tanto de la actividad docente como de la docencia en tanto función.

¹⁸¹ En el sentido del concepto de **arbitrario cultural** utilizado por **Bourdieu** y descripto precedentemente.

Formación.

Entre las políticas para mejora de la enseñanza en la universidad, resulta indispensable incluir el desarrollo de la formación en Docencia Universitaria destinada a la mayor cantidad de docentes. Coincidimos con **Machiavelli y Taborga** en que “ **... la universidad tiene la responsabilidad (...) de garantizar la apertura de espacios académicos tendientes a la formación y actualización docente, entendida como proceso continuo e inacabable. Dichos espacios deben implementarse tanto desde las políticas generales de la universidad, como de las específicas de cada facultad, cuyas variaciones y particularidades tienen relación directa con la significación e inserción de cada disciplina en el contexto social.** ”¹⁸²

Permanencia.

La cuestión de la permanencia en la carrera es otro nudo de difícil resolución. La tensión aparece entre los sistemas abiertos que proponen los concursos públicos con determinada periodicidad y los sistemas de permanencia sujeta a evaluación. En este aspecto, sin embargo, tenemos una posición clara: consideramos que un sistema de permanencia sujeta a evaluación es superior del tradicional de concursos periódicos. Nuestra opción se sostiene a partir de los siguientes criterios:

- a) La evaluación permanente es superior como sistema de gestión de los recursos humanos docentes, porque su dinámica proporciona múltiples oportunidades para sistematizar el trabajo académico, evaluar en proceso, sugerir reorientaciones y tomar de decisiones institucionales.
- b) Los concursos periódicos son procedimientos estáticos, alteran el clima y las condiciones de trabajo docente, fomentan el individualismo y la competencia, y al centrarse en los productos no posibilitan la reorientación en proceso.

Analizaremos estos criterios. Decimos que la evaluación permanente proporciona múltiples oportunidades para sistematizar el trabajo académico porque su dinámica implica, por una parte, tres momentos importantes de la evaluación: la evaluación ex ante, la evaluación en proceso y la evaluación ex post. La evaluación ex ante se produce cuando cada universidad y cada unidad académica elaboran sus planes, en el marco de los cuales las unidades menores (departamentos, áreas, etc.) inscriben sus proyectos que a su vez contienen a los planes de trabajo de los docentes. Esto significa que si los procesos de planeamiento, en los diferentes niveles, son lo suficientemente participativos, el plan de cada docente es el producto de su propuesta y una negociación con el resto de los integrantes de departamento o área, en el marco de los proyectos de la universidad y la facultad. Esa negociación supone una evaluación ex ante, es decir una evaluación previa que toma el plan del docente en términos de proyecto. El mismo puede ser sometido al análisis desde referencias tales como: la pertinencia en tanto congruencia con el proyecto institucional, la disponibilidad de recursos y las prioridades en su distribución, la mayor o menor eficacia en el uso de recursos alternativos, etc. Una vez

¹⁸² MACHIAVELLI, F. y TABORGA, A. **CARRERA DOCENTE. UN PROBLEMA ABIERTO QUE INVITA A LA ACCIÓN.** en **JORNADAS NACIONALES SOBRE CARRERA DOCENTE.** Edición de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, 1993. Pag. 48.

acordado e institucionalizado el plan, este debiera constituir el compromiso mutuo de los docentes y la institución para lograr su cumplimiento. Esto es: de la institución en tanto proveer las condiciones para el logro de los planes y de los docentes en concretar los productos esperados como consecuencia del desarrollo de sus respectivos proyectos de trabajo.

Como, generalmente, se requerirán a lo largo del proceso informes de avance, informes sectoriales (Ej: Informe de los alumnos, del departamento o Área, etc.) resulta posible evaluar en proceso y realizar recomendaciones que posibiliten producir reorientaciones, cuando se percibe la necesidad de realizar ajustes o correcciones en la tarea, si la información parcial así lo revela. Esto se vincula con lo que **Scriven** llama **evaluación formativa** y que consiste “**en aquellas formas de evaluación que contribuyen a perfeccionar un programa en desarrollo ...**”¹⁸³ La evaluación formativa o en proceso posibilitará tomar decisiones institucionales en períodos de actividad más limitados, evitando así que situaciones que pueden ser modificadas a corto plazo y con ajustes sencillos, se tornen complejas de solucionar por el pasar del tiempo y la acumulación de efectos negativos.

Los concursos periódicos, en cambio, son procedimientos estáticos. **Becker** en su interesante trabajo escrito bajo el sugerente título ¿ DICEN LA VERDAD LAS FOTOGRAFÍAS ? plantea el interrogante sobre la significación de realizar un corte único en términos espaciotemporales para evaluar procesos tan complejos como los sociales.¹⁸⁴ Por el grado de situación límite que se genera (el docente somete a un juego de todo o nada su trayectoria académica, cuando - como ya señalamos - todos sabemos sobre la falibilidad de ese sistema evaluativo) se alteran el clima y las condiciones de trabajo docente. Entre dichas alteraciones es posible advertir la irrupción de actitudes individualistas y competitivas, en tanto en ciertas oportunidades un compañero del equipo de cátedra se transforma en un contendiente produciéndose un quiebre en los vínculos cooperativos que podrían haberse establecido al interior del equipo de cátedra. El enrarecimiento del clima se despliega también por la existencia de mecanismos de apelaciones, recusaciones, etc.¹⁸⁵ Finalmente, al centrarse en los productos o **evaluación sumativa** - como la caracteriza **Scriven** - no posibilitan la reorientación en proceso. La fotografía no da cuenta de los procesos, congela la imagen en un aquí y ahora.

La inclusión de una autoevaluación permitirá observar en que medida los productos no alcanzados son consecuencia de un escaso compromiso del docente con su tarea o la institución, de circunstancias diversas (institucionales, grupales, personales y/o profesionales) que ameritan una justificación o de una baja en la calidad de las condiciones laborales. Esto se relaciona, como sostiene **Souto**, tanto “**... con la manera en que se articula la carrera docente con los sistemas de categorías y cargos, con las formas de acceso, con los salarios, los sistemas de premios e incentivos y toda la cuestión de la meritocracia**

¹⁸³ PÉREZ GÓMEZ, A. en SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 437.

¹⁸⁴ Ver BECKER, H. en COOK, T. y REICHARDT, CH. MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN INVESTIGACIÓN EVALUATIVA. Ed. Morata. Madrid, 1997. Capítulo VI.

¹⁸⁵ Si bien mecanismos similares pueden existir en las reglamentaciones de la Carrera Docente, el carácter dramático de la situación es menor porque la permanencia nunca está sujeta a una sola evaluación y las señales parciales que se reciben en proceso son ayudas para la reflexión de quienes en un eventual concurso podrían no ser los ganadores.

que en este momento está instalada.”¹⁸⁶ como con las condiciones para el desarrollo de las actividades de enseñanza, investigación o extensión que ofrece cada institución.

Promoción.

En igual dirección deberían incluirse en la reglamentaciones los aspectos vinculados a la promoción, entendiendo los mismos como oportunidades de crecimiento y reconocimiento de trayectorias académicas, basados en los resultados de la evaluación ex ante, en proceso y expost a lo largo de ciertos períodos. El obstáculo que atenta contra esta concepción es la falta de financiamiento para la creación de nuevos cargos, situación que produce un cierto congelamiento en la carrera como producto de la escasa movilidad. Una alternativa que solo nos limitaremos a enunciar, porque supera los alcances de este trabajo sería la posibilidad que brindan las estructuras organizativas más flexibles, en las cuales los docentes se agrupan alrededor de afinidades disciplinares y no de estructuras estancas como las cátedras. Esta versatilidad organizacional sumada a la flexibilidad curricular que posibilite la generación de nuevas y oportunas ofertas académicas, plantearía la posibilidad de promover a los docentes que reúnan los méritos suficientes, sin consolidarlos en una estructura rígida, sino haciendo que circulen por las ofertas variables que la universidad debería ir generando. Si bien esto atenta contra la superespecialización que se requiere en algunos campos, es posible armonizar ambas necesidades (especialización y movilidad académica). Otra solución interesante es la del sistema de universidades federales de Brasil que establece cuatro categorías: Profesor Titular, Adjunto, Asistente y Auxiliar; los tres últimos poseen cuatro subcategorías internas denominadas I, II, III y IV. El pasaje entre los estamentos combina la exigencia en términos de posgraduación (para acceder a ciertas categorías se requiere obtener el grado de Magister o Doctor) con sistemas de promoción por antigüedad, por evaluación institucional interna (cerrada al candidato), por obtención del grado de Magister o Doctor y los concursos públicos.¹⁸⁷ Esta estructura más compleja, posibilita una mayor movilidad del personal académico y resulta interesante al combinar diferentes requisitos y mecanismos de avance.

Evaluación.

La evaluación de cada docente en el marco de la implementación de la carrera docente se refiere al estudio de la docencia como actividad cotidiana que es desarrollada por determinados actores, en tiempos y espacios específicos, la unidad de análisis pasa a ser cada docente en particular. El problema crítico de este nivel de evaluación surge precisamente del grado de implicancia que puede existir entre evaluadores y evaluados. En la mayoría de las normativas de carrera docente los Profesores y Auxiliares son evaluados por sus alumnos, sus pares académicos (Directores de Departamento o Área), los responsables de las áreas de Investigación y/o extensión si correspondiera y/o un comité de expertos. Consideramos que el grado de arbitrariedad potencial en la evaluación puede disminuir en la medida en que participe una mayor cantidad de actores, aunque estos den cuenta de aspectos parciales (Ej: los alumnos del desempeño en una asignatura, el responsable de investigación sobre los

¹⁸⁶ Ver SOUTO, M. (1996) Op. Cit. Pag. 22.

¹⁸⁷ Ver CUNHA, L. **CONSIDERACIONES ACERCA DE LA CARRERA DOCENTE UNIVERSITARIA EN BRASIL**. Revista IGLU. N° 11. Québec, 1996. Pag. 27 a 36.

avances de un programa o proyecto, etc.). **Bikas Sanyal** señala que “ **En las universidades ha habido diversas reacciones ante la instrumentación de la valoración de la docencia y del desarrollo del claustro. Algunos profesores se oponen fuertemente, por ejemplo, a la evaluación por parte de los estudiantes. En cambio parece, que donde se han integrado la evaluación, el desarrollo y un sistema de incentivos, como en Australia, Canadá, el Reino Unido y los EE.UU., se ha logrado un avance considerable. (...) Otros países evalúan la docencia como parte de la evaluación global nacional de la institución o de los profesores como en Bélgica, Francia y los Países Bajos. (...) Sin embargo muchos países europeos no han emprendido la evaluación de la docencia, algo que se considera un proceso complejo y delicado.**”¹⁸⁸

Control de Gestión de la Docencia.

Tal como lo señala el texto de la Universidad Nacional de Litoral ya citado, existe una diferencia entre los conceptos de **evaluación** y **control de gestión**. Y más allá de las críticas que el concepto control - como señalan los autores de dicho documento - ha recibido en la educación, estos coinciden en señalar que el mismo alude a la eficiencia y el logro de una meta prevista. “ **No se rechaza** - continúan los autores mencionados - **la posibilidad o aún más, la necesidad (sobre todo en ciertas áreas o tareas) de pensar el modo de organizar el control de gestión en la universidad. El punto es tener claridad acerca de su finalidad específica y de las posibles consecuencias de su implementación. Parece claro, a partir del párrafo anterior, que el principal objetivo del control de gestión es verificar, constatar el cumplimiento de tareas normativizadas (...) así como el grado de eficiencia de dicho cumplimiento.**”¹⁸⁹

Maurice Yeates, prestigioso especialista canadiense en gestión universitaria señala, al referirse a las modalidades de evaluación de la calidad universitaria, que existen tres tipos de procedimientos “ **... indicadores de desempeño, auditorías y evaluación de programas.**”¹⁹⁰ La **Auditoría Académica** sería un modo particular de desarrollar el control de gestión del personal docente. En concordancia con esta idea, la Universidad Nacional de Misiones aprobó en 1997 la creación del **Subprograma de Auditoría Académica**, que tiene como misión efectuar controles periódicos y generar información suficiente para evaluación del desarrollo y eficiencia de la gestión, que sirva de base para la posterior toma de decisiones en Unidades Académicas y Rectorado.

Sin embargo queda claro que ni el control de gestión, ni la auditoría reemplazan a la evaluación ante la complejidad de la enseñanza. El control de gestión podrá aportar datos sobre asistencia, presentación de programas, cumplimiento en la elevación de informes y temas similares; pero no podrá proveer información relativa a la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, del establecimiento de ciertos vínculos y/o relaciones de poder, de la calidad de la articulación teoría-práctica, etc.

¹⁸⁸ SANYAL, B. y Otros. Op. Cit. Módulo 4. Pag. 10.

¹⁸⁹ UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. Op. Cit. Pag. 76.

¹⁹⁰ YEATES, M. **EVALUACIÓN Y LIDERAZGO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**. Revista IGLU. N° 11. Québec, 1996. Pag. 49.

Algunas consideraciones sobre la carrera docente y la evaluación.

Sin embargo, por alguna razón las diferentes experiencias de implementación de diversos modelos de Carrera Docente están siendo revisados y rediseñados. A partir de la información con que contamos, intentaremos considerar algunos obstáculos que se presentan para la transición entre un modelo de concursos periódicos con escasa o nula evaluación intermedia y un sistema de permanencia sujeta a evaluación. Estos serían:

- a) La cultura de la evaluación todavía no se ha instalado en todos los niveles de actividad universitaria. En el caso de la investigación existe una tradición mayor porque los organismos y agencias de financiamiento (CONICET, etc.) siempre incluyeron diferentes procedimientos de evaluación. En cambio la tradición en el campo de la docencia no es el mismo.
- b) La evaluación implica un dar cuenta permanentemente de las actividades que cada docente realiza, brindando la posibilidad de establecer ciertos patrones de mayor equidad en la distribución de las mismas, lo que no beneficia a algunos docentes individualmente o a ciertos grupos académicos.
- c) La evaluación transparenta los niveles de responsabilidad en el desarrollo de programas y proyectos, que al ser evaluados por sus resultados pueden poner en evidencia las asimetrías entre facultades, departamentos, áreas, etc. situación que puede tener, además, connotaciones en la asignación de recursos.¹⁹¹
- d) La evaluación del docente replantea las relaciones de poder al interior del aula, en tanto - si se generan las garantías necesarias - el alumno tiene la posibilidad de emitir opinión sobre cada Profesor y Auxiliar, lo que incide tanto en el prestigio de los docentes como en la posibilidad de asegurar su permanencia.
- e) La tradición de las cátedras compartimentadas y la ausencia de la práctica cotidiana de evaluación de pares en las instituciones universitarias.¹⁹²
- f) La resistencia corporativa de grupos académicos ante lo que consideran una amenaza para su subsistencia como tales.

¹⁹¹ Veamos un ejemplo, si como resultante del Plan de Actividades o Trabajo Docente se pone en evidencia que la mayoría de los docentes con Dedicación Exclusiva, de cierta unidad académica, dictan dos asignaturas anuales o equivalentes y afectan el resto de su carga a proyectos de investigación y/o extensión; mientras que en otras la tendencia mayoritaria es dictar tres o cuatro asignaturas. Y si, al mismo tiempo, las categorizaciones del Programa de Incentivos han sido más exitosas en el primer caso que en el segundo, sería razonable que los Directivos de esta última reclamen una mayor asignación de puntos docentes para mejorar la distribución de cargas y posibilitar que los profesores puedan desarrollar más investigación.

¹⁹² Nos referimos aquí a la evaluación de pares próximos como los Directores de Departamento, una junta o consejo departamental, etc. y no a los jurados de concursos que actúan en un momento acotado.

- g) La práctica evaluativa sistemática, acompañada de una transparentación de los resultados, puede resultar inconveniente para las autoridades que actúan demagógicamente con intención de perpetuarse en el poder.

No obstante nuestra convicción sobre la conveniencia de instalar sistemas de evaluación periódica en el marco de una carrera docente, creemos que este proceso debería compatibilizarse con un rediseño de la evaluación de los estudiantes y el desarrollo de sistemas de evaluación del desempeño del personal administrativo y de servicios. Esto sería una señal más contundente para el conjunto del sistema universitario.

Finalmente, entendemos que el desarrollo y la consolidación de este nuevo paradigma en la gestión académica no logrará eficiencia si queda circunscripto al nivel de control de gestión, porque el tratamiento normativo de esta compleja realidad puede desviar al sistema de su verdadero objetivo que es el aumento de la calidad en el servicio educativo, haciéndole perder con ello credibilidad y legitimidad. En este sentido, cabe comentar la anécdota que una vez nos contara el pedagogo mexicano **Angel Díaz Barriga**, respecto a un docente que recibió a un alumno que se distinguía por su compromiso y nivel académico. El alumno le solicitó a este Profesor que fuera su Director de Tesis. Ante dicho requerimiento, el docente sacó del cajón del escritorio la grilla de evaluación aprobada en su universidad y exclamó: - Lo siento, pero ya tengo completo el puntaje que me otorgan por dirigir tesis, ahora debo dedicarme a escribir un artículo, porque se requieren dos al año y solo he publicado uno .

CUESTIONES METODOLÓGICAS.

“ Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han “estado allí”, sino que (...) de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.”

CLIFFORD GEERTZ

Hemos comenzado este capítulo con una frase de **Geertz** en la que alude a necesidad de los etnógrafos de convencer a sus lectores sobre la veracidad de sus observaciones. En rigor, esta misma idea puede aplicarse a los diversos enfoques metodológicos. También los encuestadores saben que el modo de construir las preguntas, el orden de las mismas u otros elementos similares pueden sesgar los resultados. Por eso, sin pretender incluir aquí un apartado epistemológico, simplemente consideramos oportuno advertir a nuestros ocasionales lectores acerca de nuestra posición respecto a la necesidad de relativizar la pretensión de objetividad y validez del conocimiento científico.

Como ya hemos aclarado, el presente texto no pretende ser un manual de evaluación de la docencia universitaria, sino - principalmente - promover la reflexión sobre su necesidad, los obstáculos y aspectos problemáticos para su desarrollo y algunas alternativas para superarlos. Esta intención plantea como inexcusable hacer algunas referencias a las cuestiones metodológicas.

Paradigmas evaluativos y metodología.

Diferentes autores reconocen una multiplicidad de definiciones respecto a la noción de **Paradigma** que **Thomas Kuhn** presenta a lo largo de su obra LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS.¹⁹³ Es preciso indicar que este representaría, para el autor, un conjunto de ideas, de realizaciones científicas, de modelos de problemas y soluciones, que una comunidad científica utiliza. Este modelo - dirá **Kuhn** - es producto del consenso de la comunidad científica. Es decir que el criterio de validación de un paradigma no es su contrastación empírica, ni su coherencia lógica, sino su capacidad de convencer a los científicos, de tal modo que lo adopten, trabajen con él y dentro de sus límites.

En cambio **Irene Vasilachis** plantea que los paradigmas serían “... **los marcos teórico-epistemológicos de interpretación de los fenómenos sociales creados y/o adoptados por los científicos sociales** ...”¹⁹⁴ definición que seguimos porque nos parece mucho más precisa y ajustada. En este mismo sentido podemos hablar de paradigmas de la investigación evaluativa, en tanto asumimos que la evaluación educativa debe desarrollarse como un proceso de investigación científica.

Los paradigmas evaluativos basados en los conceptos de evaluación formativa y sumativa de **M. Scriven**, la investigación naturalista de **E. Guba**, la evaluación para la toma de decisiones de **Stufflebeam**, la respondiente de **Stake** y los diversos modelos basados en la negociación, entre los que situamos las propuestas **J. Elliot**, el estudio de casos de **L. Stenhouse**, la evaluación democrática de **B. McDonald** y la evaluación iluminativa de **M. Parlett** y **D. Hamilton**, como hemos adelantado, son total o parcialmente compatibles entre sí o si se prefiere son desarrollos dentro del marco del mismo paradigma.

La diferencia sustancial reside en su oposición al denominado paradigma de la evaluación agrícola-botánica, que en palabras de **M. Parlett** y **D. Hamilton** “... se presenta como un juicio de la eficacia de una innovación mediante la comprobación de si se han logrado o no los niveles requeridos por criterios previamente especificados. A los estudiantes - un poco como a las plantas - se les aplican unos pretests (...) y después son sometidos a diferentes experiencias (...) Después de un tiempo se miden sus logros, para señalar la eficacia relativa de los métodos usados.”¹⁹⁵ Es que las perspectivas antes mencionadas no reducen la evaluación a una mera determinación de relaciones entre nivel de entrada, aplicación de métodos y nivel de salida; porque a esta concepción subyace la idea de un desarrollo unilineal y previsible, por lo tanto factible de ser pronosticado. Este supuesto ignora que la singularidad de los sujetos se construye en el devenir de su historia personal y las interacciones que este entabla con el medio, al mismo tiempo que parece desconocer la importancia del contexto.

¹⁹³ Según **Masterman**, citada por el propio **Kuhn** en la Postdata 1969 de dicha obra se trataría de más de veinte. Ver **KUHN, T. LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS**. Ediciones Varias. Colección Debates. (Mimmo).

¹⁹⁴ **VASILACHIS, I. MÉTODOS CUALITATIVOS I**. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1993. Pag. 22.

¹⁹⁵ **PARLETT, M. y HAMILTON, D.** en **SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.** Op. Cit. Pag. 452.

Nuestra propuesta metodológica, en cambio, nos acerca también a los planteos de **Feldman**, quién sitúa su propia investigación sugiriendo que **“ Un análisis como el planteado supone aceptar que los sujetos actúan en función de los significados que atribuyen a las situaciones. Para la investigación es, entonces, necesario captar de una manera sistemática esos significados que determinan sus acciones. Pero, al mismo tiempo, ciertos hechos y condiciones determinan la actividad de las personas con independencia del sentido que se les atribuya. Es decir que existen factores que adquieren un peso “objetivo” porque definen el escenario de la acción y condicionan los procesos de pensamiento. Por lo tanto la investigación debe preocuparse por la relación [(...) entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que estos se encuentran] ...”**¹⁹⁶

La evaluación de las instituciones universitarias, como ya hemos señalado, es una tarea compleja. Por ello, y con la intención de sostener la investigación evaluativa de las mismas desde un enfoque ecológico y naturalista, que entendemos es el que puede proveer datos más significativos sobre procesos complejos, sugerimos abordar la evaluación de la docencia desde la perspectiva de la triangulación metodológica con preminencia del análisis cualitativo.

La triangulación de métodos.

Al situarnos en los límites del paradigma interpretativo no estamos proponiendo que sea necesario elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos. En coincidencia con **Cook** y **Reichardt** entendemos que **“ ... empleados en conjunto y con los mismos propósitos, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado.”**¹⁹⁷

Esta característica hace que el diseño de investigación sea lo suficientemente flexible como para contener la posibilidad de cambios de estrategias y modificaciones a introducir en el desarrollo mismo de la investigación.

En este sentido, pensamos en un diseño de características similares al que describe **M. A. Gallart** **“ La identificación del problema - dice esta autora - y el escenario de investigación puede hacer prioritaria la triangulación entre esas diversas fuentes de información, como es el caso del análisis organizacional, o la utilización de una determinada fuente, como en el caso del método biográfico. Es importante tener en cuenta que estas decisiones iniciales, si bien limitan el estudio, no impiden extenderlo a fuentes no previstas al iniciarlo si sobre la marcha de la investigación se descubren exigencias de ampliar el panorama. La flexibilidad en la captación de la información es una de las características claves del trabajo de campo cualitativo.**

Otra característica crucial de este tipo de recolección de información es la necesidad de captar procesos y por lo tanto de estar atento al desarrollo en el tiempo del fenómeno estudiado, las condiciones en que fueron tomadas las decisiones relevantes, los actores sociales que las tomaron, y cuales fueron las consecuencias. Esto implica obtener información que se extiende en el tiempo, tanto sobre los hechos

¹⁹⁶ FELDMAN, D. CURRICULUM, MAESTROS Y ESPECIALISTAS. Editorial Aique. Buenos Aires, 1994. Pag. 22. La frase entre corchetes corresponde a ERICKSON, F.

¹⁹⁷ COOK, T. y REICHARDT, CH. Op. Cit. Pag. 43.

objetivos como sobre la opinión de los participantes. Es importante tener en cuenta que el relato de los implicados da los elementos informativos, pero que solo el análisis del investigador permite distinguir el proceso de la versión de sus protagonistas. Ese ir y venir entre información y análisis, y requerimiento de nueva información, va completando el espiral del trabajo de campo cualitativo...”¹⁹⁸ Sin embargo, los obstáculos principales de estudios como el propuesto radican en el tiempo necesario para su desarrollo y en la dificultad de abordar con ellos grandes universos como puede serlo una función, dentro de una universidad.

El curriculum oculto y el ejemplo de lo invisible.

No obstante las limitaciones señaladas, creemos conveniente insistir en la imposibilidad de abordar la evaluación de la docencia desde perspectivas exclusivamente cuantitativas, porque si, como hemos señalado, existen al interior de las universidades (como en el resto de las instituciones educativas) relaciones de poder y un **curriculum oculto**, probablemente más importante que el explicitado en los estatutos, planes institucionales y diseños curriculares, resulta necesario penetrar en el corazón de las instituciones para comprender su verdadera identidad y los efectos de sentido que producen en sus integrantes.

Un modo de visualizar, en la práctica misma de la investigación social, la necesidad de indagar sobre lo aparentemente invisible es apelando a los aportes del concepto de invisibilidad que aparecen en diferentes investigaciones. **Catalina Wainerman** relata como hacia fines de 1970 desarrolló un trabajo acerca de la invisibilidad censal del trabajo femenino en el cual se tomó conciencia de “... la invisibilidad de la verdadera contribución que las mujeres estaban haciendo a la sociedad, fuera mediante la ignorancia del papel que cumple el trabajo doméstico en la reproducción de la sociedad, fuera mediante el ocultamiento (...) de la contribución económica hecha por las mujeres que efectivamente engrosaban la fuerza de trabajo”.¹⁹⁹ Otro ejemplo lo constituye el libro LA ESCUELA INVISIBLE (JUEGOS DE PODER, SABER Y VERDAD) de **Faermann Eizirik** y **Comerlatto** en el que, al decir de sus autoras “**Buscamos hacer un estudio del proceso, allí donde lo banal revela su importancia, donde lo transitorio se muestra persistente, en la intimidad de las redes de poder y los juegos de verdad que se constituyen en fina y sutil malla, envolviendo a todos y cada uno. Estamos hablando de la escuela invisible...**”²⁰⁰ La tarea de tornar visible lo invisible implica “... transformar lo habitual en extraño.”²⁰¹ Al realizar nuestra propia investigación sobre los rituales escolares entendimos que “**Para penetrar en lo oculto, en lo invisible de la escuela, intención primordial de**

¹⁹⁸ GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. Op. Cit. Pag. 120.

¹⁹⁹ WAINERMAN, C. y SAUTÚ, R. (Compiladoras). LA TRASTIENDA DE LA INVESTIGACIÓN. Editorial de Belgrano. Buenos Aires, 1997. Pag. 133.

²⁰⁰ FAERMANN EIZIRIK, M. y COMERLATTO, D. A ESCOLA INVISÍVEL (JOGOS DE PODER, SABER E VERDADE). Editora da Universidade - UFRGS. Porto Alegre, 1995. Pag. 17. La traducción es nuestra.

²⁰¹ HOSKIN, K. en BALL, S. FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER. Editorial Morata. Madrid, 1993. Pag. 33.

este estudio, fue necesario no desestimar lo obvio, aquello que se presenta como tan cercano y tan natural que no merecería ser observado.”²⁰² Sin duda todas estas aproximaciones a la invisibilidad de ciertas prácticas o a las estructuras que las generan y sostienen hubieran sido imposibles sin apelar a miradas múltiples, a sistemas interpretativos complejos, a visiones interdisciplinarias, a enfoques multirreferenciados, a la triangulación metodológica. En virtud del modo en que hemos definido la docencia universitaria, es viable pensar que sin la inclusión de la perspectiva cualitativa e interpretativa, la evaluación de esta complejidad resultará imposible.

Los posibles actores de la evaluación docente.

Como venimos planteando, así como la docencia es una práctica que involucra una serie de actores diferentes; su evaluación también debe ser objeto de la intervención de estos. Entre ellos podemos señalar al propio docente, los estudiantes, los gestores académicos, los pares y los expertos. Entendemos que una evaluación centrada en un solo o en una escasa variedad de tipo de actores corre el riesgo de quedar sesgada por ciertas limitaciones que señalaremos, luego, para cada caso. Por eso proponemos, en relación con esta cuestión metodológica: la **triangulación de fuentes**.

En cuanto a los posibles aportes y limitaciones de cada tipo de actor, en el proceso de evaluación de la docencia, hemos considerado que en el caso del **Docente**, la autoevaluación puede contribuir con elementos muy interesantes desde la perspectiva del gestor principal de la enseñanza: su interpretación sobre las condiciones de trabajo, sus ideas y creencias sobre la enseñanza, la universidad, la ciencia, etc. Creemos que esto se puede potenciar en los casos de la evaluación de la docencia como función, por el carácter muchas veces anónimo o aparentemente desvinculado de su situación concreta que poseen las indagaciones. Por el contrario, la autoevaluación en el contexto de la carrera docente puede adquirir cierto grado de autocomplacencia, habida cuenta de las posibles consecuencias que esta podría tener en su estabilidad laboral y la escasa difusión de las prácticas autoevaluativas entre los docentes universitarios.

En relación a los **estudiantes**, las posibilidades se vinculan a su situación de no pertenencia a la corporación docente, lo que los convierte en potenciales críticos de esta actividad. Siendo, además, los principales implicados por las consecuencias de la enseñanza y quienes establecen una relación cotidiana con el profesor, aunque limitada a un tiempo escaso de contacto. Será fundamental, para obtener datos significativos de esta fuente, garantizar la confidencialidad de la información. Sin embargo, puede mencionarse como limitaciones la ausencia de una cultura de la autoevaluación en el propio alumno, la disparidad de niveles de inserción institucional entre los ingresantes y los alumnos de los últimos años o el desconocimiento - en la mayoría de los casos - sobre las condiciones de trabajo de cada docente (Ej: Los estudiantes no pueden establecer parámetros para evaluar si las clases de consulta han sido suficientes, porque desconocen las dedicaciones de los profesores y el tiempo que asignaron estos a dicho tipo de actividad pedagógica). Finalmente, un recaudo que debe tomarse, es considerar que los estudiantes no poseen un saber técnico y/o terminológico

²⁰² VAIN, P. (1997) Op. Cit. Pag. 17.

sobre la problemática de la educación superior, de tal modo que las preguntas deben ser cuidadosamente formuladas y/o realizadas.

Respecto a la evaluación por **pares**²⁰³ el obstáculo principal sigue siendo el escaso desarrollo de la cultura evaluativa, al cual se suman las implicancias que en términos afectivos, de relaciones interpersonales o de intereses sectoriales aporta la proximidad con quienes serán los evaluados, limitante esta que se potencia todavía más en el caso de la carrera docente. No obstante este mismo factor resulta en posibilidad, en tanto ambos (evaluante y evaluado), comparten un mismo contexto, por cuanto el conocimiento sobre esa realidad es más profundo y puede dar cuenta de lo procesual así como de la historia.

La participación de los **gestores académicos** es importante porque viabiliza un marco de evaluación más amplio, que permite situar la actividad docente en relación con los planes estratégicos de la institución, aportar elementos de comparabilidad y prospectiva. Las limitaciones pueden darse, fundamentalmente en estructuras organizativas muy verticalizadas, en relación con estilos de gestión más autocráticos y de escasa participación. En estos casos la valoración estará muy sesgada por el sistema axiológico que sustentan los directivos. Empero la participación de los gestores académicos en los procesos de evaluación docente es de vital importancia, porque esta tarea los acerca a una percepción directa de los aspectos que deberán modificarse mediante acciones correctivas a desarrollar.

Finalmente la evaluación a cargo de **expertos** plantea el riesgo de una visión externalista, construida desde sus propias categorías, si estos expertos carecen de flexibilidad y disposición para interpretar el contexto en el cuál se desarrolla su intervención. Si por el contrario son permeables a escuchar las posturas de los actores y hábiles para descifrar lo oculto y lo invisible, pueden realizar aportes sustantivos, sacando provecho a su posición externa, que les posibilita estar menos involucrados con la institución y sus actores, así como tomar distancia para observar mejor.

La cuestión de los indicadores.

Otro tema controvertido es el de la construcción de indicadores. Según **Jorge Caliero Martínez**²⁰⁴ los indicadores se caracterizan por:

- Suministrar información acerca de cualquier fenómeno social.
- Combinar diversas variables con el objetivo de proporcionar una visión de conjunto.
- Poseer un carácter temporal.
- Posibilitar la comparabilidad.
- Generar cierto grado de predictibilidad.

²⁰³ Diferenciaremos aquí el concepto de **Pares** y **Expertos**, entendiendo que los primeros son otros docentes, sin especialización en evaluación de la docencia, que por cuestiones organizativas o institucionales deben evaluar a sus colegas (Ej: Titular de Cátedra al resto del equipo, Director de Departamento a los demás docentes, etc.); mientras que los segundos también son docentes universitarios con una formación específica para desarrollar la investigación evaluativa.

²⁰⁴ Ver CALIERO MARTÍNEZ, J. en SANYAL, B. y Otros. Op. Cit. Módulo 6. Pag. 10.

Por otra parte, este mismo autor señala que la utilización de los mismos debería estar sujeta a criterios de **relevancia, precisión, manipulabilidad, costo, disponibilidad y actualización regular**. Los dos primeros no requieren mayores explicaciones, pero el tercero merece una consideración. Sucede que en función de lo planteado por el autor, cierta utilidad de los indicadores estaría dada por su aplicación a sistemas de comparación entre instituciones o de cada una con ciertos standares nacionales o internacionales. En nuestro caso y desde esta perspectiva, un indicador de alta manipulabilidad podría ser la Tasa de Aprobación de Alumnos, ya que si el docente quisiera alterar el indicador podría hacerlo facilitando las condiciones de aprobación.²⁰⁵ Respecto a los costos, es evidente que el grado de relevancia del indicador, así como la posibilidad de su reemplazo por otro de carácter alternativo serán cuestiones a considerar al estimar su conveniencia. Finalmente la disponibilidad y actualización regular es fundamental. Precisamente en el **Iº Taller de Pares Evaluadores**²⁰⁶ ya mencionado, la mayoría de los integrantes de los Comités de Pares señalaron las falencias de los sistemas de información de las universidades evaluadas (dispersión de la información, escasa sistematización, etc.) lo que atentaría contra la posibilidad de construir indicadores comparables.

Si bien **Caliero Martinez** admite la posibilidad de elaborar indicadores cualitativos prefiere aquellos factibles de ser cuantificados. En un interesante trabajo elaborado para el CIN, **Raúl Linares** propone un sistema simple para construcción de indicadores para la evaluación ex ante de Proyectos de Extensión.²⁰⁷ Si bien esta metodología está planteada para otra función universitaria, puede adecuarse muy fácilmente a la enseñanza. **Linares** propone este camino: “ **Partimos del marco conceptual formulado en los documentos reseñados en los antecedentes. Construimos las dimensiones - a nuestro entender, necesarias y suficientes - de un proyecto de extensión. Tales dimensiones fueron desagregadas en las variables que las conforman y estas en indicadores.**”²⁰⁸ Tomaremos uno de los casos trabajados para graficar este proceso:

MARCO CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	VARIABLES	SIGNIFICADO
Proceso de comunicación entre la universidad y la sociedad . (CIN- Acuerdo Ple-	Comunicacional	Pertinencia	Establece si el proyecto es de extensión y si corresponde a la problemática planteada en la convocatoria.

²⁰⁵ En cierta época se difundió el criterio de que las calificaciones de los alumnos de un curso debían distribuirse aproximadamente como la Curva o Campana de Gauss. Si en un curso un profesor aprobaba más o menos alumnos, de tal modo que la curva se desplazaba hacia los extremos, sus evaluaciones eran consideradas inapropiadas.

²⁰⁶ **Iº TALLER DE PARES EVALUADORES**. CONEAU. Buenos Aires. 11 y 12 de Agosto de 1999.

²⁰⁷ LINARES, R. **INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN EX ANTE DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN**. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) . Comisión de Extensión. Documento de Trabajo. Buenos Aires, 1997.

²⁰⁸ LINARES, R. Op. Cit. 1997. Pag. 5.

nario N° 251/97)		<p>Vinculación con el medio.</p> <p>Innovación.</p>	<p>Considera que todo proyecto de intervención es un espacio de articulación de diversos actores sociales, donde se debe construir una racionalidad en conjunto.</p> <p>¿ La estrategia de intervención aporta transferencia o tecnología no instituída por otros organismos ?</p>
------------------	--	---	--

Nuestra perspectiva metodológica nos inclina más hacia la propuesta de **Linares**, por cuanto los indicadores cuantitativos no solo nos resultan inadecuados para evaluar una realidad compleja, sino que además se muestran limitados para garantizar las propias condiciones que se requieren de ellos. Podemos aportar algunos ejemplos. Precisamente en el Seminario-taller desarrollado por **Sanyal y Caliero Martinez**²⁰⁹ se nos propuso trabajar con indicadores tales como: Proporción de alumnos con trabajo a tiempo completo; Proporción de alumnos por profesor de tiempo completo o equivalente y Relación entre duración teórica y media de las carreras. En los dos primeros casos les señalamos que la construcción partía de una falacia que luego haría incomparables los resultados o distorsionaría los datos: la suposición de que la **categoría alumno** es idéntica en todo el sistema universitario. Como todos sabemos - dato que nuestros visitantes desconocían - según los estatutos de cada universidad un alumno posee la categoría de tal y la mantiene. En algunos casos se requiere rendir cierto número de asignaturas anuales, en otros solo regularizar, el número de materias también varía, etc. Por otra parte, el dato que maneja el Ministerio de Cultura y Educación proviene de la carga de datos que cada universidad realiza en un programa que no está vinculado al sistema de inscripción de alumnos, por cuanto la cantidad de estudiantes es un número declarado y puede ser manipulado según la conveniencia de alguna institución.

En el caso de la relación duración teórica y media de las carreras, (que arroja datos que nos indican que en 1992 las universidades públicas poseían índices que oscilaban entre el 1,5 y 2,0, es decir que los alumnos demoraban entre un 50 y 100 % de tiempo más para finalizar sus estudios que el tiempo teórico de los mismos); recordamos que por esa época nos

²⁰⁹ SEMINARIOTALLER TENDENCIAS EN LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CONTEMPORÁNEAS. EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, 1998.

encontrábamos reformando el Plan de Estudios de una Carrera de Formación Docente y tomamos ese indicador como referencia. La carrera tenía una duración teórica de 3 años y medio, pero el promedio de tiempo de egreso rondaba los 3 años y 10 meses. Decidimos entonces llevar la carrera a 4 años, para que fuera de grado, ya que igualmente los alumnos demorarían ese tiempo en graduarse. El problema es que al extenderla aumentamos la carga horaria total en un 30 % de horas plan. En consecuencia, ahora los alumnos demoran 4 años y medio o más tiempo en graduarse. La pregunta que surge es: ¿ Puede, a la luz de este ejemplo, tomarse la relación duración teórica y media de las carreras como indicador de eficiencia de dicha carrera ?

Es evidente que se debe ser muy cuidadoso en la construcción de indicadores cuantificables y establecer cuales pueden ser tenidos en cuenta para realizar comparaciones. Otro ejemplo de esta última aseveración es el siguiente: los Secretarios Académicos de las Universidades Públicas hemos iniciado una discusión, a través de un foro virtual, sobre la posibilidad de unificar criterios para la elaboración de los promedios de los egresados. Cabe señalar que algunas universidades solo promedian las calificaciones correspondientes a la aprobación de cada materia y otras todas las calificaciones obtenidas. Generalmente cuando se pretenden obtener indicadores de Rendimiento Académico uno de los componentes suele ser el promedio de calificaciones. ¿ Serían comparables estos indicadores en virtud de la disparidad de criterios observada entre universidades para realizar el cálculo ?

El problema vuelve a ser que datos que se asumen como relativos luego se absolutizan y pueden leerse publicaciones que nos muestran que la Universidad X tiene mayor tasa de Egreso que la Universidad Y o que los alumnos de X poseen mejor rendimiento académico que los de Y, etc.

Los momentos de la evaluación.

Otro factor a considerar es que la evaluación debe diferenciarse según el momento en que esta se instrumenta, porque el propósito de la misma es diferente.

La llamada **Evaluación ex ante** o preliminar está centrada en el proyecto. Retomando el concepto de **Zemelman**, incluido al inicio de este trabajo acerca de que “**La idea de proyecto supone la existencia de un sujeto capaz de definir un futuro como opción objetivamente posible.**” añadimos que al referirse al concepto de sujeto este autor remite tanto a sujetos individuales como sociales. En este momento las dimensiones más importantes a considerar serán la **relevancia** (pertinencia, impacto, etc.) y la **disponibilidad de recursos**. La primera, porque nos permitirá establecer el sentido del proyecto, y la segunda, en tanto nos permitirá acotar la viabilidad del mismo. En cuanto a la **efectividad** será importante evaluar la **formulación de metas explícitas**, mientras que respecto a los **procesos** podrá estimarse el grado potencial de incidencia de las diferentes fuerzas institucionales que podrán impulsar, detener, demorar, etc. la concreción del proyecto.

La **evaluación en proceso** tiene connotaciones absolutamente distintas. Su principal preocupación está centrada en la posibilidad de realizar ajustes en el desarrollo mismo del proyecto. Las dimensiones dominantes serán, obviamente los **procesos** y algunos aspectos de la **eficacia** y la **efectividad**.

La **Evaluación expost** o final se concentra en los productos. En consecuencia el **cumplimiento de metas** y el **logro de aprendizajes** serán criterios muy importantes a considerar, mientras que la **eficacia** y la **efectividad** serán las dimensiones que deberán reconsiderarse, así como la incidencia de los **procesos**, ahora en relación con los productos.

Las preocupaciones centrales: los procesos y los productos.

Al analizar el aspecto temporal hemos considerado indirectamente el lugar que le cabe a la valoración de los procesos y los productos. Sin embargo creemos necesario marcar que la gran dificultad para evaluar la actividad docente y la función enseñanza radican precisamente en el carácter procesual de las mismas. En ese sentido coincidimos parcialmente con **Parlett y Hamilton** cuando plantean que. “ ... **la evaluación iluminativa se concentra en la recogida de la información más que en el componente toma de decisiones La tarea es proporcionar un punto de vista comprensivo de la compleja realidad que rodea al proyecto, en resumen la tarea es iluminar. En su informe, por lo tanto, el evaluador tiene como meta agudizar la discusión, desenredar complejidades, aislar lo significativo de lo trivial y aumentar el nivel de sofisticación del debate.**”²¹⁰ Y decimos parcialmente, en tanto creemos que aunque no sea función del evaluador proponer los cambios e indicar los cursos a seguir, el sesgo de su mirada condicionará, de algún modo, la orientación en la toma de decisiones. Tal vez un ejemplo banal puede resultar iluminativo - como lo pretenden los autores . La falta de criterios uniformes para la elaboración de los promedios de los egresados de las Universidades Públicas no es producto del azar o la casualidad, cuando los Secretarios Académicos iniciamos la discusión se pusieron en evidencia supuestos subyacentes importantes. Uno de ellos implica establecer si el tiempo que se invierte en lograr un aprendizaje es un factor que debe ser ponderado o lo que interesa centralmente es que los estudiantes se apropien del conocimiento. Pero también puede pensarse en que medida, si asumimos la construcción del conocimiento científico como un proceso de errores rectificadas, al decir de **Bachelard**, las normativas universitarias no admiten el error, castigando a aquellos que rinden más veces sus exámenes. Dependerá de los valores y creencias que sobre el particular posean los evaluadores, para que estos consideren como un dato relevante el tiempo de egreso o la cantidad de oportunidades que los estudiantes emplean en aprobar. Por eso es importante adoptar una perspectiva de evaluación basada en la negociación, de tal modo que estos aspectos sean discutidos y acordados previamente entre los evaluadores y los responsables de la toma de decisiones.

La triangulación de estrategias y técnicas.

En función de la amplitud de la cobertura y la complejidad de la problemática, también nos parece importante sugerir la triangulación de estrategias y técnicas, de tal modo que unas actúen como control sobre las otras y que se complementen mutuamente.

Algunas modalidades de triangulación podrían ser las siguientes: si por ejemplo se pretende contar con la opinión de los alumnos sobre ciertos aspectos de la enseñanza podrán realizarse

²¹⁰ PARLETT, M. y HAMILTON, D. en SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. Op. Cit. Pag. 464.

encuestas por muestreo, profundizando los temas por medio de entrevistas a informantes clave y la organización de focus group con grupos pequeños de alumnos escogidos al azar.

También podrán triangularse estudios en profundidad con otros de superficie, al estilo de los diagnósticos rápidos,²¹¹ que resultan sumamente útiles para realizar un primer sondeo sobre ciertas problemáticas, que luego, podrán abordarse en profundidad, a través de entrevistas, estudios de caso, etc.

Otra forma de triangular será la utilización de diseños en varias etapas, los que permite, luego de una análisis preliminar de los datos obtenidos en la etapa anterior, regresar sobre temáticas o segmentos relevantes.

En todos los casos, será central mantener en la mira la recomendación de **Gallart** en relación a que “ **La flexibilidad en la captación de la información es una de las características claves del trabajo ...**”²¹²

CONSIDERACIONES FINALES.

“ Pero los fotógrafos saben perfectamente bien que las imágenes representan una muestra muy pequeña y seleccionada del mundo real sobre el cual se presume están transmitiendo alguna verdad.”

HOWARD BECKER

Estas consideraciones finales comienzan marcando una diferencia con el criterio de otro documento de la **CONEAU**, en él sus autores señalan que “ **... la tarea esencial de un consultor (...) consiste en ofrecer una visión panorámica de los puntos de vista expuestos por los diversos especialistas que se han ocupado de la problemática en consideración, y no de expresar sus personales posiciones o ideas sobre dicha problemática.**”²¹³ Nosotros hemos encarado este trabajo desde una perspectiva distinta, ya que precisamente se nos convocó para dar nuestra propia visión, que puede o no ser coincidente con la postura de la **CONEAU**, que en este sentido, se propuso ofrecer al sistema universitario múltiples opiniones, sobre temas que son controvertidos.

Entendemos que decir que la universidad está en crisis se ha vuelto banal. En todo caso, consideramos que “ **La crisis - como sostienen Pallán Figueroa y Van Der Donckt - representa un reto adicional para pensar en soluciones imaginativas, tal vez inéditas, a los graves problemas que aquejan a nuestras casas de estudios superiores. En este**

²¹¹ Ver **Diagnóstico Rural Rápido, Diagnóstico Rural Participativo**, etc. en SCHÖNHUTH, M. y KIEVELITZ, U. **DIAGNÓSTICO RURAL RÁPIDO**. Ediciones GTZ. Eschbom, 1994.

²¹² GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. Op. Cit. Pag. 120.

²¹³ MÁRQUEZ, A. y MARQUINA, M. **EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN, RECONOCIMIENTO DE TÍTULOS Y HABILITACIÓN**, citado en LINARES, R. Op. Cit. 1997. Pag. 4.

sentido la crisis nos obliga a introducir y experimentar modelos novedosos de organización y a reorientar la actividad académica, de tal manera que responda a una visión del papel de la universidad en la sociedad del mañana y no al modelo dominante que corresponde a una definición agotada.”²¹⁴ Por eso, ante los escenarios mundiales con los que deberá articularse la universidad, en los umbrales del Siglo XXI, contar con información para la toma de decisiones resulta una estrategia sustancial.

La evaluación en sí misma no producirá cambio alguno, pero puede ayudar a tomar conciencia del estado de situación, de las fortalezas y debilidades de nuestras instituciones y posibilitar que, en un contexto de escasez de recursos y una demanda creciente, se establezcan prioridades basadas en un conocimiento más cierto.

Somos conscientes que los procesos de evaluación universitaria en nuestro país no son todo lo adecuados que se requiere, hemos criticado muchos de sus aspectos a lo largo de estas páginas. Pero lo hicimos con la intención de contribuir a mejorarlos, no con el propósito de desterrarlos.

Unos de los principales obstáculos para desarrollar la evaluación en las universidades es el escaso desarrollo de una cultura de la evaluación, que ha generado desconfianzas y resistencias. Hoy resulta inadmisibles aceptar - como sostienen algunos - que los concursos docentes, las evaluaciones de ingreso a becas de investigación y/o las evaluaciones de los alumnos son suficientes para aportar la información que las propias instituciones necesitan para planificar sus transformaciones.

En el caso particular de la evaluación de la docencia, hemos insistido en la complejidad de esta función y en la necesidad de abordar su evaluación desde sistemas lo suficientemente permeables para contener esa complejidad y el carácter procesual de la misma. Y al mismo tiempo sabemos, que la implementación de sistemas complejos requiere, no solo imaginación, sino también más tiempo, recursos y financiamiento. Como compatibilizar todo esto será la ardua tarea que deberán emprender los evaluadores.

²¹⁴ PALLÁN FIGUEROA, C. y VAN DER DONCKT, P. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y GESTIÓN DEL CAMBIO. Edición de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior. ANUIES. México, 1995. Pag. 12.

BIBLIOGRAFÍA.

- ALTBACH, P. LA INTERNACIONALIZACIÓN Y MULTINACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Conferencia desarrollada en Buenos Aires, 1998. (Mimeo).
- ALTHUSSER, L. IDEOLOGÍA Y APARATOS IDEOLÓGICOS DEL ESTADO. FREUD Y LACAN. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 1988.
- APPLE, M.- GENTILI, P. y SILVA, T. T. CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO. Ed. Losada. Buenos Aires, 1997.
- APOSTEL, L. INTERDISCIPLINARIEDAD Y CIENCIAS HUMANAS. Ediciones TecnosUNESCO. Madrid, 1983.
- BACHELARD, G. LA FORMACIÓN DEL ESPÍRITU CIENTÍFICO. Editorial Siglo XXI. México, 1979.
- BALL, S. FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER. Editorial Morata. Madrid, 1993.
- BAQUERO, R. VIGOTSKY Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR. Editorial Aique. Buenos Aires, 1997.
- BARCO, S. ESTADO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA. Revista Argentina de Educación AGCE. Año VII N° 12. Buenos Aires, 1989.
- BECCARIA, L. y Otros. LOS NUEVOS POBRES: EFECTOS DE LA CRISIS EN LA SOCIEDAD ARGENTINA. Editorial LosadaUNICEF. Buenos Aires, 1992.
- BOHOSLAVSKY, R. PSICOPATOLOGÍA DEL VÍNCULO PROFESORALUMNO: EL PROFESOR COMO AGENTE SOCIALIZANTE. Revista de Ciencias de la Educación N° 10. Editorial Axis. Rosario, 1975.
- BOURDIEU, P. y PASSERÓN, J.C. LA REPRODUCCIÓN. Editorial Laia. Barcelona, 1981.
- BRUNNER, J y Otros. POLÍTICAS COMPARADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. FLACSO. Sgo. de Chile, 1995.
- CAMILLONI, A - CELMAN, S. - LITWIN, E. y PALOU DE MATÉ, M. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL DEBATE DIDÁCTICO CONTEMPORÁNEO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998.
- CANDAU, V. RUMO A UNA NOVA DIDÁCTICA. Editorial Vozes. Petrópolis, 1990.

CAPEL, H. FACTORES SOCIALES Y DESARROLLO DE LA CIENCIA: EL PAPEL DE LAS COMUNIDADES CIENTÍFICAS. en ANTOLOGÍA DINÁMICA DE LA GEOGRAFÍA CONTEMPORÁNEA. Suplemento Anthropos N° 43. Barcelona.

CASTORINA, J. LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. LEGITIMACIÓN ACADÉMICA, ESTADO Y SOCIEDAD. Revista Temas de Psicopedagogía. Anuario N° 5. Buenos Aires, 1991.

CELMAN DE ROMERO, S. LA TENSIÓN TEORÍA - PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista del IIICE. Año III N° 5. Buenos Aires, 1994.

CINDA. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA. Documento del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Sgo. de Chile, 1994.

CINDA. MANUAL DE AUTOEVALUACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Sgo. de Chile, 1994.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) - ONU EQUIDAD Y TRANSFORMACIÓN PRODUCTIVA: UN ENFOQUE INTEGRADO. Santiago de Chile, 1992.

COOK, T. y REICHARDT, CH. MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN INVESTIGACIÓN EVALUATIVA. Ed. Morata. Madrid, 1997.

CONEAU. LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. Buenos Aires, 1997.

CUNHA, L. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA CARRERA DOCENTE UNIVERSITARIA EN BRASIL. Revista IGLU. N° 11. Québec, 1996.

DE ALBA, A. CURRICULUM: CRISIS, MITO Y PERSPECTIVAS. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1995.

DE FLEUR, M y BALLROKEACH, S. TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN DE MASAS. Ed. Paidós. Barcelona, 1993.

DÍAZ BARRIGA, A. DIDÁCTICA. APORTES PARA UNA POLÉMICA. Editorial Aique - REI - IDEAS. Buenos Aires, 1992.

EDWARDS, V. LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá, 1993.

FAERMANN EIZIRIK, M. y COMERLATTO, D. A ESCOLA INVISÍVEL (JOGOS DE PODER, SABER E VERDADE). Editora da Universidade - UFRGS. Porto Alegre, 1995.

FELDMAN, D. CURRICULM, MAESTROS Y ESPECIALISTAS. Editorial Aique. Buenos Aires, 1994.

FERNÁNDEZ, L. INSTITUCIONES EDUCATIVAS. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1998.

FERREIRO, E. CULTURA ESCRITA Y EDUCACIÓN. Fondo de Cultura Económica. México, 1999.

FLECK, L. LA GÉNESIS Y EL DESARROLLO DE UN HECHO CIENTÍFICO. Ed. Alianza, Madrid, 1986.

FOLLARI, R. INTERDISCIPLINARIEDAD Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR INTERDISCIPLINARIA. (Inédito). Trabajo presentado en la Reunión del Proyecto EMETA. Salta, 1989.

FOLLARI, R. PRÁCTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE. Editorial Aique - REI - IDEAS. Buenos Aires, 1995.

FOLLARI, R. CURRICULUM Y CONOCIMIENTO. ¿ RELACIONES PARADÓJICAS ? (Inédito). Conferencia dictada en Paraná, 1999.

FOUCAULT, M. VIGILAR Y CASTIGAR. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, 1989.

FOUCAULT, M. DÍALOGOS SOBRE EL PODER. Alianza Editorial. Buenos Aires, 1990.

FORNI, F. y Otros. MÉTODOS CUALITATIVOS II. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.

FRIGERIO, G. DE AQUÍ Y DE ALLÁ: TEXTOS SOBRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU DIRECCIÓN. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, 1995.

GARCÍA CANCLINI, N. CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD. Editorial Grijalbo. México, 1990.

GARCÍA GUADILLA, C. GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO EN TRES TIPOS DE ESCENARIOS. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. OREALC - UNESCO. Caracas, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. EL CURRÍCULO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA. Editorial Morata. Madrid, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. LA ENSEÑANZA. SU TEORÍA Y SU PRÁCTICA. Ed. AkalUniversitaria. Madrid, 1989.

GIROUX, H. y FLECHA, R. IGUALDAD EDUCATIVA Y DIFERENCIA CULTURAL. Ed. El Roure. Barcelona, 1994.

GUTIERREZ, A. PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES. Editorial Universitaria. Posadas, 1995.

KAMINSKI, G. DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES. Lugar Editorial. Buenos Aires, 1990.

KAPLAN, C. UNA CRÍTICA A LOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS MERITOCRÁTICOS EN CONTEXTOS SOCIALES SIGNADOS POR LA DESIGUALDAD. Revista Temas de Psicopedagogía 7. Buenos Aires, 1998.

KEMMIS, S. en CARR, W. HACIA UNA CIENCIA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN. Editorial Laertes. Barcelona, 1990.

KUHN, T. LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS. Ediciones Varias. Colección Debates. (Mimmo).

LINARES, R. INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN EXANTE DE PROYECTOS DE EXTENSIÓN. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Comisión de Extensión. Documento de Trabajo. Buenos Aires, 1997.

LITWIN, E. LAS CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.

LISCHETTI, M. (Compiladora) ANTROPOLOGÍA. Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1995.

LÓIZAGA, P. (Compilador). DICCIONARIO DE PENSADORES CONTEMPORÁNEOS. Ed. Emecé. Barcelona, 1996.

LUCARELLI, E. REGIONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO Y CAPACITACIÓN DOCENTE. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

LUCARELLI, E. y otros. LAS INNOVACIONES CURRICULARES EN EL MEJORAMIENTO DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UN PROYECTO EN ACCIÓN. Cuadernos de Investigación - IICEN° 9. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Bs. Aires, 1991.

MACHIAVELLI, F. y TABORGA, A. CARRERA DOCENTE. UN PROBLEMA ABIERTO QUE INVITA A LA ACCIÓN. en JORNADAS NACIONALES SOBRE CARRERA DOCENTE. Edición de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, 1993.

MARQUIS, C. LA SITUACIÓN UNIVERSITARIA ARGENTINA, 1993. en UNIVERSIDADE NO MERCOSUL. Cortez Editora. San Pablo, 1994.

MASTACHE, A. RELACIONES ENTRE LO COGNITIVO, LO GRUPAL Y LO DIDÁCTICO. Revista del ICCE Año V N° 9. Buenos Aires, 1996.

MAXNEEF, M. y Otros. DESARROLLO A ESCALA HUMANA: UNA OPCIÓN PARA EL FUTURO. Revista *Development Dialogue*. Número Especial. 1986 (Mimmo).

MOLLIS, M. LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA EN LA ARGENTINA en UNIVERSIDADE NO MERCOSUL. Cortez Editora. San Pablo, 1994.

NELLI, L. y VAIN, P. LAS REDES INTERUNIVERSITARIAS COMO ALTERNATIVA DE COOPERACIÓN. REFLEXIONES DESDE UNA EXPERIENCIA. Ponencia presentada en el I° CONGRESO NACIONAL DE EXTENSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR y II° ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 1997. (En preparación para su edición en C.D.)

NEWMAN, D. - GRIFFIN, P. y COLE, M. LA ZONA DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. Editorial Morata. Madrid, 1991.

ORNELAS, C. GLOBALIZACIÓN Y CONOCIMIENTO NUEVOS DESAFÍOS PARA LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 2. OREALC - UNESCO. Caracas, 1995.

PALLÁN FIGUEROA, C. y VAN DER DONCKT, P. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y GESTIÓN DEL CAMBIO. Edición de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior ANUIES. México, 1995.

PARRA, C. y SAÍZ, I. (Comp.). DIDÁCTICA DE MATEMÁTICAS. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1997.

PEÓN, C. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS PARA LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA UTILIZADOS POR LA CONEAU EN LOS CASOS DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES DE SAN JUAN, LUJÁN, SANTIAGO DEL ESTERO, LITORAL, PATAGONIA Y TUCUMÁN. CONEAU. Documento Preliminar. Buenos Aires, 1999.

PÉREZ LINDO, A. TEORÍA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Editorial Aique - REI - IDEAS. Buenos Aires, 1993.

PÉREZ LINDO, A. GESTIÓN UNIVERSITARIA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación". Buenos Aires, 1995. (Mimmo).

PÉREZ LINDO, A. EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO FRENTE A LOS CAMBIOS EN LOS SISTEMAS DE IDEAS Y CREENCIAS. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación". Buenos Aires, 1995. (Mimmo).

PNUD. INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO 1996. Nueva York, 1997.

POZO, I. TEORÍAS COGNITIVAS DEL APRENDIZAJE. Ed. Morata. Madrid, 1989.

PUIGGRÓS, A. UNIVERSIDAD PROYECTO GENERACIONAL Y EL IMAGINARIO PEDAGÓGICO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1993.

ROSALDO, R. CULTURA Y VERDAD. Editorial Grijalbo. México, 1991.

RUIZ TORREALBA, R. UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL. Revista Diálogo N° 13. Ed. OPILAC UNESCO. Caracas, 1994.

SANYAL, B. - CALIERO MARTÍNEZ, J. y Otros. DOCUMENTOS DE TRABAJO, del SEMINARIOTALLER TENDENCIAS EN LA GESTIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CONTEMPORÁNEAS. EVOLUCIÓN Y PERSPECTIVAS. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, 1998.

SAVIANI, D. PEDAGOGÍA HISTÓRICOCRÍTICA: PRIMERAS APROXIMACIONES. Cortez Editora. San Pablo, 1991.

SCHÖN, D. LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS. Editorial Paidós. Madrid, 1992.

SOUTO, M. HACIA UNA DIDÁCTICA DE LO GRUPAL. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1993.

SOUTO, M. FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS: CONDICIONES PARA LA FORMULACIÓN DE UNA CARRERA DOCENTE. Revista IGLU. N° 11. Québec, 1996.

TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. UNIVERSIDAD Y PROFESIONES. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, 1989.

TENTI FANFANI, E. DEL INTELLECTUAL ORGÁNICO AL ANALISTA SIMBÓLICO. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Quilmes. Año 1 - N° 1. Buenos Aires, 1994.

TORRES, C. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: DE LA REFORMA DE 1918 AL AJUSTE ESTRUCTURAL DE LOS NOVENTA. Cuadernos. Publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 1994.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Conferencia pronunciada como Introducción a la CONFERENCIA REGIONAL SOBRE POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. Edición CRESALC - UNESCO. La Habana, 1996.

UNESCO. DOCUMENTO DE POLÍTICA PARA EL CAMBIO Y EL DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Documento UNESCO. París, 1995.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL. Centro de Publicaciones. Santa Fé, 1995.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. Ed. UNL - Unidad de Apoyo al Planeamiento y la Evaluación. Santa Fé, 1999.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES - RÉGIMEN DE CARRERA DOCENTE. Posadas, 1997.

VAIN, P. LA PEDAGOGÍA ; CIENCIA DE LA EDUCACIÓN ? Ponencia presentada en el III° Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. 1997. (Inédito)

VAIN, P. LOS RITUALES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas, 1997.

VAIN, P. EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS. Ponencia presentada en las VII° JORNADAS INTERCÁTEDRAS Y DE CARRERAS UNIVERSITARIAS DE EDUCACION ESPECIAL. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti, 1997.

VAIN, P. EL ENFOQUE MULTIRREFERENCIADO COMO ABORDAJE DE LO COMPLEJO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN TANTO PRÁCTICAS SOCIALES. En: VOGLIOTTI, A. - DE LA BARRERA, S. y LANZ, M. (Compiladoras). Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto - Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, 1998.

VAIN, P. y Otros. MARCO CONCEPTUAL: LA UNIVERSIDAD. en: TERCER ENCUENTRO NACIONAL SOBRE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD. Edición de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, 1994.

VAIN, P. y SOLÍS, E. AVANCES EN EVALUACIÓN. en: MARQUIS, C. (Compilador). MEMORIAS DEL II° TALLER NACIONAL DE EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN UNIVERSITARIA. Edición del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Buenos Aires, 1995.

VASILACHIS, I. MÉTODOS CUALITATIVOS I. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1993.

VILLAROEL, C. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: DE LA TRANSMISIÓN DEL SABER A LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO. Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. OREALC - UNESCO. Caracas, 1995.

WAINERMAN, C. y SAUTÚ, R. (Compiladoras). LA TRASTIENDA DE LA INVESTIGACIÓN. Editorial de Belgrano. Buenos Aires, 1997.

YEATES, M. EVALUACIÓN Y LIDERAZGO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista IGLU. N° 11. Québec, 1996.

WITTROCK, M. LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA I Ed. Paidós. Barcelona, 1989.

ZEICHNER K. y LISTON, D. en ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) MAESTROS. FORMACIÓN, PRÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN ESCOLAR Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, 1992.

YUNUS, M. HACIA UN MUNDO SIN POBREZA. Ed. Andrés Bello. Sgo. de Chile, 1997.

Mgter. Pablo Daniel Vain