



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Concepciones de evaluación de aprendizajes en docentes universitarios

Autor:

Zion, María Victoria

Tutor:

Chardon, María Cristina

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

Directora: Dra. María Cristina Chardon

Título de la Tesis: Concepciones de evaluación
de aprendizajes en docentes universitarios

Maestranda: María Victoria Zion

Título: Concepciones de Evaluación de Aprendizajes en Docentes Universitarios

Directora de Tesis: Dra. María Cristina Chardon

Maestranda: Lic. María Victoria Zion

Resumen: Esta investigación buscó describir las concepciones sobre evaluación de aprendizajes de docentes universitarios. Los objetivos consistieron en

- describir las concepciones de evaluación de los docentes a partir de
- describir sus modos de enseñanza,
- sus concepciones de aprendizaje y
- caracterizar la institución de pertenencia (Universidad, la Facultad y la Cátedra)

Desde marco teórico asumido, la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y potencia el aprendizaje en tanto posibilitador de una autoevaluación.

Las “concepciones” o “teorías personales”, hemos supuesto que en los docentes, parecen configurar un sistema referencial a partir del cual las personas (docentes) actúan. Este sistema personal de creencias, valores y principios, no siempre totalmente consciente, le confiere sentido a sus acciones. No obstante, creemos que no pueden deducirse las acciones de las teorías, ya la conducta de los docentes depende, a la vez, de la cultura institucional en juego. Esto es así porque los dispositivos institucionales operan restringiendo y habilitando acciones y las actividades institucionales ordenan las acciones en función de las metas y valores históricamente constituidos.

ÍNDICE

Resumen, Palabras clave, 1

Índice, 2

I PRIMERA PARTE: DEFINICIONES CONCEPTUALES, 5

I.1 INTRODUCCIÓN, 5

I.2 PROBLEMA, 6

I.2.1 Problema principal, 6

I.2.2 Problemas conexos, 6

I.3 RELEVANCIA Y PROPÓSITOS, 7

I.4 ANTECEDENTES (ESTADO DEL ARTE), 7

I.5 MARCO TEÓRICO, 13

I.5.1 Presentación del objeto: Las concepciones docentes, la evaluación de aprendizajes y la universidad, 13

I.5.2 Las concepciones docentes como objeto de estudio, 15

I.5.2.1 *Las teorías docentes y el conocimiento práctico*, 15. I.5.2.2 *El conocimiento práctico y las prácticas sociales*, 17. I.5.2.3 *Las prácticas de evaluación de aprendizajes como práctica social*, 20. I.5.2.4 *La naturaleza social de las “teorías personales de los docentes”*, 22. I.5.2.5 *Teorías implícitas y representaciones de los docentes*, 23. I.5.2.6 *Las relaciones entre pensamiento y acción (en el contexto del estudio de las prácticas de enseñanza)*, 25. I.5.2.7 *Del Sentido Práctico al Contexto: la teoría sociohistórica*, 26. I.5.2.8 *Teorías implícitas y Teorías personales, de naturaleza institucional, social y compartida*, 29

I.5.3 La evaluación de aprendizajes, 30

I.5.3.1 *Tensiones de la Evaluación en el Dispositivo Escolar*, 30. I.5.3.2 *Función de la evaluación*, 31. I.5.3.3 *Tipos de evaluación*, 32. I.5.3.4 *Evaluación, Aprendizaje y Contexto*, 34

I.5.4 Evaluación de la Universidad: El juicio sobre la calidad universitaria, 35

I.5.4.1 *Políticas para la Educación Superior: La Evaluación en la universidad*, 35. I.5.4.2 *La pertinencia: Relaciones entre universidad-estado y universidad-mercado*, 38. I.5.4.3 *Políticas de la Educación Superior en Argentina: la reforma de los '90*, 40. I.5.4.4 *Los intentos de reconfiguración de la política universitaria luego de las reformas neoliberales de los '90*, 43.

I.5.5 La Universidad como Institución, 44

I.5.5.1 *La Universidad: origen histórico*, 44. I.5.5.2 *La relación entre Universidad y Política*, 50.

I.5.5.3 *Relaciones entre Universidad y Sociedad: M'hijo el doctor*, 70. I.5.5.4 *Saberes, Disciplinas y Curricula*, 72.

I.5.6 El análisis institucional: entre la etnometodología y el análisis institucional (psicoanalítico), 74.

I.6 HIPÓTESIS, 78

- I.7 OBJETIVOS, 78
 - I.7.1 Objetivos Generales, 78
 - I.7.2 Objetivos Específicos, 78

- II SEGUNDA PARTE: MATERIALES Y MÉTODOS, 79
 - II.1 TIPO DE DISEÑO Y TIPO DE ESTUDIO, 79

 - II.2 ESQUEMA DE ANÁLISIS (SISTEMA DE MATRICES DE DATOS), 80
 - II.2.1 Unidades de Análisis, 80

 - II.2.2 Ejes Conceptuales, 80
 - II.2.3 Dimensiones y categorías, 81

 - II.3 FUENTES E INSTRUMENTOS, 82
 - II.3.1 Fuentes, 82
 - II.3.2 Instrumentos, 82.
 - II.3.2.1 *Las Observaciones*, 82. II.3.2.2 *Entrevistas*, 83

 - II.4 MUESTRA, 83
 - II.4.1 Tipo de Muestra, 83
 - II.4.2 Selección de casos, 83

 - II.5 ACTIVIDADES, 85

- III TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES, 87
 - III.1 EXPOSICIÓN DE LOS DATOS, 87
 - III.1.1 Caracterización de las instituciones, 87
 - III.1.1.1 *Carrera de Medicina*, 87. III.1.1.2 *Carrera de Ciencias de la Comunicación*, 94. III.1.1.3 *Carrera de Física*, 102. III.1.1.4 Cuadro nº1, 112.

 - III.2 SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS, 113
 - III.2.1 *Carrera de Medicina*, 113
 - III.2.1.1 El Proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Particularidades del objeto de estudio, 113. III.2.1.2 Función de la evaluación: objetivos y destinatarios de la misma, 118.
 - III.2.1.3 La Evaluación como herramienta del proceso de enseñanza y del aprendizaje, 119.
 - III.2.1.4 Criterios de selección y utilización de los instrumentos de evaluación: adecuación de las herramientas con los objetivos, contenidos, características de la institución y de la población, 121. III.2.1.5 Evaluación como acreditación, 125. III.2.1.6 Condicionantes de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, 127. III.2.1.7 Importancia y función de la evaluación en el proyecto universitario, 128.

 - III.2.2 *Carrera de Ciencias de la Comunicación*, 130
 - III.2.2.1 El proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Particularidades del objeto de estudio, 130. III.2.2.2 Función de la evaluación: objetivos y destinatarios de la misma, 134.
 - III.2.2.3 La Evaluación como herramienta del proceso de enseñanza y del aprendizaje, 135.
 - III.2.2.4 Criterios de selección y utilización de los instrumentos de evaluación: adecuación de las herramientas con los objetivos, contenidos características de la institución y de la población estudiantil, 139. III.2.2.5 Evaluación como acreditación, 143. III.2.2.6 Condiciones de la

enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, 144. III.2.2.7 Importancia y función de la evaluación en el proyecto universitario, 147.

III.2.3 *Carrera de Física*, 149.

III.2.3.1 El proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Particularidades del objeto de estudio, 149. III.2.3.2 Función de la evaluación: objetivos y destinatarios de la misma, 155.

III.2.3.3 La Evaluación como herramienta del proceso de enseñanza y del aprendizaje, 157.

III.2.3.4 Criterios de selección y utilización de los instrumentos de evaluación: adecuación de las herramientas con los objetivos, contenidos, características de la institución y de la población estudiantil, 158. III.2.3.5 Evaluación como acreditación, 161. III.2.3.6 Condicionantes de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, 162. III.2.3.7 Importancia y función de la evaluación en el proyecto universitario, 164.

III.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS, 164.

III.3.1 Concepciones de la enseñanza tradicional, 165.

III.3.2 La tradición universitaria, 171.

III.3.3 El campo profesional y las disciplinas científicas, 174. III.3.3.1 De la historia de la práctica médica o De la Medicalización, 174. III.3.3.2 Comunicación: el reino del signo, 179. III.3.3.3 La Física, la madre de la Ciencia Científica, 185.

III.3.4 Equipos docentes: la Cátedra y el Departamento, 194. III.3.4.1 La Cátedra de Medicina, 194. III.3.4.2 La Cátedra de Comunicación, 195. III.3.4.3 El Departamento de Física, 196.

III.3.5 El objeto de conocimiento: la Materia, 197. III.3.5.1 La Farmacología, 197. III.3.5.2 Políticas y Planificación de la Comunicación, 198. III.3.5.3 La Física Cuántica, 199.

III.4 CONCLUSIONES, 200.

III.4.1 El conocimiento y el proceso de aprendizaje, 200.

III.4.2 Enseñanza, evaluación y proceso de aprendizaje, 205.

III.4.3 Propuesta de enseñanza y criterios de selección y uso de los instrumentos de evaluación, 211.

III.4.4 La importancia de la evaluación de aprendizajes en el contexto de la evaluación de la calidad educativa de la Universidad, 217.

III.4.5 Condiciones institucionales y proceso de evaluación, 220.

III.4.6 Palabras finales, 222.

IV BIBLIOGRAFÍA, 224.

Notas, 228.

V ANEXO, 229. 1. Instrumentos. 2. Planes y Fuentes Estadísticas del ME.

I PRIMERA PARTE:

I.1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo corresponde al informe final del proyecto titulado: *Concepciones de evaluación de aprendizajes en docentes universitarios*, realizado en el marco de la Maestría en Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras.

La preocupación por el mejoramiento de la enseñanza constituye una de las preocupaciones centrales de la Universidad hoy. Para acceder a una renovación pedagógica que redunde en una mejora educativa es importante la indagación del pensamiento docente sobre la evaluación, partiendo siempre de una perspectiva que piense el cambio desde dentro y no desde criterios externos a la comunidad universitaria. La evaluación en la universidad, si bien aparece como una inquietud reciente, no constituye una novedad sino que tiene su historia en el pensamiento pedagógico universitario. Ya el movimiento de Reforma Universitaria había señalado la importancia de los actores sociales para mejorar la universidad y evaluar críticamente su realidad (Pruzzo de di Pego y Steffanazzi, 1995). Como expresa Díaz Barriga (1992) el término **calidad** referido a la educación constituye un neologismo que trata de implantar en el ámbito educativo una lógica tomada del campo industrial: la evaluación de la calidad de los productos fabricados.

Desde la perspectiva propuesta la **calidad** se mejora promoviendo la reflexión sobre la práctica y el ejercicio de la capacidad crítica de los profesores sobre su *hacer docente*. Es en el ejercicio de la revisión permanente de las condiciones de posibilidad de construcción del propio conocimiento que se puede recuperar el protagonismo de las acciones realizadas en la labor cotidiana.

El análisis de las *concepciones sobre evaluación de aprendizajes en docentes universitarios* requiere de un triple enfoque en función de la complejidad del objeto, es decir, es preciso analizar las *concepciones de evaluación* en la *universidad* como un "campo". Tal enfoque implica considerar las condiciones objetivas, los conflictos y relaciones de poder que regulan los productos objetivados de la cultura respecto de la evaluación en la institución universitaria, para cada disciplina, lo que incluye la historia de institucionalización de esos saberes, y al mismo tiempo, las condiciones subjetivas, es decir, los esquemas o estructuras subjetivos constituidos a partir de la participación/formación de los sujetos en las instituciones, lo cual incluye la historia de formación -recorridos y participación en instituciones educativas- de los sujetos en el área o disciplina.

Las transformaciones producidas en las metas y métodos socialmente valorados en la circulación y distribución de la información y los conocimientos han obligado a replantearse los métodos tradicionales de la enseñanza y a profundizar el estudio del proceso de aprendizaje. La relación entre ambos procesos supone una asimetría estructural que se expresa de manera explícita e implícita en la instancia de evaluación siempre que esta consiste en una valoración externa al sujeto. En este sentido es necesario disminuir o relativizar la asimetría y generar en el propio sujeto una instancia de valoración de sus acciones para favorecer la construcción de conocimientos en forma autónoma.

Partiendo del supuesto de que el aprendizaje implica una reestructuración permanente de los saberes socialmente producidos, el tipo de conocimiento que se pretende produzca una evaluación forma parte de un proyecto pedagógico más amplio que supone la reflexión permanente sobre la propia práctica y sobre los 'productos' de la tarea realizada.

Esto da lugar a dos cuestiones: la primera, la necesidad de trabajar para un *cambio representacional* referido a la *evaluación* por parte de los docentes tanto como de los alumnos; la segunda, la necesidad de generar como parte del proceso pedagógico mismo la tarea de *reflexión permanente acerca de los criterios de evaluación*, en función de la propia práctica, es decir *promover una práctica pedagógica crítica que redefine la evaluación de la calidad de enseñanza* en términos de una propuesta compartida por el sujeto pedagógico y no gestionada desde un nivel externo y a partir de intereses ajenos a la comunidad universitaria.

I.2 PROBLEMA

I.2.1 Problema Principal

¿Cuáles son las concepciones de los docentes universitarios sobre evaluación de aprendizajes?

I.2.2 Problemas Conexos

¿Cómo enseñan los docentes universitarios?

¿Cómo evalúan?

¿Cuáles son sus concepciones sobre el aprendizaje y sobre la producción de conocimientos?

¿Cómo es la cultura institucional, qué formas de enseñar, de aprender y de evaluar se reproducen?

¿Cómo se vinculan las concepciones con las características institucionales de la Universidad? ¿Cuáles corresponden a la institución universitaria, cuáles al

propio dispositivo escolar, cuáles forman parte de la disciplina que se enseña y cuáles aparecen como modalidad propia de la cátedra o departamento?

I.3 RELEVANCIA Y PROPÓSITOS

El acto de evaluar es un ejercicio de poder que forma parte de la violencia simbólica que se pone en juego en el proceso de escolarización a lo largo de todo su recorrido. Si bien el recorte se ha hecho en el último nivel de este proceso, es necesario tener presente que la evaluación como campo problemático va más allá de él.

Desde esta perspectiva, identificar las concepciones sobre evaluación de aprendizajes que los docentes universitarios actualizan en sus prácticas cotidianas permite, no sólo el acceso al cambio de las mismas sino que, a través de la reflexión, da lugar a la desnaturalización de estos esquemas de visión y división de la realidad, que están atravesados por los criterios de evaluación institucional en donde el juego de fuerzas se define por intereses políticos.

En función de lo dicho, nuestros propósitos son trazar las bases para la realización de un cambio conceptual referido a la evaluación por parte de los docentes tanto como de los alumnos y generar la tarea de reflexión permanente acerca de las concepciones de evaluación, como parte del proceso pedagógico mismo en función del análisis de la propia práctica.

I.4 ANTECEDENTES (ESTADO DEL ARTE)

Las nuevas propuestas curriculares se apoyan en un enfoque de la enseñanza y el aprendizaje que, más allá de las diferencias que podrían trazarse entre las distintas perspectivas, parte del supuesto común de que aprender y enseñar no consisten en la repetición ni acumulación de conocimientos sino en la transformación de la mente de quien aprende, implican la reconstrucción personal de los saberes y procesos culturales para apropiarse de los mismos (Pozo, 1997). Este enfoque deriva en una concepción interactiva y procesual de la enseñanza en la cual el modo en que el docente planifica, ejecuta y reflexiona sobre sus acciones constituye una pieza fundamental del sistema educativo.

El pensamiento del profesor y la naturaleza de la actividad y procesos de construcción del conocimiento en el docente se han erigido en uno de los temas centrales de la investigación educativa en las últimas décadas. Esto va de la mano de otro de los centros de interés desde estos nuevos enfoques sobre el aprendizaje: la naturaleza de las ideas previas y del proceso de cambio conceptual. De esta forma, para poder realizar un cambio conceptual

con respecto a las concepciones docentes es preciso conocer la naturaleza del conocimiento en que se sustentan.

Quienes investigan en el pensamiento de los docentes se proponen describir la vida mental de los mismos, explicar el por qué de la apariencia y el funcionamiento del proceso de enseñanza, entender el grado de dificultad de la tarea y el modo en que los sujetos enfrentan dichas dificultades. La meta última que se persigue es encontrar una descripción de la psicología de la enseñanza que sea utilizable por los teóricos tanto como por los investigadores, así como también por los planificadores, formadores de profesorado y los mismos docentes (Clark y Peterson).

Uno de los pioneros en investigar sobre este tema fue Philip Jackson quien contribuyó principalmente en llamar la atención sobre la importancia del pensamiento y la planificación docentes para la mejor comprensión de los procesos que se desarrollan en las aulas.

Dahllof y Lundgren aportaron la idea de “grupo de referencia”; en su investigación encontraron que los docentes se guiaban en su toma de decisiones por el ritmo de un grupo.

En el informe de la Sexta Comisión sobre “La Enseñanza como tratamiento clínico de la información” se trató el tema del docente como profesional. Lo importante de este aporte consistió en que se empezó a pensar en el docente no tanto como un técnico que ejecuta las acciones prescritas por otro, actuando por algoritmos, sino como un profesional, como el abogado o el arquitecto, quienes toman decisiones y resuelven los problemas que se le presentan en la práctica de modo heurístico.

Según Clark y Peterson las distintas investigaciones sobre el pensamiento del profesor forman parte de un programa más amplio que investiga sobre la eficacia de la enseñanza. Se basan sobre un modelo que diferencia dos dominios principales en el proceso de la enseñanza: a) los procesos de pensamiento docente y b) las acciones de los docentes y sus efectos observables. La diferencia fundamental entre ambos consiste en que lo que ocurre en el dominio del pensamiento no es observable, en tanto que lo que sucede en el dominio de la acción puede medirse con más facilidad. Es decir que el primero plantea problemas de orden metodológico. Los investigadores del proceso-producto, paradigma dominante en el estudio de la eficacia de la enseñanza que prevaleció hasta la década del 70, se ocuparon fundamentalmente de la relación entre la conducta del docente, la conducta del alumno y el rendimiento del alumno. En este sentido los estudios sobre el pensamiento del profesor son relativamente recientes.

En el enfoque proceso-producto la conducta del docente afecta directamente la conducta del alumno, que también repercute directamente sobre el rendimiento del mismo, es decir que plantea una causalidad unidireccional. Por el contrario, en el modelo de Clark y Peterson las relaciones causales más bien se representan circularmente, lo que significa que la conducta del docente afecta a la del alumno pero a su vez, la de éste afecta al docente. De este modo la interacción entre los actores puede producir cambios en las conductas que afectarán el rendimiento del alumno.

Dentro del estudio del pensamiento del profesor se pueden diferenciar tres categorías: a) la planificación del docente, b) sus pensamientos y decisiones interactivas y c) sus teorías y creencias. Estos tres temas, que expresan más la conceptualización de los investigadores sobre el pensamiento docente que categorías construidas empíricamente, reflejan el estado de la investigación en el estudio del pensamiento del profesor (Clark y Peterson).

Otro de los elementos a destacar de esta perspectiva es la consideración, para el proceso de enseñanza, de una dimensión situacional del docente en la institución de la que forma parte.

Con respecto a la relación entre los dominios de pensamiento y de acción del docente, Clark y Peterson plantean en su modelo una relación recíproca entre ambos dominios. Según estos autores, el proceso de enseñanza se comprenderá mejor cuando ambos dominios se estudien conjuntamente y en relación uno con el otro.

Los estudios sobre las teorías implícitas de los docentes representan uno de los sectores recientes de la bibliografía sobre la investigación del pensamiento del profesor. Se parte de la idea de que el fundamento del comportamiento docente está compuesto por una mezcla de teorías, creencias y valores -parcialmente explícitos- sobre su función y sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El objetivo de estas investigaciones es convertir en explícitos y visibles los marcos de referencia desde los cuales el docente realiza su práctica.

El dominio del pensamiento del profesor planteó problemas metodológicos. En realidad lo que después se pudo observar es que planteó problemas metodológicos especialmente al paradigma cuantitativo dominante.

El desarrollo de los llamados métodos cualitativos, por oposición a la estrategia cuantitativa dominante, abrió nuevas perspectivas en la investigación en ciencias sociales en general, e introdujo en el campo educativo una nueva mirada sobre los procesos en juego en dicho campo. Este paradigma, a la vez que aportó nuevas soluciones a la investigación, generó nuevos problemas, ya

que la perspectiva hermenéutica exige un doble trabajo: debe captarse los conceptos “legos” para luego penetrar en la forma de vida que se desea analizar (Mardones, J.M., 1994). La doble hermenéutica impuesta por la estrategia interpretativa y el tipo de estudio exploratorio suponen una aproximación a los problemas con dimensiones y categorías poco o nada definidas sobre las cuales recolectar información. En tal sentido, exige pautas más flexibles para la recolección de datos y la creación o recreación de nuevas herramientas que intenten captar de manera holística la situación en la que se encuentra inmerso el actor social.

El estudio del pensamiento del profesor por las características del objeto sobre el cual se indaga ha sido abordado, principalmente, a través de métodos interpretativos y hermenéuticos, dentro lo que suele denominarse métodos cualitativos o la integración de métodos cualitativos y cuantitativos, es decir, se ha incluido necesariamente el aspecto cualitativo como estrategia de abordaje.

Cabe aclarar que no provienen todos los estudios de las mismas corrientes teóricas en educación. Si bien se parte siempre de la perspectiva hermenéutica, por oposición a la tradición positivista, se pueden diferenciar las corrientes críticas¹, con raíces en la escuela crítica de ciencias sociales (Adorno, Horkheimer), de aquellas corrientes con un enfoque dirigido al perfeccionamiento de la acción de la enseñanza a partir del estudio de los procesos de comunicación en el aula² (Davini, 1996).

En su reseña Clark y Peterson nombran 5 herramientas para la recolección de datos como las más comúnmente usadas por los investigadores: pensamiento en voz alta, estimulación del recuerdo, captación de “política”, diario y técnica de la matriz de repertorio.

Según M. Pope muchas de las herramientas utilizadas en la investigación del pensamiento del profesor se están utilizando también en la educación reflexiva del profesor. Entre ellas menciona: diarios y registros de actividades áulicas, análisis esclarecedor de incidentes, biografía, mapas conceptuales, rejillas de repertorio, “Serpientes”, autobiografía, autonarración autoetnográfica, historia de vida. No obstante haber utilizado muchas de estas

¹ H. Giroux y M. Apple son algunos de los autores más representativos en EE. UU. En Europa hay diversidad pero podríamos mencionar a J. Gimeno Sacristán y a representantes de la sociología y otros pensadores cuyo pensamiento ha influido en educación como J. Habermas, M. Foucault y P. Bourdieu. Si bien estos dos últimos no representan la continuación de la tradición dialéctica de la escuela crítica, como Habermas, no puede omitirse su vinculación teórica con la misma y su gran impacto en educación. De todas formas el pensamiento de Bourdieu, inicialmente situado en el reproductivismo, se ha ido definiendo hacia un “estructuralismo genético”, lo cual lo acercaría a las corrientes dialécticas, aunque mantiene diferencias con ellas.

² Son representantes de esta línea Eisner, Schwab, Stenhouse y otros.

herramientas, la autora pondera, en función de su experiencia, el uso de la autobiografía.

Clark y Peterson hacen una reseña de los principales estudios sobre las teorías implícitas de los docentes. Allí señalan que los métodos utilizados incluyen observación participante etnográfica, entrevistas clínicas, estimulación del recuerdo, y la técnica de la matriz de repertorio. Si bien se consigna que los términos utilizados -perspectiva personal del docente (Janesik, 1977), sistema conceptual (Duffy, 1977), principios de práctica (Marland, 1977), sistema de constructos (Bussis, Chittenden, y Amarel, 1976), conocimiento práctico (Elbaz, 1981), y teorías implícitas (National Institute of Education, 1975)- varían en su significado, todos ellos suponen que la conducta del docente está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios, y que es este sistema el que le confiere sentido. Como ya se señaló, la finalidad de las investigaciones es lograr que el docente pase de un sistema de creencias privado e implícito a la descripción explícita de su marco de referencia.

Daniel Feldman y otros estudiaron el conocimiento personal de los docentes como una perspectiva para analizar las mediaciones entre teorías y prácticas (docentes). Con este objetivo llevaron adelante dos proyectos dirigidos a estudiar las creencias y teorías pedagógicas de maestros de escuela primaria.

Desde el punto de vista de estos investigadores no es seguro que las acciones de los maestros estén directamente determinadas por prescripciones deducidas de las teorías, o que se desprendan de sus teorías consecuencias directamente prácticas.

“No afirmamos que el nivel *teoría* sea explicativo del nivel *acción* pero, tampoco, que uno sea independiente del otro. En nuestro enfoque hemos interpretado la relación entre conocimiento y acciones en términos de plausibilidad (...) La pregunta que nos formulamos es: ¿son verosímiles estas acciones con relación al conocimiento expuesto por los maestros?”.

(Feldman y otros, 1996)

Los investigadores plantean que la función de las teorías personales corresponde, más que a determinar las acciones, a tornar aceptables modos de actuar que no necesariamente derivan de ellas.

El supuesto desde el cual enfocaron la estrategia de análisis de los datos fue que la dotación de recursos para la acción y la construcción de un cuerpo conceptual por los maestros toma caminos diferentes, en ambos casos limitados por la cultura escolar.

“Creemos que las condiciones de trabajo en las escuelas –lo que podría denominarse el *dispositivo pedagógico*- restringe en situaciones normales las capacidades técnicas. Más aún, en ciertos niveles, los recursos utilizados son similares aunque las ideologías educativas sean diferentes”.

(Feldman y otros, 1996).

Desde esta perspectiva, hicieron un análisis de la enseñanza interactiva centrado en las actividades. Según indican, las actividades implican la resolución de tareas, pero suponen que las tareas no pueden inferirse de la observación de las acciones, si esto no se acompaña de un denso registro del discurso. Lo justifican porque asumen que la tarea requiere la existencia de una representación mental de fines y medios, es decir que se sostiene en la actividad, pero no se confunde con ella.

Sobre la base de lo dicho fundamentan la utilización de tres niveles de análisis: la estructura de la actividad o forma de enseñanza, el contenido informativo-conceptual y las interacciones instructivas cara-a-cara. Cada uno de estos niveles supone diferentes dimensiones de influencia educativa y distintas articulaciones entre teoría y acción.

Se optó por un abordaje interpretativo, utilizando como estrategia el estudio de casos y como técnica una combinación de registros narrativos de clase, observaciones y entrevistas en profundidad.

Una de las partes del proyecto consistió en el análisis de las acciones de enseñanza sobre la base de registros narrativos obtenidos durante las observaciones de clase, y se sistematizaron los datos obtenidos complementándolo con entrevistas anteriores y posteriores a las observaciones. Los casos estudiados correspondieron a dos maestras jóvenes que enseñan en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir del análisis de las actividades surgieron semejanzas y diferencias entre ambos casos. Lo primero que se pudo establecer es que el repertorio de actividades es parecido aunque existieron cambios en las combinaciones y en la distribución. Su hipótesis es que las *semejanzas en el repertorio se deben al efecto de la cultura escolar y a las restricciones del dispositivo pedagógico institucional. Las diferencias, por otro lado, se relacionan con aspectos del pensamiento pedagógico de cada docente*³, que marcan el monto de influencia específica del conocimiento personal en el nivel estructural de las acciones de enseñanza.

³ El subrayado es mío, no está en el original.

I.5 MARCO TEÓRICO

I.5.1 Presentación del objeto: Las concepciones docentes, la evaluación de aprendizajes y la universidad

El objeto consiste en una entidad compleja, que requiere más de un enfoque para su conceptualización. Por un lado recortamos en el objeto *concepciones docentes*, lo cual nos sitúa en una línea de varias investigaciones realizadas en las últimas décadas con relación al pensamiento del profesor. Por otro lado, el enfoque de Evaluación en la Universidad como *campo* resignifica nuestro primer recorte en función de las características diferenciales del campo en cuestión.

Existe un conjunto de discursos, saberes y teorías que conforman una estructura de relaciones objetivas entre posiciones de fuerza. Estas posiciones se definen por el lugar que ocupan los agentes en dicho campo, determinado por las diferentes especies de poder o de capital en juego, y por las relaciones con las otras posiciones dentro del campo (Bourdieu, 1995). En este sentido podemos decir que conflicto y poder constituyen aspectos del campo de evaluación universitaria que se conforma entre el discurso y las prácticas de las agencias internacionales, del gobierno y de la comunidad universitaria, en un juego que se define por lo político mucho más que por lo académico (Carlino y Mollis, 1997).

Con respecto a la polisemia del concepto evaluación, cabe aclarar que si bien se apunta a la *evaluación de aprendizajes* en la universidad, es inevitable, desde la perspectiva en que se considera la evaluación, no remitirse a la *evaluación de la universidad*. Esto es así, en primer lugar, porque toda evaluación, ya sea que la refiramos a la calidad del desarrollo curricular o a los aprendizajes, supone una dimensión política. Implica la producción de conocimiento de un objeto, sobre el cual se hace un juicio de valor, y a partir del cual se toman decisiones, es decir, que se trata de una acción que da cuenta del ejercicio de poder. En segundo lugar, porque la evaluación de la calidad del desarrollo curricular y la evaluación de los aprendizajes se relacionan en forma dialéctica. Los intereses de quienes parte la primera determinan los objetivos académicos y educativos que dan lugar a la segunda. Al mismo tiempo una evaluación desde una concepción que dé participación a los integrantes de la comunidad educativa evaluada supone la definición de parámetros que partan de los criterios de evaluación de aprendizaje definidos como parte del proceso pedagógico. En resumen, aunque focalicemos en la evaluación de aprendizajes, desde la perspectiva definida, la evaluación de la Universidad estará siempre atravesando nuestro objeto.

Esta posición con respecto a la Evaluación supone un reconocimiento del estatuto político de la misma, en tanto el “objeto” a evaluar es producto de

decisiones políticas, esto es, en tanto toda evaluación supone la producción de un conocimiento sobre dicho “objeto” y también en cuanto involucra un juicio de valor sobre el mismo. Desde esta perspectiva, hablar de la naturaleza política de la evaluación es situar su comprensión en el marco de las relaciones de poder que estructuran el campo educativo, ya que conocimiento y poder están siempre mutuamente implicados. En términos foucaultianos, el poder produce discursos, y así instituye campos de conocimiento, al mismo tiempo, todo campo de conocimiento presupone y constituye relaciones de poder, lo que equivale a decir que las formas discursivas de un campo de conocimiento constituyen un modo de reproducción de estas relaciones de dominación. En el caso que nos ocupa, “la evaluación educativa es, de alguna manera, uno de esos pilares que inadvertidamente sostienen la compleja arquitectura de intereses, legitimaciones, esperanzas, fracasos, logros, justicias e, incluso, injusticias que forma la acción social, la interacción y estructura de nuestras sociedades, y su retórica de progreso”(J. F. Ángulo Rasco, 1990).

En este sentido, el tipo de conocimiento que se pretende produzca una evaluación forma parte de un proyecto pedagógico más amplio que supone la reflexión permanente sobre la propia práctica y sobre los ‘productos’ de la tarea realizada, partiendo del supuesto de que el aprendizaje implica una reestructuración permanente de los saberes socialmente producidos.

Respecto del aprendizaje, se nos plantean nuevas perspectivas: las nuevas tecnologías de la información, como parte de un proceso de cambio social y cultural más amplio, produjeron tales cambios en las formas de distribución del saber que ha llevado a la modificación de las metas sociales de la educación: el cambio cultural ha llevado a una nueva *cultura del aprendizaje* (Pozo, 1997). Esta nueva cultura del aprendizaje que se está imponiendo posee tres rasgos característicos: se trata de una *sociedad de la información*, del *conocimiento múltiple* y del *aprendizaje continuo*. El sistema educativo no constituye ya la primera ni la principal fuente de información. Existe una hiperinformación en los medios, por lo general desorganizada, fragmentada, móvil y flexible que requiere para su utilización estrategias de selección y una capacidad de aprendizaje que dé lugar a una asimilación crítica de dicha información (Pozo, 1997).

El siglo XX ha roto con los “paradigmas” de la modernidad: en la ciencia tanto como en el arte se ha perdido una posición de interpretación realista del mundo, más bien se lo reinterpreta. No existe *una* perspectiva desde la cual leer la realidad, existe diversidad de perspectivas. El conocimiento científico no propone verdades acabadas sino un conjunto de modelos provisorios y parciales, resultado de un proceso de descentramiento progresivo (Pozo, 1997).

Este cúmulo de información tan diversificada exige cada vez más una formación profesional permanente a la vez que perfiles más flexibles. En este sentido el sistema educativo debe responder a una demanda de formación de aprendices con una capacidad de aprendizaje flexible pero crítica, más que de sujetos cargados de saberes específicos. Así, vemos que se están planteando cambios no sólo en las metas sino en los métodos educativos, que muchas veces entran en contradicción con las concepciones vigentes tanto de los docentes como de los alumnos. Como consecuencia de esto, para llevar a cabo una reforma educativa se hace necesario un cambio en las concepciones de los actores educativos.

Nuestro interés en el estudio de las concepciones de los docentes se fundó en el hecho de que constituyen los esquemas o estructuras que permiten la inclusión de nuevos discursos pedagógicos y curriculares. Es decir, la aceptación de cualquier reforma en el ámbito educativo debe tener en cuenta que las concepciones de los docentes forman parte de ella y por lo tanto son una condición para la misma (Feldman, 1995).

El problema originalmente planteado, que orientó este trabajo, se refería a las concepciones docentes en el campo definido. Junto con nuevas metas y métodos pedagógicos propuestos coexisten distintas concepciones de evaluación, con diverso grado de estructuración, muchas veces contradictorias o no asimilables a las nuevas metas y métodos propuestos. Esto ha dado lugar a dos cuestiones: la primera, la necesidad de trabajar para un *cambio conceptual* referido a la *evaluación* por parte de los docentes tanto como de los alumnos; la segunda, la necesidad de generar como parte del proceso pedagógico mismo la tarea de *reflexión permanente acerca de los criterios de evaluación*, en función de la propia práctica, es decir *promover una práctica pedagógica crítica que redefine la evaluación de la calidad de enseñanza* en términos de una propuesta compartida por el sujeto pedagógico y no gestionada desde un nivel externo y a partir de intereses ajenos a la comunidad universitaria.

1.5.2 Las concepciones docentes como objeto de estudio

1.5.2.1 Las teorías docentes y el conocimiento práctico

Existen numerosas dificultades para la consideración de relaciones lineales entre los “constructos” de los docentes y las acciones realizadas. No parece poder establecerse con seguridad si la teoría o constructo de un docente es la causa o el efecto de su acción. Según algunas investigaciones, las teorías parecen jugar más bien un rol de justificación de la acción realizada que su determinación. En el mismo sentido se advierte sobre la dificultad de basarse en la metáfora del docente como científico, en tanto supone un sujeto racional y coherente en su funcionamiento y que resuelve los problemas

que se le presentan desde su capacidad racional. Esto se contradice con el resultado de investigaciones cognitivas que ponen de manifiesto que la mayoría de los sujetos adultos no ponen en juego habilidades básicas de carácter hipotético-deductivo a la hora de resolver problemas de la vida cotidiana, independientemente de la capacidad cognitiva para su aprendizaje y utilización en contextos específicos (Carretero, 1997).

Una de las cuestiones a resolver es si estas “teorías” forman un todo coherente y estructurado o se trata de un conglomerado de ideas difusas. De todos modos el análisis de estas ideas es fundamental para posibilitar un proceso de cambio, aún cuando se considere que las “teorías” no son la causa última del comportamiento del docente (Carretero, 1997). El estudio de las teorías y creencias de los docentes se justifica porque de ellas depende en gran medida la aceptación de cambios en la práctica docente, lo cual no implica que esto se apoye en recursos cognitivos (Feldman y otros, 1996).

Los docentes sostienen y explican sus prácticas desde un saber que puede caracterizarse como *conocimiento práctico* (Elbaz, 1981) o *conocimiento profesional* (Bromme, 1988), entendiendo por tal el modo en que el conocimiento se sostiene y utiliza orientado hacia situaciones prácticas (Feldman y otros, 1996).

En este sentido, el estudio de la naturaleza del conocimiento del profesor como *conocimiento práctico* parece de utilidad en la medida en que supone un conocimiento articulado en distintas dimensiones. Para Schön (1998) el conocimiento práctico se define en tres niveles: el *conocimiento en la acción*, que corresponde al saber hacer y que constituye un conocimiento de primer orden; *la reflexión en la acción*, análisis durante la acción, que es un conocimiento de segundo orden; *la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, trabajo posterior de análisis y evaluación, conocimiento de tercer orden que agrega una dimensión no tenida muy en cuenta por otros investigadores.

Según Feldman, el problema sobre este tema puede sintetizarse en torno a tres cuestiones: ¿Es un saber explícito o implícito? ¿Es un conocimiento coherente y unitario? ¿Es un saber individual?

Este autor diferencia el *conocimiento práctico* de aquel definido como *conocimiento implícito*, como *conocimiento tácito*, *teorías-en-acción*, *conocimiento incorporado*. Prefiere entender estas últimas como dimensiones de “una estructura compleja que combina, en diferentes proporciones, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales” (Feldman, 1995).

Si definimos la acción docente como una acción moral, guiada por juicios y principios que trata de sostener a la vez propósitos valorables y marcos interpretativos, apelar a procesos sistemáticos de toma de decisiones y a esquemas adquiridos no es suficiente. “La acción debe ser interpretada con relación al modo en que la realidad se comprende y con los conocimientos y creencias que puedan utilizarse en el momento de definir cursos de acción” (Feldman, 1995).

Por otro lado, si bien las elaboraciones son personales no son individuales, se realizan sobre la base de repertorios sociales. El conocimiento pedagógico de los docentes se caracterizaría por la yuxtaposición de conocimientos, formación en mosaico, producto de la sedimentación de diferentes propuestas curriculares. Según Feldman, otra vez, este mosaico no determina las teorías personales, representa el marco para que se constituyan.

1.5.2.2 *El conocimiento práctico y las prácticas sociales*

Lo dicho se inserta en una concepción que supone la constitución del conocimiento personal situado en determinadas condiciones institucionales y sociales. Así, las teorías personales de los docentes adquieren valor sólo si se las relaciona con sus condiciones de trabajo y posibilidades de enseñanza.

En este sentido, las concepciones de evaluación de los docentes en la Universidad deberán ser analizadas desde las condiciones de construcción de su conocimiento, y en articulación con las condiciones de producción de las prácticas en dicho *campo*⁴ (en el sentido que P. Bourdieu da a este concepto).

Para el sociólogo e investigador francés, dichas estructuras sociales poseen una doble existencia: *las estructuras sociales externas o la historia hecha cosas*, lo que nos remite a las nociones de *campo*, *capital* e *interés (illusio)*, y lo que constituye su dinámica, *la lógica de los campos*; y *las estructuras sociales internalizadas o la historia social hecha cuerpo*, lo cual lleva al concepto de *habitus* y su racionalidad, *la lógica práctica o sentido práctico*, y también, a su relación con las *estrategias*, aquellas que actualizan o reactualizan los *habitus* en función de la situación (posición en el campo en un momento determinado).

Para este autor, la explicación de las prácticas sociales implica asumir que la sola descripción de las condiciones objetivas no alcanza para explicar el condicionamiento de las prácticas, es necesario también rescatar al agente

⁴ Si bien seguimos la línea de pensamiento de Feldman en relación con cómo entender el conocimiento docente, recurrimos al concepto de campo correspondiente a un autor que no aparece explícitamente citado por éste. No obstante, no parece incompatible con su pensamiento sino, más bien, una teoría sobre las prácticas sociales que puede ser complementaria de las concepciones sobre la práctica docente del investigador argentino.

social que produce las prácticas y a su proceso de producción, es decir, se trata no tanto de rescatar al *individuo* como de aprehender al *agente socializado* a partir de elementos objetivos que son producto de lo social.

Podemos decir que esta propuesta de articulación dialéctica entre *campo* y *habitus* pretende superar la falsa dicotomía planteada en las ciencias sociales, entre *subjetivismo* y *objetivismo*, ambos, “modos de conocimiento teórico”, o sea, propios de un sujeto (de conocimiento) que analiza un sector particular de la realidad social, por oposición al “modo de conocimiento práctico”, propio de los sujetos que producen las prácticas (los agentes). Por lo tanto, es necesario que el investigador en ciencias sociales, analice tanto la realidad que pretende explicar como la percepción que los agentes poseen de dicha realidad, habida cuenta que las estructuras objetivas externas son el fundamento y condición de las percepciones y representaciones de las mismas.

Las consecuencias metodológicas de este planteo, en la medida en que supone que las percepciones de los agentes dependen del lugar que ocupan en un campo determinado, implican para el investigador la necesidad de analizar las propias condiciones del proceso de investigación, esto es, analizar también la posición del investigador: por una parte, las relaciones que mantiene con la realidad que investiga y las relaciones con los agentes cuyas prácticas investiga, por otra parte, el juego de fuerzas del que forma por su participación en las instituciones que integran el *campo* en cuestión. Esto es lo que Bourdieu expresa como “objetivar al sujeto objetivante”.

“Por tanto, sólo se puede superar la aparente antinomia de los modos de conocimiento e integrar sus logros si se subordina la práctica científica a un conocimiento del ‘sujeto de conocimiento’, conocimiento esencialmente *crítico* de los límites inherentes a todo conocimiento teórico, subjetivista tanto como objetivista, que adoptaría la apariencia de una *teoría negativa* si los efectos propiamente científicos que produce no obligaran a plantear las cuestiones que mantiene ocultas todo conocimiento teórico [savante]. La ciencia social no debe romper sólo, como lo quiere el objetivismo, con la experiencia indígena y la representación indígena de esta experiencia; le es necesario, además, mediante una segunda ruptura, poner en cuestión los presupuestos inherentes a la posición de observador ‘objetivo’ que, dedicado a *interpretar* prácticas, tiende a trasladar al objeto los principios de su relación con el objeto...”

(Bourdieu, 1991)

Desde este posicionamiento epistemológico es necesario establecer las diferencias entre las *lógicas prácticas* y la *lógica* lógica, es decir, entre la lógica que ponen en juego los agentes sociales que producen las prácticas *en un tiempo y un contexto determinados*, y la lógica científica, intemporal, la que pone en juego el investigador para definir la problemática social que quiere investigar.

“Me ha parecido así que, en la medida en que introduce un modo de pensamiento que supone la suspensión de la necesidad práctica y pone en funcionamiento unos

instrumentos de pensamiento contruidos contra la lógica de la práctica, como la teoría de los juegos, la teoría de las probabilidades, etc., la visión escolástica corre el riesgo lisa y llanamente de destruir su objeto o de engendrar meros artefactos cuando se aplica sin reflexión crítica a unas prácticas que son fruto de una visión totalmente distinta. El sabio que no sabe lo que define en tanto que científico, es decir el 'punto de vista escolástico', se expone a meter en la cabeza de los agentes *su* propia visión escolástica; a imputar a su objeto lo que pertenece a la manera de aprehenderlo, al modo de conocimiento.”

(Bourdieu, 1997)

La perspectiva relacional se hace explícita en la articulación entre los conceptos de *campo* y *habitus*: un *campo* designa un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, en tanto que el *habitus* se refiere a un conjunto de relaciones históricas incorporadas por los agentes sociales. Pero además, se refleja en la introducción de la dimensión histórica, que afecta tanto a la constitución de los campos como a los principios de percepción y organización de las prácticas, es decir, los habitus, en su relación con la clase social a la que pertenece el agente y con la trayectoria individual de dicho agente social.

En este mismo sentido la noción de *estrategia*, en relación con *la economía de las prácticas*, no debe entenderse en un sentido finalista ni utilitarista, ya que se refiere a configuraciones coherentes y *socialmente inteligibles*, es decir, explicables desde las condiciones sociales externas incorporadas por los agentes que producen las prácticas.

El principio a partir del cual se distinguen los campos sociales se refiere al capital que está en juego en cada caso.

El uso que este autor hace de los conceptos de *capital* e *interés* se aparta del uso que hace el marxismo en el punto en que extiende estos conceptos a otros campos sociales distintos del económico, y al mismo tiempo lo recupera en la medida en que utiliza la lógica marxista del análisis económico y la extiende al análisis de cualquier práctica social. En este sentido se analizan todas las prácticas en términos *económicos*, es decir, como acciones orientadas a la maximización del beneficio material o simbólico. (Gutiérrez, 1995).

Bourdieu nombra 3 clases capital: el capital económico, el capital social y el capital cultural (o informacional). A éstas hay que añadir el capital simbólico que es la modalidad que adopta cada especie de capital cuando es captada través de las categorías de percepción que reconocen su lógica específica. Así mismo, el capital cultural puede existir en estado incorporado, esto es, como habitus, en forma de disposiciones durables relativas a tipos de conocimientos, valores, habilidades, etc.; en estado objetivado, en forma de bienes culturales como libros, cuadros, instrumentos, etc., y en estado

institucionalizado, también como forma objetivada a través de los diferentes títulos escolares. Consecuentemente, la posibilidad de los agentes de apropiarse del capital cultural en juego (lo que definirá su posición en más de un campo) resulta necesariamente de su proceso de escolarización.

La institución escolar (y aquí nos referimos a todos sus niveles) constituye uno de los mayores mercados de bienes culturales existente y la evaluación representa la forma de organización de la economía de sus bienes simbólicos. La eficacia simbólica de las diferencias sociales que allí se legitiman y reproducen se basa sobre dicho principio.

En función de un análisis de las relaciones de poder, diremos que para este autor, las determinaciones (de otros campos) que afectan a los agentes situados en un campo (en nuestro caso el de la evaluación universitaria) no se ejercen directamente sobre ellos sino a través de mediaciones constituidas por las fuerzas de dicho campo, las cuales serán tanto más fuertes cuanto mayor sea su capacidad de imponer su lógica, producto acumulado de una historia particular. Esto es así porque el concepto de *campo* supone que la totalidad de los campos particulares se relacionan con un campo total del poder en donde se definen las posiciones de los distintos campos y sus relaciones recíprocas, pero, a la vez, cada campo mantiene relativa independencia en función de su propia *economía* de *intereses*. El Estado en tanto concentra los distintos tipos de capital, se convierte en el poseedor de una especie de metacapital que le permite ejercer poder sobre las distintas especies de capital y sobre quienes lo poseen.

“La concentración de diferentes especies de capital (que va pareja con la elaboración de los diferentes campos correspondientes) conduce, en efecto, a la *emergencia* de un capital específico, propiamente estatal, que permite al Estado ejercer un poder sobre los diferentes campos y sobre los diferentes tipos particulares de capital, en especial sobre las tasas de cambio entre sí (y, con ello, sobre las relaciones de fuerza entre sus poseedores). De lo que resulta que la elaboración del estado va pareja con la elaboración del *campo del poder* entendido como el espacio de juego dentro del cual los poseedores de capital (de diferentes tipos) luchan *particularmente* por el poder sobre el Estado, es decir, sobre el capital estatal que da poder sobre las diferentes especies de capital y sobre su reproducción (particularmente a través de la institución escolar)”

(Bourdieu, 1997)

1.5.2.3 *Las prácticas de evaluación de aprendizajes como práctica social*

Según lo dicho en el apartado anterior, la perspectiva teórico-metodológica que pretendo adoptar en este proyecto supone que las concepciones de los docentes universitarios sobre evaluación forman parte de un tipo de conocimiento particular que denominamos práctico, por lo que habrá que leerlo atendiendo a lo que llamamos su lógica práctica o sentido práctico. De la misma forma, la evaluación en tanto práctica docente deberá ser analizada en términos de práctica social.

Leer la práctica docente como práctica social implica en primer lugar considerar el campo social en el que tiene lugar dicha práctica y el capital que está en juego en el mismo. (En nuestro caso dijimos que el campo es el campo universitario, más específicamente, el campo de evaluación universitaria) De esta forma se traducen las luchas y tomas de posición, en torno a la apropiación de dicho capital, en términos de relaciones de dominación/dependencia. La consideración del campo implica estudiar su dimensión histórica, es decir, los modos de constitución en relación con los otros campos y su lógica propia de funcionamiento que lo define como tal y que, sabemos, se refiere al tipo específico de capital en juego. En este caso habrá que investigar cómo se ha ido configurado este campo de evaluación universitario, cuáles son sus reglas y cómo se organiza la economía de sus bienes simbólicos.

Pero como dijimos anteriormente, para analizar las prácticas sociales no alcanza con analizar las estructuras objetivas, es necesario también rescatar las estructuras sociales incorporadas por los agentes que producen las prácticas, es decir, los *habitus* en tanto principios de generación y estructuración, de percepción y apreciación de dichas prácticas. Producto del sentido práctico o sentido del juego socialmente constituido, el *habitus* es límite y apertura en el sentido de que es un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes, incorporación de regularidades extraídas de las estructuras objetivas (los campos) y al mismo tiempo matriz generadora de prácticas, porque, recordemos, el *habitus* implica siempre una virtualidad, una potencialidad.

Los docentes en tanto agentes sociales productores de esta práctica docente, son portadores de un conjunto de disposiciones duraderas, transponibles y de las cuales no tienen total conciencia (*habitus*), por lo que sus acciones se organizan en función de un sentido práctico, de un sentido del juego socialmente constituido, que no puede ser reducido ni a la determinación mecánica ni al designio razonado.

En este sentido “reproducen” las condiciones de estructuración de las estructuras objetivas y “producen” prácticas que se ajustan a dichas posiciones, puesto que forman parte de una “complicidad ontológica” que existe entre el *habitus* y el campo, entre el agente y el mundo social. Pero al mismo tiempo el análisis reflexivo nos muestra que son los agentes quienes confieren a la situación parte del poder que ella tiene sobre ellos, de manera que es posible cambiar estas percepciones y así las reacciones. Es posible, hasta cierto punto, dominar algunas determinaciones que se ejercen a través de esta complicidad inmediata entre posición y disposiciones.

“En el fondo, el determinismo no opera plenamente sino mediante la inconsciencia, con la complicidad del inconsciente. Para que el determinismo se ejerza sin restricciones, es

preciso que las disposiciones operen libremente. Esto significa que, si los si los agentes han de tener alguna oportunidad de convertirse en algo así como “sujetos”, ello sólo será en la medida en que dominen de manera consciente la relación que mantienen con sus propias disposiciones, optando por dejarlas “actuar” o, por el contrario, inhibiéndolas, o mejor aún, sometiénolas, de acuerdo con la estrategia ideada por Leibniz para gobernar las pasiones, las “voluntades oblicuas”, y oponiendo una disposición a otra. Pero este trabajo de gestión de las disposiciones sólo es posible al precio de un esfuerzo constante y metódico de explicitación. En ausencia de un análisis de estas determinaciones sutiles que operan a través de las disposiciones, uno se vuelve cómplice de la acción inconsciente de dichas disposiciones, la cual es, ella misma, cómplice del determinismo”.

(Bourdieu y Wacquant, 1995)

Las “concepciones docentes” o “teorías personales de los docentes” suponen que la conducta de los mismos está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios, no siempre totalmente conscientes, y que es este sistema el que confiere sentido a sus acciones. Por lo tanto es necesario que el registro de las mismas se haga en dos niveles: el de sus definiciones conscientes y explícitas y el del sentido práctico. En esta línea, y por lo fundamentado más arriba también se hará necesario un análisis de los condicionamientos objetivos, externos a los sujetos.

1.5.2.4 La naturaleza social de las “teorías personales de los docentes”

De acuerdo con Feldman (1995) y con los principios sostenidos por la corriente contextualista, heredera de la escuela Socio-histórica rusa, se debe interpretar la acción en relación con su universo, es decir, con el modo general de comprender la realidad y con los conocimientos y creencias con los se cuenta a la hora de definir cursos de acción.

La escuela sociohistórica plantea que las *acciones* de un sujeto se insertan en *actividades*, las cuales asumen su sentido a partir de *metas* cultural y socialmente valoradas, e institucionalmente organizadas. Por lo tanto no podría sostenerse que las teorías personales constituyeran elaboraciones particulares del sujeto. De manera similar, para algunas corrientes de la sociología y la antropología que retoman postulados marxistas (como Bourdieu o Giddens, por ejemplo) si bien las elaboraciones son personales no son individuales, se realizan sobre la base de repertorios sociales.

El conocimiento pedagógico de los docentes se caracterizaría por la yuxtaposición de conocimientos, formación en mosaico, producto de la sedimentación de diferentes propuestas curriculares. Según Feldman, este mosaico no determina las teorías personales, más bien representa el contexto en cual se constituyen (Feldman, 1996)

También Orr (1992) sostiene una idea similar cuando plantea que la “memoria comunitaria” de un grupo de técnicos funciona como un *bricolage*,

apelando al concepto trabajado por Levis-Strauss. Según este autor, el concepto de *bricolage*, se refiere a la utilización “refleja”⁵ de recursos acopiados por la experiencia, que existen como reservorio común de soluciones (del grupo) que se manipulan de acuerdo con los requisitos inmediatos de la actividad.

Las “concepciones docentes” o “teorías personales de los docentes” suponen que la conducta de los mismos está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios, no siempre totalmente conscientes. Este sistema le confiere sentido a sus acciones, sin embargo, no pueden deducirse las acciones de las teorías, éstas, más bien, parecen configurar un sistema referencial a partir del cual el docente toma decisiones. Al mismo tiempo, los dispositivos operan restringiendo y habilitando acciones. Las actividades ordenan las acciones en función de las metas y valores institucionalmente definidos.

1.5.2.5 *Teorías implícitas y representaciones de los docentes universitarios.*

Según Pozo, a través de la herencia cultural se transmiten una serie de creencias que conforman nuestra realidad, nuestra visión del mundo y por ello forman parte de nosotros mismos sin conciencia de que las portamos o actuamos. Estas creencias, representaciones o “teorías implícitas” resultarían de la propia práctica educativa y serían parte de una “cultura del aprendizaje”, entendida como práctica social que se transforma en cada sociedad de acuerdo con las demandas de conocimiento, epistemologías y tecnologías que soportan ese conocimiento. Cambiar estas representaciones, que forman parte de nuestra “cultura del aprendizaje”, sobre lo que es enseñar, lo que es aprender y sobre lo que es evaluar o cómo se evalúa requiere no sólo un cambio cultural como el que se está produciendo¹, sino también un cambio conceptual o representacional.

Para J.I.Pozo y otros autores este tipo de representaciones suponen un aprendizaje implícito, no consciente, a partir de la experiencia personal, en contextos educativos informales. Se trata de un “saber hacer” por lo que es de naturaleza procedimental, encarnada y situada, es decir, dependiente del contexto. Posee una función pragmática y se activa en forma automática, no deliberada, por lo que no se controla conscientemente. Por su carácter encarnado es, además, imposible de poner en palabras (Pozo, J.I. y otros, 2006). Se forma por procesos asociativos o de acumulación y resultan resistentes al cambio y de difícil transformación de manera explícita o intencional. Esto se debe al hecho de que estas representaciones se adquieren de forma implícita, no consciente, sin intención de hacerlo, como consecuencia

⁵ Aquí, nosotros preferiríamos el uso del concepto de Schön de conocimiento en la acción.

de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, que repiten patrones de comportamiento.

Sin embargo, su transformación no implica reemplazar viejas formas de saber por nuevas sino que, según el autor citado, el cambio debe entenderse como una *redescripción representacional* -tomando el término de Karmiloff-Smith- que requiere un proceso *reestructuración teórica, explicitación progresiva e integración jerárquica* de unas representaciones o conocimientos más simples en otros más complejos. (Pozo, J.I. y otros, 2006).

Este autor clasifica las teorías de los docentes de acuerdo con sus principios epistemológico y en su concepción de aprendizaje en tres categorías: directa, interpretativa y constructiva:

- La *teoría directa*, se caracteriza por centrarse, de manera casi excluyente, en los resultados o productos del aprendizaje considerados como copias o fieles reproducciones de la realidad, sin tener en cuenta el *proceso*.
- La *teoría interpretativa*, que los autores mencionados plantean como evolución de la *directa*, conecta las condiciones, los procesos y los resultados, pero de manera lineal, por lo que se deduce que el concepto de proceso asume un sentido muy básico y simple: representa la idea de transcurso en el tiempo. Los productos del aprendizaje se alcanzan, al igual que en la teoría directa, como resultado de una réplica de la realidad o de los modelos culturales. Los principios epistemológicos coinciden con los de la teoría directa, ya que, al igual que en ésta, el conocimiento consiste en reflejar la realidad (exterior) -y el aprendizaje consiste en captar esa realidad lo más fielmente posible-, la cual es concebida, en última instancia como agencia de la verdad.
- La *teoría constructiva*, finalmente, supone que el aprendizaje implica un proceso de recreación de la realidad a través de la reconstrucción y complejización de las propias representaciones sobre el mundo físico, social y mental, así como de la autorregulación de la propia actividad de aprender. Los procesos reguladores constituyen la clave de la misma construcción en tanto representan la posibilidad de transformación de los productos del aprendizaje así como de los propios procesos representacionales (mediadores) a través de los cuales se da significado a la realidad. Al mismo tiempo, la toma de conciencia de la interacción entre las condiciones y resultados de su aprendizaje le otorgan al aprendiz la posibilidad de regular su propio aprendizaje (proceso metacognitivo).

Pozo (2006) ha planteado la idea de que el contraste entre el éxito del constructivismo en campo teórico y su fracaso en el ámbito de la transferencia,

es decir, en su pasaje al aula, se ha debido a la confusión entre dos de las categorías presentadas: la teoría *interpretativa* y la teoría *constructiva*.

En efecto, para gran cantidad de profesores y maestros los conocimientos previos, el desarrollo cognitivo (considerado en términos evolutivos) y la motivación explicarían porqué un alumno no aprende y constituirían -tales aspectos- requisitos para el aprendizaje. De este modo, se produciría una asimilación de la teoría constructiva a la teoría interpretativa y se confundiría la importancia otorgada a la idea de proceso –que en realidad daría cuenta de la consideración de instancias mediacionales en la apropiación del conocimiento- con una concepción propiamente constructiva –la cual supone un cambio radical en las representaciones, por reestructuración-.

Aunque, en su mayoría, la enseñanza ha conservado un carácter reproductivo, es innegable que la difusión de las teorías constructivistas han dado lugar a cambios en las actividades de enseñanza, ya que se han desarrollado propuestas más “activas” para el alumno –en oposición a las propuestas tradicionales, más pasivas-, desde el supuesto de que el alumno no aprende sin actividad.

Sin embargo, en las propuestas de evaluación de los aprendizajes no se avanzó en la misma medida, apareciendo en forma más transparente en las representaciones de los docentes el fundamento realista respecto de la constitución del conocimiento: ¿qué otra forma para evaluar el aprendizaje que no sea comparar lo que el alumno *sabe* con lo que *debe saber* (que es lo que dispone el programa)?, lo que supone en la base una concepción del aprendizaje por copia (asociacionista) y una posición epistemológica “positivista”ⁱⁱ en cuanto a la producción y apropiación de conocimientos. (Pozo, 2006, pág. 125)

1.5.2.6 *Las relaciones entre pensamiento y acción (en el contexto del estudio de las prácticas de enseñanza).*

Una referencia de gran importancia para nuestro proyecto, entre las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza, han sido los trabajos de Daniel Feldman, en los cuales se estudió el conocimiento personal de los docentes como una perspectiva para analizar las mediaciones entre teorías y prácticas (docentes). En una de las investigaciones realizadas, que focalizó en el nivel primario de enseñanza, planteó que han surgido dudas respecto de la idea -frecuentemente aceptada- de que las acciones de los maestros están directamente determinadas por prescripciones deducidas de las teorías, o que se desprendan de sus *teorías* consecuencias directamente *prácticas*.

Lo que Feldman plantea es que la función de las teorías personales parece corresponder a “tornar aceptables” modos de actuar, más que a

determinar propiamente las acciones, es decir, que éstas no se derivan necesariamente de aquellas.

La pregunta que se desprende de tal afirmación es ¿en dónde se inscriben, entonces, estos constructos docentes y qué hace que algunas conductas se tornen aceptables y otras no, es decir, en relación con qué otro dominio asumen tales significaciones?

La respuesta surge de considerar el universo institucional en el cual se define la práctica docente en tanto práctica social. En la investigación citada, el punto de partida e idea subyacente es que la formación de recursos para la acción y la construcción de un cuerpo conceptual por los maestros toma caminos diferentes, en ambos casos, en función de la cultura escolar (Feldman, 1996).

Tal afirmación implica, por un lado, que las acciones de los profesores se hallan limitadas por las condiciones institucionales. En términos de las decisiones “técnicas” quiere decir que se hallan restringidas por el dispositivo pedagógico de la institución. Por otro lado, significa que el cuerpo conceptual desde el cual algunas acciones se tornan aceptables y otras no, no radica en un *saber de naturaleza individual*, sino en una *construcción de naturaleza social e institucional* (Feldman, 1996) y por lo tanto *compartida* (Bruner, 1991, Cole, 1999, entre otros)

Su *hipótesis* es que las semejanzas en el conjunto de actividades y tareas seleccionadas por los docentes se deben al efecto de la cultura escolar y a las restricciones del dispositivo pedagógico institucional. Las diferencias, por otro lado, se relacionan con aspectos del pensamiento pedagógico de cada docente que marcan el monto de influencia específica del conocimiento personal en el nivel estructural de las acciones de enseñanza (Feldman, 1996)

1.5.2.7 Del Sentido Práctico al Contexto: la teoría socio-histórica

Las concepciones de los docentes universitarios sobre evaluación forman parte de un tipo de conocimiento particular que denominamos *práctico*, por lo que habrá que leerlo atendiendo a lo que llamamos su *lógica práctica* o *sentido práctico*. De la misma forma, la evaluación en tanto práctica docente, deberá ser analizada en términos de práctica social. Leer la práctica docente como práctica social implica, en primer lugar, considerar el campo social en el que tiene lugar dicha práctica. La consideración del campo implica estudiar su dimensión histórica, es decir, los modos de constitución en relación con los otros campos y su lógica propia de funcionamiento, que lo define como tal.

Dijimos que la consideración de las “teorías personales de los docentes” supone que la conducta de los mismos está guiada por un sistema

personal de creencias, valores y principios, no siempre totalmente conscientes, y que es este sistema el que confiere sentido a sus acciones. A lo que luego agregamos que estas elaboraciones no constituyen construcciones individuales sino que forman parte de representaciones social e institucionalmente elaboradas y, por lo tanto, compartidas.

Por otra parte, hemos visto que para analizar los constructos particulares en los cuales consisten las teorías de los docentes resulta preciso considerar no solo el nivel explícito desde el cual se sostienen las mismas sino también un nivel, generalmente no consciente, que se sostiene en la acción, de acuerdo con una lógica que denominamos práctica, la cual responde al sentido práctico (Bourdieu, 1991). Este concepto, que cuestiona el dualismo subjetivismo/objetivismo, supone que los esquemas de pensamiento se constituyen conjuntamente y en función de formas de actuar requeridas por las propias estructuras institucional y socialmente producidas.

Desde otras tradiciones de pensamiento y otras disciplinas pero coincidiendo con los postulados marxistas, la teoría sociohistórica, nacida de la psicología rusa a principios del siglo XX, ha planteado el mismo cuestionamiento a la oposición subjetivismo/objetivismo y, partiendo de una concepción dialéctica y molar del comportamiento, propuso una nueva unidad de análisis para el estudio de las funciones psicológicas superiores que comparte elementos subjetivos y sociales, naturales y culturales, internos y externos: la actividad instrumental o actividad mediada.

A pesar del diverso origen de las teorías referidas, parece común la consideración, por un lado, de la *mediación* (conceptos como *esquema*, *artefacto*, *actividad instrumental o mediada* y también *habitus*) y, por otro, de la naturaleza *social* o *situada* del sujeto y de las *producciones humanas*. Afirmar esto implica decir que el conocimiento se halla *social e institucionalmente situado* y de ello se desprende que las *teorías docentes* si bien constituyen *elaboraciones personales* se estructuran sobre *conocimientos y representaciones social e institucionalmente producidas*.

La teoría sociohistórica o enfoque cultural histórico se basa en la obra del psicólogo ruso L. Vigotsky –principalmente- y en la de sus discípulos, Luria y Leontiev, entre los más destacados.

El centro de la teoría vigotskyana radica en la explicación de la génesis de la conciencia desde un modelo socio histórico que consiste en la interiorización de la cultura a través de la mediación del lenguaje, en tanto construcción específicamente humana, dialécticamente propuesto como producto-productor del psiquismo.

De esta manera, la constitución subjetiva se dará no sólo en el hecho de que el sujeto se apropia de la cultura sino también en que la cultura se apropia del sujeto, en el sentido que crea una nueva estructura, una segunda naturaleza en él.

La tesis principal de la escuela socio-histórica rusa (o cultural-histórica) es que la estructura y formación de los procesos psicológicos superiores (es decir, las funciones psicológicas exclusivamente humanas) ocurre por la participación en actividades prácticas mediadas culturalmente y en desarrollo (Cole, 1999)

La unidad de análisis para el estudio del desarrollo de los procesos psicológicos superiores consiste en la *actividad mediada* o *actividad instrumental*. Ésta reúne el uso de signos y herramientas en la medida en que ambas representan *instrumentos mediadores* que sirven al proceso regulador del comportamiento, es decir, al proceso de autorregulación de la conducta. Las herramientas, externamente orientadas, permiten modificar el medio y los signos, internamente orientados, actúan sobre el propio sujeto a la vez que sobre los otros sujetos. (Wertsch, 1989, Cole, 1999)

Cole (1999) propone resumir en tres principios los fundamentos de la teoría sociohistórica, de los cuales se derivan los otros conceptos y principios que la integran.

En primer lugar sitúa la *mediación por artefactos*. También llamados herramientas, los artefactos constituyen herramientas culturales que median las relaciones con el mundo y la interacción subjetiva. Entre los instrumentos mediadores ocupa un lugar privilegiado el *lenguaje*: “herramienta de herramientas” (Cole, 1999).

El segundo de los principios se refiere al *desarrollo histórico*. El proceso de *enculturación* se sostiene en la posibilidad de que las nuevas generaciones se apropien de los productos culturales existentes. Desde esta perspectiva, la cultura se entiende como el conjunto de artefactos acumulados por una sociedad, su experiencia histórica. La característica distintiva de nuestra especie radicaría en la capacidad para desarrollarse en ese *médium* (la cultura) y para reproducirla en generaciones sucesivas. Los artefactos culturales son “historia en el presente” (Cole, 1999).

Por último, Cole (1999) sitúa como tercer principio a la *actividad práctica*, la cual remite a las ideas de Hegel y Marx, que postula que el análisis de las funciones psicológicas humanas debe apoyarse en las actividades cotidianas de las personas, porque es en la actividad donde se reúnen, de manera

indisociable, los aspectos ideal y material de las actividades de las generaciones anteriores.

Desde una perspectiva similar, J. Lave (2001) sostiene que el problema del análisis del contexto radica en el estudio de las relaciones entre los *actores* y el *mundo social* y las relaciones entre las *actividades* y el *mundo social*, considerando ambos aspectos como indisociables.

Para Cole (1999), los conceptos de actividad y práctica implican al de *artefacto*. En efecto, si apelamos a las interpretaciones marxistas sobre la actividad humana, queda claro que el objeto (producto de la actividad) no constituye un aspecto puramente material, desprendido del sujeto -su productor-, por el contrario, es su actividad cosificada. Desde esta perspectiva la actividad o práctica humana representa el *medium* donde se desarrollan y utilizan los *artefactos*.

Otras posturas provenientes de la sociología y la antropología, también han coincidido en el intento de superar las ideas dualistas de los procesos cognitivos y la vida social, como el concepto de *habitus*. P. Bourdieu (1995), define al mismo como un conjunto de disposiciones duraderas, transponibles y de las cuales [los agentes] no tienen total conciencia.

1.5.2.8 *De las teorías implícitas a las teorías personales de naturaleza institucional, social y compartida.*

El concepto de “teorías implícitas”, si bien rescata la dimensión no consciente de las representaciones subjetivas y lo remite a un saber “encarnado” producto de la práctica, no deja de remitir su residencia al sujeto. Las representaciones a las que alude son de naturaleza individual y esto queda claro en la dirección de explicitación que se plantea para su transformación y cambio conceptual.

Desde nuestro punto de vista la solución para una transformación de las prácticas de enseñanza y para el cambio conceptual, si bien implica el conocimiento de las teorías de los docentes, no radica en su explicitación y dominio consciente. Creemos que se trata más bien de la necesidad de repensar las prácticas en su conjunto y de ayudar a construir actividades y prácticas alternativas, que puedan ser aceptadas por los actores institucionales y que a la vez contribuyan a mejorar los aprendizajes.

Repensar las prácticas no es igual a “hacer conscientes las representaciones no conscientes” o “redescribir representacionalmente (conscientemente) los hábitos adquiridos”. Este tipo de propuesta, en última

instancia, supone reemplazar las representaciones del sentido común por las científicas apelando a la *racionalidad* del sujeto.

No cuestionamos la búsqueda de tal fin, la toma de conciencia sin duda constituye el objetivo de todo aprendizaje: alcanzar un nivel de autocontrol o autorregulación de los propios procesos de adquisición de conocimientos. Pero no se trata de una causa sino de una consecuencia del cambio operadoⁱⁱⁱ, no se accede a ello por vía de la explicitación de las representaciones primitivas y comparándolas con lo que el conocimiento científico propone. En definitiva, el conocimiento científico también constituye una creencia y lo que nos proponemos es que el modelo que éste aporte resulte más práctico que el vigente. Por lo tanto, la vía de acceso resulta ser la práctica misma.

Si la transferencia del constructivismo falló fue justamente porque se asumió que “comprender” el constructivismo derivaría automáticamente en la transformación de la práctica de enseñanza “tradicional” en una práctica “innovadora”, o incluso que produciría, en las nuevas generaciones de maestros y profesores, la capacidad para desarrollar prácticas de enseñanza (y de evaluación) consecuentes con las ideas centrales del constructivismo.

Coincidimos con Feldman en que “Probablemente la importancia de las teorías [personales] reside en que tornan aceptables modos de actuar, aunque éstos no deriven necesariamente de aquellas” (Feldman, 1999, pág.79). Esto lleva a pensar en una función más comprensiva que directiva, de las teorías respecto de las acciones y a articular el conocimiento en uso con los contextos de acción y con la propia estructura escolar^{iv} (Feldman, D., 1999; Pozo, I.M., 2006)

Trabajar sobre propuestas que resulten prácticas, exitosas y posibles de ser llevadas a cabo por los profesores abriría mejores posibilidades para la reconstrucción de los fundamentos teóricos, desarrollar principios y ampliar la base aplicable de los conocimientos, en la medida en que la apropiación de nuevos instrumentos es lo que permite revisar los propios esquemas y teorías y avanzar en la comprensión de nuevas alternativas (Feldman, D., 1999).

I.5.3 La evaluación de aprendizajes

I. 5.3.1 Tensiones de la Evaluación en el Dispositivo Escolar

La evaluación ha sido, es y será un aspecto particularmente conflictivo del proceso de enseñanza. Por la dificultad para establecer consenso acerca de las formas de evaluar o de los niveles de exigencia, por la tensión que necesariamente se establece entre formación y selección y, fundamentalmente, porque, como afirma con sabiduría Ph. Perrenoud: “La evaluación necesariamente estimula las pasiones, dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros” (2008, p. 7).

La evaluación escolar toca el registro narcisista y el de las relaciones sociales en cuanto a sus consecuencias (decisiones) en la selección, orientación y certificación, es decir, en cuanto a la distribución de posiciones o lugares (sociales, institucionales, grupales) a ocupar y en cuanto a la igualdad o desigualdad en la distribución, lo que incluye considerar el punto de partida de los sujetos.

Evaluar, tarde o temprano significa crear jerarquías de excelencia a partir de las cuales se determinarán desde el pasaje por la escuela, sus orientaciones y modalidades de estudio hasta inclusión en el mundo del trabajo y la obtención efectiva de empleo (Perrenoud, 2008).

En las discusiones actuales sobre la enseñanza se plantea la existencia de una crisis de los valores tradicionales y se pondera la necesidad del cambio en función de una nueva cultura del aprendizaje. En esa línea, la evaluación debería transformarse con miras a una renovación de sus objetivos, modalidades y criterios, en el marco de propuestas pedagógicas innovadoras.

Sin embargo, parecería que este nuevo debate entre una evaluación innovadora formativa y una tradicional sumativa no es sino la reactualización de viejas tensiones en el campo de la enseñanza que existen desde que se creó la escuela. Al fin de cuentas, no es una novedad que la evaluación tiene efectos en los aprendizajes de los alumnos ni que muchos profesores se oponen a las notas (Perrenoud, 2008).

Las grandes estructuras no pueden transformarse al ritmo de los discursos ni de las modas, el reformismo lleva décadas y poco ha variado la estructura del dispositivo escolar. No obstante, la rueda lentamente se mueve y la escuela cambia.

La evaluación está en el núcleo de las contradicciones del sistema educativo que articula continuamente selección y formación, reconocimiento y negación de las desigualdades, en fin, que se desarrolla entre dos lógicas de trabajo que conviven y se superponen constantemente. Toda práctica de enseñanza y en particular la evaluación tiene algo de formativa aunque aplique el más tradicional de los formatos y aún la más innovadora de las propuestas no puede eludir del todo la fabricación de las jerarquías de excelencia hacia la que tiende el sistema educativo (Perrenoud, 2008).

1.5.3.2 *Función de la evaluación*

Para los modelos eficientistas de la enseñanza, la evaluación ha constituido un aspecto central de su propuesta, de modo que lo “evaluable” ha llegado a determinar lo “enseñable”. Esto simplifica en gran medida las cosas,

ya que lo que se quiere evaluar se limita a las conductas observables que se examinan con pruebas objetivas al término del proceso de instrucción que ponen énfasis en el producto final del mismo. La función principal es la de acreditar los conocimientos frente a la institución.

Los constructivistas y algunas teorías cognitivas, en cambio, pretenden evaluar procesos mentales, lo que involucra cuestiones más complejas tanto en el aspecto teórico como en el técnico. (A. Camilloni, 1998). La resolución de problemas e interrogantes genuinos se plantean como las mejores herramientas en el proceso de evaluación de aprendizajes, pero se requiere un compromiso por parte del alumno en tal actividad para que el acto cobre significación y se articule con el proceso de enseñanza en su conjunto. En este sentido, la evaluación consiste en la “producción de conocimientos” y no en su mera “reproducción” (E. Litwin, 1998).

A partir de las nuevas tendencias en educación se plantea la necesidad de transformar la evaluación, de instrumento de *control* en herramienta de (auto) regulación de los conocimientos, por lo que adquieren particular importancia las regulaciones que ejerce el docente a través de sus intervenciones. Las mismas constituyen, para el alumno, modelos de acción y criterios de valoración para reorientar la propia conducta en un determinado contexto de aprendizaje.

Como fundamentan las teorías sociohistóricas, la internalización de herramientas de la cultura se produce por la participación en *actividades* culturalmente organizadas en las cuales dichas *herramientas* asumen una significación determinada. El niño, al apropiarse de un conocimiento o de una destreza particular, se apropia, al mismo tiempo, de sus motivaciones sociales (Leontiev, 1983) es decir, de su sentido social.

En la formación universitaria el alumno aprende contenidos cada vez más específicos y destrezas particulares, producidos en ámbitos altamente especializados en dominios particulares, cuyo lenguaje y cultura son propios y también constituyen objetos de apropiación. Estas culturas propias de las áreas disciplinares y profesionales suponen un aprendizaje complejo que combina conceptos teóricos y todo un saber hacer a partir de dicho cuerpo teórico, modelos de aplicación, destrezas particulares, tecnologías específicas, pero también distintos roles profesionales que requieren competencias específicas y un dominio de la lógica de funcionamiento de la práctica.

1.5.3.3 Tipos de evaluación

La clasificación de la evaluación ha tenido diferentes abordajes. Entre las más conocidas encontramos: la que distingue entre *continua* (o en proceso) o *parcial*, en función de los plazos establecidos para la misma; *explícita* o

implícita, de acuerdo con la definición establecida por la misma para los destinatarios; *normativa*, en la que se compara el rendimiento de un alumno en particular con el resto del grupo o *criterial* en donde se ubica a cada alumno en función del grado de consecución logrado en relación a un objetivo previamente fijado; *diagnóstica*, *sumativa* o *formativa* (según la clasificación de Scriven, 1969) y en *formal* e *informal* (Perrenoud; 1990).

Scriven, diferenciará entre evaluación *formativa*, orientada a la mejora a partir de una retroalimentación en el circuito, realizando modificaciones y ajustes en el proceso y *sumativa*, centrada en la medición del grado de dominio de un alumno sobre un tema y que frecuentemente deriva en la calificación del mismo. La *diagnóstica*, posee como finalidad la orientación de la enseñanza en su fase inicial.

P. Perrenoud, por otra parte, distingue los momentos en donde tienen mayor peso los aspectos *formales* de la evaluación, como en las pruebas estandarizadas, de otros momentos *informales*, como las intervenciones del docente en las interacciones cotidianas con los alumnos durante las actividades de enseñanza, durante los cuales el docente construye una imagen del alumno^v. La nota que finalmente califica al alumno se construye a partir de ambos aspectos, otorgándole mayor o menor credibilidad y peso a uno u otro de los aspectos referidos. Según el autor ambos aspectos contribuyen a formar la nota, es decir, el lugar que representa un alumno en el ranking de su curso.

Más allá de las diferentes clasificaciones, para la mayoría de los autores se pueden distinguir dos grandes paradigmas en la evaluación: uno que se expresaría en el “medir”, priorizando la repetición, la copia literal y la adquisición súbita de los conocimientos, y el otro en el “comprender”, en el sentido de elaborar e interpretar, reconstruir y resignificar los conocimientos en un proceso gradual y siempre provisorio (Pozo, 1994).

Aunque con frecuencia se ha asociado la evaluación *formativa* y la *informal* con el constructivismo, es preciso advertir que, desde el análisis de la práctica pedagógica, no debería identificarse un tipo de evaluación con una teoría o cuerpo teórico en particular, ya que la mediación del dispositivo pedagógico orienta la práctica o restringe su funcionamiento, de modo que la implementación de una propuesta de enseñanza se organiza con base en la lógica de dicho dispositivo. En este sentido, resulta más rico el análisis del modo en que, a partir de determinados modelos pedagógicos, se traducen los tipos de evaluación propuestos en tareas y actividades concretas en las instituciones educativas.

El proceso de evaluación supone la utilización de criterios que permitan analizar e interpretar la información recogida con base en teorías que

reúnan concepciones solidarias de enseñanza, aprendizaje y de la evaluación como función didáctica.

Si pudiéramos elegir las características que una buena práctica de evaluación debería tener, incluiríamos los siguientes aspectos: negociada con los alumnos, sin sorpresas e integrada al proyecto de enseñanza, respetuosa del clima, ritmo y tipo de actividades habituales de las clases. Debe ser expresión de las prácticas cotidianas. Debe, además, estimular las producciones de los alumnos (Litwin, 2008)

1.5.3.4 *Evaluación, Aprendizaje y Contexto*

En la última década, se han producido gran cantidad de investigaciones orientadas a profundizar el significado del aprendizaje situado. Podríamos afirmar que ya no se discute el lugar determinante ocupado por el contexto en la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo y el aprendizaje.

En relación con el aprendizaje escolar, ha sido la teoría sociohistórica rusa y posteriormente los desarrollos contextualistas los que han introducido una mirada más compleja sobre los procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la naturaleza del aprendizaje es colectiva y social, transcurre en instituciones social e históricamente constituidas y constituye un proceso de apropiación de saberes culturalmente producidos y socialmente valorados. La apropiación de los saberes se produce por la mediación de la cultura, esencialmente por el lenguaje, es decir, en interacción con otros, y por una serie de artefactos culturales.

Las instituciones y las prácticas sociales (institucionalmente ordenadas) constituyen los mediadores esenciales por los cuales nos apropiamos de la cultura y aprendemos. Al mismo tiempo la cultura se apropia de nosotros y las instituciones nos interpelan de tal modo que lo que aprendemos lo incorporamos conjuntamente con los valores y metas definidas por las instituciones de las que participamos. Así, el aprendizaje escolar define un tipo particular de aprendizaje, relativo a las prácticas escolares.

El desplazamiento de la unidad de análisis del sujeto a las prácticas, ha orientado las investigaciones a profundizar el estudio de las mismas en el campo educativo, de modo que se ha redimensionado el concepto de aprendizaje y ha cobrado mayor importancia para las prácticas educativas el concepto de aprendizaje situado. Así, el análisis del aprendizaje situado ha llevado a buscar nuevas formas de definir el contexto, ya que la definición del mismo no podía restringirse a una descripción del entorno.

Las corrientes contextualistas han definido al contexto a través del concepto de actividad, situando a la misma, sus metas y sus valores, históricamente producidos por una cultura, como los elementos que permiten interpretar o dar sentido a las acciones de las personas.

A partir de estas definiciones, la evaluación para los enfoques sociohistóricos y contextualistas, no puede pensarse por fuera de las actividades compartidas por alumnos y docentes en un marco institucional que define las prácticas que allí se realizan.

El aprendizaje consiste en una apropiación gradual de saberes y habilidades en la que el docente guía el proceso de construcción de conocimientos del alumno, con el objetivo de que el mismo asuma gradualmente el control de su propio proceso de aprendizaje. De este modo, la evaluación (en sentido formativo) constituye la herramienta que habilita al alumno a ir tomando conciencia de las estrategias que pone en juego para aprender y de este modo facilita la asunción progresiva del control y autorregulación del proceso de aprendizaje.

Jussara Hoffman, con base en los aportes de Piaget y Vigotsky, y con una fuerte impronta freireana, propone el término de “evaluación mediadora” para pensar una evaluación multidimensional que rescata la necesidad de considerar la subjetividad de alumnos y docentes en un proceso que reúne conocimientos, experiencias y sentimientos diversos (2010).

Así entendido el proceso de evaluar, “ahondar en la evaluación de los aprendizajes es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados, interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de sus alumnos” (Anijovich, 2010, p18).

I.5.4 Evaluación de la Universidad: El juicio sobre la calidad universitaria

I.5.4.1 Políticas para la Educación Superior: La Evaluación en la universidad

Desde mediados de los '80 comienza a circular en Educación un discurso a través del cual se imponen los conceptos que regirían el campo de allí en adelante. La recién surgida “sociedad del conocimiento” reclama nuevas “competencias”, es decir, nuevas disposiciones cognitivas y habilidades para responder a las nuevas demandas sociales. En este marco, los países en general y cada institución en particular, se ven obligados reorganizar su propuesta educativa en el sentido de adecuarse a los nuevos requerimientos. La excelencia educativa se traduce entonces, en “calidad educativa” entendida en términos de adecuación a las demandas de productividad del mercado. En otras palabras, las políticas neoliberales impuestas al mundo desde los países

centrales, requieren cambios en las políticas educativas a nivel mundial, con el fin de dar una respuesta global a las nuevas demandas del mercado.

Este nuevo enfoque en la educación implica para el nivel superior una transformación sin precedentes. En los distintos países de la región, se llevaron adelante las reformas impulsadas desde los organismos internacionales aunque con diferencias más o menos significativas en su implementación. La dirección de los cambios en la educación superior se insertó en un proyecto económico y social impuesto por el *discurso neoliberal* al modo de un nuevo *curriculum oculto*, de modo que los mismos actores universitarios asumieron como propias ideas y propuestas impuestas como universales por algunos sectores hegemónicos (Glazman Nowalski, 2001).

El neoliberalismo, entendido como estrategia político-económica orientada a la liberación del mercado y la apertura económica, explica la crisis desde los proyectos económicos y los mecanismos estatales de intervención, por lo cual, sus propuestas estipulan la necesidad de limitar el poder gubernamental y la figura presidencial. Se hace hincapié en la centralización estatal como causa de una pérdida de autonomía de las fuerzas sociopolíticas y se establece la conveniencia de eliminarla, al tiempo que se critica la politización del mercado, cuya consecuencia ha sido una disminución en la "producción".

El mercado aparece como elemento imparcial que no reconoce fuerzas políticas ni sociales, se cuestiona la ineficacia de los instituciones públicas asociada a la burocratización y la politización que condujeron a la existencia de inmensos sindicatos, los cuales es necesario debilitar y reemplazar. Los trabajadores, devaluados y amenazados por el desempleo son forzados a negociar y aceptar la necesidad de su "reconversión" o desecho. En consecuencia, la educación pasa a formar parte de los bienes regulados por la Economía y da lugar a una serie de propuestas de reforma en los distintos niveles.

Desde el discurso neoliberal, aquellos que se oponen a esta nueva mirada son considerados retrógrados incapaces de ver la realidad orientada hacia el futuro, se manejan con viejos esquemas, son poco prácticos y, en consecuencia, deben ser expulsado del sistema. La izquierda y la preocupación por las condiciones históricas son cuestiones perimidas, setentistas, resabios del pasado. El conocimiento altamente calificado, la tecnocracia, el aumento de la productividad y el desprecio por las formas anteriores de organización son los valores que los nuevos actores deben ponderar. Las nuevas medidas económicas se basan en políticas de ajuste como única alternativa para eliminar los obstáculos que impiden el desarrollo de los países. Es preciso "racionalizar" y para ello la "evaluación de la productividad" resulta la herramienta privilegiada.

Esta propuesta neoliberal se plantea como proyecto global que impone reformas estatales y modificaciones relativas a lo laboral, la salud, la educación y la seguridad social, afectando todo esto las formas mismas de

relación social. Se trata de neutralizar las diferencias sociales y políticas. Así, se refuerzan y acrecientan el individualismo, la competitividad y la eficiencia.

El objetivo principal de las propuestas neoliberales en educación consiste en centralizar y flexibilizar la formación docente mediante un curriculum unificado, compatible con los modelos de calidad total. Tal tendencia a la unificación debe leerse en el contexto de una economía de mercado globalizada y de una inexorable globalización de las relaciones sociales, en donde la formación de organizaciones burocrático-administrativas ha desembocado en una creciente presión de los intereses nacionales e internacionales sobre las instituciones estatales del área educativa.

Las organizaciones internacionales ocupan un lugar clave en este proceso de globalización. El Banco Mundial, por ejemplo, se torna uno de los principales protagonistas dentro de un complejo intelectual y financiero que persigue la transnacionalización del conocimiento y la alta especialización. Por medio de su alcance financiero, el BM comienza a ejercer influencia en los métodos de análisis que se consideran válidos y los que no, ponderando particularmente una racionalidad instrumental y tecnocrática por sobre una orientación de política históricamente informada (Torres, 1996).

Para Tomasevsky (2004), el BM encara el tema educativo como un factor económico, siendo este aspecto su principal interés. Con recetas económicamente fundamentadas e ignorantes de la historia, cultura y características propias de cada región transforma en problema *técnico* un asunto inherentemente *político*. A partir de esta visión el papel del Estado pasa de “proveer” a “pagar” por la educación y, de este modo, el ámbito privado se torna el principal agente en materia de oferta educativa.

El proyecto neoliberal encarnado en estos organismos internacionales produce en el discurso educativo el deslizamiento de significaciones que se van operando en diversos términos, a saber: la *educación* deja de ser considerada un *derecho* para ser considerada un *bien* – con el consecuente cambio de *Rol del Estado*: de principal a subsidiario-; se reemplaza el término *igualdad* por el de *equidad*, lo que permite establecer –ya no que todos obtengan lo mismo- sino que reciban proporcionalmente lo que necesitan. Pero lo que necesitan no se evalúa en relación con la cultura de la cual proviene, con las necesidades de la sociedad o de la comunidad a la que pertenece, o en función de sus potencialidades subjetivas. Lo que cada uno necesita es medido por el mercado que determina cuáles son sus necesidades y asigna lugares a los individuos de acuerdo con posiciones de clase.

Los indicadores para la reforma universitaria muestran con claridad esta tendencia en, por ejemplo, el achicamiento de las carreras de grado y la multiplicación de las tecnicaturas y estudios terciarios, entre otros. Ello no quiere decir que la medida en sí misma no pueda resultar favorable en muchos aspectos, pero leída en el contexto de la tradición de una universidad pública y gratuita, no posee el mismo significado.

Revisar las prácticas y los fundamentos de la evaluación de las universidades es fundamental para esclarecer el vínculo entre proyecto universitario, evaluación en el nivel superior y proyecto político. En este sentido, también es fundamental analizar la significación e importancia que reviste la evaluación en distintos contextos, ante la pretensión de copiar modelos aplicados en instituciones de nivel superior de otros países, con condiciones socioculturales e historias educativas totalmente distintas.

1.5.4.2 *La pertinencia: Relaciones entre universidad-estado y universidad-mercado*

Según la nueva relación Educación-Estado –propuesta por los organismos internacionales- se deben subordinar las necesidades sociales al proyecto político y económico –neoliberal-, limitar el acceso a los niveles superiores de educación y replantear los objetivos de las universidades: *pertinencia, calidad e internacionalización* se proponen como los conceptos en torno a los cuales reorganizar la educación superior a nivel mundial. El camino para acceder a la mejor calidad depende de la racionalidad en la administración y ésta se apoya en la *evaluación*.

La *pertinencia* atañe a las funciones de la Universidad a la vez que delimita también sus relaciones con el Estado. El origen de este concepto, por primera vez propuesto en el *Documento de la política y el cambio y desarrollo de la educación superior*, producido por UNESCO en el año 1995, parece referirse a la idea de que el mundo –en permanente y acelerada transformación- reclama cambios en el modo de producir conocimientos, lo que lleva a interpelar a la Universidad, en su lugar de productora de conocimientos. La respuesta a estos requerimientos internacionales se traza ya en ese mismo documento de 1995 donde tres criterios se promueven como las claves para el cambio mundial: ***pertinencia, calidad e internacionalización***. Los conceptos ***pertinencia*** y ***calidad*** aparecen asociados desde un principio aunque su vínculo dado por natural no lo es tanto.

Podríamos decir que indirectamente los documentos de Unesco establecen que responder a las demandas de la sociedad equivale a responder a las demandas del mercado y de las empresas ya que en ese sentido se orientan las sugerencias respecto de los cambios curriculares y de modalidad de financiamiento necesarios para alcanzar la *calidad* y *pertinencia* deseadas. Así, los criterios sugeridos chocan con la historia y tradición de la mayoría de las universidades latino-americanas, en particular con la autonomía, atributo casi “identitario” de las universidades de la región, de modo que resulta contradictorio con la propia definición de *pertinencia* esbozada.

La posición del BM es menos velada: la ***pertinencia*** se refiere específicamente a la capacidad de las universidades de responder a las demandas del mercado. La *calidad* se define a partir de indicadores cuantitativos y de carácter administrativo de acuerdo con estándares académicos establecidos por el modelo de las universidades americanas; se alcanza a través de la evaluación institucional centrada en los resultados y productos de los establecimientos; la autonomía universitaria es un criterio que

entorpece la búsqueda de la mayor calidad, un signo de politización que atenta contra la producción académica y científica. Los países deben buscar mejorar su producción científica y académica empezando por las ciencias tecnológicas, las ciencias exactas y naturales; las ciencias sociales y humanas ocupan un rango menor.⁶

Desde este enfoque regido por criterios administrativos se recomienda elevar los *niveles de excelencia* a través de la **evaluación** y **categorización** de los profesores. Se sugiere también restringir el acceso al nivel superior de la educación. El eje de la nueva relación entre la **Universidad** y el **Estado** lo constituye la **evaluación**. El Estado debe garantizar la confianza depositada en las universidades mediante un riguroso sistema de evaluaciones externas con el apoyo de autoevaluaciones de las mismas instituciones.

La *racionalización* de las universidades debe incluir la *diversificación de las fuentes de financiamiento* y la *eficiencia* en el manejo de recursos. Para ello, se torna necesario intervenir en la vida universitaria a través de *regulaciones* de distinto tipo. La *evaluación* de universidades, programas y sujetos resulta una herramienta fundamental para la *racionalización* de la educación superior.

Este *papel racionalizador* de la *evaluación* promueve la *clasificación* y *jerarquización* de sujetos, contenidos, programas e instituciones para determinar promociones, padrones de *excelencia*, otorgar subsidios o estímulos a estudiantes, profesores e investigadores. La construcción de la excelencia universitaria promueve jerarquías sociales sustentadas en distintos tipos de evaluación.

Desde nuestra perspectiva se ha destacado que la evaluación constituye un aspecto importante en el proceso educativo lo que también vale para la gestión y mejora de las instituciones educativas. En este sentido se ha ponderado la autoevaluación como instancia valiosa y necesaria para la toma de decisiones y se ha destacado la inconveniencia de procesos de evaluación con criterios exclusivamente externos. Sin embargo, es indispensable tener en cuenta que es preciso considerar ambos aspectos a la hora de evaluar.

Coincidimos con Carlino y Mollis cuando afirman que:

"La complejidad y la diversidad que constituyen el campo evaluativo, atentan contra el hecho de que la comunidad universitaria fije en forma aislada sus parámetros de valor, en respuesta a lo que se ha denominado

⁶ En 2008 y 2009 Nuevos documentos sobre la Educación Superior muestran cambios importantes en varios aspectos, aunque no se abandonan los objetivos de calidad y pertinencia. Los contrastes más visibles entre el documento del Cresalc UNESCO de 1996 y los de UNESCO de 2008 y 2009 se refieren a la introducción de la idea de que la **pertinencia** debe ser producto de las mismas instituciones de Educación Superior. Es decir, se reconoce la necesidad de respetar su **autonomía**, pero ateniendo a evaluaciones externas, y por otra parte, aparecen cambios en torno a considerar a la **educación superior** como **un bien público social**, **un derecho humano universal** y un **deber del estado**, además de fortalecerse la idea de la **diversidad cultural**. En el mismo sentido, las sugerencias de asociación al mundo del trabajo y de reformas en los planes de estudio, también atenúan el sentido propuesto en los primeros documentos de remitir exclusivamente al mundo del trabajo (Unzue, 2013).

accountability -esto es el requerimiento de mostrar a uno o más públicos externos que se ha actuado responsablemente y que se ha cumplido con la función social que se le ha asignado-. Pero a su vez, dichos parámetros tampoco pueden definirse con prescindencia de la universidad. En primer lugar, porque la comunidad universitaria representa también uno de los múltiples intereses que se entrecruzan en el sistema; en segundo lugar porque debe participar para incorporar tales criterios a la definición de sus proyectos académicos con anterioridad a su propia evaluación y, en tercer lugar, porque permitiría la inclusión de criterios externos con respecto a la diversidad del trabajo académico, en el convencimiento de que "externo" no debe equipararse a homogéneo" (Carlino y Mollis, 1997).

1.5.4.3 Políticas de la Educación Superior en Argentina: la reforma de los '90

Con el advenimiento de la democracia, hacia mediados de los años '80, se instala el debate por la crisis universitaria centrado en la falta de recursos para financiar al sector. Desde la década de los '90 se produce un cambio que desplaza la regulación de las universidades, hasta ese momento autónomas y autoreguladas, hacia el polo gubernamental. Para Carlino y Mollis (1997), en el escenario latinoamericano de países con estados debilitados y magros presupuestos, el debate se desplazó de la crisis del modelo hacia la evaluación para el mejoramiento y el debate por la obtención de recursos de financiamiento. Ese fue el camino para implantar políticas de evaluación de la calidad como tema prioritario y central⁷.

⁷ Entre las principales decisiones políticas y negociaciones del sector gubernamental con el sector universitario que condujeron entre 1987 y 1996 al panorama de la primera década del nuevo siglo se encuentran las siguientes:

- En 1987, con Alfonsín, comenzó a gestarse un proyecto de acuerdo entre el Ministerio de Educación y Justicia y el Banco Mundial con el fin de obtener financiamiento para la coordinación y gestión de las universidades nacionales.
- A partir de 1989, durante el primer gobierno de Menem, se ratifica e implementa este acuerdo. A través del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), con el apoyo financiero del PRONATASS (Programa Nacional de Asistencia Técnica Para los Servicios Sociales) y el Banco Mundial (BIRF) y con la cooperación técnica del PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), en 1991 se pone en marcha el "Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria". Éste incluía la formulación de diversos proyectos de políticas públicas en las áreas de gestión, financiamiento, evaluación de la calidad, coordinación interuniversitaria y capacitación de administradores universitarios.
- La respuesta inicial del CIN frente a estos proyectos fue de resistencia crítica y comenzaron a realizarse encuentros periódicos para tratar la cuestión. Entretanto, las propuestas sugeridas por los organismos internacionales (BIRF y PNUD) avanzaron a través del convenio MCE⁷-PRONATASS y formalizaron un esquema de evaluación de la calidad universitaria.
- A pesar de la crítica inicial, la posición del CIN fue variando en su posición y perdiendo poder frente a los organismos del gobierno, especialmente la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias). Según Carlino y Mollis (1997), cuatro hechos indican la tendencia de las políticas impulsadas por el gobierno con base en las recomendaciones de los organismos internacionales:
 - La firma del convenio entre universidades y la Secretaría para la realización de evaluaciones internas y externas.
 - La evaluación de los académicos a través del Programa de Incentivos a docentes-investigadores de Universidades Nacionales.
 - La creación del CAP (Comisión de Acreditación de Posgrados) y la concomitante acreditación de Posgrados.

Según el discurso de los organismos internacionales:

"Las universidades padecen pobre calidad, desmoralización y politización. Representan un problema difícil para el gobierno porque son legalmente autónomas. Esto implica que mientras el dinero para ellas pasa por el Ministerio de Educación, no son realmente controladas por el Ministerio."

"Problemas de baja calidad e ineficiencia también afectan las universidades. Los docentes de este nivel están pobremente compensados, comúnmente trabajan sólo part-time, y frecuentemente faltan a sus clases o hacen sólo mínimos esfuerzos para enseñar. Los estudiantes disfrutan la gratuidad de la educación pero generalmente toman mucho más tiempo del necesario para completar un curso de estudio, o abandonan antes de terminar sus estudios. Además la educación superior está altamente politizada: las universidades son legalmente autónomas, los estudiantes participan en las elecciones de su gobierno, y las facultades están frecuentemente irrumpidas por la confrontación política entre partidos y grupos de intereses."

"Una de las razones de la baja calidad es el gasto inadecuado e ineficiente. (...) Aunque el gasto deberá incrementarse como parte de una solución a los problemas del sector educación en Argentina, deberá ser acompañado por cambios institucionales para resolver serios problemas de moral e indisciplina."

(Banco Mundial, 1993; 83-84. Citado por Carlino y Mollis, op. cit.).

Obedeciendo a los lineamientos internacionales y a la evaluación realizada de de nuestras universidades, el menemismo se encarga de implementar la profunda reestructuración del sistema educativo para todos los niveles, incluido el nivel superior, de acuerdo con el conjunto de políticas neoliberales impulsadas en toda la región. Los lineamientos trazados por Banco Mundial y Unesco se orientan a la racionalización de la Universidad a través del autofinanciamiento, la evaluación de las instituciones y la diferenciación institucional. De este modo, el Estado ya no debe planificar, las nuevas funciones lo transformaban en administrador y auditor de las universidades, las cuales tienen que dar cuenta de su "eficacia" de acuerdo con patrones internacionales.

Con la LES (Ley de Educación Superior) se promueve la privatización, la desregulación y la competitividad de la educación superior, equiparada al

-
- La promulgación de la Ley de Educación Superior y, por su intermedio, la creación de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

Entre los factores internos se mencionan:

- El cambio del mapa político del CIN. A través de la creación de universidades nuevas se transforma la homogeneidad inicial en un cuadro de alianzas.
- Las dificultades de auto-articulación sufridas por el CIN. La organización interna del Consejo (mandatos presidenciales de sólo un año, imposibilidad de elaborar estrategias a mediano y largo plazo, dedicación parcial de sus integrantes que se deben a su función de rectores de las distintos establecimientos, la dispersión geográfica) determinó su escasa eficiencia para la producción de políticas de coordinación o articulación universitaria en relación con la Secretaría. Ésta se asienta en oficinas del MCE y dispone de un equipo técnico estable además de consultores externos contratados para proyectos específicos.

mercado, con el fin de articularla con las necesidades de la economía globalizada (Rovelli, 2008). La política se orienta a la expansión de la oferta pública y privada, el acortamiento y la diversificación de las carreras de grado y la multiplicación de ofertas de posgrados arancelados. Al mismo tiempo, se fomenta una lógica de competitividad interna en la que la *evaluación* cumple el rol principal.

Según Mollis (2003), las reformas de la Educación Superior en América Latina, se orientaron, fundamentalmente, hacia la satisfacción diferenciada de la creciente demanda social para ese nivel educativo. El objetivo ha sido, respondiendo a los lineamientos internacionales, lograr un eficiente manejo de los recursos públicos asignados a las universidades. Para ello se buscó desviar la demanda social creciente a otro tipo diferenciado de institución educativa acorde con el desarrollo de la “ideología de mercado”.

Los principales indicadores de las reformas impulsadas en Latinoamérica, aunque con desarrollo dispar en los distintos países, podría resumirse en lo siguiente (Mollis, 2003):

- 1) *Expansión significativa de la matrícula del nivel superior;*
- 2) *Leyes de educación superior (marcos regulatorios) en escenarios institucionales con tradición autónoma;*
- 3) *Diversificación de tipos institucionales (colegios universitarios, institutos universitarios, ciclos cortos con certificados y títulos intermedios en el nivel universitario, nuevas instituciones terciarias privadas, etc.);*
- 4) *Diversificación de fuentes de financiamiento. Se regulan fuentes alternativas al financiamiento estatal (cobro de cuotas y aranceles en sistemas tradicionalmente gratuitos, patentes, venta de servicios, asociaciones, etc.);*
- 5) *Alianzas estratégicas entre agencias internacionales y tomadores de decisiones gubernamentales; alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público;*
- 6) *Presencia creciente de la inversión privada en la oferta de educación superior, junto a procesos de privatización y mercantilización de ofertas educativas no controladas por órganos representativos del interés público; nuevos proveedores;*
- 7) *Evaluación y rendición de cuentas; acreditación y certificación de programas, establecimientos y sujetos (creación de órganos centrales para acreditar y evaluar);*
- 8) *Instancias de coordinación a nivel nacional, regional e inter-universitaria; reformas institucionales y normativas;*
- 9) *Diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad (políticas de incentivos);*
- 10) *Reformas académicas: acortamiento de carreras, títulos intermedios, flexibilización de la curricula por modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en la “adquisición de competencias profesionales”;*
- 11) *Predominio de tecnologías de la información, formas de aprendizaje a distancia (universidad virtual), tutorías remotas, certificación de saberes y destrezas, reciclamiento de competencias*

1.5.4.4 *Los intentos de reconfiguración de la política universitaria luego de las reformas neoliberales de los '90*

Las consecuencias de la reforma de los años '90 en la educación en general y en la universidad en particular, dan cuenta de que si bien se aplicaron políticas neoliberales comunes a toda la región, el modo de incorporar esas transformaciones mostró importantes divergencias según la tradición universitaria de cada país y según la historia de las relaciones entre Universidad y Estado. No obstante, el conjunto de transformaciones operadas tiende a acercar a los países de la región a una convergencia en el conjunto de las políticas públicas que se tiende a impulsar en esos años: el crecimiento de los posgrados, la evaluación, la búsqueda de recursos propios, que implica la aparición de una lógica mercantil, hasta entonces ajena a la Universidad pública en la Argentina, lo que a su vez desemboca en la mayor precarización de los contratos docentes.

A partir del mejoramiento presupuestario que deviene luego de la crisis del 2001, tienen lugar algunas medidas que, sin apartarse de los ejes trazados en la década previa, agregan orientaciones que ponen en primer plano el desarrollo científico y tecnológico, como el aumento a los fondos destinados a la investigación a través de los distintos organismos destinados a tal fin, entre ellos CONICET o la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

En el momento actual de reconfiguración de la universidad luego de la gran embestida neoliberal, el discurso originado en los años noventa no se ha alterado en sus lineamientos centrales: se sostiene el crecimiento del sector privado, persiste la búsqueda de calidad educativa con base en la evaluación, la ponderación de disciplinas científico-tecnológicas, la orientación de la formación universitaria prioritariamente hacia metas utilitarias, una tendencia a la búsqueda de producción de conocimientos globales, una orientación mercantilista de la universidad.

De estas características podríamos decir que han perdido impulso la imposición de conocimientos globales en la región a partir de una tendencia a moderar la orientación internacionalista y estimular la búsqueda de conocimientos -sobre todo en las áreas sociales- respecto de problemas comunes a la región pero partiendo de los problemas locales. En el caso de nuestro país, el mayor apoyo a la investigación desde el Estado ha disminuido, en parte, la orientación plenamente mercantilista que se pretendió en la década anterior.

Respecto de la **evaluación**, los documentos internacionales coinciden: la **calidad** y la **pertinencia** están asociadas y el instrumento para alcanzarlas es la **evaluación institucional**.

Aunque ha habido un desplazamiento hacia la ponderación de evaluaciones internas y externas, y la necesidad de atender a la autonomía de

las instituciones y de las *comunidades universitarias*, el sentido de la rendición de cuentas, esto es, del *control*, como herramienta que garantiza el crecimiento y mejoramiento de las instituciones universitarias, persiste inalterable, lo mismo que la determinación de indicadores cuantitativos o numéricos. En este sentido los criterios del BM se tornan más radicales: la calidad de las universidades depende de la selectividad de los alumnos ingresantes, entre otros requisitos. Un ejemplo del peso que sigue teniendo la evaluación, en particular este criterio de evaluación que se reduce a mecanismos de acreditación, es el peso y la extensión de diversos *rankings universitarios*, al modo de las pruebas PISA para el nivel medio.

En nuestro país la mayoría de las políticas neoliberales impulsadas durante la década del '90 para el sector universitario estuvieron orientadas a establecer este tipo de evaluaciones. La CONEAU responde a ese intento de someter a evaluación a Facultades y Carreras de nivel de Grado y de Posgrado de todas las Universidades Nacionales y del sector privado también. Sin embargo, el fuerte peso de la tradición autónoma operó limitando varias de las transformaciones buscadas para las universidades argentinas, en particular en la UBA.

1.5.5 La Universidad como Institución

1.5.5.1 La Universidad: su origen histórico

Según Claudio Bonvecchio, la universidad es un mito moderno que actualmente existe como tal, es decir, que aquello en lo cual creímos en algún momento -afirma- ha desaparecido.

"La universidad como el gran templo laico de la cultura quedó disuelta, ya que, efectivamente, en la actualidad resulta incompatible con la función tecnológico-burocrática que el modelo de reproducción social le atribuye en el capitalismo avanzado" (Bonvecchio, 1999)⁸

Para este autor sólo queda el efecto metafórico de lo que la Universidad representaba cuando se constituyó como mito burgués: lugar donde el conocimiento es confiado por principio de autoridad a los diversos tipos de saber.

La universidad ocupaba un lugar de escasa importancia en la sociedad de la Edad Media. No producía un mito de sí misma porque no jugaba un papel de importancia en la reproducción ni en el imaginario social de la época. La institución universitaria era ajena a los circuitos de circulación económico, comercial y de producción. Por otra parte, el saber universitario no era una condición para la inserción en la vida pública, no constituía un selector de funciones ni de pertenencias de clase. Tampoco suponía un canal para el ascenso social dado que la cultura no poseía el reconocimiento social del cual

⁸ La primera edición en idioma original data de 1980.

gozaría a partir del ascenso social de la burguesía. Por lo tanto en su seno se mezclaban jóvenes de distintas edades y clases sociales, sin distinción.

Sin embargo, ésta ha sido la realidad europea dado que en el caso de Latinoamérica, si bien hasta el siglo XVI las universidades conservaban el espíritu de la universidad medieval, rápidamente comenzó a ocupar un lugar de selector social y un forma de ascender en la sociedad, a través de la inserción de los estudiantes universitarios y de la orientación de los estudios ofrecidos. De esta forma, los que perseguían cargos públicos o en la iglesia realizaban estudios de derecho en tanto que los de menos recursos se orientaban por la filosofía o el arte. Poblaban la universidad los criollos y los nuevos estratos de mestizos. Para ingresar a las mismas había que pasar la admisión, en la que entre otras cosas había que demostrar la pureza de sangre⁹. Los indígenas quedaron definitivamente excluidos al avanzar en el siglo XIX el perfil europeizante. Desde entonces ya hasta la actualidad, la universidad ha sido habitada por sectores altos y medios con predominio de unos u otros según las épocas.

Continuando con la historia, el modelo medieval de la universidad entra en crisis en el siglo XVIII cuando se transforman el modo de producción agrícola-feudal. Con la evolución del proceso productivo se transforma su modo de reproducción.

Junto con las viejas estructuras caen los privilegios feudales, las formas de organización en gremios y los ya obsoletos aparatos administrativos. La burguesía transformada en clase comienza reclama derechos y reivindicaciones arrogándose la función dirigente en la administración del nuevo orden social. Esto ocurrirá con la conformación de los estado nacionales.

En este escenario, el saber pasa a ocupar un lugar predominante. La Burguesía transfiere su éxito social al saber que pasa a representar la inteligencia de su clase frente al esteticismo parasitario de la nobleza. El saber se organiza, entonces, según el modelo del movimiento económico: el saber como el dinero no conoce ataduras de orden religioso. En su organización y en las aplicaciones técnicas la clase burguesa consolida su ascenso material y consolidación como clase. La universidad se transforma en el lugar de este saber por excelencia a la vez que se constituye en parte del proyecto burgués.

A través de la aparición de los Estados Nacionales, la Universidad comienza una radical transformación. Éste asume el control de las reformas: se revalorizan los títulos, se reestructuran las normas de funcionamiento con criterios más racionales, se reglamenta la asistencia de estudiantes y

⁹ Se trataba de evitar a los judíos conversos.

profesores, se agregan y modernizan las materias de estudio, en función de la incorporación de conocimientos socialmente útiles. La universidad debe ser la imagen de la racionalidad del Estado. Razón, Individuo y Estado aparecen como unidad en el nuevo orden burgués. Pero el avance de la nueva clase intelectual es rápidamente coartado por la propia clase burguesa. El saber tiene un fin instrumental, la cultura y el saber en el momento en que dejen de ser útiles al control social y al progreso del orden burgués, serán considerados improductivos y parasitarios. El hombre iluminado y erudito se transforma en intelectual burócrata.

La crisis burguesa idealizada por el romanticismo, se corresponde en el campo de la filosofía con la filosofía idealista: el saber es el saber filosófico. El saber absoluto se vuelve principio de unificación, pero en la abstracción teórica. Las universidades alemanas, con escasa incidencia en la vida pública¹⁰, son suelo fértil para la reflexión teórica, espiritual, alejada de la actividad concreta. La prioridad teórica y la libertad académica se transforman en normas del saber para la universidad romántica.

Entrado el siglo XIX, si la universidad había representado hasta ese momento el templo del saber filosófico y del espíritu, pasa a ser considerada el lugar predilecto de la ciencia y de sus realizaciones concretas. La burguesía ve en la ciencia el reflejo de su propio proyecto de progreso ininterrumpido. Saber y poder se reúnen, en la comunidad científica, en una sociedad sin clases (en realidad, con una sola clase hegemónica).

"Esta concepción idealizada de la universidad y de su función social prevalece incluso en aquellos pensadores que expresan fuertes diferencias con respecto al positivismo. Una vez que ha caído la imagen simbólica y emotiva de la institución universitaria como realización viviente del futuro mundo pancientífico, permanece su imagen como mediadora entre la ciencia y la sociedad." (Bonvecchio, 1999)

La universidad se convierte, así, en el vínculo entre la ciencia -que dentro de los cánones positivistas implica la liberación del hombre de la madre naturaleza- y la sociedad -que, con diversas contradicciones, se dirige hacia la emancipación social-. Las libertades institucionales en la investigación garantizadas por el ejercicio de la ciencia, vinculadas también con las garantías democráticas relativas a la profesión universitaria, reflejan el impacto progresista en el orden social que resultarán su estímulo y, al mismo tiempo, su crítica. El socialismo reconoce en ella, en virtud de su objeto particular -la ciencia-, una instancia dialéctica que a pesar de la vinculación burocrática y económica con el estado, representa un bien común. En la fuerza de la

¹⁰ Alemania era el país menos industrializado de Europa (en relación con Francia e Inglaterra), por lo que la burguesía no pudo imponerse como fuerza política sino hasta más adelante.

educación descansa la esperanza de creación de la conciencia de clase y la posibilidad de emancipación.

Sin embargo, la clase burguesa no está dispuesta a ceder ni compartir su poder, la tarea del saber es servir a la producción y al control social, de lo contrario se torna peligroso, en función de su potencial alianza con el temido enemigo: el proletariado. De este modo, el trabajo intelectual se somete cada vez más al poder burocrático del Estado, regido por el poder económico y sus leyes. Para el nacionalsocialismo -para citar el caso de Alemania, aunque el curso fue similar en otras universidades europeas- , la misión de la universidad será la defensa de la patria y del núcleo cultural de los valores nacionales.

"El totalitarismo y la guerra mundial sancionarán la desaparición de los sueños de hegemonía burguesa a través del saber y evidenciarán su imposibilidad para convertirse en organizador y mediador de la vida social. Saber y sociedad encontrarán una nueva posibilidad de unificación solamente en el poder y en sus procedimientos. En consecuencia, se hace más profundo el surco entre la universidad, como lugar de comunicación del saber, y su producto-objeto: el intelectual. Mientras la primera aparece cada vez más orgánica al mecanismo de reproducción social, identificándose en él, el segundo encuentra su identificación en el ser inorgánico y crítico del sistema social. La autonomía del saber ya no coincide con la institución. El mito, disuelto por lo concreto material, asume el carácter de la memoria."
(Bonvecchio, 1999)

La descripción y análisis de este autor relativo a la universidad, coinciden con la crítica hecha, desde la posición reproductivista en sociología de la educación, al sistema educativo en su conjunto. Conceptos como el de curriculum oculto dieron cuenta del lugar de control social que el proceso de escolarización en su conjunto ocupa en la sociedad capitalista. Desde esta perspectiva la universidad no escapa a esta crítica: se forma en función de las necesidades del poder político.

Sin embargo, han surgido otras posiciones críticas en educación, desde un marxismo no ortodoxo, en las cuales se reconoce el proceso de reproducción social vehiculizado en el aparato educativo dependiente del Estado, a la vez que se reconoce en la transmisión de conocimientos un poder instituyente capaz ejercer una importante función crítica. El eje de estos planteos gira en torno al rescate del sujeto como actor capaz de poner en juego resistencias a la maquinaria escolar, en oposición a las teorías reproductivistas en las cuales el sistema aplasta al sujeto, incapaz de transformar su realidad.

La Universidad (al igual que Les Grandes Écoles en Francia) ha sido objeto de análisis similares, aunque su posición de máximo organismo legitimador del saber científico, supone diferencias significativas con los otros niveles de enseñanza.

Francisco Naishtat (2008) propone una interpretación diferentes de la “crisis universitaria”. A diferencia de Bonveccchio, no cree que la Universidad como institución esté en crisis, plantea que lo que se interpreta como crisis es un cambio a otro modelo en el cual se ha diluido la idea de Universidad Ilustrada. Según Naishtat, la historia de la universidad moderna muestra discontinuidades¹¹. Tal discontinuidad histórica revelaría los campos de fuerzas en juego, “los conflictos de sentidos en pugna por la interpretación de eso que ha persistido en llamarse *la universidad*” (2008, p 23).

El investigador argentino, propone entender la metanarrativa de la ilustración a través de tres momentos que darían cuenta de tres esquemas o transformaciones de la universidad, tres *ethos* que han condensado (y aún lo hacen) los significados acerca de lo que debía (y debe) ser la universidad: 1) La universidad de la *bildung*; 2) La universidad de la *especialización*; 3) La universidad de la *hibridación* (Naishtat, 2008)

La universidad de la *bildung* ha expresado sus ideales, por un lado, como dinámica del cambio histórico a través de la idea de transformación o metamorfosis de la naturaleza así como de la subjetividad, y por otro lado como parte de una espiritualidad que retoma la antigua tradición griega, con la idea de la *autopoiesis* o *autocreación* (Naishtat, 2008).

La ilustración sostenía una promesa de emancipación política entendida como la posibilidad de los hombres de pensarse ciudadanos libres. La universidad tenía a cargo esta misión a través de la formación de un sujeto integral, integrado en y por los conocimientos (*espíritu*), con eje en la filosofía y las humanidades como saberes articuladores del conjunto las Ciencias.

Con el comienzo de la industrialización, se produjo el paso del la *bildung* al *ethos* de la especialización científica. En este pasaje se sacrificó la espiritualidad de la formación buscada en pos de la especialidad científica. El *homo academicus* moderno abandonó la pretensión del conocimiento unificado. La universidad ya no representaba el alma del conocimiento universal (conocimiento ilustrado), por el contrario, se trataba de una organización burocrático-administrativa, que descansaba en las bases legales y racionales del Estado Moderno. No había pretensión política. Se abandonaba la relación de la Política con la Ciencia. Esta última sólo podía constituir una herramienta, desprovista de intereses y de juicios de valor sobre la realidad que pretendía explicar.

¹¹ Naishtat refiere tomar esta idea de Wittrock, quien se opone a la narrativa tradicional que ve en la historia de la universidad un progreso continuo, en un tiempo lineal y homogéneo, hacia la modernización.

Sin embargo, esta universidad weberiana, según Naishtat, conservaba un *ethos* regido por el sacrificio en pos de la verdad, “aún cuando tal verdad se encuentre debilitada por una notoria ausencia de universalidad cognoscitiva, de necesidad histórica, de proyectividad política o de perennidad epistemológica.” (2008, p. 35). Desde este tipo de racionalidad, los procesos sociales no podían interpretarse desde una mirada teleológica, esta ciencia carecía de esa ambición de fundamentación ético-política, histórica o estética. No obstante, la pretendida *neutralidad científica*, orientada hacia un objetivo *instrumental*, sostenía todavía un ideal de *verdad científica*. Este modelo ha sido encarnado por las universidades de los EEUU luego de la segunda posguerra y se extendió a gran parte del mundo, como ocurrió en nuestro país luego del golpe del '55.

El tercer esquema será descrito aquí desde el punto de vista del modelo de producción de conocimientos, ya que en otros apartados se describe el giro gerencialista que ha tomado la universidad a escala mundial, a partir de la década de los '90. En este sentido, podríamos definir para la universidad de la hibridación un *ethos* de la adaptación. De acuerdo con Gibbons, Naishtat destaca el concepto de “pertinencia” como concepto a través del cual se ha definido la inherencia social de la educación superior. De esto se destaca la idea de una hibridación entre la investigación pura y la investigación aplicada, en donde cada vez se desarrollan más investigaciones que surgen de los contextos de aplicación, en particular centradas en la “resolución de problemas” y la comprensión de “sistemas complejos”. Esta idea de sistemas complejos introduce el concepto de *transdisciplina*, lo que remite a una idea de interacción de los distintos saberes, sin reducirlos ni reducir los problemas a los componentes de origen.

En este nuevo sistema, la universidad pierde el monopolio de la producción de conocimientos y se ve obligada a asociarse para sobrevivir. Las unidades ya no se organizan en torno a las disciplinas sino en función de las dinámicas organizacionales.

El prototipo de esta nueva cultura de la investigación ya no es el profesional especialista (weberiano), sino el trabajador del conocimiento, sujeto que se define por su adaptabilidad, debe ser liviano y flexible.

Esta evolución de los esquemas o lógicas en torno a las cuales se organizaron los *éthos* universitarios de la modernidad, desde la ilustración hasta la hibridación actual, no ha sido pensada desde una mirada irreversible, por el contrario, se las ha concebido como momentos en los cuales se han producido significados, asociados a valores e ideales que se mantienen de algún modo presentes, en forma latente, y que sostienen muchas las luchas que se dan en el interior de la universidad.

A partir de la reforma que se da mundialmente en los ´90, se plantea el tema de la “pertinencia” de la Universidad, que proviene desde el exterior, primero enunciada por Unesco y luego, por el Banco Mundial, que reformula los términos re-orientando el concepto de “pertinencia” hacia el de “utilidad”. Si bien este modelo de Universidad *cientificista* y orientado a la *utilidad* de sus productos respecto de las demandas del *mercado*, se ha impuesto con mucha fuerza y en muchos sentidos condicionado por los subsidios internacionales, ha asumido modalidades diversas en la región.

Para comprender el grado del impacto de estas transformaciones en la región resulta necesario analizar la universidad atendiendo a su relación con la fuerzas políticas a lo largo de la historia: ¿Qué características han asumido estos *ethos* de los que habla Naishtat en Latinoamérica? ¿Qué particularidades presentaron en nuestro país?

1.5.5.2 La Relación entre Universidad y Política

En este apartado nos interesa aproximarnos a la relación histórica entre Universidad y Política y a las interacciones entre el Campo Académico y el Campo Político.

Tomaremos dos ejes para abordar las relaciones entre Universidad y Política: en primer lugar, analizaremos del origen de la representación política y el papel de la universidad en la gestación de las Democracias Representativas Liberales. El tipo de gobierno de las Democracias Representativas constituye un Gobierno elitista. Esto queda claro en el mismo concepto de Representación, el cual se ha constituido sobre la autonomía del representante respecto de los representados. El modo de legitimación de la relación representante-representado, se configura en la relación saber-poder: buena parte de esa ficción legitimante se apoya en el saber como fundamento de la capacidad de gobernar¹².

El segundo eje será el recorrido histórico de los “climas” que han ido configurando la estructura universitaria (*ethos*), los grandes períodos epistémicos que animaron la vida universitaria y muchas veces la vida social. De allí veremos especialmente el Positivismo, movimiento que ha tenido un desarrollo particular en nuestro país, asumiendo características que han marcado el pensamiento de muchas generaciones y que aún hoy sigue vigente.

¹² Ya desde “La República” de Platón se plantea el gobierno de “los mejores”.

Desde nuestra perspectiva, la relación entre Universidad y Política se ha definido, fundamentalmente, por el aporte simbólico de la Universidad al Campo de la Representación Política.

El eje de la exposición se centra en el papel de la Universidad como instancia legitimadora en su relación con la representación política (Unzue, 2006). Entender esta relación es importante porque permite dar cuenta del fundamento credencialista de la institución universitaria, por un lado, pero también, del interés de distintas instituciones sociales por participar en el curriculum de las universidades

La Representación política

La Democracia Liberal plantea un gobierno *para* el pueblo, mas no *del* pueblo. Es decir, que, aunque supuestamente busca su bien y su progreso, los que gobiernan –los representantes- son unos pocos, en nombre de los otros – los representados- que son la mayoría. De este modo, se establece un relato por el cual los que gobiernan, los que ocupan estos lugares de poder, lo hacen por altruismo (en nombre del bien común).

¿Cómo se sostiene, cómo se legitima quiénes son los que gobiernan?

Quiénes serán los que gobiernen, surge de la aplicación de un cierto criterio, de un mecanismo de elección de los gobernantes. La elección es la que estructura el sistema de representación de las democracias liberales, que se ha ido consolidando con la autonomía de los representantes.

La mejor forma de tolerar la representación en estos representantes que me representan, que son independientes, es otorgarles el lugar de un supuesto saber.

La delegación incondicional de los representados a los representantes menos se cuestiona cuanto más desprovistos estén los primeros de *competencia social* para la política y de instrumentos de producción propios de discursos o de actos políticos: el mercado de la política es sin duda uno de los menos libres que hay. Es decir, que el campo político, en tanto universo de discurso, genera un efecto de censura y de limitación de lo “decible” e incluso “pensable” políticamente, lo que implica un espacio delimitado de discursos susceptibles de ser producidos o reproducidos en de dicho campo. La frontera entre los que pueden acceder a este campo y los que no, se define por los intereses de clase y la capacidad que ésta tiene para expresarlos en el campo de producción cultural y política. En este sentido, la mayor desposesión de capacidades para participar en el campo político es consecuencia de la gran concentración de los “medios de producción propiamente políticos” en manos de algunos profesionales con competencias específicas que le aseguran la posibilidad de éxito en el campo (del discurso) político (Bourdieu, 1989).

Como afirma Bourdieu: “Nada es menos natural, en efecto, que el modo de pensamiento y de acción que es exigido por la participación en el campo político: como el habitus religioso, artístico o científico, el habitus del político supone un entrenamiento especial” (1989, p.169).

Esta presunción de saber en los representantes es fundamental. Por lo tanto, se hace necesario identificar cómo se mide ese saber, cómo se evalúa, y más aún, qué relación existe entre ese saber y la representación de un representante político.

La lógica con la cual históricamente se ha determinado el valor simbólico del saber universitario en el campo político, ha sido una lógica credencialista, sin importar realmente las cualidades de esos saberes, sin importar, incluso, si realmente existen como parte de formación del representante.

En los modos de construcción de la legitimidad política de las Democracias Representativas, la Universidad ha participado como uno de los modos privilegiados de obtención de legitimidad. La relación entre representantes y representados construye esa legitimidad y hace del saber, en particular del saber institucionalmente acreditado, un elemento de poder.

La hipótesis planteada es que la posibilidad de acceder al lugar de representante político depende, por una parte, de la herencia del capital simbólico necesario para ingresar al campo político. Por la otra, de la posesión de la credencial universitaria por lo que ésta aporta de capital simbólico. La universidad es acreditadora de notoriedad (Unzue, 2006)

¿Qué implica la posesión de una credencial universitaria? ¿Cómo se valoran los saberes acreditados? ¿Son necesarios algunos saberes para ocupar un lugar en la representación política?

Para Bourdieu, hay una suerte de ejercicio de economía social, por el cual un título confiere un lugar de “nobleza”, abre el paso a lugares a los que no se accedería de otro modo. En este sentido, la universidad es productora de cierta “Nobleza de Estado”, en la medida en que forma a los medianos y altos funcionarios de la burocracia estatal y de las empresas (Bourdieu, 1989b).

Las Universidades –y en Francia las Grandes Escuelas- en continuidad con las instituciones de enseñanza media y primaria, producen categorías de sujetos, clasifican, ordenan. En el nivel universitario, la clasificación y división operada instituye una diferencia social de rango, crea una “nobleza”, producto

de la herencia cultural, es decir, del capital cultural recibido por la pertenencia a una clase, y del capital aportado por la credencial universitaria. Como la “nobleza” en el Medioevo, la pertenencia a esa clase, a ese rango, legitima el derecho a gobernar. En sociedades en las que se ha abolido todo título nobiliario, la existencia de este modo de otorgar lugares en función de la pertenencia o paso por la Universidad, determina que la posesión de una credencial universitaria, garantice una posición de acceso a lugares de poder. La credencial universitaria estandariza los supuestos de formación, posesión de saber, capacidad, inteligencia, etc. En esto radica el capital simbólico que otorga, y con esto el poder que da. La posibilidad de acceso al campo político supone la posesión de ese capital simbólico.

Las Universidades Argentinas, perspectiva histórica

La historia de las Universidades Argentinas ha sido ordenada con algunas diferencias entre los historiadores. Tulio Halperín Donghi (1962) en “Historia de la Universidad”, traza un primer mapa de la historia cuando historiza la UBA. Pablo Buchbinder (2005) en “Historia de las universidades Argentinas” recorre la historia, no sólo de la UBA, sino de las principales Universidades Argentinas. Naishtat, F.; Aronson, P.; Unzué, M. (2008), en “Genealogías de la universidad contemporánea”, retoman en parte la periodización de Buchbinder, y proponen el siguiente ordenamiento: Primera Etapa, período Fundacional, también desde la colonial hasta la conformación de la Universidad dentro del Estado Nacional. Segunda Etapa, el Movimiento Reformista. Tercera Etapa, la Universidad del Peronismo. Cuarta Etapa: La Modernización y el Desarrollismo. Quinta Etapa. La Universidad en las dictaduras. Sexta Etapa: la Normalización, que va de los ´80 a los ´90.

A continuación, haremos un recorrido histórico articulando las etapas de las Universidades con los “climas” epistemológicos que animaron la vida universitaria y muchas veces la vida social (Unzue, 2006).

La etapa fundacional

En España las Universidades aparecen muy tempranamente. Tenemos dos modelos de Universidad Española: un modelo es el de Salamanca, promovida por el Rey, más humanista y al servicio del Estado (como las de Lima y la de México) y un segundo modelo, la de Alcalá de Henares, que es la Universidad-Convento, al servicio de las órdenes religiosas y del proyecto de evangelización. Ambos tipos de universidad surgen por orden del rey y del Papado.

El espíritu salamanquino pierde fuerza con la Contra-reforma. La autorización de convertir los Colegios en Universidades cuando están lejos, permite que los Jesuitas funden gran cantidad de Universidades entre el 1600 y el 1700. Luego, el avance de la monarquía sobre los Jesuitas les hace perder

poder y hasta les son expropiadas muchos de sus edificios, pero no se pierde del todo el sello jesuita.

Inicialmente, las Universidades eran fundadas para la formación de clérigos, por lo que se encontraban fuertemente ligadas a la Iglesia y poseían una formación de orientación principalmente teológica. Recién en 1791 abandonaron dicha orientación y adquirieron un perfil más humanista. No obstante, en función de su vinculación con el clero habían tenido escasa participación en los movimientos independentistas.

La Reforma del '18 en Córdoba se dio allí, precisamente, porque allí había una gran tradición escolástica.

En Francia, las Universidades tampoco jugaron un papel importante, por el contrario, la Revolución Francesa las cerró porque las consideraba reductos conservadores ligados al Antiguo Régimen, eran importantes reductos medievales. Los valores de la ilustración no eran los de las Universidades.

En Latinoamérica, en general no se cerraron las Universidades, porque, aunque no habían cumplido un papel importante en el movimiento independentista, se requerían instituciones que formaran los nuevos cuadros políticos. Entonces, las Universidades Coloniales permanecieron y se disputó allí el sentido y la función de la Universidad, que se trataba de orientar a la creación de nuevos cuadros.

Durante el período post-independencia, y de acuerdo con el objetivo de crear cuadros intermedios para la burocracia y cuadros dirigentes, se fue dando un proceso de desplazamiento de los estudios de Teología por los de Derecho. La UBA, creada en 1821, constituye un claro ejemplo de ese proceso.

En el 1600 Buenos Aires era una aldea, no tenía cuadros técnicos ni aparatos del Estado. Éstos venían de la metrópoli, que estaba en España, situación que se mantuvo, prácticamente, hasta el S. XIX. La necesidad de formar cuadros técnicos apareció con los movimientos independentistas y los primeros cuadros técnicos que se formaron lo hicieron con egresados de la Universidad.

La UBA se presentó como una Universidad Ilustrada. En la organización de esta primera Universidad, el Rector respondía directamente a las demandas de Gobierno, con una estructura bien vertical.

En aquel momento, la Universidad comprendía toda la educación, desde las primeras letras. Este lugar de la Universidad de Buenos Aires de ser la encargada de formar los cuadros administrativos del estado –dentro del

proyecto liberal-, fue lo que le confirió un lugar muy importante al control y a la disciplina.

El Romanticismo en Río de la Plata y en Europa:

El Romanticismo europeo surgió como reacción al espíritu racionalista de la Ilustración, propio del siglo XVIII, en particular al idealismo alemán de Fichte a Hegel (Martínez de Codes, 1988). Este movimiento, que se extendió entre mediados del siglo XVIII y mediados del XIX, se desarrolló al margen de las Universidades, dentro del campo intelectual europeo, y llegó tardíamente a América.

Luego, la reacción al Romanticismo –el Positivismo- fue en Europa tan fuerte como la que había surgido contra el racionalismo ilustrado. Esto explica que el Positivismo retomara el carácter utilitarista del siglo XVIII y que la Ciencia se impusiera sobre todo campo del saber. El mecanicismo se convirtió en la expresión de la época y con Darwin, se anexaron a los principios físicos los biológicos, para completar el edificio positivista que se afirmaba como la visión más vasta de la realidad. El biologismo tuvo, de hecho, mayor repercusión entre los científicos argentinos.

En América, la distancia implicó un retraso en la llegada del Romanticismo y se dio una convivencia del Iluminismo y del Romanticismo. Por lo tanto, el Romanticismo que se vivió por aquí, no representó una reacción tan marcada y fuerte como la europea al racionalismo iluminista.

El movimiento romántico en Europa se comprende con relación a la Ilustración. Allí donde ésta ubicaba a la razón como la clave de comprensión de la realidad, sobre la base del modelo de la ciencia físico-matemática, el Romanticismo ubicará a los aspectos irracionales y espirituales de la humanidad. La imaginación y las emociones significarán un giro hacia la subjetividad que exaltará lo excepcional por sobre lo convencional y lo individual sobre las convenciones colectivas. También será ponderada la naturaleza representada como lo sublime e indomable, al igual que las pasiones humanas (Terán, 2008).

En ese momento, la Universidad se hallaba totalmente sometida al poder político. Los sectores que gobernaban la Universidad eran los sectores más conservadores. Tendencia que continuó con la gobernación de Rosas.

La Universidad tenía un papel moralizador. Con la llegada de Rosas se profundizaron las medidas conservadoras y el sometimiento al poder político. Finalmente, Rosas desfinanció a la Universidad y a toda la educación, que volvió a manos de las órdenes religiosas. Los sectores más conservadores,

enfrentados a los principios liberales de la Ilustración, retomaron el dominio sobre la educación.

La Generación del '37 (Echeverría, Alberdi, Sarmiento, entre los más representativos), identificada con los ideales de Mayo, sería la encargada de recuperar los ideales liberales ilustrados "exiliados" durante el gobierno de Rosas.

En América, se dio un sincronismo entre los ideales de la Ilustración y las ideas del Romanticismo debido a la entrada tardía de este último. Cuando el Romanticismo llegó al Río de la Plata, en Europa ya comenzaba a perder terreno, y sus ideas eran desplazadas por otros movimientos como el Realismo en las artes y el Positivismo en la filosofía y el pensamiento social (Terán, 2008).

En Europa, el Romanticismo surgió como reacción contra el Iluminismo (la razón ilustrada), luego, el Positivismo apareció como reacción frente al Romanticismo, reinstalando el utilitarismo bajo la lógica del *progreso* y del *saber científico*. En América, y particularmente en el Río de la Plata, en cambio, surgió un Positivismo Romántico –producto de la entrada tardía en América– que se desarrolló fuera de las Universidades, ya que los intelectuales habían sido expulsados por Rosas. Así, se desarrolló principalmente en las librerías y salones literarios. La generación del '37 representó la expresión de esta particular conjunción de ideas.

El Romanticismo, que define estilísticamente a la llamada "Generación del '37", se ensambla con los ideales republicanos que perduran como experiencia del proceso revolucionario vivido con la independencia. De este modo, la exaltación del *yo* que se vive en el Romanticismo europeo, no llega a tener la misma expresión aquí, donde se privilegia lo público, antes que lo privado.

Esta generación representó el comienzo del pensamiento liberal del siglo XIX en nuestro país, con tensiones entre los ideales románticos e ilustrados. Tanto Sarmiento como Alberdi, aunque con grandes diferencias entre sí, expresaron el ideario político de esa generación para la cual resultaba necesario imponer la civilización en nuestras tierras y establecer la forma Republicana de Gobierno. Para Sarmiento, eso implicaba reconocer la ambigüedad de civilización y barbarie que nos fundaba como Nación¹³. Al mismo, creía necesario superar la barbarie con el fin de construir una República: había que construir el Estado partiendo de la sociedad civil.

¹³ En su caso, la civilización correspondía a la ciudad y la barbarie a la campaña. Posición a la que se opondría Alberdi, encontrando la barbarie también en la ciudad y en la posición centralista de Buenos Aires.

Por otra parte, el proyecto fundacional de Alberdi requería introducir al país en la Modernidad, lo cual se traducía en la necesidad de resolver dos problemas centrales: generar hábitos civilizados en la población y construir poder para gobernar estas tierras (Terán, 2008). Escéptico respecto de la población autóctona, Alberdi pensaba que la solución consistía en el trasplante inmigratorio, pero a diferencia de Sarmiento, creía en la educación de las cosas, por el hábito del trabajo y no por la alfabetización. Para ello había que adecuar la Constitución (las leyes).

Era necesario construir el poder desde la sociedad civil al Estado. Su posición reflejaba lo que podríamos definir como un liberalismo conservador. Se trataba de un proyecto gradualista que iba construyendo por etapas para arribar a un régimen político democrático. De la “república posible” a la “república verdadera”. Se debía partir de unas bases (formuladas por los intelectuales como Alberdi) y de una clase dirigente dispuesta comandar la política de la Nación. El régimen propuesto era el Republicano, que consistía en anteponer el bien general por sobre el interés particular, bajo el comando de una élite gobernante encargada de velar por el interés común¹⁴.

Continuadores de la generación del '37, la generación del '80 consolidó los ideales del Positivismo de la mano de las políticas liberales soñadas por la generación que los precedió. La *modernización* se instaló como objetivo

El país había entrado de lleno en la Modernidad, había arribado el progreso, y con él una serie de problemáticas a resolver: el trabajo urbano, la creación de una identidad colectiva, con el agregado de una gran cantidad de extranjeros que se habían incorporado a la población a raíz de la política inmigratoria, y, finalmente, la cuestión del lugar que se le iba a otorgar a las masas, esto es, la cuestión de la democracia (Terán, 2008)

Para Terán (2008), los rasgos estructurales que traía la modernidad eran el cálculo, la previsión y organización racional de las acciones -la lógica instrumental de la acción social, descrita por Weber-. Por otra parte, lo nuevo pasaba a ser lo mejor. El desarrollo, la evolución, el progreso eran el horizonte que marcaba esta nueva era. *Modernización* equivalía a *progreso*.

Pero para la generación del '80, heredera de los padres fundadores, el Progreso tenía sus contradicciones. Se había estructurado el Estado Nacional y el lugar asignado a la Argentina de productor de bienes agropecuarios en la división internacional del trabajo había generado un espectacular crecimiento económico. Sin embargo, aunque impulsaban la modernización, lamentaban

¹⁴ En este sentido, la posición de Alberdi refleja las contradicciones del liberalismo, no sólo del argentino.

las pérdidas de lo tradicional, se añoraban las viejas y sanas costumbres de una sociedad que se hallaba en rápida transformación.

Esta generación que conformó la elite intelectual y política de fines del siglo XIX y principios del XX, se componía de intelectuales que ocupaban ese lugar por su sólida posición económica (funcionarios estatales, médicos y abogados) más que por su participación o formación en ámbitos intelectuales.

Los “escritores gentleman”, como los llamó viñas, compartían el tópico del progreso, pero también, como dice Terán, el tópico del *ubi sunt*¹⁵.

El Positivismo

En Argentina, desde mediados de siglo XIX y durante siglo XX, se dio un proyecto político de formación del Estado Nacional en donde el Positivismo jugó un rol central. El enfrentamiento entre conservadurismo y liberalismo se había ido diluyendo con la llegada del Positivismo, que consolidó a la Ciencia como el fin principal, y que, a diferencia del Romanticismo, entró y se extendió en las Universidades.

Según Oscar Terán (2008), el Positivismo constituyó la matriz mental imperante del siglo XX en nuestro país. Consistió en un proyecto, sobretudo político, de construcción de progreso. Inicialmente, el proyecto de formación del Estado Nacional se interesó por las Ciencias Exactas y Tecnológicas que servían al desarrollo del territorio, pero luego, las recién surgidas Ciencias Sociales, pasaron a ocupar un lugar relevante.

Si bien la Universidad acompañaba este movimiento, no se dio sin ciertas contradicciones, a raíz del enfrentamiento que había en la Universidad. Éste se refería a las formas que tenía la Universidad para manejarse, e incluso, al contenido mismo de las Ciencias que allí se estudiaban, respecto de las cuales se reclamaba su modernización. Se hacían críticas a la persistencia de ciertos elementos conservadores que se seguían dando en la Universidad.

El conflicto se daba tanto por las formas burocráticas del funcionamiento institucional como por la función de la Universidad en relación con el desarrollo de la Ciencia. Lo que se reclamaba era más investigación.

En 1874¹⁶ se crearon nuevas Facultades y se reorganizó la Universidad en 5 Facultades. La Universidad no constituía el epicentro del Positivismo, pero se trataba de un lugar más donde éste se daba y donde terminó imponiéndose.

¹⁵ Este tópico proviene de la literatura clásica, originalmente grecolatina, luego retomado en el siglo XV. Significa dónde están, dónde se han ido y se refiere, por extensión, a lo perdido.

¹⁶ Año de la Ley Avellaneda, primera ley Universitaria.

La controversia por el Positivismo en la Universidad representaba una disputa por el proyecto político y de país. En las Universidades, se encontraban los conservadores y el bloqueo del positivismo implicaba impedir el acceso de profesionales positivistas. El positivismo estaba ligado –en tanto proyecto político- a la división del trabajo internacional y los sectores conservadores no estaban interesados en participar en este modelo. No querían participar en la formación de saberes especializados.

El Positivismo, ligado en la Argentina a los valores liberales de la generación del '37, representaba al sector liberal conservador opuesto al conservadurismo colonial español. En otras palabras, el positivismo encarnaba al liberalismo democrático, enfrentado a los sectores conservadores coloniales.

¿Qué características asumió el Positivismo en nuestro país?

El Panameño R. Soler, a diferencia de los primeros analistas de esta corriente de pensamiento, reconoció en el Positivismo argentino una modalidad particular, diferente del Positivismo europeo (1979). Su orientación se definió por una concepción filosófica profundamente naturalista, que rechazó las tendencias intelectualistas y mecanicistas. Naturalista, laica y antitrascendentalista, fueron las características de esta Visión del Mundo que los hombres de letras e intelectuales asumieron frente al conservadurismo católico (Martínez de Codes, 1988).

Esta posición sólo puede comprenderse en función de la coyuntura histórica, la cual determinó que el movimiento positivista se adaptara a las circunstancias políticas y sociales (Soler, 1979). El carácter crítico del positivismo argentino reunió la actitud crítica de la democracia liberal y el carácter reformista y revolucionario del socialismo. De este modo, fusionó ambas doctrinas y adaptó las teorías políticas a las últimas conclusiones de las ciencias naturales y morales. Tal sentido crítico del positivismo argentino, le dio legitimidad filosófica, sociológica y ética al orden liberal de los '80, opuesto a las posiciones antiprogresistas de los grupos conservadores católicos (Soler, 1979; Martínez de Codes, 1988).

En nuestro país pueden reconocerse dos Positivismos. Uno de tradición universitaria que surgió primero en Filosofía y Letras y luego en Derecho y Medicina. El otro corresponde a la tradición que se dio en la Escuela Media y que se desarrolló en la Escuela Normal de Paraná. En este estudio nos hemos centrado en la primera de estas dos líneas.

La tradición positivista universitaria ingresó y se desarrolló, primero, en la Facultad de Filosofía y Letras y luego se expandió hacia otras Facultades, donde inicialmente había sido resistido.

Desde 1920 comenzó a decaer el cientificismo en Argentina, que había dominado durante décadas, para dar paso a una nueva tendencia idealista y espiritualista.

Las Facultades mayores (Medicina y Derecho, principalmente) fueron las últimas en dejar entrar al Positivismo, pero terminaron apropiándose del discurso positivista y haciendo uso de él en el campo político.

Uno de los más destacados representantes fue Ramos Mejía, quien desarrolló una interpretación social de la Medicina, que –según Terán (2008)- expresaba el rol político del discurso médico, en oposición al discurso tradicional, encarnado en el discurso jurídico. Esto instaló una polémica interna por los saberes que tenían importancia para el campo político. La disputa de los médicos con los juristas se dio en el terreno de los saberes que podían explicar los fenómenos políticos y sociales.

Otro representante destacado fue J. Ingenieros, quien –aunque en muchos aspectos opuesto a de R. Mejía- desarrolló un pensamiento positivista desde el cual intentó interpretar el comportamiento de las masas y la esencia de la argentinidad.

Había un enfrentamiento entre los distintos campos del conocimiento por la comprensión de lo social. En 1896 se creó Facultad de Filosofía y Letras y esto marcó una tendencia importante, porque absorbió áreas del conocimiento antes dependientes de la Facultad de Derecho. También formó parte de este proceso la creación de la Universidad de La Plata, dedicada a la Ciencia. J. V. González –fundador- decía que había que formar los filósofos que conducirán el país.

En esta nueva Facultad, continuó el perfil profesionalista, tendencia que se había desarrollado desde el inicio, pero se empezó a plantear la relación entre Universidad y Ciencia y se re planteó el papel de la Universidad como formadora de cuadros políticos.

La Reforma de 1918

La Reforma del '18 en Argentina se dio como un movimiento tendiente a democratizar y politizar la Universidad, cosa que no había hecho el Positivismo.

El movimiento reformista tuvo como principios la modernización y el progreso en un marco de gesta americana, en donde la juventud representaba el motor del cambio y la Universidad asumía un lugar de vanguardia en el contexto político y social que se hallaba en transformación (Kandel, 2008).

Los reformistas reclamaban:

- Autonomía universitaria respecto del poder político para la toma de decisiones académicas
- Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades por la propia comunidad universitaria incluyendo profesores, graduados y estudiantes en los órganos de gobierno
- Asistencia libre para incorporar a sectores amplios de alumnos
- Modernización de la enseñanza y apertura de nuevas cátedras con concursos para proveer los cargos.

De manera general, vemos que la idea de formación que subyace en el pensamiento reformista consiste en extender el concepto de democracia a todos los niveles de la vida universitaria. Se pondera la formación democrática pero, a la vez, la experiencia universitaria como experiencia formativa personal. Estamos ante los principios de la universidad alemana cuyo significado principal era el “bildung”¹⁷, figura propia de la Ilustración. En la universidad pensada por Humboldt, se asociaban los significados de formación (bildung), espíritu (geist) y libertad (freiheit) como pilares de una filosofía y una pedagogía que se orientaban a la formación integral del hombre (Kandel, 2008). A la vez, esta idea de formación integradora en el saber, la formación del sujeto ilustrado, implicaba una asociación entre saber y libertad que le daba un carácter emancipatorio a la formación universitaria (Naishtat, 2008)

En la nueva Universidad proclamada en la Reforma se criticaba tanto el ideal profesionalista como al utilitarismo de impronta positivista. En su lugar se ponderaban la investigación y una formación integral –que incluía los aspectos espirituales y artísticos ausentes en el ideario positivista-. Como consecuencia, en el plano curricular, se instalaron cursos de filosofía y arte (reacción al positivismo).

La facultad fue cuna del Positivismo y, a la vez, de la reacción al positivismo. En La Plata, incluso, se creó una Facultad de Bellas Artes, que no existía en la UBA.

Por otra parte, la Reforma del ´18 que consistió, fundamentalmente, en una modificación de los estatutos, se encontraba ligada a la participación política. Muchos de sus integrantes estaban vinculados con el yrigoyenismo y con otros partidos y varios de sus ideólogos quedaron ligados luego a partidos políticos existentes.

El golpe de 1930

¹⁷ Bildung ha sido traducida como *formación* pero también como *cultura*.

Desde la Reforma del '18, los estudiantes universitarios comenzaron a politizarse pero la contra reforma del '22 limitó esa tendencia y el golpe del '30 intentó limitar la participación política de los estudiantes en el gobierno de la propia universidad, así como en la política nacional por fuera de la universidad.

En todos los gobiernos de facto hubo intervención en la universidad y en su forma de gobierno. El golpe del '30 también tuvo impacto en la universidad, sólo que, por su corta duración, no llegó a ser tan profundo. Para 1932, el gobierno de la universidad se había recuperado y normalizado.

La dureza de la intervención del '30 sorprendió a los académicos ya que gran parte de la clase media había comenzado a estar en contra de Yrigoyen y un gran sector de esa clase, y por ende, de la universidad, también apoyaban el golpe. El apoyo era por "la necesidad de restablecer el orden".

Los reformistas habían estado a favor del golpe, pero rápidamente se arrepintieron cuando se dieron cuenta de que el gobierno había pactado con los antireformistas y los iban a desplazar del poder en el gobierno de la universidad.

El golpe intentó recuperar el modelo de universidad formadora de élites, en contra del modelo reformista que intentaba democratizar la universidad. Se intentaba expulsar el reformismo. El discurso de "despolitizar" la universidad encubría el fin de purgar el reformismo.

Sucesos de 1943 y la Universidad del Peronismo

De acuerdo con Halperín Donghi, la disputa entre Reformistas y Antireformistas atravesó toda la Universidad, de modo que, a partir del '18, las universidades argentinas fueron campo de conflicto permanente entre reformistas y no reformistas, entre católicos conservadores y liberales laicos, entre peronistas y antiperonistas, entre izquierdistas y no izquierdistas.

El golpe del '43 vino a fortalecer a los sectores conservadores, nacionalistas y católicos. Una ola de nuevas intervenciones volvió a abolir la autonomía de la libertad de cátedra. A partir del '45, no obstante, se intentó normalizar nuevamente la universidad pero el peronismo llegó ya a una universidad carcomida por la disputa política.

El reformismo y sus herederos fueron contrarios al gobierno conservador y el gobierno conservador católico no toleraba al reformismo.

También el peronismo vio a las universidades como opositoras aunque entendió que la cuestión universitaria constituía un problema político debido a la coyuntura histórica internacional. El escenario era la 2da. Guerra Mundial con el enfrentamiento entre aliados y el eje nazi, pero la vez el avance ruso que

representaba el fantasma del bolchevismo sobre la iglesia, la familia y el Estado Nacional. El problema político, entonces, implicaba controlar a los universitarios en los que veía una potencial amenaza a la estabilidad de la “comunidad organizada”. Desde la necesidad de sostener el orden, el discurso nacionalista del peronismo se opuso al progresismo “cosmopolita” de los intelectuales y universitarios.

Algunos autores opinan que el peronismo, en un comienzo, apostó a la universidad pero luego se desencantó: la universidad no apuntaba a la clase trabajadora y el peronismo pretendía una universidad al servicio de las necesidades del pueblo.

La purga fue el modo del peronismo para avanzar sobre la universidad: hubo despidos masivos de profesores y se impulsó a sectores estudiantiles no reformistas, que se asociaron al peronismo.

El ascenso del peronismo había reestructurado las coordenadas del campo político; la justicia social y el mundo del trabajo habían desplazado a un segundo plano la discusión sobre los derechos políticos, la libertad y las instituciones. De este modo, el papel de la universidad republicana, autónoma, intelectual y cosmopolita quedó enfrentada al discurso peronista, el cual se alineó en un nacionalismo defensor del “pueblo”, de “los argentinos”, de Dios, la familia y la Patria. El *ethos* de la ilustración se perfilaba, así, como el enemigo de la “comunidad organizada”. Su misión no debe ser especulativa (Perón es el que sabe lo que el pueblo necesita) sino meramente formativa (Cortés, 2008)

A pesar de esta controversia surgida desde aparición del peronismo, fue a partir de los '50 que se avanzó en un cambio de mayor envergadura. En el segundo gobierno de Perón se creó la universidad obrera (luego, UTN), que apuntaba a profundizar el modelo económico llevado adelante por el peronismo (sustitución de importaciones). El modelo bajo el cual se organizó era bien lejano de la universidad científicista que ponderaban los sectores progresistas antiperonistas.

Ese fue el conflicto con la universidad. Mientras gran parte de los intelectuales y universitarios antiperonistas pretendían una universidad científicista, el peronismo pretendía una universidad orientada al trabajo y a las necesidades del pueblo.

Hubo un intento de desarrollo de la Ciencia: se crearon instituciones científicas que han sido los antecedentes del Conicet y de otros organismos. No obstante, se mantuvo el conflicto entre un sector mayoritario de los científicos contrarios al peronismo y el gobierno peronista. En nombre de la

autonomía, se rechazó la asociación de la planificación científica desde el Estado.

Para el peronismo, la universidad era una institución elitista gobernada por la oligarquía. Esto justificó la intervención en las universidades y se creó el enfrentamiento de los universitarios -o de un sector mayoritario o emblemático de los universitarios- y de los intelectuales con el peronismo.

La tradición reivindicativa de la autonomía universitaria en la Argentina, aquel principio rector de la Reforma del '18, llevó a interrupciones y desarticulaciones muy profundas, ligadas a los cambios de gobierno. Durante el peronismo, la relación entre el gobierno y las universidades no fue homogénea, como tampoco lo fue la búsqueda de construir una universidad nacional y popular.

Los sectores liberales expulsados durante los '50 retornaron a la universidad en el '55. Luego de un período de purgas y de nombramientos políticos especialmente desvinculados del peronismo, durante 1957 y 1958 se realizaron una serie de reformas que dieron inicio al llamado "período de oro" de la universidad.

La Modernización y el Desarrollo

El período que va desde mediados de la década del '50 hasta fines de los '60 tuvo como referentes dos conceptos íntimamente ligados, provenientes de la economía: *Modernización y Desarrollo*. El discurso sostenido desde esta nueva perspectiva en política reconocía en la Economía la Ciencia que iba a resolver los problemas estructurales de Latinoamérica (considerada sub-desarrollada). En nuestro país esta corriente tuvo una expresión concreta en Movimiento de Integración y Desarrollo (MID) conducido por A. Frondizi y R. Frigerio, que gobernó bajo la presidencia de Arturo Frondizi entre 1958 y 1962. La idea-fuerza en este gobierno era la construcción de la *nación industrial* (Gordon, 2008).

De acuerdo con este modelo, la industrialización constituía la solución para el estancamiento social y el Estado debía ser el principal impulsor del *desarrollo*. La planificación de la Educación y la promoción de la Ciencia y la Tecnología pasaron a ser objetivos prioritarios, dado que se consideraban condiciones necesarias para acceder al *desarrollo social* buscado.

Con la Universidad Desarrollista apareció un discurso que articulaba Universidad y Ciencia ligadas al desarrollo del Estado y de la Industrialización. Este proceso habilitó el desarrollo de las Ciencias Sociales en nuestro país, Ciencias poco desarrolladas hasta ese momento. Surgieron de una élite que

enfocaba la Ciencia como una Ciencia Estatal (o para el Estado). Durante este proceso también se crearon una serie de institutos privados.

Con el objetivo de construir un sistema científico nacional se dio origen a los Institutos Nacionales de Tecnología Agropecuaria (INTA) e Industrial (INTI), en 1956 y 1957 respectivamente. En 1958 se creó el Conicet (producto de comisiones y organismos científicos que se habían creado ya durante el peronismo). En 1956 se reorganizó el CNEA (Comisión Nacional de Energía Atómica), que ya había sido creada en 1950. Para Risieri Frondizi, la creación de la Facultad de Ciencias Exactas fue emblemática de ese período y ese proyecto. La Universidad aparecía como estratégica en el objetivo de modernización del aparato de Estado.

El '55, no obstante, no representó un quiebre muy evidente en el desarrollo científico que se venía dando, más o menos, asociado a las universidades. Lo que se produjo fue un cambio de otra índole: se impulsó un acercamiento de los Institutos Científicos a las Universidades. La discusión de si "laica o libre" fue una temática presente pero también la universidad participó en temas vinculados con el petróleo y otros asuntos de la política nacional, así como el papel de los peronistas.

Uno de los cambios importantes del período tuvo que ver con el desarrollo y consolidación de Carreras de Ciencias Sociales y Humanas: Psicología, Sociología, Ciencias de la Educación fueron creadas como Carreras.

En "Las misiones de la Universidad", R. Frondizi escribió su proyecto que daba cuenta de la intención de reformar la Universidad. Según éste, la Universidad tenía que cambiar y acercarse más a las Ciencias Sociales. Este tema estaba atravesado por la disputa con el peronismo: para éste el cambio social y político era prioritario y condición para el desarrollo científico, por lo que, la Universidad debía estar orientada al mundo del trabajo y a los trabajadores; para R. Frondizi, por el contrario, era prioritaria una universidad científica e independiente ya que sería el desarrollo científico lo que permitiría el progreso social y político.

Frondizi creía que los fines de la educación debían vincularse con las particularidades de la cultura y del momento histórico social. No se trataba de una visión dogmática del saber y del conocimiento, por el contrario, había una relativización del lugar del docente como lugar de saber y de conocimiento. De acuerdo con la filosofía de J. Dewey y de la Escuela Nueva se oponía a la escuela tradicional sostenida por la Iglesia. La Iglesia y los sectores conservadores representaban el lastre en el interior de la universidad. El pragmatismo no representaba la falta de un fin. Por el contrario, el fin debía

articularse, en nuestro caso, con las necesidades de América Latina, es decir, los fines debían definirse en función de las necesidades históricas. Por lo tanto, la Universidad tenía que asumir el papel de superar la pobreza y el subdesarrollo. Se mostraba crítico con el exceso profesionalismo que había en detrimento del desarrollo científico. La Universidad representaba el más alto escalón del Sistema Educativo y entre sus egresados estarían los futuros dirigentes. Por lo tanto, la universidad debía ser la selección de los mejores, de los más aptos.

La Universidad desarrollista –primero con J.L.Romero y luego con R. Frondizi como Rectores- vuelve a instalar la *misión ilustrada* en la Universidad, ahora con el objetivo *modernizador*, el cual no era considerado contrapuesto, sino una conjunción necesaria para llevar adelante la transformación necesaria que los nuevos tiempos requerían.

Respecto de esta etapa, cabe destacar que se configuró una representación muy extendida de que la Universidad, en particular la UBA, alcanzó niveles científicos extraordinarios (se la nombra como la etapa de oro) que naufragaron con el golpe del '66, imagen que no concuerda tanto con los datos históricos.

Durante esta etapa hubo un crecimiento cuantitativo sin igual, se reorganizaron sectores y se crearon Departamentos como el de Pedagogía Universitaria, el de Graduados y el Departamento Editorial, el cual significó un avance significativo en cuanto a la extensión de la Universidad a la comunidad. Sin embargo, el ímpetu científicista no se había desarrollado en toda la universidad, ni siquiera en toda la UBA, en donde, en gran parte, siguieron preponderando elementos conservadores y no científicistas.

El mito del *período de oro de la Universidad* asociado al *período de oro de la Ciencia Argentina* se creó, en parte, como efecto de la represión sufrida en el golpe de 1966 y de las purgas realizadas en la Universidad, en particular en la Facultad de Ciencias Exactas y en la de Filosofía y Letras de la UBA.

La promoción científica impulsada por organismos internacionales, ligados a la política económica desarrollada por los países centrales, introdujo con el tema de los subsidios internacionales una gran dispersión dentro de la Universidad. Los grupos de izquierda, anteriormente aliados frente al peronismo, comenzaron a apartarse de la Universidad Desarrollista regida por los principios de la excelencia académica y orientada al desarrollo del conocimiento y la investigación científica. La universidad *academicista* y *científicista* fue quedando asociada a los sectores opositores respecto de aquellos que veían en la Universidad el deber de comprometerse con *liberación* y las necesidades del *pueblo*.

Cuando se dio el golpe de estado, se asaltó a las universidades y se dio fin violentamente a esta politización que había irrumpido. La “Noche de los bastones largos” representó el fin de ese período, que resultó ponderado y engrandecido, de algún modo, por ese cierre violento. En las Facultades de Ciencias Exactas y de Filosofía y Letras se produjo la mayor purga. Muchos profesores fueron expulsados y otros tantos se fueron de la Universidad y del país. En total, más de 1300, sólo en la UBA.

La Universidad y las Dictaduras Militares

Existía un antagonismo pleno entre la Universidad y el Gobierno Militar que se inició con el golpe de estado del '66 y se reiteró profundizándose con el golpe de 1976. En ese momento también se intervinieron las universidades y se prohibió todo tipo de actividad política. El desarrollo científico no era considerado necesario y las Ciencias Sociales eran vistas como sospechosas y hasta perjudiciales. La universidad, tal cual estaba constituida, representaba un foco de subversión que debía ser desmontado. Por esta razón, se dictaron leyes destinadas a desarticular esta estructura.

Durante este período no hubo una política de desarrollo de la Educación, sino más bien, de disolución y descentralización. Se cerró la Universidad de Luján y se clausuraron algunas facultades. También se establecieron cupos y aranceles. El proyecto del poder no era ya agrandar o desarrollar sino achicar el Estado. El Estado no requería formación de cuadros políticos universitarios, por el contrario, las universidades eran vistas como caras y peligrosas.

El período de transición, la modernización y los sedimentos de la ilustración

La transición hacia la Democracia significó la apertura de un nuevo espacio político pero también de nuevos espacios sociales, institucionales e intersubjetivos. Intelectuales, científicos y artistas se vieron llamados a participar en este proceso reconstrucción del espacio público y del lazo social. Se expandió un clima de reforma institucional que tuvo resultados heterogéneos y experiencias diversas. En el ámbito educativo, el Congreso Pedagógico representó un intento –débil- de reorganización y discusión de los problemas en dicho campo. Del mismo modo, en la Universidad, se restablecieron las normas en las Facultades pero no se implementaron políticas universitarias muy activas; la transformación tuvo lugar, más bien, en el interior de las mismas instituciones universitarias (Rovelli, 2008).

Durante este período de transición se restableció a la Universidad su *autonomía* (entendida fundamentalmente en términos de *autogobierno*), uno de los principios de la Ilustración. También se reincorporaron profesores e investigadores, se otorgó reconocimiento a la participación estudiantil a través

de las Federaciones y Centros de Estudiantes Universitarios y se rescató la importancia de la investigación con la creación de secretarías de ciencia y de tecnología. Con estas primeras medidas, los radicales se presentaban como los herederos de la Universidad Ilustrada (Rovelli, 2008).

En 1984 se plantea en la Universidad el tema del ingreso como uno de los aspectos ligados a la democratización de la enseñanza superior. El reclamo de acceso libre y gratuito se constituyó en promesa de resolución de todos los conflictos por parte de sectores que habían sido marginados de la universidad e los años de la dictadura. Al respecto, cabe aclarar que las ideas de gratuidad e ingreso irrestricto no corresponden al reformismo, sino que provienen originariamente del peronismo y se expandieron como consignas de diversos movimientos estudiantiles durante los años '70.

En este contexto, se elaboró en 1985 un ambicioso plan de reforma pedagógica y curricular de la UBA, en cual el CBC constituía el primer paso y el segundo proyectaba la descentralización de la UBA. Este proyecto suponía una formación global e integral del estudiante, en tanto ciudadano, con una formación científica, humanística e interdisciplinaria¹⁸ que rescataba los ideales de *bildung*. Pero desde el inicio este plan contó con opositores dentro la UBA, ya que las Facultades fuertemente profesionalistas no coincidían con esta propuesta modernizadora que atentaba contra la formación establecida para las carreras más tradicionales.

Con el nombramiento de O.Schuberoff como Rector de la UBA, el plan inicial fue modificado y hacia 1987, la falta de apoyo interno, la escasez de recursos por el crecimiento exponencial de la matrícula y la pérdida del consenso popular del gobierno, llevaron a una caída definitiva del proyecto. La creación de la Facultad de Ciencias Sociales en 1988 constituyó una de las últimas innovaciones de la transición universitaria (Rovelli, 2008).

Las reformas de los '90: hay que garantizar la calidad educativa

Desde mediados de los '80 comenzó a circular en Educación un discurso a través del cual se imponían los conceptos que regirían el campo. La recién surgida "sociedad del conocimiento" reclamaba nuevas "competencias", es decir, nuevas disposiciones cognitivas para responder a las nuevas demandas sociales. En este marco, los países en general y cada institución en particular, estaban obligados reorganizar su propuesta educativa en el sentido de adecuarse a los nuevos requerimientos. La excelencia educativa se tradujo, entonces, en "calidad educativa" entendida en términos de adecuación a las demandas de productividad del mercado. En otras palabras, las políticas neoliberales impuestas al mundo desde los países centrales, requerían

¹⁸ Muchas de las asignaturas creadas en aquel momento se sostienen hasta la actualidad.

cambios en las políticas educativas a nivel mundial, con el fin de dar una respuesta global a las nuevas demandas del mercado.

El gobierno menemista implementó una profunda reestructuración del sistema educativo, y en particular de las universidades nacionales, de acuerdo con el conjunto de políticas neoliberales seguidas al pie de la letra en nuestro país (así como en la mayor parte de la región). Los lineamientos trazados por Banco Mundial y Unesco se orientaron a la racionalización de la Universidad a través del autofinanciamiento, la evaluación de las instituciones y diferenciación institucional. De este modo, el Estado ya no debía planificar, las nuevas funciones lo transformaban en administrador y auditor de las Universidades, las cuales tenían que dar cuenta de su “eficacia” de acuerdo con patrones internacionales.

Con la LES (Ley de Educación Superior) se promovió la privatización, la desregulación y la competitividad de la educación superior, equiparada al mercado, con el fin de articularla con las necesidades de la economía globalizada. (Rovelli, 2008). Como ya lo hemos desarrollado en otro apartado, la política se orientó a la expansión de la oferta pública y privada, el acortamiento y la diversificación de las carreras de grado y la multiplicación de ofertas de posgrados arancelados. Al mismo tiempo, se fomentó una lógica de competitividad interna en la que la evaluación cumplió el rol principal.

Resumen

En este apartado exploramos la relación histórica entre universidad y política desde dos ejes: por un lado analizamos los orígenes de la representación política moderna y establecimos el papel de la universidad como legitimadora de los representantes políticos en las democracias representativas. Dicha legitimación se construye sobre el eje saber- poder en que se funda el dominio de las élites gobernantes. La universidad constituye una instancia de legitimación y de socialización de las élites. El campo académico y la Universidad aportan parte del capital simbólico requerido para participar en el campo político. La “credencial” universitaria representa un pase necesario.

De este modo, aunque no figura como ideal explícito de la educación superior, la asociación entre el campo universitario y el campo político determina que la credencial resulte el objetivo principal y la apropiación de conocimientos quede en un segundo plano.

En segundo lugar recorrimos las etapas históricas de las Universidades en nuestro país en articulación con los distintos climas epistemológicos vividos dentro y fuera de la universidad en los diferentes momentos. Esto nos permitió identificar muchos de los significados que perviven en nuestra universidad

como huellas de diferentes proyectos, ideales y valores, pero también, conflictos políticos y sociales que atravesaron la vida social y universitaria.

I.5.5.3 *Las relaciones entre Universidad y Sociedad: M'hijo el doctor*

En nuestro país, desde fines del siglo XIX, se instaló en la sociedad un discurso homogeneizante y normalizador difundido por la escuela pública, que prometía la desaparición de las diferencias a través del ascenso social de las clases obrera y media, constituida por inmigrantes extranjeros y migración interna. El título universitario representaba la carta de ingreso a la clase alta y la cultura dominante. (A. Puigross, 1993).

Las relaciones entre trabajo y educación estaban atravesadas por este discurso, a tal punto que habían orientado tradicionalmente todo proyecto pedagógico. A pesar de que la oferta de educación terciaria no universitaria era por los años 30 de importancia considerable, en la medida en que su *status* respecto del estudio universitario era menor, no recibió atención por parte de los pedagogos. Este sector tuvo un desarrollo importante y vinculado siempre a la capacitación para la incorporación rápida a la vida laboral, pero siempre al margen del ideal educativo:

“La meta más importante de la población respecto a la universidad ha sido conseguir un título para elevar el *status* social, familiar y, en mucho menor medida, científico-estético-literaria, pero en ambos casos muy lejos de la estrecha relación entre educación universitaria, producción y trabajo que caracterizó, por ejemplo, a gran parte del sistema de la educación superior de los Estados Unidos y, en alguna medida, de México. La relación entre la universidad y la sociedad fue discutida casi exclusivamente en términos políticos, y resultaron insuficientes las propuestas relacionadas con su papel como proveedora de desarrollos científico-tecnológicos y de recursos humanos para el sistema productivo nacional.” (A. Puigross, 1993).

En este marco resulta importante recordar las principales propuestas político-académicas que constituyeron el debate en las corrientes universitarias. Por un lado el modelo conservador: Universidad-Iglesia-Estado. Por otro las banderas de lucha sostenidas por los reformistas del 18: la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. El peronismo sostuvo inicialmente el modelo conservador pero durante los años de la resistencia peronista se fue gestando un ideario educativo diferente, basado en el nacionalismo popular y enfrentado con el reformismo liberal. El peronismo reivindicaba como propia la defensa de la universidad pública, gratuita y de ingreso irrestricto, pero rechazaba la autonomía por considerarla contraria a los intereses de un Estado que representara los intereses del pueblo. (A. Puigross, 1993).

Sabemos que durante los distintos gobiernos militares y con la máxima eficacia a partir del “proceso de reorganización nacional” puesto en marcha en

1976, se acallaron todos los debates. En 1983, restituidas las garantías constitucionales, se restableció la autonomía universitaria. No obstante, la desbastación económica en la había quedado el país (situación, ésta, común a la mayoría de los países latinoamericanos) determinó que se comenzaran a establecer políticas de ajuste neoliberales, impuestas por los organismos financieros internacionales. Dichas políticas se aplicaron plena y salvajemente con el advenimiento del menemismo al poder desde 1989 a 1999. Iniciado el nuevo siglo, bajo el comando radical-frepasista, y continuando con las directivas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, el aporte estatal a la educación superior se redujo y se planteó la exigencia de continuar con esta tendencia. Curiosamente, los argumentos de los políticos eran que, al fin y al cabo, la universidad no era popular.

Las dificultades en ese momento, en la articulación entre universidad y sociedad, resultaban de una combinación de las contradicciones y problemas históricos no resueltos con la aplicación del modelo pedagógico neoliberal. Las relaciones entre universidad y trabajo, la diferenciación clasista entre educación terciaria y universitaria, la falta de resolución de proyectos de reforma y la falta de apoyo a la innovación pedagógica, constituyeron los principales problemas. El proyecto moderno que articulaba en la organización social las propuestas políticas, el sistema productivo, la producción científico-tecnológica y la formación de recursos humanos de alto nivel, se quebró en nuestro país con las reformas neoliberales (A. Puigross, 1993).

Los problemas planteados derivaron en un proceso de reducción de la universidad. El gobierno no contaba con proyectos de desarrollo de investigaciones y de formación de recursos humanos en las diversas especialidades. Tampoco se contaba con el conocimiento suficiente acerca de las necesidades regionales en función de las cuales orientar propuestas pedagógicas actualizadas. En tal coyuntura, la posibilidad -el derecho- de reconstruir el imaginario pedagógico parecía una perspectiva lejana, pero a la vez, aparecía como la única alternativa capaz de avanzar hacia un horizonte distinto del que orientaba la política universitaria, tendiente a la capacitación técnica y fabricación de mano de obra barata de las grandes potencias económicas.

Desde el gobierno de N. Kirchner se implementaron cambios en la política educativa con la Ley Nacional de Educación (LEN), la Ley de Financiamiento Educativo y con las reformas que se intentan hacer a la Ley de Educación Superior (LES). No obstante, no han sido cambios estructurales los que se han implementado en educación superior, conservándose el núcleo de orientaciones impulsadas por los organismos internacionales, de acuerdo con políticas neoliberales desarrolladas por los países centrales.

Por otra parte, desde el la asunción de Cristina F. de Kirchner, se ha impulsado el desarrollo de las áreas de Ciencia y Técnica.

En nuestro país, las 3 funciones básicas establecidas en el estatuto universitario han sido: formación, investigación y la extensión y transferencia. Sobre ellas se ha basado el ideario universitario y constituyen la base a partir de la cual repensar las propuestas actuales.

Lo dicho tiene una relevancia particular para nuestro tema, ya que en la medida en que, socialmente, la función universitaria parece reducirse a otorgar certificados de pertenencia social, desvinculada de la producción de conocimientos tanto como de la enseñanza, la evaluación aparece, como sinónimo de acreditación, separada así de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1.5.5.4 Saberes, Disciplinas y Curricula.

Respecto de los saberes y su organización en disciplinas y currículos, ya hemos dicho que responde a la conformación capitalista moderna. A partir del surgimiento de los modelos económicos capitalistas, los procesos de industrialización transforman las viejas sociedades agrarias y crean la necesidad de desarrollar nuevas disciplinas y nuevos especialistas que resuelvan los problemas específicos de los procesos productivos y de comercialización. El desarrollo de la revolución industrial y de la tecnología trajo aparejado el desarrollo de especialidades que, a partir del ejercicio de una rama muy específica de un campo o una nueva metodología y tecnología de investigación, comenzaron a independizarse como campo profesional y de conocimiento. Una sociedad que fragmenta sus procesos de producción industrial y comercial, y consecuentemente se fragmenta en el ámbito laboral, necesariamente fragmenta también su producción científica de manera tal que determina la concepción misma de ciencia. No obstante, es necesario remarcar la coexistencia del ideal de formación enciclopedista junto al nuevo modelo del saber especializado, prácticamente hasta nuestros días.

Esta concepción disciplinar, surgida en el marco de una concepción científica dominada fuertemente por el paradigma positivista, delimitará y limitará el conocimiento científico. Sin embargo no ha sido el aporte positivista el único responsable, también han tenido gran peso las luchas por la delimitación de los campos técnico-profesionales, el corporativismo y su vinculación con los estados modernos, es decir, la determinación política de tales divisiones.

"Construir la escisión entre producción de conocimientos y docencia universitaria ha sido uno de los más tenaces esfuerzos de la didáctica normalizadora. Se trata de transformar el currículo en un reflejo de campos disciplinarios previamente delimitados, a la vez que en reaseguro de la inamovilidad de los límites entre dichos campos." (A. Puigross, 1993)

Las disciplinas, como vimos, no son corpus inmutables de conocimiento; muy por el contrario son producto de un devenir histórico, están en permanente transformación y evolución, reconstruyendo su objeto de estudio y líneas metodológicas, pero a su vez necesitan aparatos sociales que las formalicen y legitimen como tales. Esto se realiza básicamente a través de las instituciones universitarias y asociaciones profesionales, cuya función social es la de reproducir los productos objetivados de la cultura.

Tal como lo describe A. Puigross, el currículo tipo "plan de estudios" consiste en un listado de materias, éstas a su vez, conformadas por series de contenidos "que pretenden reflejar el inmóvil orden de un discurso que, producido mediante las reglas del 'método científico' sea coextensivo a la realidad y a la verdad, y por tal razón, inalterable por cualquier práctica, en especial la docente". Las distintas fracturas y vicisitudes de la universidad en la Argentina determinaron que los currículos de las carreras tradicionales como Abogacía, Medicina o Economía, antes que reformar adecuadamente sus estructuras en función de una modernización global de los saberes y de las inserciones profesionales, sumaran materias y contenidos sin una planificación coherente.

Las Profesiones con unas seis décadas de existencia como Psicología o Sociología, poseen currículos extensísimos con la misma incoherencia mencionada para el grupo anterior, con el agregado de un mayor desorden resultado de los enfrentamientos por la apropiación de espacios institucionales de poder, que en el primer grupo se hallan rígidamente institucionalizados. En este segundo grupo hace ya tiempo que ha logrado legalizar sus incumbencias profesionales sin que esto implique la adscripción de los saberes a profesiones determinadas, lo que deja sin resolver el tema de la superposición entre distintas profesiones. Estas cuestiones, como ya se dijo no tienen origen tanto en el desarrollo científico y tecnológico como en el de las prácticas y su vinculación a un orden político cultural y corporativo.

Con el advenimiento de la democracia ha tenido lugar la aparición de una serie de nuevas carreras, de gran demanda en la actualidad, vinculadas con campos técnico-profesionales y áreas de saber poco estructuradas. Tal es el caso de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, en la Facultad de Ciencias Sociales o la Licenciatura en Artes, en la Facultad de Filosofía y Letras. No obstante, la tendencia mayoritaria ha sido la de mantener el mismo

sistema curricular, con Licenciaturas de entre 5 y 7 años, sin promover cambios trascendentes a nivel de grado ni de posgrado.

La Universidad comenzó desde los años '50 un proceso de crecimiento y expansión, tanto en lo que respecta al saber como en lo relativo a la capacidad de participación, y llegó a transformarse en una universidad masiva. Hoy se replantea su función respecto del rol que le cabe en la sociedad, por un lado en relación con el sistema educativo, el tipo de profesionales que forma y su inserción en el mercado laboral, y por otro el tipo de certificaciones que otorga en relación con las demandas sociales actuales.

1.5.6 El análisis institucional: entre la etnometodología y el análisis institucional (psicoanalítico).

Para el análisis del funcionamiento institucional me basé en el modelo que Lidia Fernández propone para mejorar la comprensión de los hechos que acontecen en establecimientos educativos y sus relaciones con el contexto: allí se proponen tres categorías articuladas para dar cuenta de los componentes constitutivos de una institución: *condiciones*, *estilo institucional*, *resultados* (Ver esquema, pág. 69).

Este modelo nos resulta útil en la medida en que propone una serie de indicadores para cada categoría y porque coincide con nuestro marco teórico en cuanto a la necesidad de articular las condiciones objetivas, y al mismo tiempo, las condiciones subjetivas, es decir, los esquemas o estructuras subjetivas constituidos a partir de la participación/formación de los sujetos en las instituciones, para dar cuenta de determinados fenómenos entendidos como "productos" institucionales.

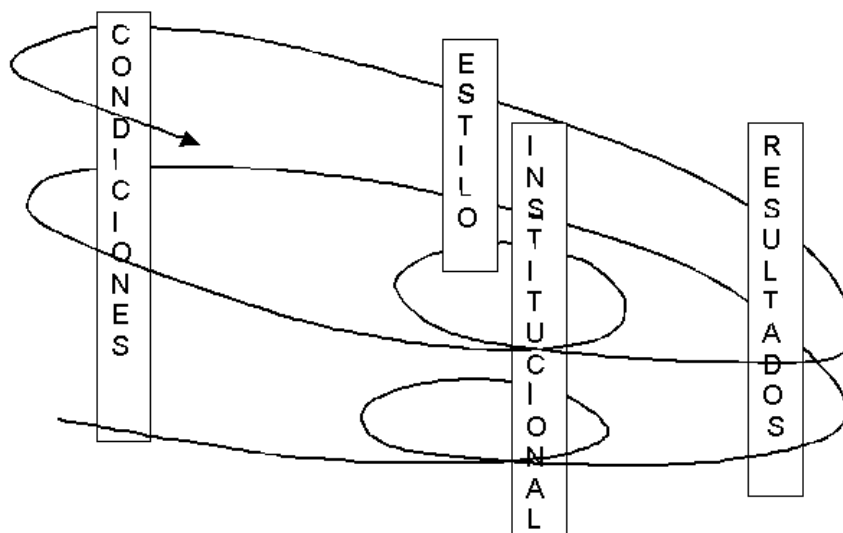
La autora citada propone una categoría denominada *condiciones* en la que incluye todos los aspectos preexistentes al fenómeno en estudio que se relacionan con él de algún modo.

En la categoría *resultados* incluye los productos institucionales en los niveles material y simbólico, entre ellos el fenómeno en estudio. Los resultados entran en la vida institucional como condiciones en sí y en calidad de pruebas de los propios mandatos institucionales.

Por último el *estilo institucional* se refiere a ciertos aspectos del funcionamiento institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento en relación con cierto modo de producir, de provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc. Representa de

algún modo la *cultura institucional* dinamizada y constituye la articulación entre las *condiciones* y los *resultados*.

Esquema del funcionamiento institucional



(Lidia Fernández, 1994)

Según este modelo, los fenómenos estudiados aparecen como las respuestas institucionales a situaciones y/o hechos particulares en función de las condiciones existentes y de cierto estilo institucional, produciendo determinados resultados institucionales.

En el modelo abordado, la cultura institucional es definida como el conjunto de productos materiales y simbólicos que resulta de la interacción de los componentes básicos de una institución a lo largo del tiempo. Los componentes son: un **espacio material** con instalaciones y equipamiento; un conjunto de **personas**; un **proyecto** vinculado a un modelo de mundo y persona social valorados y expresados en un currículum; una **tarea** global que vehiculiza el logro de fines y sufre alguna forma de división del trabajo; una serie de **sistemas de organización** que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de la tarea. Todo esto funcionando en un especial **espacio geográfico**, en un particular **tiempo histórico** y en el nivel simbólico de una singular **trama de relaciones sociales** (Lidia Fernández, 1994).

En definitiva este enfoque institucional nos permite ver de qué modo la estructura, la historia y la dinámica de una institución configuran los significados y concepciones con que se maneja -en nuestro caso referidas a la evaluación- acorde con su cultura institucional en la cual funcionan y se

articulan un conjunto de representaciones, valores, normas, mandatos, modelos y fines que regulan la tarea institucional y dan lugar a la producción de determinados resultados institucionales, cierto perfil de alumnos, de docentes, de actividades de extensión, de contacto con la comunidad, etc.

Dados los objetivos de nuestro estudio, para este trabajo hemos tomado algunos elementos de la dinámica de las instituciones y de los grupos de trabajo y no hacemos un análisis profundo de los componentes de la cultura institucional, sólo tomamos algunos elementos que nos resultaron de interés para la caracterización institucional y del grupo de cátedra.

Los significados institucionales referidos a la evaluación, en función de una singular trama de relaciones, estarán determinados por elementos pertenecientes a la tradición educativa en un sentido más amplio, por elementos pertenecientes a la tradición universitaria, por elementos pertenecientes a la tradición profesional, por elementos pertenecientes al grupo de pertenencia (la cátedra), en mayor o menor medida vinculados al objeto particular de conocimiento (la materia que se enseña).

La evaluación constituye uno de los elementos de mayor peso en la dinámica educativa, tanto en su aspecto de herramienta en el proceso de aprendizaje como en su aspecto de acreditación. Pero es en este último sentido, es decir, en su vinculación con la normatividad, que se anudan los aspectos fantasmáticos, ideológicos y políticos del sujeto.

La acreditación pone en juego la exigencia institucional y desentraña las relaciones de poder que la evaluación determina, tanto en el juego de fuerzas institucionales, en un sentido amplio, como en la dinámica de las representaciones en el aula.

En el primer caso nos referimos a la importancia socialmente otorgada a la obtención de un título universitario, lo cual supone una de las motivaciones más fuertes (o la mayor) del alumno al ingresar a la institución, quedando, generalmente en segundo plano el interés por aprender. En el segundo, nos referimos al plano intersubjetivo que tiene lugar en el aula, en el cual el juicio del docente tiene un peso significativo para el sujeto tanto por el reconocimiento que implica respecto del saber de ese sujeto como por la valoración implícita respecto de la capacidad o inteligencia del mismo.

La discriminación de criterios en la selección de instrumentos pretende indagar la articulación entre los modelos de enseñanza descritos y la concepción de aprendizaje sostenida, a la vez que transparentar el modo en que son utilizados los instrumentos.

Los indicadores de la dinámica institucional se tomaron del modelo desarrollado en el marco teórico. A partir de dicho modelo se describieron las diferentes culturas institucionales y la conformación de modelos profesionales para los casos propuestos en los cuales se indagó la dinámica interna de las Cátedras, aspectos propios de las Carreras y de las Facultades.

Cabe recordar nuevamente, que nuestra propuesta se basaba en describir las concepciones sobre evaluación de aprendizajes que los docentes ponen en juego en sus prácticas educativas, considerando que las mismas forman parte de un tipo de conocimiento particular que denominamos *práctico*, es decir que posee un *sentido práctico* cuya lógica sólo se comprende desde el interior de un *campo* y orientado por la *práctica social* que se quiere estudiar. Por tal motivo, consideramos necesaria la indagación de los modelos profesionales y los proyectos institucionales portadores de las normas y significados que caracterizan la práctica profesional, así como los modos en que debe enseñarse y debe aprenderse tal disciplina o tal materia, con la dinámica particular del grupo docente.

Toda disciplina científica y/o carrera profesional conforma un conjunto de normas y significados, generada por el discurso, que a lo largo de la historia, va construyendo cada profesión y forman parte del capital cultural de una sociedad en un momento determinado. Tal conjunto de saberes comienza a estructurarse en la carrera de grado para consolidarse en la práctica profesional, a través de "modelos profesionales" que constituyen el soporte de la identidad profesional. Estos modelos resultan de un *"conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional, tal como ellas se encuentran articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen el ser en sí (aceptado, legitimado) de la profesión, en un momento particular de su evolución como campo"*.¹⁹

En nuestro caso estudiamos las concepciones de distintos docentes universitarios, con el fin de comprender cómo se estructuran estos esquemas, o "disposiciones estables" (*habitus*) que organizan la conducta del profesional actuando como docente en la institución universitaria, en particular en relación con la evaluación de aprendizajes. Como esta práctica involucra la articulación de instituciones profesionales y educativas, se combinan tradiciones diversas. Los significados institucionales referidos a la evaluación de aprendizajes se entranan en un *contexto complejo* que requiere discriminar diferentes *dimensiones* para su operacionalización.

¹⁹ Marcela Andreozzi, 1996

I.6 (Proto)HIPÓTESIS

De acuerdo con el carácter exploratorio de este estudio, las hipótesis que manejamos al inicio constituyeron supuestos muy generales, se trató en realidad de proto-hipótesis. Como se ha afirmado en el marco conceptual, partimos del supuesto de que las concepciones de evaluación de los docentes universitarios sobre los aprendizajes, serían construcciones personales constituidas a partir de prácticas (sociales) de enseñanza (o *habitus*) desarrolladas en áreas específicas, dentro de universidades y facultades con tradiciones propias configuradas históricamente.

Esta compleja trama de representaciones se dificultó aún más a la hora de tomar a la Universidad de Buenos Aires, una de las más antiguas y la más grande de las Universidades Nacionales -en términos de la población de estudiantes y docentes que alberga-, principalmente porque se trata de una institución sumamente heterogénea, con unidades independientes con historias y tradiciones muy diferentes entre sí.

En las conclusiones de este trabajo se presenta la elaboración de esta compleja trama que constituyen las concepciones de evaluación de los docentes universitarios.

I.7 OBJETIVOS

I.7.1 Objetivos Generales

- i. Describir los modos de enseñanza de los docentes
- ii. Describir las concepciones de aprendizaje de los docentes
- iii. Describir las concepciones de evaluación de los docentes
- iv. Caracterizar la institución a la que pertenecen los docentes

I.7.2 Objetivos Específicos:

- i. *Describir los modos de enseñanza*
 - Describir la propuesta didáctica
- ii. *Describir las concepciones de aprendizaje*
 - Describir las concepciones sobre el conocimiento y los modos producción de conocimientos.
 - Determinar los aspectos que favorecen y los que dificultan el aprendizaje
 - Determinar el modo en que se aprende (cómo se aprende)
- iii. *Describir las concepciones de evaluación*

- Determinar los objetivos y destinatarios de sus evaluaciones
 - Determinar la función de la evaluación en la relación enseñanza – aprendizaje (Aspecto Formativo)
 - Determinar los criterios de selección y utilización de instrumentos evaluación.
 - Determinar el papel de la acreditación en la evaluación (Aspecto Sumativo)
 - Determinar los aspectos que favorecen y los que dificultan el proceso de evaluación
 - Determinar el papel de la evaluación de aprendizajes en el proyecto universitario
- iv. *Caracterizar la Institución (Universidad-Facultad-Cátedra)*
- Describir historia de la Universidad: surgimiento histórico del sistema de enseñanza superior.
 - Caracterizar la Universidad en nuestro país
 - Caracterizar la tradición histórica de las disciplinas
 - Caracterizar la historia fundacional de la Facultad y de la Carrera y aspectos de la cultura institucional
 - Caracterizar el funcionamiento del grupo de cátedra o Departamento.

II SEGUNDA PARTE: MATERIALES Y MÉTODOS

II.1 TIPO DE DISEÑO Y TIPO DE ESTUDIO

En este proyecto se pretende realizar una aproximación de carácter descriptivo-exploratorio, desde una lógica interpretativa. Se trata de un estudio transversal e intensivo, a través del estudio de casos en profundidad, y denso o multidimensionado. Al mismo tiempo, dado el carácter exploratorio de la investigación no se establecerán categorías (o valores) predeterminados, sino que los mismos serán construidos durante el mismo estudio.

La lógica interpretativa²⁰ reúne modelos cuyo interés radica en comprender o interpretar los fenómenos (lo que supone mayor complejidad respecto de los esquemas descriptivos o los explicativos de tipo experimental). El objetivo es captar el significado profundo de los componentes y relaciones de la realidad que se pretende investigar. Se trata de un modelo que se apoya en la tradición etnográfica y la etnometodología, ambas con fuertes lazos con la fenomenología. Sin embargo, en la orientación que hemos seguido, no se

²⁰ Tomo la denominación “lógica interpretativa” en lugar de la habitual denominación “cualitativa” para eludir la confrontación con las estrategias cuantitativas, que no son necesariamente contrarias a este enfoque, pudiendo integrarse en un modelo más amplio que considere diversas perspectivas. (Erikson, 1989).

busca captar una esencia, más bien, se suponen en el objeto a interpretar sentidos no unívocos ni definitivos, significaciones siempre parciales y provisorias, dependientes del contexto, incluyendo como elemento fundamental la situación histórica y cultural del fenómeno de que se trate.

Este tipo de estudios requiere un amplio conocimiento del contexto. Se preocupa por la comprensión de una situación social, institucional, grupal o individual. Se intenta relevar como información, la definición de la situación que efectúa el mismo actor social y el significado que éste da a su propia conducta, elementos claves para interpretar los hechos.

Según Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, la etnometodología pretende estudiar los fenómenos sociales incorporados a los discursos y acciones de las personas, a través del análisis de actividades humanas. Su particularidad radica en que se centra en los modos en que los sujetos dan sentido, significan, sus prácticas cotidianas (1996). Del mismo modo, Bourdieu afirma que resulta necesario analizar tanto la realidad que se pretende explicar como la percepción que los agentes poseen de dicha realidad, dado que las estructuras objetivas externas son el fundamento y condición de las percepciones y representaciones de las mismas (1991).

Por otra parte, esta condición supone para el investigador la necesidad de poner en el foco las propias condiciones del proceso de investigación, esto es, analizar también la posición del propio investigador en el *campo*, se trata de lo que ya definimos con Bourdieu como “objetivar al sujeto objetivante” (1995).

II.2 ESQUEMA DE ANÁLISIS (SISTEMA DE MATRICES DE DATOS)

II.2.1 Unidades de Análisis

La unidad de análisis de la matriz focal (N=0) serán los docentes. De acuerdo con la propuesta de Samaja (1993) trabajamos con otros esquemas o matrices, las de nivel superior (N+1, N+2a, N+3 y otra N+2b, complementaria) que corresponden al contexto y que toman como unidades a los grupos de Cátedra o Departamentos, las Facultades o Carreras, la Universidad y las Disciplinas respectivamente. También se trabajó con una matriz de nivel inferior en donde las unidades correspondieron a las partes en la que se desagregamos la unidad de análisis del nivel focal: allí tomamos los ejes (variables) como unidades de nivel inferior, lo que nos permitió definir las dimensiones de los mismos.

II.2.2 Ejes Conceptuales

1. Las concepciones de aprendizaje
2. Los modos de enseñar

3. Las concepciones de evaluación
4. Características de la Institución a la que pertenecen los docentes (eje contextual, corresponde a unidades de nivel superior)

II.2.3 Dimensiones y categorías

Los modos de enseñar

- Propuesta didáctica

Las Concepciones de Aprendizaje.

- Las concepciones sobre el conocimiento y los modos de producción del conocimiento
- Aspectos que favorecen y dificultan el aprendizaje
- Cómo se aprende

Las Concepciones de Evaluación.

- Los objetivos y destinatarios de sus evaluaciones
- La función de la evaluación en la relación enseñanza – aprendizaje (Aspecto Formativo)
- Los criterios de selección y utilización de instrumentos evaluación
- El papel de la acreditación en la evaluación (Aspecto de Sumativo)
- Los aspectos que favorecen y los que dificultan el proceso de evaluación
- El papel de la evaluación de aprendizajes en el proyecto universitario

Características de la Institución a la que pertenecen los docentes (eje contextual, corresponde a unidades de nivel superior)

- Características Históricas y Epistémicas de las disciplinas. Condiciones de posibilidad de surgimiento histórico y tradición epistémica de las disciplinas.
- Características de la Universidad en la Argentina. Historia de la Universidad / Relación Universidad-Sociedad / Organización del Currículo
- Características de la Facultad/Carrera. Historia fundacional de la Facultad y de la Carrera, aspectos de la cultura Institucional / Ubicación / Descripción del Edificio
- Características del grupo de cátedra o Departamento. Recursos materiales/Las personas/Sistema de organización/Grupos de trabajo/Modelos profesionales/Modelo institucional - Dinámica del Grupo de Cátedra/Resultados

II.3 FUENTES E INSTRUMENTOS

II.3.1 Fuentes

Se trabajó con fuentes primarias, a partir de entrevistas y observaciones, con fuentes secundarias directas, en el caso de los materiales de cátedra, e indirectas para el relevamiento de algunos datos históricos.

Se recogieron datos en distintos momentos del calendario académico, en tres facultades. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes con distintas jerarquías y funciones dentro de las Cátedras y Departamentos seleccionados. Se realizaron observaciones en contextos áulicos -tanto clases teóricas como clases prácticas- y en instancias formales de evaluación. También se observó el funcionamiento universitario en general. Se relevó información con respecto a los materiales didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y los instrumentos de evaluación. Se recolectaron documentos sobre los planes de estudio de las carreras y los programas de las materias, así como también guías de TP y de estudio producidas por las cátedras y distintos formatos de parcial escrito.

II.3.2 Instrumentos

II.3.2.1 *Las Observaciones*

Durante la etapa previa y al comienzo del ingreso a cada establecimiento se realizaron observaciones de las características del edificio, características de las personas que entraban y de los movimientos de la gente dentro y fuera del establecimiento.

"Vagabundear implica situar aquello que es común: informarse sobre los participantes, aprender dónde se reúnen, registrar las características demográficas de un grupo de estudio, construir mapas sobre la disposición física de un lugar, y establecer una descripción del contexto, de los fenómenos, o procesos particulares objeto de consideración." (Goetz y LeCompte, 1984, p89-90, citado por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996, p110)

Se utilizó la observación como técnica de registro de datos sobre las características generales del establecimiento y del movimiento de la gente en la institución y para el registro de la dinámica de clases e instancias de evaluación. Para el primero de los objetivos se hizo a través de registros descriptivos en tanto que para el segundo se realizaron registros narrativos.

Registros descriptivos: En nuestro caso realizamos observaciones no estructuradas en las cuales se registraron características edilicias de los establecimientos pero también los movimientos generales dentro de los mismos, el tiempo de permanencia en la institución, la predilección de unos

espacios y no otros, las formas de utilización de los mismos, las diferencias en función de los distintos tiempos y personas, el tipo de interacciones durante las entradas y salidas de los estudiantes y profesores, etc.

Registros narrativos: Las observaciones de clase y de instancias de evaluación se realizaron como registros narrativos dado que el objetivo era realizar una descripción detallada de los comportamientos tanto como de los procesos en curso durante las mismas.

Tanto uno como otro de los sistemas de observación suponen, en mayor o menos medida, una importante determinación de la subjetividad del observador como parte del mismo instrumento.

(Ver anexo: guía para la realización de entrevistas, guía de observación de clases prácticas, guía de observación de clases teóricas, guía para la observación de examen oral)

II.3.2.2 Entrevistas

Se realizaron entrevistas semiestructuradas. En la mayor parte de los casos se realizaron dos encuentros con cada docente, uno previo a las observaciones de clase y otro posterior. Los ejes que guiaron las mismas se basaron en los ejes conceptuales y dimensiones pensados para el esquema de análisis (matrices).

II.4 MUESTRA

II.4.1 Tipo de Muestra

De acuerdo con la estrategia de investigación del estudio, se trabajó con muestras intencionales a partir de criterios sustantivos

La selección se realizó según el modelo de casos extremos a partir de la identificación de los polos o extremos de las dimensiones de interés para esta investigación.

II.4.2 Selección de Casos

En primer lugar se determinó trabajar en la UBA. Porque se trata de una Universidad paradigmática dentro de las Universidades Argentinas. Por mayor accesibilidad. Para la selección de Facultades, Cátedras y Departamentos, y los Docentes, se pensó que los casos deberían reunir aspectos representativos de los diferentes tipos de establecimientos pertenecientes a la UBA, y cuyas características diferenciales tenían relación con las representaciones y concepciones sobre la enseñanza y la evaluación. En tal sentido, se tomaron una serie de criterios para orientar la búsqueda de los establecimientos donde se iba realizar la investigación

- la antigüedad

- las características de tradicionalismo y burocratización institucional, generalmente asociadas con las profesiones
- las áreas de conocimiento y las disciplinas
- la accesibilidad.

Para la selección de cátedras o departamentos se pensaron dos condiciones:

- que se tratara de una materia del tronco central de la carrera
- que el grupo de trabajo fuera accesible, estuviera dispuesto (a la realización del trabajo) y relativamente disponible (en relación con el tiempo para la realización de entrevistas).

Según el primer criterio, se pensó, que los establecimientos deberían corresponder a los polos temporales: de los más antiguos, con carreras de casi 200 años desde su creación hasta los más recientes con carreras de 20 a 25 años de existencia.

De acuerdo con el segundo de los criterios, se buscó que los establecimientos contaran con tradiciones de formalización académica diversa y grados diferenciales de burocratización, que en muchos casos responden a la antigüedad. Sin embargo, muchas de las modalidades particulares aparecen relacionadas tanto con aspectos de la tradición disciplinar o profesional, como vicisitudes históricas diversas que dejaron su huella. En los casos elegidos se tomó una carrera tradicional, cuya profesión posee un amplio reconocimiento y poder social, por lo tanto de elección masiva por los estudiantes; otra carrera en donde la disciplina, de reciente constitución, y la escasa formalización de las profesiones para las que forma, determinan una organización bastante menos rígida y burocrática que en otras carreras, aunque la facultad, que reúne carreras de diferente tradicionalismo y grados formalidad académica, produce estructuras mixtas en las carreras nuevas cuya formalización disciplinar ya le resulta inadecuada respecto de los saberes que domina y el modo en que lo utiliza. El último caso se refiere a una carrera cuya tradición en la investigación científica, como principal área profesional, parecería haber transformado el funcionamiento académico-burocrático tradicional en el del laboratorio o el instituto de investigaciones -durante el período de la universidad desarrollista- a lo que se suma el hecho de haber sufrido reestructuraciones importantes en cada golpe militar.

En cuanto al eje tercero, se seleccionó entre disciplinas y campos teóricos diferentes, considerando, además, aspectos de la profesión y su lugar en la sociedad. El cuarto eje, fue determinado por los contactos que se tenían con anterioridad al estudio, en algunos de los casos, y por vía formal en otros.

La selección de las cátedras y el departamento se decidió en conjunto con quienes habían brindado el contacto, en función principalmente de la

accesibilidad. La elección de docentes se realizó teniendo en cuenta la presencia de distintas jerarquías dentro de cada equipo, siempre a partir de la disponibilidad de éstos.

Los establecimientos seleccionados finalmente fueron:

1. Facultad de Medicina, Carrera de Medicina, una de las Cátedra de Farmacología;
2. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Carrera de Física, Departamento de Física. Materia Física Cuántica.
3. Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Ciencias de la Comunicación, materia obligatoria (teórica) del tronco central de la Carrera.

II.5 ACTIVIDADES

- Fichaje bibliográfico referido a los temas centrales de la investigación: El Pensamiento del Profesor, la Evaluación de Aprendizajes, la Evaluación de la Calidad Universitaria, la Universidad como Institución.
- Elaboración de guía de entrevistas, de observaciones para clases prácticas y para clases teóricas, para observación de exámenes, de observación institucional (conjunto de indicadores)
- Entrevistas a Ayudantes de Trabajos Prácticos, Jefes de Trabajos Prácticos, Adjuntos y Titulares/Adjuntos a cargo dentro del marco de las Cátedras y Departamentos. También se entrevistó los Secretarios Académicos de dos de las Carreras (uno a cargo interinamente) .
- Observaciones en contexto áulico (Clases teóricas y Trabajos Prácticos) de los docentes entrevistados y de instancias de evaluación: finales.
- Observaciones en diversos contextos universitarios: Horarios de entrada y salida en distintos turnos; uso de los alumnos y docentes de los distintos sectores (depende de la distribución y características edilicias en cada caso) y lugares específicos como carteleras, distintas oficinas administrativas, kioscos de venta de apuntes, fotocopiadoras, bares, etc.
- Observación del funcionamiento grupal de las Cátedras.
- Observación de toma de finales.
- Nueva ronda de entrevistas a docentes.
- Registro de material didáctico utilizado en el proceso de enseñanza, instrumentos de evaluación utilizados tanto en instancias parciales como finales.

En la Facultad de Medicina se trabajó en una de las Cátedras de la materia Farmacología de esa carrera. Se entrevistó al Co-Titular, a 2 JTP y a 4 Ayudantes de Trabajos Prácticos, 7 personas en total. Se realizaron

observaciones de las clases teóricas del Titular y los JTP, de las clases prácticas de a cargo de ayudantes y de los exámenes parciales y finales. También se participó de algunas reuniones informales.

En la Facultad de Ciencias Sociales se trabajó en una Cátedra de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Se entrevistó al Adjunto a cargo de la Cátedra, al JTP y a 5 Ayudantes de Trabajos Prácticos. (Uno de los ayudantes de la Cátedra es el actual Secretario Académico de la Carrera y el Adjunto a cargo ocupó también la Secretaría Académica en la gestión anterior.). Se realizaron observaciones de las clases teóricas, de las clases prácticas y de los exámenes parciales y de los finales. Se participó de una reunión informal.

En la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se trabajó en el Departamento de Física, con uno de los equipos docentes constituidos para dar la materia Física 2 (Física Cuántica). Se entrevistó al Secretario Académico interino, al Profesor Adjunto a cargo de la materia, a 2 JTP y a un Ayudante. Se realizaron observaciones de las clases teóricas, de las clases prácticas, de los espacios de consulta, de los exámenes parciales y de los finales. Se participó de una reunión informal.

Luego de las pruebas piloto, se entrevistaron en total diecinueve docentes; a la mayoría de ellos se les tomaron dos entrevistas.

Se realizaron en total los siguientes registros:

- Catorce observaciones en horarios de entrada y salida en distintos turnos: cuatro (Entrada y Salida para Turno Tarde y para Turno Noche) en Medicina, seis (Entrada y Salida Turnos Mañana, Tarde y Noche) en Ciencias Sociales y cuatro (Entrada y Salida Turno Mañana y Turno Tarde) en Ciencias Exactas;
- Ocho observaciones del uso de los espacios del establecimiento y alrededores: dos en Medicina, cuatro en Ciencias Sociales y dos en Ciencias Exactas del uso que alumnos y docentes dan a los distintos sectores y lugares específicos como carteleras, distintas oficinas administrativas, kioscos de venta de apuntes, fotocopiadoras, bares, etc.
- Once observaciones de clase: cuatro Observaciones de clase en Medicina, cuatro en Ciencias Sociales y tres en Ciencias Exactas.
- Tres observaciones de toma de finales, una en cada cátedra.
- Tres observaciones de reuniones informales de integrantes de cátedras, una en cada una.

III TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

III.1 EXPOSICIÓN DE LOS DATOS

III.1.1 Caracterización de las instituciones

III.1.1.1 Carrera de Medicina

III.1.1.1.1 Ubicación

La Facultad de Medicina de la UBA es uno de los más antiguos establecimientos de educación universitaria de nuestro país, pertenece al tipo de carreras tradicionales y centenarias. Corresponde a las profesiones modernas liberales cuya característica en la tradición de enseñanza es el acopio y repetición de contenidos y bibliografía muchas veces caducos, en coexistencia con nuevos saberes y tecnología de punta, generalmente sumados de manera poco planificada.

Se encuentra ubicada en Capital Federal, en el barrio llamado Facultad, denominado así porque en esa zona se hallan varias de las facultades de la UBA a saber, la facultad de Odontología, Farmacia y Bioquímica y un edificio que de la misma época antiguamente escuela de Salud Pública y desde hace aproximadamente dos décadas sede de otras facultades: la Facultad de Filosofía y Letras primero y la de Sociología, Trabajo Social y después. Cuando se crean una serie de nuevas carreras como Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas y Relaciones del Trabajo -que empiezan en ese mismo edificio- la explosión de la matrícula obliga crear otra sede. Se crea la Facultad de Ciencias Sociales y quedan funcionando en esa sede las carreras de Sociología y Trabajo Social.

III.1.1.1.2 El edificio

El edificio es uno de los más grandes y más antiguos de UBA, ocupa más de media manzana y cuenta con diecisiete pisos. La construcción original data de principios de siglo pero ha sufrido remodelaciones para su ampliación.

El clima de excelencia se transmite en la institución aún desde lo edilicio. Los pasillos anchos y sombríos, las columnas enormes, los techos altísimos, los pisos de mármol en blanco y negro y amplios salones con bustos y placas recordatorias de los grandes maestros y padres de la Ciencia Médica en nuestro país, imponen una solemnidad y una majestuosidad insoslayables. Del mismo modo impresiona el Aula Magna, inmensa, con decoraciones de lujo contrastantes con la austeridad de otros salones del edificio.

Se encuentra limpio y las zonas en uso bien mantenidas aunque no es posible recorrer todo el edificio. Si bien se observan algunos afiches y carteles con propaganda de las agrupaciones políticas estudiantiles, en general esto se

reduce a lugar de paso principal -la entrada-, sin extenderse más allá (están determinados los lugares en donde se permiten carteles). El sector administrativo abierto al público, se halla ubicado en la planta baja, cuyo hall central suele ser lugar de encuentro, lo mismo que las escalinatas de ingreso. No obstante, los alumnos no circulan mucho por los pasillos, el sector de movimiento se concentra en las oficinas administrativas o en la entrada, frente a los ascensores, verdaderos canales de movimiento. Podría decirse que el uso que los alumnos hacen del edificio se circunscribe a los espacios y tiempos de cursada en las aulas (o laboratorios) no apropiándose o habitando la totalidad del lugar. Este hecho y la misma disposición edilicia, generan un desplazamiento prácticamente vertical ya que el sector de aulas se ubica en lugares similares para cada piso y generalmente a partir de pisos altos, ocupándose los primeros con oficinas de las secretarías del área académica y administrativas.

Existen en la planta baja y en algunos de los departamentos en los pisos superiores carteleras de las materias que se utilizan principalmente para la transmisión de información administrativa de las cátedras, desde el calendario, con fechas de exámenes parciales, finales y recuperatorios hasta listas de calificaciones de exámenes rendidos.

En cuanto a lugares extraacadémicos dentro del establecimiento, hay algunos pequeños kioscos para el consumo de café, bebidas y algunas golosinas, ubicados en los pasillos laterales de la planta baja, pero no suelen ser éstos los más concurridos por los alumnos y docentes. También existen locales de venta de apuntes y fotocopias, pero no son éstos distribuidores centrales de apuntes al alumnado, la mayoría se encuentra en casas fotocopiadoras en los alrededores del establecimiento.

III.1.1.1.3 Historia

Facultad de Medicina de Buenos Aires

La Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires se encuentra entre las Facultades más antiguas. Como vimos respecto de la Historia de la Universidades Argentinas, sus inicios corresponden a lo que llamamos primera etapa o etapa fundacional. Teniendo en cuenta los registros histórico el inicio de las ciencias médicas en Buenos Aires ocurre el 17 de agosto de 1780 cuando el Virrey de Buenos Aires Don Juan José de Vértiz y Salcedo pone en marcha el Real Tribunal del Protomedicato, comienzo que se ve postergado debido a la resistencia que presentaba la Corte Española. Este proyecto recién será consolidado cuando se abra la Escuela de Medicina del Río de la Plata, que iniciaría sus funciones en el año 1801.

El 19 de julio de 1798 se promulga finalmente el decreto y se logra la aprobación de un Protomedicato independiente tanto del de Castilla como de los de Lima y México y se autoriza a un *médico* y a un *cirujano* a enseñar sus respectivos saberes. El 2 de marzo de 1801 comienzan los cursos y ya para 1808 se encuentran los primeros egresados.

En 1813 se reglamenta el Plan de Enseñanza de la Facultad Médica y Quirúrgica y se crea el Instituto Médico Militar, adaptación de la primitiva Escuela de Medicina. Debido a las guerras de independencia –y la consecuente falta de presupuesto- estos Institutos detienen su crecimiento y en 1821 serán absorbidos por el Departamento de Medicina de la nueva Universidad de Buenos Aires.

En la organización de esta primera Universidad, el Rector respondía directamente al Gobierno. La Universidad comprendía toda la educación, desde las primeras letras, y cumplía la función de formar los cuadros administrativos del estado –dentro del proyecto liberal-, por lo que se tuvieron gran importancia el control (estatal) y la disciplina.

Este período ya perteneciente a la Universidad de Buenos Aires, se vio interrumpido en el gobierno de Rosas. La educación en general deja de recibir el financiamiento de la gobernación y queda en manos de las órdenes religiosas. La Universidad es postergada y perseguida por razones políticas. El liberalismo progresista preponderante entre los universitarios se mostraba opuesto al conservadurismo encarnado por Rosas. Recién en el año 1852 renacieron los estudios médicos.

El Dr. Vicente Fidel López -Ministro a cargo de la educación e instrucción pública- reorganizó con criterio científico la enseñanza de la medicina a la vez que separó esta Facultad de la Universidad. El 16 de noviembre de 1852 se reunió por primera vez el Consejo Directivo de la Facultad de Medicina, según reza el acta de instalación. Por fin, en 1874 bajo el gobierno de Mariano Acosta, se dotó a las facultades de un Estatuto Universitario entre cuyos méritos se contaba el de reunir las cinco facultades dispersas, por entonces existentes, bajo la dirección de un solo rector y se creó el Consejo Deliberativo constituido por los Decanos y los delegados de todas las facultades.

Como ya se desarrolló en el apartado sobre la Historia de la Universidad, la Facultad de medicina de la UBA pertenece a las Facultades más tradicionales de esta Universidad, junto con la Facultad de Derecho. Allí, durante las primeras décadas del siglo XX, se desarrolló el positivismo, corriente de pensamiento que dejó profundas huellas en la concepción del

conocimiento y de la formación de los universitarios en general y de la medicina en particular.

III.1.1.1.4 Recursos materiales

Como la materia no trabaja con experimentación, los recursos son los materiales didácticos comúnmente usados: tiza y pizarrón, retroproyector y filminas o en algunos casos, un cañón y una PC portátil (estos últimos aportados por laboratorios). Por otro lado, la bibliografía y las guías de ejercicios para prácticos.

Cuentan con un sector del piso 15 que pertenece a esa Cátedra. Éste posee una sala pequeña que es el lugar de reunión de los docentes, un aula mayor con capacidad para más de 150 personas, donde se dan los teóricos y y un aula más pequeña pero amplia, con varias mesas, sillas y pizarrones a los lados. También cuenta con una cocina y unos gabinetes más pequeños.

III.1.1.1.5 Las personas

Los Profesores titulares de esta cátedra, como los de la mayoría en esta facultad, suelen tener entre 25 y 30 años de docencia en la UBA y/o en otras universidades. El co-titular entrevistado, Profesor a cargo de la sub-unidad con la cual se trabajó, ingresó a la docencia recién hace unos 20 años, directamente como Profesor Adjunto, primero en la facultad de odontología y luego en Medicina. Su especialidad es la investigación en farmacología lo cual implica que no ejerce la clínica aunque trabaja conjuntamente con clínicos de distintas áreas, especialmente psiquiatría, para el estudio de psicofármacos. Trabaja en un laboratorio.

La mayoría de los Auxiliares -esta es una característica general de la carrera también- son jóvenes, recién recibidos o a medio año aproximadamente de recibir su título, que permanecen poco tiempo en la cátedra por lo cual en general pocos son concursados. Esta situación genera una movilidad constante en el plantel de ayudantes, que se debe fundamentalmente, a la ubicación de la materia en el plan de estudios: ésta se encuentra entre el cuarto y quinto año de la carrera. Una vez finalizada la cursada de la materia, para acceder a la docencia, los alumnos deben -además de contar con un promedio de ocho puntos o más en la materia- concurrir a la escuela de Ayudantes, de un semestre de duración, aproximadamente. Concluido este curso, están muy próximos a obtener su título, luego de lo cual entran a las residencias, sistema de formación generalmente de suma exigencia en tiempo de dedicación (guardias rotativas) que les impide seguir sosteniendo funciones docentes.

Otra característica de la cátedra es que la mayoría de los JTP, docentes con más tiempo de permanencia en la cátedra (6 - 8 años, aproximadamente) y generalmente con cargos rentados y concursados, son

psiquiatras. Una de las explicaciones que los integrantes dan a este hecho es que consiste en una especialidad médica cuya residencia posee menor grado de requerimiento de guardias que la mayoría de las especialidades, la otra quizá de mayor peso, es que ambos titulares poseen desarrollos importantes en investigación en el área de la neurobiología y psicofarmacología y han generado grupos de estudio y formación extracurriculares, con el apoyo de laboratorios en la mayoría de los casos, que funcionan como núcleos importantes de referencia para el estudio de drogas propias de tal especialidad.

III.1.1.1.6 Sistema de organización

El objeto de conocimiento de la materia, en tanto parte de la ciencia médica, se refiere al funcionamiento del organismo humano sano y enfermo, pero en este caso se estudia también y particularmente, a los fármacos. De esta forma, se relaciona con aspectos clínicos (aplicación terapéutica, indicaciones, todo lo que puede hacer en el organismo, sus efectos adversos, etc.) pero incluye también un importante aspecto propio de la investigación en lo que respecta a la droga en sí misma, es decir, desde su origen hasta los conocimientos más actualizados sobre su mecanismo de acción, así como la existencia de nuevas drogas. Por este motivo y gracias a los importantes y cada vez más rápidos progresos en el área de investigación farmacológica, de la mano de una poderosa industria encabezada por los laboratorios, el estudio de los fármacos se ha ampliado y complejizado enormemente haciendo que se dividiera en dos materias, ambas dictadas por las tres cátedras de Farmacología existentes en la Facultad. Cada cátedra de farmacología dicta las dos materias: Farmacología I y Farmacología II, ambas cuatrimestrales y correlativas (es necesaria la aprobación de la primera para rendir final de la segunda).

El régimen horario de la carrera se particulariza por no tener turno matutino en las materias que se cursan allí, ya que la mayoría de los docentes trabajan por la mañana en los hospitales, con excepción de los docentes investigadores con dedicaciones exclusivas que, en algunos casos, cumplen funciones desde la mañana. El turno tarde comienza a las 14 horas y finaliza a las 18, hora en que comienza el turno noche, que concluye a las 22. Por el contrario, las materias de las especialidades clínicas, cursadas en hospitales, tienen en su mayoría horarios matutinos.

La cátedra observada, cuenta con un Titular y un Co-Titular, ambos con la misma jerarquía desde el punto de vista académico pero con distinta jerarquía en el orden interno; además existen dos adjuntos con funciones similares a las de los titulares, un grupo de J.T.P. y otro de ayudantes. Se organiza en unidades menores según los días de dictado de la materia, cada una a cargo de uno de los Titulares o Adjuntos. Si bien funcionan separadamente y en forma bastante independiente, es decir, no tienen reuniones conjuntas ni comparten actividades comunes, tienen un programa

común, una guía de T.P. compartida y toman los exámenes finales también en forma conjunta.

Se dicta clase de lunes a viernes y se cursa una vez a la semana. La cursada abarca 4 horas divididas en 2 horas de un seminario introductorio y 2 horas de trabajo práctico. Los alumnos tienen una guía donde se plantean el temario de cada seminario introductorio y una serie de objetivos que tienen que haberse cumplido una vez finalizado el práctico. La materia se promociona con la aprobación de un examen final. Para conseguir la regularidad hay que aprobar 3 exámenes parciales.

Los JTP son los responsables de los seminarios introductorios: dictan algunos de ellos o invitan a profesores de la propia u otras cátedras para hacerse cargo del dictado de algunos temas en particular. Ocasionalmente, también un ayudante avanzado puede tener a cargo una clase teórica. Coordinan y supervisan el trabajo de los ayudantes y además se ocupan de preparar charlas de actualización de algunos temas para los ayudantes. Otra de las tareas de los JTP es la de organizar los exámenes parciales.

La función de los Ayudantes consiste en la coordinación de la actividad de los alumnos con la guía de trabajos prácticos, ésta se basa en la aplicación de conceptos teóricos a situaciones clínicas y experimentales. Según el titular, la función debería limitarse a la coordinación de la actividad de resolución de la guía, pero reconoce la tendencia a caer en la clase expositiva nuevamente. Por su parte, los ayudantes reconocen como mayor problema la desactualización de la guía y la falta de lectura previa de los alumnos lo cual los obliga a retomar la explicación de algunos conceptos teóricos para la resolución de los problemas planteados por las guías. La otra función a cargo de los ayudantes es la de tomar los exámenes parciales.

Los Titulares y Adjuntos se encargan de la organización general de la dinámica de la Cátedra, de la supervisión de la tarea de los JTP y de tomar finales. Ocasionalmente quedan a cargo del dictado de algún seminario introductorio.

Desde el punto de vista de la organización administrativa tanto como en lo académico, está claro que funcionan con un riguroso orden jerárquico. En lo administrativo, son los JTP los principales encargados. En lo académico, formalmente, quienes poseen mayor grado de responsabilidad teórica son los titulares y adjuntos, en segundo lugar los JTP. Los ayudantes cumplen una función de coordinación con menor responsabilidad teórica, y también una función de evaluación limitada a los exámenes parciales.

Como en los canales de circulación edilicia, los canales de comunicación en la cátedra también son estrictamente verticales, aunque este grupo humano se maneja mucha cordialidad y existe un clima relajado.

III.1.1.1.7 Grupos de trabajo

La Cátedra funciona subdivida en distintas unidades las cuales tienen escasa comunicación entre sí, son grupos prácticamente independientes. No se cuenta con espacios comunes a las otras cátedras de la misma materia ni del resto de la facultad pero en ocasiones se invita a profesores a dar clases sobre áreas específicas.

III.1.1.1.8 Modelos profesionales

La representación del buen profesional es, por un lado, la del médico abnegado, sacrificado, al servicio de la población, dedicado absolutamente a su vocación: CURAR y con la obligación social, moral y legal de SALVAR VIDAS. Pero también lo es la del sujeto capaz de hacer el diagnóstico justo, capaz de actuar con maestría en el momento preciso y de conocer el medicamento adecuado, para lo cual debe ser un sujeto con gran capacidad de memoria, ya que debe conocer y manejar muchos de los datos (enfermedades, técnicas, fármacos, etc.), pero también con criterio e inteligencia para la toma de decisiones. Por otro lado, también es buen médico aquel que ocupa los lugares institucionales de prestigio y de poder (toma de decisiones). De algún modo funciona un orden invertido: es bueno, porque ocupa determinado lugar; en lugar de: el que es bueno llega a determinados lugares (esto en realidad es un modo de valorar a las personas más allá de este lugar, pero aquí funciona como valor interno, en tanto que en otras facultades no está tan marcado). Es el reconocimiento institucional lo que da valor, más que el reconocimiento de pares.

Un elemento que cabe destacar en el caso de esta carrera es la doble referencia de lugar depositario del saber ya que el Hospital es el lugar de referencia de la práctica profesional en tanto que la Universidad lo es del conocimiento teórico. En el caso de Farmacología, al no tratarse de una especialidad clínica, no compite por este lugar.

En cuanto a las representaciones referidas al buen alumno, es aquel que se destaca por su conocimiento, capacidad y altas notas.

III.1.1.1.9 Modelo institucional - Dinámica del Grupo de Cátedra

La tarea de la enseñanza médica, y muy particularmente la evaluación, encierra la obligación de garantizar que el sujeto que aprueba la materia se encuentra realmente apto para ejercerla. Nunca debemos olvidar que la tarea del médico es curar y salvar vidas. La responsabilidad social que porta el saber transmitido es un elemento determinante y parte de la identidad institucional.

Siguiendo el mismo criterio de promoción institucional, sólo los mejores tienen acceso a la enseñanza, es decir, los de mejores notas. Sin embargo, el saber médico no parece ser un conocimiento restringido aunque sí una herramienta de enorme poder social, por lo cual hay que pasar por grandes y constantes pruebas²¹ durante la carrera para acceder a él -y luego de la formación de grado, durante la especialización- y es necesario dar muestras de idoneidad (en destreza y conocimiento tanto como en capacidad de sacrificio). El recorrido del médico en formación parece ser el del héroe: debe afrontar diversos trabajos o pruebas, situaciones peligrosas que necesitan resolución y que éste debe afrontar para alcanzar... la inmortalidad.

El contenido de la materia no aparece como un conocimiento complejo desde el punto de vista de su comprensión, más bien aparece como dificultoso por la cantidad de nombres de fármacos que es preciso recordar y por su variabilidad constante. La capacidad de memoria, aún cuando gran parte del conocimiento de la misma requiera una comprensión conceptual, sobre la base de los conocimientos de otras materias, parece ser un requisito indispensable.

El proyecto de la cátedra es el de sus fundadores y no se cuestiona ni se discute, no hay comunicación en diversos sentidos. El poder y acceso a espacios de conducción parecería directamente proporcional al grado académico alcanzado y éste, a los conocimientos que se tienen. Si se aguanta suficiente tiempo y se pasa las pruebas necesarias, se puede acceder.

III.1.1.1.10 Resultados

No se tienen estadísticas del Dpto. de alumnos de la universidad, pero de acuerdo con los JTP, aprueban los parciales entre 60 y 70 % y finales alrededor del 50-60% de los alumnos. La deserción durante la cursada es del 30%, aproximadamente.

III.1.1.2 Carrera de Ciencias de la Comunicación

III.1.1.2.1 *Historia*

Con el gobierno democrático de Raúl Alfonsín tuvo inicio el periodo de normalización de las Universidades. En ese momento de efervescencia social y política surgieron carreras nuevas y nuevas Facultades que agruparon las carreras nuevas y las ya existentes. En la UBA, en 1985, se crearon las Carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencias Políticas y comenzó a funcionar el CBC. En 1988 se creó la Facultad de Ciencias Sociales que albergaba cinco carreras: Sociología, Ciencias Políticas, Relaciones del Trabajo, Trabajo Social y Ciencias de la Comunicación. Esta Facultad presentó un clima particular, ya que las carreras relativamente tradicionales, algunas con

²¹ Vale en este caso la ambigüedad del término, ya que prueba implica tanto pasar un obstáculo -en el sentido de las pruebas homéricas- como probar en el sentido jurídico, es decir, demostrar su veracidad o "certificar".

más de sesenta años de existencia asumieron el control de la facultad, por contar con la estructura y los recursos necesarios para llevar adelante la gestión, en tanto que las carreras nuevas, como Ciencias de la Comunicación, que contaba con menor representación, aportaba un aumento de la matrícula que creció a niveles casi exponenciales durante los primeros años.

La carrera de Ciencias de la Comunicación correspondiente a las "carreras de nueva generación" creadas durante el período de normalización, no obstante su origen relativamente reciente, estructuró su currículo sobre el modelo de las carreras más tradicionales, con el formato de Planes de Estudio de 5 o más años de duración.

III.1.1.2.2 Ubicación

La Facultad de Ciencias Sociales posee dos sedes, ambas en la Capital Federal, una ubicada en el barrio denominado Facultad, antigua sede de la Facultad de Filosofía y Letras, y primer establecimiento propio desde la creación de la Facultad de Ciencias Sociales, la otra en el barrio de Parque Centenario, edificio en el cual funcionaba una fábrica y reacondicionado para su nuevo destino de establecimiento educativo. En la segunda sede, conseguida a partir de una dura lucha llevada a cabo por docentes y alumnos, con mayor intensidad durante el año 1997, funciona la Carrera de Ciencias de la Comunicación, una de las más grandes y con mayor crecimiento de la UBA. (En el momento de realización del trabajo de campo, comenzó a funcionar en forma parcial la nueva Sede de Constitución en la que se planeaba incluir a todas las carreras. Actualmente el edificio continúa con reformas pero se ha ampliado su uso y se dictan allí la mayoría de materias de grado de varias de las carreras y materias de posgrados de la Facultad.)

III.1.1.2.3 Edificio

El edificio, que cuenta con dos entradas, ocupa más de un cuarto de manzana y tiene una altura de cuatro pisos. Es una construcción moderna, simple y austera. Cuando comenzó a funcionar no tenían revestimiento ni los pisos. Actualmente, aún con carencias, ha sido transformada en un lugar habitable, con una decoración que se distingue por su modernidad, su informalidad y su simplicidad a la vez. Es luminoso y la mayor parte de las paredes internas, tanto de los pasillos como de las aulas, están pintadas con murales de colores muy vivos de temáticas diversas (Por ejemplo, personajes de canciones de grupos de rock local como los Redonditos de Ricota.).

Los alumnos circulan por todo el edificio y, aunque hay sectores más densos que otros, el uso del edificio es muy amplio. La distribución de aulas lo favorece, ya que se encuentran a los lados del pasillo central de cada piso, y en los pasillos anterior y posterior (ver mapa). En los últimos pisos se encuentran las islas de edición y los estudios de radio y televisión.

En la planta baja se ubica la mayor parte de las oficinas administrativas, aunque algunas de ellas se encuentran en el primer piso. Los kioscos de apuntes y fotocopias también se hallan en su mayoría en planta baja, al igual que un pequeño local donde se venden bebidas y comidas rápidas, con algunas mesas y sillas para sentarse. En los pisos superiores hay locales más pequeños de venta de bebidas, café y golosinas. En el primer piso, un local de EUDEBA ocupa parte del pasillo posterior.

III.1.1.2.4 Recursos materiales

Los teóricos consisten en clases expositivas en las que pocas veces se utiliza otro material que el pizarrón. De todos modos, tener acceso a un retroproyector si quisiera usarse no es fácil ya que la facultad cuenta con pocos y suelen estar ocupados. Los T.P. también consisten en clases expositivas o presentaciones de alumnos por grupos por lo que sólo se usa el pizarrón. Si quisieran usar el retroproyector es casi imposible para una clase práctica y también es difícil contar con televisores y videocaseteras.

La cátedra no cuenta con un lugar propio. A las clases teóricas y prácticas se le asigna un aula, que suele mantenerse durante todo el cuatrimestre. Lamentablemente, no se cuenta con aulas lo suficientemente grandes para la cantidad de alumnos por lo cual ocurre, con frecuencia, que las mismas se encuentren atestadas y sea bastante incómodo.

III.1.1.2.5 Las personas

La población de alumnos que concurre a esta carrera pertenece en su mayoría a sectores de clase media aunque con diverso poder adquisitivo. En los comienzos de la carrera, coincidentes con los primeros años de democracia y con el inicio del ingreso irrestricto mediante el CBC, el perfil del alumno se caracterizaba por ser un joven adulto, con o sin otros estudios terciarios y/o universitarios pero en su mayoría de más edad que el adolescente recién llegado de la secundaria y con mayor compromiso en la elección de la carrera. Además, en concordancia con el clima social y político del país en ese momento, de gran movilización, el alumno presentaba un perfil más crítico.

En contraste con esta descripción, en la actualidad el perfil del alumno de la carrera aparece mucho menos comprometido no sólo con la crítica social sino, inclusive, con su propia elección profesional.

Un rasgo propio de la población estudiantil es la heterogeneidad de intereses con la que se ingresa a la carrera y la correlativa dificultad de elección en la orientación profesional, ambas profundamente ligadas a las

características del objeto de estudio mismo: la comunicación social consiste en un conjunto de saberes básicos sobre la comunicación con perfiles muy flexibles de integración profesional e inserción laboral.

"Es decir, lo que hay es un saber básico, una teoría comunicacional que permite reorientarse muy rápidamente, por ejemplo, desde hace un tiempo, mucha gente se está insertando en los equipos de comunicación de las empresas... terreno que se disputa con los psicólogos, claramente. Hay mucha gente en los centros de capacitación, de formación de recursos humanos, que no es un saber específico comunicacional pero no sé por qué el mercado ha ubicado que el comunicador social pueda ir a trabajar a los centros de formación de recursos humanos.

Lo que yo veo como fenómeno desde el área de la comunicación es por qué van a estudiar ahí, o por qué van a trabajar ahí si estudiaron otra cosa. Entonces ¿estudiaron otra cosa o eso también sirve para... ? Porque tampoco la empresa es tonta de tomar a alguien que no les sirve..."²²

En los primeros años de la cátedra la mayoría de sus integrantes eran de la misma camada de formación o con pocos años de diferencia -con diferencias en la formación de posgrado-, lo cual hizo que sus participantes, prácticamente pares, desarrollara un clima de camaradería –se definían a sí mismos, como pares y como amigos- que perduró como característica de la Cátedra. De ese grupo inicial, algunos ya no están en la Facultad pero muchos de ellos ocupan cargos de gestión.

Este grupo de cátedra fue originalmente formado por quien fuera su titular, ya fallecida, quien se trataba de un personaje particular, una de las figuras fundadoras de la Carrera. Podría decirse que el grupo de amigos, varios de ellos partícipes de militancia política común, fue reunido con el criterio de esta Profesora, quien le dio, de alguna manera, un modo de funcionamiento a Cátedra.

El proyecto de Cátedra se alinea con el perfil de la carrera ya que desde los inicios, los integrantes de la Cátedra tuvieron participación en la Dirección de la Carrera (la titular de la cátedra era la directora de la carrera, luego el actual adjunto a cargo fue secretario académico, cargo que actualmente ocupa uno de los ayudantes de la cátedra). Posee dos objetivos: la formación de profesionales de la comunicación social con un perfil de sólidos conocimientos conceptuales sobre el saber comunicacional, con conocimientos prácticos para la inserción en diversos campos profesionales y laborales, y con una lectura crítica de los medios y su vinculación con la realidad social y política de la cual forman parte, cada vez con mayor protagonismo.

²² Entrevistado C1

III.1.1.2.6 Sistema de organización

La facultad tiene 3 turnos horarios. Mañana: 7 a 13 horas (aunque muy pocas materias tienen prácticos en el primer horario, de 7 a 9 horas). Tarde: 13 a 19 horas. Noche: 19 a 23 horas. Las cátedras no tienen obligación de garantizar las clases teóricas para cada una de las franjas horarias, por lo cual la mayoría de ellas lo dan en sólo una de las tres, generalmente la nocturna, debido a la mayor concentración de alumnos. Las clases prácticas se dictan en todas las franjas horarias.

La materia consta de cuatro horas semanales divididas en una clase práctica y una clase teórica. Se promociona con examen final. La regularidad se consigue con la aprobación de dos exámenes parciales y un 75% de asistencia a los prácticos. Aunque los alumnos cumplen con la asistencia a prácticos, en general, asisten poco a los teóricos (máximo 60%). De todos modos, si concurrieran todos no tendrían cupo en las aulas, ya que cursan la materia entre 300 y 350 alumnos por cuatrimestre y hay un solo teórico semanal.

La evaluación consiste en 2 parciales presenciales escritos de distinto tipo, ya que no existe unidad de criterios en este punto, y un final oral.

El equipo docente está compuesto por el Profesor Titular, un Profesor Adjunto, un Jefe de Trabajos Prácticos y seis Ayudantes. El Titular y el Adjunto dictan las clases teóricas en tanto que las clases prácticas están a cargo de los ayudantes (también los JTP tiene comisión a cargo).

La comunicación dentro de la cátedra es horizontal y fluida. Esto no es algo privativo de la cátedra, en general, dentro de la carrera funciona de modo parecido aunque también depende del estilo del Profesor Titular. En la facultad, dividida en dos sedes, se observa un cierto corte en este sentido ya que no posee el mismo grado de horizontalidad Cs. de la Comunicación que Sociología, aunque tampoco pueda describirse la misma como de funcionamiento vertical.

III.1.1.2.7 Grupos de trabajo

La Cátedra no tiene una comunicación sistemática con algún otro grupo de trabajo. La vinculación entre carreras más que entre cátedras plantea algunas dificultades ya que la unión de carreras con muy diferente historia y antigüedad, ha generado problemas. Por un lado existen enfrentamientos que responden a la desigual designación de recursos (cargos docentes, sobretodo), pero también a la desigual representación en la conducción de la Facultad. Específicamente, grupos de Sociología ocupan los sectores de mayor poder de decisión dentro de la Facultad, teniendo menor cantidad de alumnos, en

relación con Cs. de la Comunicación que aporta el mayor número de alumnos, y por lo cual se asignan determinada cantidad de recursos. Esta última posee menor representatividad y sin embargo tiene mayor peso en la conducción.

III.1.1.2.8 Modelos Profesionales

El modelo de comunicador social no es uno, son varios. Acorde con la pluralidad “posmoderna” existe una diversidad de modelos en función de la heterogeneidad de profesiones a las que se puede acceder, a la flexibilidad de funciones que puede cumplir un egresado de esta carrera. Podríamos decir que uno de los modelos es ser un periodista reconocido en los medios masivos como la TV, la radio o un medio gráfico, y aún allí también tendríamos dificultades en aprehender rasgos comunes. Pero un teórico de la comunicación también puede ser un semiólogo, o un estudioso de las políticas de comunicación.

"(...) Lo que te quiero decir es que la carrera de Comunicaciones tiene la particularidad, en este momento de que retrasa la instancia de definición vocacional del alumno, es decir, uno estudia medicina y después podrá seguir cirujano o traumatólogo, pero va a ser médico, abogacía va a ser abogado, podrá ser penalista o civil, acá, uno termina comunicación y puede seguir muchas cosas después, y en estos momentos de indefinición, que para mí esto es un modelo a armar, la importancia de los medios en la sociedad, y que eso también es un impacto muy fuerte, comunicación que en la sociedad tienen un rol central hoy en día es... Para mí es eso, vos le preguntás a los alumnos qué quieren ser cuando salgan y te dicen que quieren ser igual a César Massetti, y otro igual a Agulla, y otro quiere ser un teórico de la comunicación y otro quiere ser un productor cultural, y todos tienen cabida ahí adentro, y qué pasa, que el que quería ser C. Massetti termina siendo productor cultural, el que quería ser productor cultural termina saliendo investigador. Eso se da adentro de la carrera y es lo que la hace atractiva. Ojo, nosotros queremos, ya, que se vayan alumnos, porque no se aguantan ya tantos alumnos en la carrera... Yo lo que... vos no entrás ahí y decís quiero ser comunicador social, porque ¿qué es ser comunicador social? A diferencia de otros lugares en donde vos sabés que tu salida es ser médico."²³

De todos modos, se desprende de las entrevistas que, al menos entre los integrantes de esta cátedra, se tiene idealizado el modelo de alumnos que ellos fueron, que ellos junto con otros fundaron cuando se creó la carrera. Todos añoran los alumnos comprometidos con la fundación de una nueva carrera, de un nuevo conocimiento, de un nuevo modo de enseñar²⁴ en la universidad, comprometido con la búsqueda del cambio y la transformación, con la crítica a la lectura ingenua de las significaciones que circulan en la sociedad y que en mucho intervienen los medios, decidido, enfocado, con un

²³ Entrevistado C1

²⁴ Una de las innovaciones que introdujo esta carrera fue el trabajo en talleres, especialmente los talleres de escritura.

proyecto personal inserto en el colectivo fundacional. Al mismo tiempo, existe entre asombro y cierta mirada despectiva al aluvión de alumnos que ingresan actualmente, encandilados por las luces de lo mediático, poco comprometidos, desorientados, poco interesados, sin proyecto personal ni la posibilidad de sumarse a ninguno colectivo.

III.1.1.2.9 Modelo institucional - Dinámica del Grupo de Cátedra

Uno de los elementos que ya habíamos señalado en relación con la identidad institucional y que tenía particular peso en esta cátedra se refería al proyecto institucional en su dimensión político-social crítica. Este proyecto funciona como organizador de las percepciones de la realidad y reacciones frente a los diferentes fenómenos.

No obstante esta unidad y claridad en lo conceptual, parecería que en el aspecto pedagógico se presentan algunas dificultades para las cuales no hay respuesta homogénea. Uno de los problemas parece ser la superposición entre clases teóricas y clases prácticas. El hecho parece asociado al tipo de propuesta didáctica de las clases prácticas que, en la mayoría de los casos, sólo se presenta como clase expositiva tradicional, al igual que el teórico, porque "no hay otra forma" en función del objeto de conocimiento. Parecería que existen dificultades en diferenciar los espacios de enseñanza.

"Muy pocas veces genero técnicas a partir de las cuales tengan que trabajar los alumnos por su cuenta, grupos y demás porque la materia tiene un fuerte contenido histórico conceptual en donde el trabajo... Phillips 66 o qué se yo... u otros tipos de técnicas no tienen sentido, hay toda una parte histórica de política económica que no se desprende de los textos, los textos hablan de momentos de la historia que eran palpables y hoy en día no, y no forman parte del imaginario de los chicos, porque los textos en muchos casos son textos de época y expresan el debate y las discusiones de esa época, por lo tanto no van explicar las cosas que sucedían en esa época, entonces esa parte trato de darla yo, digo, hablo yo." ²⁵

La horizontalidad es lo que define la relación interna del grupo. En cuanto a esto es importante destacar que varios de sus integrantes han tenido una historia de militancia en común y de pertenencia -aunque con reparos críticos- a un sector de poder en la universidad, por lo que siempre han estado cerca de la conducción de la carrera y actualmente se encuentran a cargo.

Esta es una característica del equipo en sintonía con la carrera en su conjunto ya que los cargos de conducción han sido ocupados y siguen siéndolo por Profesores bastante más jóvenes que lo usual en el sector directivo de la UBA.

²⁵ Entrevistado C2

En relación con la percepción de la situación actual, los integrantes parecen resignados y desesperanzados de alcanzar la concreción del proyecto en términos "reales":

"[la carrera era] un lugar donde se iban a generar cambios de los cuadros mediáticos, del sistema de medios que venía desgastado, con aquellas figuras que habían formado parte durante la dictadura, la carrera era una especie de expresión de necesidad de profesionalización, y nueva formación más humanista, más teórica inclusive, de quienes debían ocupar ese lugar dentro de los medios."²⁶

A partir del aumento de la masividad con escasa infraestructura para soportarla y con una cada vez mayor degradación de la formación de los alumnos ingresantes, además de la situación del deterioro de la economía del país -de la mano de un proyecto político y económico poco preocupado por la educación e históricamente contrario a la autonomía universitaria-, las expectativas de cumplimiento del proyecto fueron decayendo. La intención de cambio y transformación social se ha resignado como objetivo accesible desde la universidad. La meta inicial relegada al rango de aspiración teórico-ideal posterga su realización para un mañana tal vez posible...

"Nuestra idea es tratar de conservar el lugar de conocimiento y capital simbólico que tiene que ser el grado, de fuerte formación de grado, después hay otras discusiones, si tiene que ser más profesionalista, menos profesionalista, más técnica, menos técnica..."

"La realidad concreta a partir de mi experiencia personal, la universidad es un lugar que abre la mente de todo lo que pasa por ella alumnos y profesores, no sólo por el tipo de materialidad simbólica que transcurre en ella, sino por la dinámica que se genera al interior de las relaciones que abre la universidad, la posibilidad de investigar ciertos temas, acceder a nuevo tipo de información, a temas que antes uno no sabía que existían, todo eso genera un clima un nervio intelectual que sólo lo puede dar la universidad. ¿Cómo se devuelve eso después a la sociedad? Eso lamentablemente tiene que ver con una dinámica que está muy condicionada por el mercado, porque mucho de lo que se produce como conocimiento, como interés, como saber, después a la hora de ponerlo en juego en el mercado va a estar absolutamente... segmentado... el mercado te va a pedir las cosas que por ahí no tienen nada que ver con lo que más te interesó y con lo que más interés despierta dentro del clima universitario, te vas a tener que a resignar las condiciones del mercado, investigar lo que le interesa al mercado, poner en juego lo que le interesa al mercado. A todo eso otro alguna energía implica, está, y algún rebote tendrá en alguna otra instancia, o lo tendrá en algún otro momento, pero todo eso está en la universidad, y creo que está en la universidad como no está en ningún otro lugar... (...) pero todo eso está, es una masa significativa que en algún momento en algún lugar... (...) tal vez en salida laboral, tampoco es lo mejor que la universidad le puede devolver a la sociedad. Porque todo está condicionado por el mercado. Más allá de todo eso está esto otro, esa energía,

²⁶ Entrevistado C2

ese "nervio intelectual", palabra que no sé si termina de simbolizar la energía que se genera este lugar. (...) tenés la cátedra Che Guevara, que te mete 1500 alumnos para ir a escuchar a..., no sé..."²⁷

La masividad es un fenómeno actualmente incorporado a las condiciones estructurales pero que no ha podido ser resuelta en cuanto situación pedagógica diferencial. Sin embargo algunos de los integrantes han comenzado a dar muestras de problematizar algunos aspectos pedagógicos en torno a la evaluación.

III.1.1.2.10 Resultados

En este caso como en el anterior, no se tuvieron datos exactos pero la aprobación de parciales es del orden del 80%, más o menos lo mismo que en finales.

III.1.1.3 *Carrera de Física*

Departamento de Física, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

III.1.1.2.11 Ubicación

El Departamento de Física de la *Facultad de Ciencias Exactas y Naturales* de la Universidad de Buenos Aires está ubicado en el segundo piso del Pabellón I de la Ciudad Universitaria. Este complejo universitario situado en el barrio de Núñez, en el extremo norte de la ciudad de Buenos Aires y próximo al Río de la Plata, alberga dos Facultades de la Universidad de Buenos Aires: la recién nombrada y la *Facultad de Arquitectura y Urbanismo*, además de una sede del C.B.C. Consta de 3 edificios y un campo de deportes en un predio que ocupa varias hectáreas.

En el Pabellón III se encuentran la *Facultad de Arquitectura y Urbanismo* y algunos cursos del C.B.C. En el Pabellón II se cursan las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Atmósfera, Licenciatura en Oceanografía, Licenciatura en Ciencias Biológicas, Licenciatura en Ciencias Geológicas, Licenciatura en Ciencias Químicas, Profesorados -CEFIEC-, de la *Facultad de Ciencias Exactas y Naturales* y algunas materias del C.B.C. Las restantes carreras de esa Facultad- Licenciatura en Ciencias Físicas, Licenciatura en Ciencias de la Computación, Licenciatura en Ciencias Matemáticas- se cursan en el Pabellón I. Este último se ubica en la entrada del complejo, algo más distanciado de los otros dos, es más pequeño y posee un diseño diferente. Los Pabellones II y III son de grandes dimensiones e idéntico diseño. Los tres edificios cuentan con playas de estacionamiento propias y gratuitas.

²⁷ Entrevistado C2

Una característica particular que define este lugar es que se encuentra apartado del movimiento de la gran Ciudad pese a que lo distancian escasos 15 minutos del centro de la misma. Posee grandes extensiones de espacios verdes y no se observan otras edificaciones ni vías de tránsito automotor a su alrededor, lo cual le da cierto aire bucólico y pacífico.

III.1.1.3.2 Edificio

El Pabellón I es un edificio de 3 pisos, con ventanales que dan al parque y una gran terraza en el 2° piso que permite entrada de luz en los pasajes interiores. Posee dos entradas que se conectan a través de un amplio pasillo central con acceso a las escaleras, ascensores y al bar. En las paredes laterales se observan carteleras con informaciones varias y carteles de las distintas agrupaciones estudiantiles con reclamos por la política gubernamental que amenaza la Universidad Pública.

En la planta baja está ubicado el bar, también muy luminoso y con grandes ventanas al verde. Desde el mismo se accede al 1° entrepiso en donde se ubica un sector de las aulas. También se llega desde una escalera que conecta con el 1° piso en donde se ubica otro sector de aulas. Las mismas son amplias y, en su mayoría, luminosas, con bancos ubicados en hileras de frente a un pizarrón fijo.

En el 2° piso se encuentra el Dpto. de Física el cual posee un pequeño hall de entrada que da a un lado a una oficina administrativa y al otro a la biblioteca. Luego se continúa en un largo pasillo con gabinetes que se suceden a ambos lados y al que siguen otros pasillos que se conectan rodeando la terraza central, también con gabinetes a ambos lados. Estos gabinetes son ocupados por docentes e investigadores del Dpto. y se encuentran equipados con escritorio, sillas, estantes y -la mayor parte de ellos- con una o 2 PC. Estas oficinas o gabinetes son otorgadas a Profesores y a docentes que poseen dedicación exclusiva gracias a alguna beca de investigación, lo cual es bastante frecuente en este tipo de carreras.

Tanto el lugar donde se sitúa el edificio, como el interior del mismo, son agradables y el clima de quienes asisten a este lugar parece acorde con sus condiciones ambientales y edilicias. El espacio verde que rodea las construcciones y la amplitud de los ambientes interiores hacen que la circulación resulte cómoda para los escasos concurrentes²⁸. Es frecuente ver pequeños grupos de personas (por lo general alumnos) en bancos o en el pasto tomando mate, o solitarios con sus laptop o ipod, al sol. También es

²⁸ El total de alumnos de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, a marzo de 2001, era de 3000

común que los alumnos pasen varias horas en el bar estudiando, por lo general, en grupo. Del mismo modo, los docentes (casi la totalidad, también investigadores) pasan muchas horas en la Facultad dando clase y trabajando en sus gabinetes, la biblioteca o en el bar, aunque éste parece ser el lugar predilecto de los alumnos.

III.1.1.3.3 Historia

La Universidad creada en 1821, agrupó a varias estructuras educativas organizadas en Departamentos. Uno de Primeras Letras, que contenía a las 21 escuelas públicas provinciales, otro de Estudios Preparatorios, y, por último, **los Departamentos de Jurisprudencia, Medicina, Ciencias Exactas y Ciencias Sagradas**. Desde el comienzo se orientó hacia una formación ilustrada, que incluía las ciencias, diferenciándose de las concepciones coloniales. Esto motivó la creación de la Cátedra de Física Experimental, dentro del Departamento de Ciencias Exactas, que llegó a montar su laboratorio en 1824. Cabe destacar que, mientras que las clases se dictaban en el edificio de la Universidad -entonces ubicado en la llamada Manzana de las Luces- el laboratorio se instaló en el antiguo Convento de Santo Domingo (hoy Moreno y Defensa).

Igual que en Medicina, el gobierno de Rosas implicó un fuerte impedimento en la continuidad de los estudios universitarios, tanto por la falta de financiamiento como por la falta de muchos profesores, por opositores al régimen. Del mismo modo, la educación básica retornó a manos del clero y de la concepción conservadora colonial.

Después de la batalla de Caseros, en 1852, comenzaron a reorganizarse las facultades, pero el Departamento de Ciencias Exactas lo hizo recién en 1863, bajo el rectorado de Juan María Gutiérrez. Comprendía la enseñanza de matemáticas puras, aplicadas y de historia natural. Para su enseñanza se contrataron profesores de prestigio venidos de Europa. En 1891 el Departamento adoptó el nombre de *Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*. La Facultad incluía las carreras de Arquitectura e Ingeniería, las cuales se independizarían en 1947 y 1952, respectivamente.

Como muchos de los principales sucesos históricos ya han sido tratados en el apartado sobre la historia de la Universidad, no reiteraremos el relato allí trabajado, sin embargo, remitimos a la lectura de la etapa que llamamos “Universidad desarrollista”, en la que se crea el mito de la “época de oro” de la universidad. En segundo lugar, resulta necesario recordar los sucesos vividos durante las dictaduras militares del 66 y del 76 dado que tienen un peso particular en el imaginario de esta Facultad. La represión sufrida en 1966, en el episodio recordado como “La noche de los bastones largos”, así como la masiva emigración de profesores –la “fuga de cerebros”–, que tuvo lugar durante ambas dictaduras, forman parte de la identidad de esta Facultad.

III.1.1.3.4 Recursos materiales

En la carrera las materias se dividen en teóricas y de laboratorio. Ésta es una materia teórica por la poca experimentación que admite. Por tal motivo no se utiliza más que pizarrón y las guías de TP. De todos modos, el Departamento cuenta con una serie de espacios y materiales accesibles a todos sus integrantes (ver edificio)

III.1.1.3.5 Las personas

La descripción que los docentes entrevistados hacen coincide en definir que predomina una población de clase media, media alta, con buen poder adquisitivo lo que implica que la mayoría de los alumnos no trabaja, o trabaja pocas horas y son total o parcialmente sostenidos por sus familias.

Dos de los Profesores entrevistados (los de mayor antigüedad) señalaron que la población de alumnos varió en las últimas dos décadas: desde mediados de los 80 y hasta mediados de los años 90²⁹, entraba gran cantidad alumnos de variada extracción social, formación e intereses, luego, el perfil del alumnado fue virando a su perfil actual el cual es más homogéneo tanto en su nivel socio cultural (clase media-media alta) como en su interés definido por la materia. La totalidad de los entrevistados describió en los alumnos una vocación definida y un alto compromiso con el estudio.

Casi en su totalidad los docentes (para las distintas jerarquías refieren el mismo perfil) son graduados de esta Facultad, la gran mayoría realiza investigación en Física, y muy pocos trabajan en alguna empresa. Por otra parte, los Ayudantes de 2°, aún son alumnos y, eventualmente, alguno trabaja en la facultad.

La docencia, según definiciones de los entrevistados, es "una exigencia curricular". La mayoría de ellos narran un mismo recorrido de acceso a los cargos docentes, comenzando como Ayudantes de 2°, siendo alumnos, y luego concursando sucesivamente por la Ayudantía de 1° y la Jefatura de TP. Hasta los JTP, el paso obligado en este recorrido ha sido el CBC, es decir, un paso previo a la Ayudantía en la carrera, es la Ayudantía en esa instancia previa. Los profesores Adjuntos han seguido un recorrido similar.

Otro rasgo propio de la formación es el pasaje por el exterior, común a toda carrera vinculada fuertemente a la investigación, en especial en las llamadas "ciencias duras" (como la docencia, es otra exigencia curricular).

²⁹ Recordamos que en 1985 comienza el ingreso irrestricto con C.B.C. y entre 1989 y 1991 tiene lugar el golpe inflacionario que produce un impacto muy grande en la matrícula de la UBA, la cual comienza a descender progresivamente respecto de la inicial explosión de la masividad universitaria.

Cabe destacar que el éxodo de profesionales incrementado durante la crisis del 2001, consiste en una tendencia que ha comenzado a revertirse en los últimos años. Sin embargo la demanda de técnicos e investigadores en los países centrales, no ha cesado.

En la descripción que los entrevistados hacen a cerca de su propia cultura institucional destacan que el físico es "un ser muy particular", que "vive encerrado en una burbuja", apartado del "mundo real" y situado en otro que es el "mundo académico", con escasa interacción con otras personas fuera ese mundo cerrado y "endogámico". Se sienten diferentes y, en tanto hombres de ciencia, distantes de la interacción cotidiana que otras profesiones tienen entre sí y con "la gente". El profesional investigador de las llamadas ciencias duras, interactúa con su objeto de estudio en el medio académico y su público inmediato es siempre académico.

"Un físico es un tipo que en un determinado momento gana un cargo y le depositan plata todos los meses y se dedica a pensar y nada más, y se adecua a la plata que tiene"³⁰.

"Docentes y alumnos están muy mezclados, los alumnos se asumen muchísimo como alumnos del Dpto. (salvo en las primeras materias). La ventaja es que conocés a todos..."

Es rara la disciplina acá. El contacto con el exterior es escaso. El Físico vive en una burbuja. Es una facultad que a mí me gusta mucho venir. Hay un buen clima.

El perfil humano es bastante homogéneo. Es de ideología tirando a izquierda o de ideas socialistas. La mayoría o muchos se acercan al arte. Se asemeja al perfil de filo o sociales, más allá de la disciplina. A diferencia de los últimos se trata de una disciplina muy internacionalizada. Siempre se va a ir al exterior, al menos por unos años. Ocurre con todos los profesionales.³¹"

De distintas formas aparece como característica institucional el exigente nivel de excelencia (con absoluto valor de "norma", según P. Perrenoud), aunque algunos lo describen como "moral" y otros como rasgo competitivo. Para los profesores de mayor trayectoria este es un aspecto distintivo de la Facultad que históricamente ha formado parte los objetivos de las evaluaciones, a todo nivel.

Desde el punto de vista de la ideología política esta facultad es considerada con tendencia mayoritaria crítica (izquierda o centro izquierda), dado que históricamente ha tenido protagonismo en la oposición a los poderes gubernamentales que atentaron contra la autonomía universitaria y libertad de

³⁰ Entrevistado f5

³¹ Entrevistado f3

cátedra, lo que ha dado lugar a agrupaciones estudiantiles y de docentes liderados por sectores independientes, a diferencia de las otras facultades tradicionales más cercanas a los sectores conservadores de la sociedad. En este aspecto, "los científicos" de esta institución se han ubicado más cerca de los intelectuales "críticos" que de los grupos dominantes.

III.1.1.3.6 Sistema de organización

A diferencia de la estructura en cátedras que existe en muchas facultades, la estructura académica de la Facultad está organizada en doce Departamentos Docentes que cuentan cada uno con su respectivo Director y un Consejo Departamental con representación de profesores, graduados y estudiantes. Esta modalidad, a diferencia de las Cátedras por materia, exige una gran movilidad en el cuerpo docente ya que un profesor puede ser asignado a cualquier materia y los equipos de trabajo tampoco son fijos. Se varía cada cuatrimestre y otras veces cada 2 cuatrimestres. Si bien este es el modo de funcionamiento que se respeta en el Dpto. de Física, otras Carreras aún con régimen Departamental, tienden a continuar con la tradicional organización de Cátedras con equipos más o menos fijos.

El reducido número de estudiantes y profesores que integran esta carrera –en relación con las carreras tradicionales y las nuevas carreras masivas vinculadas con la comunicación y el diseño- permite una dinámica particular entre el alumnado y el equipo docente. Los vínculos son más personales y menos superficiales que en las Carreras masivas lo cual es beneficioso en lo que respecta a la co-construcción de conocimientos.

Los equipos de trabajo docente son reducidos -4 personas, como en el caso trabajado y una o dos más como máximo- y, además, variables. La propuesta institucional y pedagógica no presenta grandes variaciones entre los equipos de trabajo a cargo de la enseñanza en este Departamento. Las diferencias existentes se expresan a través del estilo personal de los docentes. Los Profesores y Auxiliares son considerados mejores o peores docentes en función de una mayor o menor capacidad didáctica considerada, generalmente, como intuitiva y por su dedicación.

El régimen horario presenta 3 franjas, matutina, vespertina y nocturna, pero son escasas las materias de esta carrera en el turno nocturno. Generalmente, se ubican en turnos de la mañana y la tarde. La materia Física 2 (Física Cuántica) -equipo docente con el cual trabajamos- se cursa 2 días a la semana en los que se dictan -en horario seguido- una clase Teórica y una Práctica cada día, con una duración de 2hs. la primera y 3hs. la segunda. En total son 10hs. semanales.

La división del trabajo dentro del equipo corresponde a un esquema común a la mayoría de los equipos. El Profesor Titular o Adjunto a cargo de la materia es responsable de dictar las clases teóricas. Las clases prácticas -que en las materias teóricas o de aula, sin laboratorio, consisten básicamente en resolver problemas relativos a la teoría presentada en la Teórica- están coordinadas por los JTP que se ocupan de decidir qué problemas son los adecuados para trabajar un tema y de organizar con los ayudantes quiénes estarán a cargo de cada práctico. Tanto Jefes como Ayudantes de Trabajos Prácticos dictan clase. En el caso de esta materia, hay una sola comisión y se turnan para dar las prácticas. En cambio, el Profesor a cargo da todas las clases teóricas.

La modalidad de evaluación también es bastante general, con 2 parciales y promoción con examen final. Los parciales, a cargo del JTP y Ayudantes, son escritos y consisten en resolver ejercicios del mismo nivel de complejidad que los trabajados en los Prácticos. Los finales, a cargo del Profesor, son orales y conceptuales. Otros Profesores, aunque no es lo más común, a veces toman escrito, pero también se plantean problemas conceptuales y no ejercicios en donde prima el aspecto práctico.

El equipo docente con el cual trabajamos se conformó para dar la materia Física II cuyo objeto es la Física Cuántica. Si bien éste posee algunas características particulares, siempre que nos referimos a la enseñanza o aprendizaje de este conocimiento, los entrevistados ampliaron sus respuestas a la Física en general, disciplina científica que según las definiciones de por lo menos dos de los entrevistados consiste básicamente en *"una serie de modelos a cerca de cómo funcionan las cosas"*. En las definiciones e informaciones sobre la carrera que el Dpto. de Física publica en Internet se afirma: *"El Físico es un profesional capacitado para resolver problemas y crear conocimientos originales vinculados a las propiedades de la materia, el movimiento y la energía"*.

Tradicionalmente se ha definido la Física como la ciencia que estudia las propiedades de los cuerpos y las leyes que tienden a modificar su estado o movimiento. Sin embargo los descubrimientos de fines del S.XIX y las primeras décadas del XX permite a ampliar esta definición. La Física puede definirse como la ciencia que estudia los componentes fundamentales del Universo, de las fuerzas que éstos ejercen entre sí y de los efectos de dichas fuerzas. En este sentido se puede decir que la física está estrechamente relacionada con las demás ciencias naturales, y en cierto modo las engloba a todas.

III.1.1.3.7 Modelos Profesionales

A través de las entrevistas se desprendió como modelo de *buen físico*, la imagen de un buen científico, un pensador original, un profesional capaz de resolver en forma eficaz problemas complejos, un investigador inteligente, un ser que dedica su vida al servicio de la Ciencia, entregado al conocimiento del universo (investigación), desinteresado de lo material, sin compromiso con intereses que estén por fuera de la ciencia (empresariales, políticos, económicos, etc.), pero el ideal es el físico que supera la inmediatez del conocimiento y puede ampliar su espectro, pensar sobre qué concepción de mundo engloba al mismo y entender los referentes filosóficos que determinan su saber.

Un ejemplo claro de la *imagen* que -con o sin conciencia de ello- guía a los científicos investigadores, es la de Einstein. La figura del físico del siglo, más allá de la vida real del mismo, constituye desde la segunda mitad del siglo XX y hasta nuestros días, *la representación del científico*: genio loco de inteligencia sobrenatural, creativo, aislado de lo mundano y con un desaliño que denota despreocupación y cierto desprecio por su imagen estética frente a la sociedad. Nos parece ilustrativo al respecto otro fragmento de las entrevistas realizadas:

"...yo creo que hay un grado muy básico epistemológico de la gente. O sea un estudiante de física medio, hasta yo te diría un docente, no sabe la diferencia entre el modelo y la realidad, tienen así como unas falencias muy básicas... Hay pibes que se sorprenden cuando vos les decís "esto es un modelo", y piensan que la cuántica es la verdad, y tienen como cosas... pero bueno yo creo que eso es un poco una ingenuidad de las ciencias... una cosa positivista...

[¿Es necesario estudiar epistemología en Física?]

Yo ahora, con el tiempo... creo que no, cuando era más joven y psicobolche creía que sí. (...) Einstein, la tenía atada, era un tipo que sabía de filosofía, de... pero esos son tipos que... tienen la posibilidad de acceder a otras superficies [del conocimiento] pero naturalmente... La usan en su saber pero porque naturalmente tienen esa cabeza, entendés... A un tipo normal que vos le digas: ahora vamos a tener una clase de epistemología, al pomo, no le sirve para nada en su trabajo de físico, porque, también, lo que habría que tener muy claro es que uno, en general, genera obreros de la ciencia, y que bueno, cada tanto sale uno que no es obrero y que, está bien... pero el problema es que uno, cuando vos entrás a estudiar física pensás que sos Einstein, y vas a dar el primer parcial y ahí te das cuenta que no y eso lo sufre todo estudiante de física."³²

"Lo que es muy interesante es lo que le pasa a la gente... que su vida está definida por... el físico es físico, esencialmente. Y eso es muy loco porque un abogado es una persona que tiene como profesión la abogacía, la física es como que se te mete en tu vida, o sea, dejás de ser una persona... no sé por qué ocurre (...) Es así,

³² Entrevistado F5

ocurre que la gente... está como definida... como atravesada por ese saber en toda su forma, y está autodefinido como físico, como que hay una moral muy fuerte. ³³

III.1.1.3.8 Modelo institucional - Dinámica del Grupo de Cátedra

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, un elemento clave de la identidad institucional radica en la representación del investigador dedicado a la ciencia -sin intereses materiales- y en la particularidad del *físico* como ser diferente, aislado, abstraído y dueño de un conocimiento que es la llave de la comprensión del universo. A diferencia del poder social que poseen otras profesiones, los científicos -en general- poseen escaso poder fuera del mundo académico pero gozan del reconocimiento de todas las profesiones, y del público lego en general, en la medida en que encarnan la imagen del progreso del conocimiento (aún cuando esto se deposite en la innovación tecnológica más que en modelos teóricos novedosos, los cuales en general son poco conocidos fuera del ámbito científico).

El conocimiento a transmitir consiste en un saber complejo, difícil, y accesible a pocos. La enseñanza del mismo consiste en acompañar, guiar, mostrar los caminos posibles, las estrategias posibles, pero el dominio del saber es un recorrido que el alumno debe hacer solo. El aprendizaje es un proceso individual, íntimo: "No se enseña, se aprende". El sacrificio es grande pero tiene su recompensa.

Durante las entrevistas surgió la imagen o figura de soledad frente al objeto de conocimiento, del hombre frente a los fenómenos de la naturaleza y de su pensamiento. Sin embargo, al mismo tiempo, comentaron que es muy común agruparse para estudiar y para ejercitar, que consiste en resolver problemas durante gran cantidad de horas -entre 6 y 8 por día aparte de las horas de cursada de las materias-.

La conducción del Departamento nuclea el poder administrativo del mismo. La comunicación parecería ser, en varios aspectos, horizontal -aunque se conserven las jerarquías académicas- y cerrada. El grupo de docentes que integra el Dpto. es endogámico, en términos de los propios entrevistados.

III.1.1.3.9 Grupos de trabajo

El funcionamiento por departamento, exige una necesaria vinculación entre los distintos grupos de trabajo, dado que los equipos se constituyen por cuatrimestre o por año coordinados por la dirección del Departamento. En este

³³ Entrevistado f3

sentido, la movilidad de la gente y de los conocimientos que debe transmitir exige contacto. Del mismo modo, la tarea central de investigación exige este tipo funcionamiento y puesta en común permanente. Si bien existen jerarquías bien diferenciadas, la comunicación es bastante horizontal.

III.1.1.3.10 Resultados

En parciales, 60-70 % de aprobación general. Pero recortando la parte de teóricos 50-60 %. En finales hay alta proporción de aprobaciones, 75% aproximadamente

III.1.1.4 Cuadro n°1

Cuadro N° 1. Cuadro comparativo de las características institucionales

	Cátedra I	Cátedra II	Cátedra III
N° de alumnos en la Cátedra/subunidad indagada	70-80 alumnos. En los otros turnos de la cátedra, 100-150 . El total de la Cátedra es de 400-500 alumnos.	300-350 alumnos. 50/60 alumnos por curso.	35-40 alumnos. Es una comisión por materia. (Si se supera ese número de alumnos se abre una Cátedra paralela)
Antigüedad de funcionamiento de la Cátedra.	Desde 1983. 18 años.	Desde 1985.	Funciona por Departamento. Los equipos docentes no tienen antigüedad mayor a 2 cuatrimestres.
Antigüedad de la Carrera	Desde 1801.	Desde 1985.	Desde 1821.
Antigüedad de la Facultad	Desde 1821.	Desde 1993.	Desde 1821.
Antigüedad del equipo docente en la enseñanza universitaria	Varía según jerarquía: Titulares y adjuntos entre 20 y 30 años. JTP: 7- 8 años. Ayudantes: entre 6 meses y 11/2 años.	La mayor parte del equipo, entre 8 y 10 años.	Prof. adjunto 15 años en la docencia. Ayudantes y JTP entre 7 y 11 años.
Relación numérica docente / alumno en la situación de enseñanza	<u>Teóricos:</u> 1/ 70-80. En otras subunidades, la relación es 1/100-150. <u>T. P.:</u> 1 -2 /10-15 alumnos. En otras subunidades, la relación llega a 1/30.	<u>Teóricos:</u> 1/300-350. <u>T. P.:</u> 1/50-30. Se llegó a 1/70. Por la deserción no superan los 50 por curso. Según horario, hay comisiones de 30.	<u>Teóricos y T. P.:</u> 35-40 alumnos.
Deserción por cuatrimestre en la Cátedra	30%, aproximadamente.	Entre 20 y 30% según franja horaria de la comisión. (En materias iniciales es mayor)	10% En materias iniciales es mayor
N° de alumnos en la Carrera	13730	7576	553
N° de alumnos en la Facultad.	21849	16692	4774
Resultados: aprobados Deserciones	60-70% parciales y 50-60% finales	80% parciales y finales aproximadamente	60-70% parciales (50-60% en parte teórica), 75% finales

III.2 SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS

III.2.1 Carrera de Medicina

III.2.1.1 El proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Particularidades del objeto de estudio.

"La cátedra tiene un funcionamiento que a mí me gusta muchísimo, es una especie de división e integración después, porque en general cada uno de los profesores que somos dos titulares y dos adjuntos tenemos un día de dictado de clases. Entonces, yo puedo decir que tengo mi catedrita los días lunes, M..., por ejemplo, es mi jefa de trabajos prácticos. Entonces, hay un programa común y la cátedra tiene tantos prácticos para Fármaco I, tantos prácticos para Fármaco II y una guía de trabajos prácticos que es el tronco común de todos. Todos tenemos que enseñar lo suficiente para cumplir los objetivos de las preguntas de la guía de T.P. Pero luego, el examen final se da en la cátedra, entonces de alguna manera, mis alumnos tienen que aprender también lo que enseña L... (Adjunto1) o lo que enseña Z... (Titular1) porque por ahí en el examen final por ahí le toca L... (Adjunto 1) o Z... (Titular1). Si yo les enseño absolutamente bajo mis criterios, y no le enseño algo que L... (Adjunto 1) pregunta, ese alumno tiene mayor chance de fallar en el final. Se dictan como pequeñas catedritas de los lunes, de los martes, de los miércoles que están a cargo de un profesor pero, con la visión que al final, todos nos integramos en un solo examen que homogeneiza los contenidos mínimos que tiene que aprender un alumno al final, que aprueba la cátedra."³⁴

Se propone una distribución de los docentes de mayor trayectoria académica y profesional (Titulares y Adjuntos) entre los distintos días que se dicta la materia, cada uno de los cuales organiza "a su modo" el dictado de la misma, constituyendo así subunidades de cátedra que funcionan de manera casi autónoma.

Tal fragmentación del conjunto docente, se basa, por un lado, en la concepción de libertad de cátedra³⁵ y en la idea de que el programa y la guía de ejercicios comunes homogeneizan propuestas de enseñanza diversas, que se reflejarán en el aprendizaje del alumno. De este modo en la instancia final de evaluación, un alumno que ha cursado con cualquiera de estas propuestas podrá aprobar el examen.

Por otro lado, intenta resolver cuestiones de orden práctico "descentralizando" un conjunto amplio de alumnos y docentes.

Si bien esto es ponderado por el titular entrevistado, esta modalidad de subunidades casi absolutamente autónomas no parece ser generalizada en la

³⁴ Entrevistado 1

³⁵ Es importante recordar que existen 2 titulares y dos adjuntos que cumplen las mismas tareas y funcionan, prácticamente, en un mismo nivel jerárquico.

carrera e incluso tampoco reconocida como mejor por los JTP, aunque los reparos se refieren a aspectos administrativos del funcionamiento docente más que a cuestiones de orden pedagógico o epistemológico.

Funciona en forma implícita en la propuesta de cátedra una concepción mecanicista del proceso de aprendizaje que también se evidencia en la propuesta de evaluación final. Esto lo vemos en la convicción a cerca de la posibilidad de objetivación del conocimiento, como si fuera un concreto manejable cuya traducción se encuentra en el programa escrito. Este aparece como garantía de objetividad ante la diversidad de cátedras en las que se divide la Cátedra.

En relación con las características del objeto de estudio, y las particularidades para su enseñanza y aprendizaje, es bastante ilustrativo el siguiente tramo de la entrevista con uno de los integrantes de la cátedra:

"Bueno la dificultad tiene que ver con la gran cantidad de información que hay que retener en forma memorística pero... no se ha hecho nada, más que incentivar a repetir y repetir y hacer ejercicios... no... no se hace"

[E: ¿Qué elementos se pueden razonar y cuáles tienen que ver con la memorización?]

"Y a partir del mecanismo de acción de un fármaco se pueden deducir todas las acciones y efectos en el organismo porque por actuar con determinados receptores va a tener determinadas acciones y va a tener determinados efectos adversos, y a partir de esas acciones va a tener determinadas indicaciones para ciertas patologías, entonces, todo eso se puede razonar..."

"Lo que es más memorístico es toda la parte química..." "... los alumnos se confunden los nombres de las drogas... Cuando van a dar un parcial dicen un nombre de un antibiótico por un antihipertensivo pero porque se tienen que estudiar para cada parcial 113 nombres..."

También farmacocinética que es todo lo que el organismo le hace a la droga. Que parte se puede pensar parte no, es qué porcentaje se absorbe, qué porcentaje se distribuye en el organismo... etc. y es información muy importante, pero es información que no se puede razonar. Son datos, pero a partir de esos datos vos podés razonar otras cosas."³⁶

Pero esta intención parece encontrar resistencia por parte de los alumnos:

"No, para ellos farmacología es una materia a memorizar todo. Y por eso se hace tanto hincapié en los T.P. para que con los ejercicios razonen. Pero no, vos te das cuenta

³⁶ Entrevistado 2

cuando empiezan a dar el examen cuando les querés hacer una pregunta como la de los ejercicios en la bolilla... les cuesta pensar".

"Me parece que ocurre en general en la carrera, aunque también, en general en la carrera, se trata de hacer preguntas que sean de razonamiento. Es re-común que te pregunten por situaciones clínicas... es mucho más común que te pregunten por situaciones clínicas a que te pidan: hábleme del síndrome nefrótico, por ejemplo... en cualquier materia.

En las dos materias en que yo estoy, los T.P. y los exámenes son con ejercicios de razonamiento."³⁷

Otro entrevistado:

"Para los alumnos, es todo memorístico, quieren repetir lo que es para razonar"³⁸.

Para los docentes, el objeto es complicado debido a que la cantidad de datos (nombres de fármacos o ciertos procesos químicos) es muy grande, por lo que una parte del aprendizaje del mismo es de retención memorística, aunque existe otra parte que es considerada "de razonamiento", basada en los conocimientos de otras materias y a los cuales se integran los conceptos de la materia dada. No obstante, parecería que los alumnos, en su mayoría, presentan grandes dificultades en el aprendizaje de "razonamientos" intentando en forma predominante la memorización como estrategia para resolver los problemas que se plantean en la evaluación.

La mayoría de los docentes refiere que la materia es muy difícil de enseñar porque se trata de un objeto que crece y varía permanentemente y parte de su contenido consiste en largas listas de clasificación de drogas. El Titular enfatiza, como mayor desafío en el proceso de enseñanza, la transmisión de una actitud hacia el conocimiento (en este sentido relativamente independiente del objeto) y no la repetición de preceptos dados:

"Si hablamos de Fármaco, lo mejor que uno puede enseñar es enseñar a aprender. Fármaco es un tema que es muy cambiante, a mí me gusta la historia, me gusta transmitirles a los alumnos que las teorías son sistemas operativos para plantearse preguntas, plantearse cómo buscar respuestas. Que las teorías no son verdades..."

"...Eso es lo que nos enseña la historia de la Ciencia, que las teorías, las postulaciones, sirven para ser testeadas. Y para que la gente tenga una base lógica de pensamiento pero no es que necesariamente son verdades. Cuándo más conocemos del sistema vamos variando los mecanismos de acción, y proponemos nuevas teorías..."

"...Y Fármaco es muy así, es decir, si a usted le duele la cabeza, la descripción semiológica, clínica de una cefalea, no va a variar, es siempre la misma..." "...Pero por

³⁷ Entrevistado 2

qué la aspirina calma ese dolor... es decir el mecanismo de acción de la aspirina tenía un mecanismo de acción en los 50 otra en el 80, otra en el 2000 y yo no sé cómo lo van a explicar en el 2015..."

"...fármaco es una ciencia muy evolucionante, lo que tiene que aprender a entender [el alumno] es la relación entre la administración y el efecto hoy pero que esto puede cambiar y tiene que aprender un nuevo mecanismo de acción dentro de 10 años para poder administrarlo mejor. Yo tengo que enseñarle al alumno cómo hacer esa línea de pensamiento, no tanto la dosis de aspirina..."

"...que sepa leer un paper, que sepa leer la fuente de dónde sale la el conocimiento más que el conocimiento en sí. Yo creo que mi función es más enseñar metodología que datos."³⁹

Respecto de la enseñanza y del aprendizaje del objeto:

"Y primero usted tiene que machacar el concepto, de la relatividad del conocimiento y de la ¿temporalidad?... que es frágil, que el conocimiento es frágil..." "...hay que alejarlo al alumno del pensamiento religioso. Entonces primero machacarle, tratar de convencerlos de esto. Después, analizar con el alumno datos, proyectar diapositivas o mostrar diapositivas de resultados: el estudio que se hizo para demostrar que la aspirina prevenía o no prevenía el infarto de miocardio, cuáles son los resultados, cuantos pacientes se estudiaron..."

"...Ud. al final tiene que darle datos también. La memoria, educar la memoria es parte del proceso de educación... Hay un método de pensar pero ahora te doy datos, para que trabajes con los datos que existen hoy... Entonces les doy datos, parte de esos datos son los que se van a preguntar en la evaluación..."⁴⁰

En este fragmento de entrevista queda claro el punto de vista de uno de los docentes más antiguos y que se dedica a la investigación (no desempeña una especialidad clínica): enseñar es transmitir una *actitud hacia el conocimiento* que consiste en mostrar que el mismo es frágil y provisorio, (hay que alejarse del pensamiento religioso y no existen verdades acabadas), lo cual implica un supuesto sobre el conocimiento científico (válido) en tanto conocimiento objetivo (en el sentido de sin contaminaciones subjetivas) y contrastable, es decir, verificable por contrastación empírica (lo que da cuenta de su fragilidad, ya que sólo es universalmente válido, en tanto no se demuestre su falsedad). Tal versión es la positivista a cerca de la producción de conocimiento científico que, desde fines del siglo XIX y con distintas remociones, domina el campo de la investigación científica y constituye la base epistemológica generalmente aceptada por las ciencias duras y las ciencias naturales.

³⁸ Entrevistado 4

³⁹ Entrevistado 2

⁴⁰ Entrevistado 1

Para la enseñanza de esta actitud es necesario analizar junto con los alumnos fuentes de datos, estudios realizados, investigaciones, estadísticas. Pero para conocer, según esta misma metodología, es imprescindible también el manejo de los datos actuales. Es preciso el estudio de los textos básicos y las últimas publicaciones conocidas, para lo cual es necesario ejercitar el otro aspecto propio de la enseñanza: *educación de la memoria*.

"Es un ladrillo sobre otro ladrillo como se van organizando los conocimientos"⁴¹.

Si bien se enfatiza en la necesidad de enseñar a pensar o a aprender, esto se resumiría en convencer al alumno de adoptar una posición frente a la ciencia que es la del modelo positivista, o neopositivista, y entrenar el proceso de razonamiento que parecería consistir en una capacidad innata del sujeto. Desde esta perspectiva la forma de entrenar la razón es mostrarle investigaciones realizadas y mostrarle cómo se resuelven problemas prácticos, pero no se enseña a investigar. Curiosamente, la propuesta de resolver problemas parece, en principio, un tipo de situación didáctica en la que se puede promover la construcción de estrategias de resolución de problemas. Sin embargo, la fuerza por recordar los nombres, todos los nombres, y los porcentajes también, parece ser un tema aparentemente sobrevalorado por los alumnos, pero que es de importancia también para los docentes. Se hace énfasis en los procesos, pero en el mismo plano de importancia están los datos, que es indispensable *conocer* y *recordar*, **porque serán evaluados**.

Si bien se considera que los conocimientos previos son importantes no parecen serlo en tanto esquemas previos si no de "base" sobre la cual se asientan los nuevos. El "razonamiento" permitiría "entender" el funcionamiento de los procesos externos (de la realidad material), pero en el sujeto habría datos clasificados. Pero no aparece ningún elemento del orden de un esquema o modelo a partir del cual se incorpore lo nuevo, se lo reorganice, o reconstruya el conocimiento. El modelo parece ser de incorporación de datos de manera acumulativa, puesto que no se concibe algún mediador (estructura, esquema, modelo) entre el sujeto y los objetos.

En los seminarios introductorios se da el tema del día sobre la base de los textos. El práctico se centra en la resolución de problemas con los conocimientos vertidos en al clase teórica y con la guía del ayudante.

La propuesta pedagógica, si bien otorga importancia a la práctica de resolución de problemas, en la práctica, se centra en la exposición de la clase teórica no cuidando en la misma medida la actualización sistemática de las

⁴¹ Entrevistado 3

guías de trabajos prácticos (las cuales son consideradas por los docentes como desactualizadas) ni la supervisión de la tarea de los ayudantes como medida sistemática tampoco. Parecería que la calidad de la tarea descansa principalmente en la excelencia demostrada por el docente en cuanto al manejo y calidad conceptual de los contenidos. Por otra parte las clases prácticas consisten en muchos casos en *mostrar* cómo se resuelve un problema, otros privilegian el trabajo en grupos pequeños y una corrección general después. Por lo tanto se estructura la enseñanza en una fuerte transmisión de contenidos de alta calidad conceptual y una menor estructuración en la transmisión de estrategias de resolución de problemas.

"El nivel docente es muy bueno. Tenés como profesores tipos que son unos genios. También tenés otros que más o menos, pero en general es bueno. No sé si es tan bueno a nivel de los ayudantes como nosotros..."

Falta control sobre los ayudantes. No nos controlan prácticamente. Hay turnos que tienen más control que otros. Hay jefes que miran más, que vienen a verte las clases, se fijan que cumplas con las guías. Hay como una confianza en que sabés la materia y entonces... pero no sé, yo creo que... Bueno para ser ayudante tenés que tener una nota alta y te conocen más o menos cómo sos y en la cátedra hay actualización, pero yo creo que debería haber mayor control de los que se hace en prácticos porque podés ser bueno e igual y..."⁴²

Síntesis

- Objeto de estudio muy difícil de enseñar, cambia permanentemente. Existen muchos nombres de fármacos para memorizar.
- *Aprender*, implica desarrollar una *actitud hacia el conocimiento* (metodología), a partir de la cual se *suma información* (siempre provisoria).
- No se conciben ni modelos, ni esquemas ni estructuras que organicen o sirvan de mediador (aspecto del sujeto) para la incorporación del conocimiento, parecería que el mismo se almacena.
- La cantidad de datos (nombres de fármacos o ciertos procesos químicos) es muy grande. "Parte del aprendizaje es memorístico. Otra parte es de razonamiento".
- "Para los alumnos, es todo memorístico, quieren repetir lo que es para razonar."
- Los teóricos son "la clase magistral", pero allí
- hay que analizar junto con los alumnos fuentes de datos, estudios realizados, investigaciones, estadísticas.
- En los prácticos se trabaja sobre la resolución de problemas de a guía de trabajos prácticos, con la coordinación de los ayudantes.

III.2.1.2 Función de la evaluación: objetivos y destinatarios de la misma

"...sirve para tener una medida de lo que se enseñó, de lo que llegó, de qué manera se pudo transmitir, para tener algo más objetivable que lo uno puede percibir chequeando por las preguntas que hacen los alumnos o por el intercambio durante los

⁴² Entrevistado 4

prácticos... pero como que la evaluación, por lo menos para nosotros, tiene una función mucho más integradora ⁴³.

Para la mayoría de los entrevistados, la evaluación cumple un papel orientador general del aprendizaje de los alumnos y en este sentido es un indicador de la eficacia del proceso de enseñanza.

La evaluación tiene también como función la de acreditar los conocimientos que los alumnos obtienen, función ésta muy ligada a aspectos de la organización profesional, tanto en la universidad como en otras instituciones del área de formación, atención o investigación. La nota promedio de la carrera sigue jugando un papel definitorio en los accesos a las diversas instancias de formación profesional o laborales. La dinámica de las instituciones médicas se halla fuertemente jerarquizada. (Ver los primeros dos fragmentos del apartado V.11 relativo a la acreditación)

Por otro lado y en relación con el proceso de aprendizaje, varios de los docentes coinciden en señalar su aspecto integrador o de cierre, especialmente en cuanto al trabajo de los contenidos.

Síntesis

- "tener una medida de lo que se enseñó, de lo que llegó, de qué manera se pudo transmitir".
- "tener algo más objetivable" que lo que se evalúa informalmente en prácticos. Cumple "función más integradora".
- Objetivar el conocimiento del alumno para su acreditación institucional.
- Responder a la demanda institucional (pero también social, histórica, política y personal) de acreditación.

III.2.1.3 La Evaluación como herramienta del proceso de enseñanza y del aprendizaje

Como aparece citado ya en el apartado anterior, la evaluación formal es considerada un orientador general del momento de aprendizaje de los alumnos y es también un indicador de la eficacia del proceso de enseñanza.

Desde el punto de vista del aprendizaje, el parcial es considerado como un tipo de indicador de "por dónde andan los alumnos" en la construcción (o incorporación) de conocimientos. Funciona como fuente de datos de lo que hay que corregir desde la conducción del proceso de enseñanza, en función de ese

⁴³ Entrevistado 1

dato. En ese sentido, para uno de los JTP, es positivo que haya varias instancias de evaluación como sistema facilitador para los alumnos:

*"...el hecho de que haya varias instancias de parciales, que hay tres, que a mí me parece muy importante porque la gran cantidad de información que requiere la materia, facilita el proceso de enseñanza que haya varias evaluaciones, y para el alumno porque le permite chequear cuáles son los contenidos aprendidos y en qué cosas tiene que profundizar más o desarrollar más, porque si no, se les hace en general una vorágine, que todo tienen que rever, que repasar, en cambio que haya varios exámenes les permite fijar bien en qué cuestiones están más flojos. Para los ayudantes es más trabajoso pero es mejor porque no te da la información al final cuando ya no podés modificar el proceso, en cambio así, tenés mucha mayor capacidad de maniobra."*⁴⁴

En este tipo de materias parece importante fragmentar el contenido en su enseñanza y en su evaluación para facilitar el aprendizaje: Más evaluaciones implican menor cantidad de material por parcial, mayor revisión del mismo y, por otra parte, un cierto orden en su estudio y un indicador, también para el alumno de "cuanto sabe" en relación con los objetivos propuestos. Para el docente, supone una mayor posibilidad de control y de tiempo para realizar intervenciones.

En función del criterio citado anteriormente el Titular entrevistado (1) explica qué se evalúa:

".. Entonces, les doy datos, parte de esos datos son los que se van a preguntar en la evaluación...Después, lo evalúo con preguntas del tipo de razonamiento. Son dos evaluaciones que yo hago: ¿Porqué sería interesante desarrollar un medicamento que tuviera este mecanismo de acción y no este otro? O ¿Entra un paciente que tiene un dolor articular en su consultorio, cómo decide qué antiinflamatorio usar de los 26 que hay, o qué grupo usar, a lo mejor tiene que decidir entre cuatro. ¿Cuáles son los parámetros que toma, cómo interroga al paciente, qué toma en cuenta para decidirse por A, B, C. También se hace ese tipo de preguntas. Entonces, por un lado es el dato, cuál es la dosis o cuál es el medicamento que se utiliza o digame qué se cree que hace hoy tal medicamento para esquizofrenia, pero después, de los antisicóticos, para entrar en su campo, ¿cómo decido, por ejemplo, viene un paciente a su consultorio, cómo decide qué antisicótico utiliza?... "..."Qué características del paciente es lo que discuto yo durante 10' con el alumno en la evaluación. Desde el aspecto económico es decir, si Ud. da X, hay que ver quién lo paga y quién no lo puede pagar, cosas concretas, si joven si es viejo, etc. Si llega un paciente psicótico qué parámetros toma, aunque él todavía no sabe psiquiatría, entonces no me puede hablar de los síntomas pero puede hablar sobre corazón por los efectos colaterales que los medicamentos puedan tener, costo, efectos iatropínicos. Esa es la pregunta que lo obliga a pensar de manera más libre, eso no está en los libros."

⁴⁴ Entrevistado 2

En función del criterio explicitado anteriormente, en los exámenes se realizan preguntas en las que se indaga el conocimiento de "datos", y otras, de "razonamiento", en las que se pide resuelvan un problema dado, incluyendo en los mismos, situaciones clínicas y/o de investigación. Desde la perspectiva explicitada, parecería que las preguntas de "razonamiento" cumplen una función formativa en tanto promueven un modo de pensamiento y reflexión sobre la acción profesional (clínica o de investigación) que trasciende "los datos" que pueden aparecer en los libros.

No obstante, a la hora de evaluar, también parece tener un peso fundamental el texto escrito, sobretodo como criterio de autoridad, definitorio para la acreditación, más que para el aspecto formativo. El entrevistado 1 es contundente:

"Yo aprendí de Escardó que el profesor está obligado a aceptar cualquier teoría expuesta por el alumno, siempre que tenga sustento bibliográfico, es decir, si este alumno leyó en el libro ruso que la aspirina actuaba por ese mecanismo, y él me puede mostrar ese libro, yo le apruebo aunque no sea el mecanismo enseñado por mí... Está escrito, yo me callo la boca. Ahora si es un invento del alumno, está mal. Pero uno no puede tomar como malo algo que está escrito en algo que yo no prohibí leer. Si yo digo no lean el apunte tal porque está lleno de errores, después no le acepto el apunte tal, si yo no lo puse en el índice el primer día de clase, cualquier cosa que un alumno me traiga de un libro, es aceptable. Porque las teorías en sí, son así."⁴⁵

Síntesis

- La evaluación formal es un orientador general del momento de aprendizaje de los alumnos
- Es también un indicador de la eficacia del proceso de enseñanza.
- Es favorable la existencia de varias instancias de evaluación

III.2.1.4 Criterios de selección y utilización de los instrumentos de evaluación: adecuación de las herramientas con los objetivos, contenidos, características de la institución y de la población estudiantil

Los exámenes son orales, tanto los parciales como el final. Aunque esta modalidad de examen está determinada por los titulares y adjuntos, es ampliamente aceptada por el plantel docente.

"No, yo no digo que oral es el mejor, yo digo que uno puede hacer del oral una buena herramienta. Pero el oral tiene dificultades gravísimas, como... Por ejemplo, si yo estoy de mal humor o cualquier otra cosa, yo la puedo llevar para cualquier lado, si Ud.

⁴⁵ Entrevistado 1

no está para 10, está para 6, yo la puedo llevar al aplazo, si no tiene todos los contenidos perfectos, tiene lo necesario para un seis, si yo tengo prejuicios de cualquier clase con Ud. yo puedo llevarlo a un aplazo que va a sentir como justo, que Ud. no me va a protestar. Eso del oral es un peligro muy grande. Después otro peligro del oral que es muy feo, es que si yo le tomo a Ud. y soy más blando que mi colega, no hay tratamiento equitativo. Todos esos son los aspectos irracionales del examen oral, que son muy peligrosos y dan lugar a muchas arbitrariedades..." "...Por otro lado, el escrito, el Multiple Choice, es el más estereotipado, que es muy bueno para analizar conocimientos de datos, pero no sirve de nada para analizar lo que yo quiero analizar. El M.Ch. es... si estamos en una clase de zoología y yo quiero saber si Ud. sabe la clasificación de género, especie, etc., etc. es ideal para clasificar porque yo le pongo el X a qué género pertenece, y Ud. lo sabe o no lo sabe, punto. Pero si yo le quiero preguntar ¿cómo selecciona el antisicótico para tratar a un paciente? Puedo hacer la pregunta elemental que se hace. Por ej., para esta sería: de las siguientes opciones señale estados del paciente contraindicados para el uso de X,... Pero no hubo un gran proceso de razonamiento ahí. O sabía o no sabía que estaba retención urinaria contraindicada. Sin embargo, M.Ch. es muy aceptado en todo el mundo. En medicina lo usan.." "...Pero como en la cátedra somos un grupo bastante homogéneo, tratamos de mantener el oral como método de evaluación."

Según el titular entrevistado, el examen oral es una herramienta potencialmente buena pero que tiene desventajas graves si no es bien utilizada. Opina que este tipo de evaluación posee aspectos "irracionales", los cuales refiere a la arbitrariedad del criterio subjetivo, que puede dar lugar al abuso de autoridad por parte del docente o, simplemente, al hecho de diferencias de criterios entre evaluadores. No obstante, lo considera la mejor herramienta para lo que se desea evaluar que son procesos de razonamiento. El multiple choice -explica- es muy útil para analizar el conocimientos de datos, pero no sirve para evaluar procesos de razonamiento. El examen oral permite evaluar las dos cosas, de hecho se hacen preguntas que indagan conocimiento de datos y preguntas "de razonamiento".

Con bastante acuerdo los JTP, opinan:

"..como farmacología es una materia que exige aprender mucha información, una gran cantidad de información que de algún modo cuesta razonar, hay que acumular mucha información que también es de memoria. Alguna sí se puede razonar pero... es tanta la información en general que la forma oral te permite, por ahí, ir llevando al alumno a una especie de razonamiento, ir haciendo preguntas para que vaya asociando, conectando los diferentes puntos de la bolilla, las diferentes drogas, pero te permite un examen mucho más integrador, que si se hiciera una buena pregunta escrita quizá se podría hacer, también, porque así como la formulás en forma oral, podría hacerse en forma escrita pero da muchas más posibilidades el examen oral. Aparte si bien obviamente uno sabe la respuesta o dentro de qué parámetros es la respuesta esperable, medicina, farmacología tampoco es una ciencia exacta, muchas veces el oral permite: ¿qué droga le indicaría a tal paciente, por qué, qué

características, que sí, que no, permite un intercambio con el docente que en un escrito, salvo que fuera un alumno muy avivado y que sólo él se imaginara las alternativas y respondiera: Yo elegiría esta por esto y esta otra por esto..."⁴⁶

"Lo más útil es la evaluación oral, pero debería ser más tomada en cuenta la evaluación conceptual del docente que trabaja todo el cuatrimestre..."

"Los finales orales son muy importantes porque los conocimientos son en el momento, en medicina, frente a un paciente tenés que responder en el momento. Como pasa en los casos clínicos. Además para el docente es útil porque puede ir guiando al alumno, puede ir razonando. Lo importante es la línea de razonamiento" ⁴⁷

Y los ayudantes:

"Nosotros no elegimos, está determinado por la Cátedra, pero para mí, el oral es mejor porque el médico habla con la gente. En todas las materias de los primeros años se toma M. choice y eso es malísimo porque te acostumbra a responder así. ¿Y cuando le tengas que explicar a un paciente qué tiene, por qué se le va a hacer un tratamiento y en qué consiste, que le va a contestar: Ud. tiene a) tal cosa b) tal otra, c) tal otra, elija lo que corresponda? Eso no sirve. En cambio en el oral podés decir algo y explicarlo, discutir. De todo modos depende mucho de las cátedras, en algunas son re-malditos, hay mucha mala intención. Ésta, en ese sentido es buena, no hay mala intención..." "La evaluación escrita apunta más a lo científico."⁴⁸

"El oral es imprescindible pero debería haber algún escrito para ser más objetivo. El examen oral es subjetivo por el docente y por el alumno. Por el docente porque influye si te conoce o no, si le caés bien, si ese día el tipo tuvo un mal día o si hace 8 hora que el tipo está tomando. Por el alumno lo mismo, por ahí tuvo un problema y no pudo preparar las cosas o se puso nervioso, o no sabe expresarse. Hay gente que aunque no sepa mucho se pone a hablar y no se traba y eso lo ayuda mucho."⁴⁹

Se valoriza mucho el aspecto interactivo del oral, no sólo como modalidad de evaluación sino, incluso, como aprendizaje de una modalidad de respuesta a situaciones problemáticas propias de la práctica profesional, en especial la clínica: por un lado, en su aspecto de práctica que supone una permanente interacción con otras personas, por otro, en cuanto a los tipos de problemas planteados que exigen tiempos breves de respuesta -a diferencia de problemas más teóricos que pueden requerir otros tiempos de elaboración-, pero con cierto margen de corrección por la interacción -a diferencia del tipo de problema que propone el multiple choice- .

Por otra parte, el aspecto "subjetivo" de la evaluación oral, sobretodo en cuanto a la diversidad de criterios entre los docentes, es señalado por todos

⁴⁶ Entrevistado 2

⁴⁷ Entrevistado 5

⁴⁸ Entrevistado 4

⁴⁹ Entrevistado 3

los entrevistados como el mayor defecto de esta modalidad de evaluación. Si bien existen ciertos parámetros reconocidos como cotos a la subjetividad, como el sistema de bolillas y el modo en que los contenidos se distribuyen internamente en las mismas, el fantasma de la arbitrariedad implícita en la subjetividad como aspecto prácticamente irreductible, está generalizado. No se considera posible la elaboración de parámetros comunes para reducir la arbitrariedad que supone el juicio subjetivo del examen oral.

En este aspecto, se le otorga mayor objetividad al examen escrito tipo choice, justamente, porque está parametrizado y el conocimiento evaluado es cuantificado sin "interferencia" subjetiva. No obstante, se lo considera poco útil para evaluar eficazmente el conocimiento médico, ya que éste supone, además del conocimiento de los "datos", el uso racional de los mismos. Parecería que la estructura interactiva del examen oral es considerada la más apta para juzgar el modo en que un alumno es capaz de utilizar o aplicar la información que posee ante la resolución de un problema dado.

Un modo que propone esta cátedra para establecer una mayor objetividad en los finales (orales) es una doble evaluación, a cada alumno le son sorteadas 2 bolillas. Cuando tiene como promedio de prácticos un puntaje igual o mayor a 7 (siete) rinde con sólo una persona, pero cuando es menor que 7 (siete), debe rendir con dos examinadores, lo cual implica rendir dos exámenes, aunque no más temas. Rinde una bolilla con un docente y la otra con el otro y recibe una nota que es el promedio de las dos anteriores.

En cuanto a su vinculación con el proceso de enseñanza, el examen final aparece separado, disgregado del mismo, como un elemento que constituye más que un resultado del proceso de enseñanza aquello que determina y orienta en forma general ese proceso: Se enseña para aprobar la evaluación (el final, cuyo parámetro es el temario de examen dispuesto en el programa), en lugar de evaluar lo aprendido a partir del desarrollo de la propuesta de enseñanza.

Un indicador de esta desvinculación entre proceso de enseñanza y evaluación es el hecho de que en los finales, incluso toman examen docentes "honorarios" que no dictan clase de la materia pero que forman parte de grupos de discusión de algunos de los temas de la misma, como el grupo de Psicofarmacología, del cual forman parte algunos integrantes de la cátedra junto con ex docentes y profesionales de reconocida trayectoria en esa área, en general vinculados a los laboratorios que patrocinan o sponsorean dichos grupos.

Síntesis

- El examen oral es la mejor herramienta para lo que se desea evaluar que son procesos de razonamiento y conocimiento de datos.
- Sus desventajas son: arbitrariedad del criterio subjetivo, que puede dar lugar a 1.- abuso de autoridad por parte del docente. 2.- diferencias de criterios entre evaluadores.
- Se valoriza aspecto interactivo del oral.
- El multiple choice es muy útil para analizar el conocimientos de datos, pero no sirve para evaluar procesos de razonamiento
- Evaluación cuantitativa del rendimiento (si el examen no estuvo viciado, refleja el conocimiento -aprendido- por el alumno)

III.2.1.5 Evaluación como acreditación

"medicina es una carrera que está muy determinada por la necesidad de estas cosas: notas, promedios... es algo que está tan incorporado que tenés que dar exámenes, superar exámenes... lo veo tan como esencia de la carrera..."⁵⁰

Como se señaló en apartados anteriores, la organización del funcionamiento institucional está muy vinculada a la función de acreditación de la evaluación: Se elige hospital por promedio, se accede a la escuela de ayudantes por promedio, etc.

La acreditación institucional funciona como parte de la enseñanza y requisito para el aprendizaje en la carrera

"...siempre se juegan cuestiones de tener una constancia de que un alumno aprobó más que porque a mí me pareció, porque yo en el feedback, o por el vínculo, me doy cuenta que... de tener como una certificación, como una cuestión más concreta siempre se juega la cuestión de que esa persona va trabajar con vidas humanas, siempre está muy eso, entonces es muy común que en un examen se le diga a un alumno que: yo no te puedo aprobar porque si vos hacías esto con un paciente lo matabas..."⁵¹

La acreditación funciona también como certificación objetivable que demuestra el conocimiento de un sujeto que tendrá el poder de "trabajar con vidas humanas".

Ya vimos que la herramienta que mejor informa sobre los procesos de razonamiento y manejo de contenidos que posee un alumno, es, para estos docentes, el examen oral. No obstante, el mismo presenta la dificultad de no tener parámetros objetivables. Teniendo en cuenta el peso que la acreditación posee, la evaluación debe ser lo más objetiva posible. Esto plantea siempre un problema...

⁵⁰ Entrevistado1

⁵¹ Entrevistado1

*"Yo creo que no hay manera -eso es una opinión personal- general o universal para fijar estos parámetros... Creo que en una universidad uno siempre mira a los mayores. Uno tiene que confiar que el docente hace las cosas bien, y que emite un juicio".
 "...Como profesor exijo tener mi independencia para ponerle a Ud. 8, 10 o 4, siempre que esté en ese momento en condiciones psicológicas adecuadas. Porque me han juzgado, me han dicho que soy bueno y me han dicho que soy apto. Entonces, déjenme actuar y no me digan que tengo que actuar con el mismo parámetro que Ud. porque me eligieron a mí como persona y eso es parte de la libertad de cátedra..."*

"...Eso se resuelve como se hace en los países buenos en donde la nota de la Universidad de Medicina de Buenos Aires es mejor considerada que la Facultad X. Si Ud. es un egresado de Harvard o de Y o de P, en Alemania o elija donde quiera, el 7 de P vale más que el 10 de Tachito..."⁵²

El juicio subjetivo es irreductible como tal a cualquier parámetro elaborado en forma compartida. Lo que ordena las subjetividades es el criterio de *autoridad*, en parte concedido al los textos (ver apartado V. 9) y en parte referido al posicionamiento institucional del docente que evalúa.

La *autoridad* se corresponde con un lugar en el escalafón jerárquico referido al "conocimiento científico" en cuestión y determinado por los cuerpos institucionales que detentan el poder sobre el mismo otorgado por la sociedad, el mayor entre ellos, la Universidad. Dentro de la institución, la "libertad de cátedra" se ve relativamente limitada y ordenada por el cargo que se ocupa. El problema aparece cuando se compara con las universidades privadas.

La ausencia de ordenamiento jerárquico entre las distintas universidades en nuestro país, genera en opinión de los entrevistados, cuando se comparan la "acreditaciones" de los alumnos, una situación de desigualdad producto de distintos criterios para la acreditación, y da lugar a una desventaja en la competencia por residencias, becas en el exterior, cargos, etc.

Síntesis

- La acreditación institucional constituye parte de las enseñanzas y aprendizajes de la carrera.
- El médico en formación debe rendir permanentemente examen. No se cuestiona ni se ve en ello un obstáculo para la enseñanza ni el aprendizaje. Simplemente es así.
- La acreditación consiste en certificación objetivable -ante la sociedad- que demuestra el conocimiento de un sujeto que tendrá el poder de "trabajar con vidas humanas".
- El juicio subjetivo es irreductible como tal a cualquier parámetro elaborado en forma compartida.
- La excelencia proviene del criterio de autoridad, concedido al los textos y a los profesores de mayor experiencia (y prestigio).
- El sistema de Bolillas limita la subjetividad porque indica qué se debe tomar para cada tema sorteado pero no indica cómo debe calificarse.

⁵² Entrevistado 2

III.2.1.6 Condicionantes de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación.

" Bueno la dificultad tiene que ver con la gran cantidad de información que hay que retener en forma memorística pero... no se ha hecho nada, más que incentivar a repetir y repetir y hacer ejercicios... no... no se hace"⁵³

"Los alumnos vienen cada vez peor, con menos conocimientos generales, desde el comienzo de la carrera..."⁵⁴

"...también es cierto que con un mayor compromiso de lectura de los alumnos, se podría aprovechar mejor... los alumnos no tienen interés, sólo les interesa el parcial y el final".⁵⁵

Los entrevistados refieren como condicionante de su enseñanza las características propias de su objeto de estudio -gran cantidad de información a retener en forma memorística-. También mencionan, algunos, la deficiente formación previa de los alumnos. Otros, destacan la falta de compromiso de los alumnos con el proceso de aprendizaje.

Por otro lado se reconoce como dificultad general la masividad, aunque esta cátedra se ve menos afectada que otras en ese aspecto, excepto respecto de la evaluación final en la cual sólo toman examen los JTP, Adjuntos y Titulares.

En tanto en esta cátedra se logra una relación de 1 o, en algunas ocasiones, 2 docentes cada 10 alumnos en este turno, en otros de la misma cátedra es de 1 a 15 y en otras cátedras de la carrera la relación es de 1 ayudante cada 30 chicos.

A pesar de que se trata de una de las carreras con mayor número de alumnos, este hecho resulta tan cotidiano que es aceptado como condición natural. De todos modos es mencionada la masividad como condicionante especialmente para las materias de los primeros años de la carrera en la que los números condicionan muchos aspectos del proceso de enseñanza y del aprendizaje, especialmente las que utilizan trabajo en laboratorio.

La masividad es percibida por los entrevistados como dificultad en la instancia de evaluación más que en otras. Como se dijo anteriormente, los exámenes son orales y en los finales sólo están habilitados para tomar exámenes J.T.P., Adjuntos y Titulares, por lo cual se produce allí una disminución de recursos en relación con el número de alumnos. No obstante, la masividad no parece afectar la calidad de la evaluación, siempre que se sostenga el examen oral. En todo caso, resulta una carga para los docentes,

⁵³ Entrevistado 1

⁵⁴ Entrevistado 5

pero no es definido como obstáculo o condición. Por contrario, cuando se toman exámenes escritos de tipo Multiple Choice, como ocurre en otras cátedras, especialmente las materias de los primeros tres años, debido al numerosísima cantidad de alumnos, la calidad de la evaluación sí se ve afectada, para la mayoría de los docentes.

Síntesis

- Las mismas características del objeto: mucho para memorizar.
- Crecimiento y variabilidad continua del objeto.
- En los primeros años, la falta de recursos para afrontar la masividad.
- La masividad. Aunque en esta materia ya no afecta tanto como en los primeros años.

III.2.1.7 Importancia y función de la evaluación en el proyecto universitario

"La Facultad me pide que los juzgue y yo le pregunto a la Facultad para qué y ellos me dicen: ah, no Ud. tiene que juzgar el valor intrínseco de cada uno... yo puedo elegir entre los 3 postulantes según para qué. Si no, en función de qué evalúo, ¿porque tiene más papers, porque tiene más años de docencia, porque estuvo en el exterior?... La facultad tiene que decir para qué... Ud. elija al mejor, lo cual es una de las mentiras más grandes que tenemos en selección de profesores hoy en día...Entonces me tienen que dar directivas para qué quieren que yo elija. Volvemos ahora a la pregunta, ¿para qué quiero yo médicos? Contésteme. Entonces yo digo cómo lo evalúo. Al final caemos en una cosa que yo trato de cumplir que es formar chicos que tengan datos y que sepan pensar, y después si van al Hospital Público, si van a la Obra Social, si va a hacer auditorías, que Dios los ayude"⁵⁶.

La idea más generalizada es que no existe un proyecto definido por la universidad, no está definido qué alumno quiere ni qué docentes quiere. En este sentido la relación entre la evaluación de aprendizajes y un proyecto institucional más amplio está desdibujada.

Cabe destacar que no se considera la "ausencia de proyecto" como un problema a asumir por el conjunto de actores universitarios, se considera como un problema más bien externo pero que repercute en la Facultad.

Síntesis

- No existe un proyecto definido por la universidad.
- No está definido qué alumno quiere ni qué docentes quiere.
- La relación entre la evaluación de aprendizajes y un proyecto institucional más amplio está desdibujada.

⁵⁵ Entrevistado 3

⁵⁶ Entrevistado 1

- Estos hechos no consisten en un problema para asumir por el conjunto de actores universitarios. Se trata de un problema político, relativamente alejado del médico.

III.2.2 Carrera de Ciencias de la Comunicación

Carrera de Ciencias de la Comunicación

III.2.2.1 El proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Particularidades del objeto de estudio.

"Para mí, el proceso de aprendizaje, se demuestra, si vos me preguntás en términos ideales, en una cuestión de construcción cotidiana que de una determinada evaluación."⁵⁷

"¿qué significa qué aprenden?, no es que tengan un postura determinada, digo, que la pueden tener antes de esta materia y a posteriori de ella, pero que pueda a partir de ciertos textos y cierto recorrido que se hace a partir de la proposición de la cátedra, de manejar ciertas dinámicas que se dieron históricamente, o actualmente también, dentro de cierto sector económico y político que es la comunicación....Nosotros hablamos de políticas de la comunicación, significan algo en los setenta, significan otra cosa en los noventa, dentro de las distintas significaciones que pueden tener en cada momento, nosotros proponemos cierta lógica vinculada a la participación, vinculada a la democratización y demás. Qué había en una época unos actores y en otra época otros, que frente a esa dinámica que tiene el campo comunicacional, y el contexto sociopolítico y económico, puedan diferenciar, conocer, saber, y poner en juego en cada momento, en cada período histórico. Si eso sucede, aprendieron." ⁵⁸

"[el objetivo es] incorporación a los alumnos de una visión de un análisis sociopolítico de la estructura de los medios.(Alumnos del cuarto año de la carrera). Cómo se articulan matriz social-política y sistema de medios. Esto implica incorporar el sistema de medios a un análisis de la teoría del estado"⁵⁹

"es una materia que en su momento estuvo pensada para el recambio en el plano de quienes debían ocupar una estructura dentro del estado.

Está pensada para generar cuadros que puedan llevar adelante políticas comunicacionales ya sea dentro del estado, pensado en otro tipo de estado, no en el que tenemos a partir del '89 y después como que frente a la coyuntura, pensar algún tipo de participación o generar canales de participación en distintos niveles de la sociedad como asociaciones no gubernamentales, sociedades intermedias y demás."⁶⁰

En líneas generales, se puede decir que existe un criterio común a cerca del aprendizaje como proceso que se construye en interacción, lo que se apoya en una concepción del conocimiento también como proceso dinámico y necesariamente con componentes subjetivos, dado que el mismo objeto de estudio involucra ideologías políticas y valores. En este sentido, el aprendizaje de esta materia se concibe como la incorporación de nuevos esquemas de

⁵⁷ Entrevistado C1

⁵⁸ Entrevistado C2

⁵⁹ Entrevistado C5

análisis de los medios masivos de comunicación y de las instituciones sociales que los dirigen, es decir, de la trama sociopolítica en la cual se inscriben, lo que implica un análisis de la teoría de estado.

"se intenta una interacción entre la bibliografía y el alumnado, yo, por lo general no tenemos una formación pedagógica a la hora de hacernos cargo del curso, lo que uno termina es armándose esa pata más pedagógica a partir de la experiencia personal, la experiencia personal era aquella en la que los docentes más allá de facilitar ciertas técnicas, ellos ponían en juego un determinado conocimiento o saber..."

"...dar yo los nudos principales de la bibliografía con los aportes de lo que ellos leyeron de los textos y un aporte contextual producto de mi formación. A partir de eso abrir ciertos espacios a discusiones, gracias a esas discusiones tratar de generar la participación."⁶¹

"Lo que yo he visto es que el alumno puede poner un título, hay mucha dificultad en sistematizar una respuesta que exceda el título de la pregunta. Por ejemplo: ¿qué dice Bourdieu en El Oficio del Sociólogo? No te pueden decir: el concepto de habitus. Porque vos decís, pobre muchacho que escribió un libro para que vos digas "el concepto de habitus". Eso es lo que yo veo últimamente, entonces hay que empezar a repreguntar qué implica el concepto de habitus, contame esto. Y uno ve que hay lectura, pero hay una dificultad en esto. Cuando yo a un alumno le hago una pregunta y se extiende cinco minutos sin que yo le tenga que repreguntar, le hago dos preguntas más y ya está aprobado porque está marcando que puede decir... que no necesita un apoyo permanente a nivel discursivo, fijate que elemental."⁶²

La propuesta es articular una lectura de la matriz sociopolítica con el sistema de medios. El problema con el cual suelen encontrarse es que las categorías básicas de análisis social y político son desconocidas por un gran porcentaje de los alumnos, por lo cual las opciones son retroceder en el punto de partida o dejar en el camino a los que ingresaron con menor capital, o una tercera opción, generalmente la que se sigue, una posición intermedia, que reduce la exclusión pero también el nivel de complejidad conceptual que se debería, querría o podría alcanzar. (ver también citas en **Condicionantes de la enseñanza y el aprendizaje**)

Partiendo de estas ideas globales, la enseñanza de la materia se apoya en algunos preceptos generales a saber: partir de los conocimientos previos de los alumnos, partir de situaciones cotidianas o cercanas a la realidad de los mismos, con el objetivo de promover la motivación pero sobre la base de que la clave para una mayor comprensión depende de que el alumno vincule lo nuevo a construir con elementos conocidos a partir de la experiencia cotidiana y, por lo tanto, significativos.

⁶⁰ Entrevistado C2

⁶¹ Entrevistado C2

⁶² Entrevistado C1

No obstante, las actividades de enseñanza con las cuales ponen en práctica estas ideas, especialmente en el caso de los trabajos prácticos, no siempre coinciden con el objetivo propuesto.

*"Muy pocas veces genero técnicas a partir de las cuales tengan que trabajar los alumnos por su cuenta, grupos y demás porque la materia tiene un fuerte contenido histórico conceptual en donde el trabajo... Phillips 66 o qué sé yo... u otros tipos de técnicas no tienen sentido, hay toda una parte histórica de política económica que no se desprende de los textos, los textos hablan de momentos de la historia que eran palpables y hoy en día no, y no forman parte del imaginario de los chicos, porque los textos en muchos casos son textos de época y expresan el debate y las discusiones de esa época, por lo tanto no van explicar las cosas que sucedían en esa época, entonces esa parte trato de darla yo, digo, hablo yo."*⁶³

*"Le proponemos: ´traémos lo que vos creas que cae dentro del campo de la materia para que nosotros te digamos si entra, si no entra, para que podamos hacer un comentario nosotros y vos de eso que traés´ como para que ellos vayan también cerrando su campo antes de llegar a un parcial. En ese sentido el intercambio de los primeros 15 minutos nos permite generar una instancia de diálogo que hace que nosotros seamos los esclarecedores..., que genera todo un desorden, porque por ahí te traen un tema que ves recién en la octava clase, pero en fin, es compartir la información durante un cuatrimestre, en donde además tenemos un objeto que es absolutamente dinámico, en donde en cinco años te cambió el mapa de medios de la Argentina. Esa dinámica el alumno la puede percibir a lo largo del cuatrimestre."*⁶⁴

La mayoría de las comisiones estructura sus actividades a partir de disparadores aportados por los alumnos (se piden artículos de diario u otros elementos que los alumnos supongan vinculados con la materia) desde su experiencia cotidiana con los medios, y con interacción con los alumnos (mayor o menor según el estilo del docente y de la dinámica particular que pueda generarse en la clase, según el estilo del grupo, el tema del día, etc.) en la medida en que se trata de una modalidad de conferencia dialogada.

La mayoría, tanto adjunto como ayudantes, justifica esta propuesta didáctica en las características propias del objeto de estudio al cual consideran fundamentalmente conceptual y complejo, de poco contenido práctico o, más precisamente, con una vinculación indirecta con la práctica profesional. Además, siempre presente, la masividad también supone obstáculos a la hora de proponer actividades. Sin embargo el escollo fundamental parece ser la idea de que un contenido complejo y denso conceptualmente no "admite" formas "prácticas" para su transferencia.

⁶³ Entrevistado C2

⁶⁴ Entrevistado C5

Pero, al mismo tiempo,

*"[la propuesta pedagógica]...hay algo que no pudimos superar: la división entre teórico y práctico, pedagógicamente no existe..." "...Un problema puede ser que no poseemos herramientas didácticas. Otro, las características propias de la materia. También la escasa lectura de los alumnos..." "...A veces se arman algunas actividades pero terminan siendo teóricos en su mayoría..." "...Yo trato de dar marcos de lectura de los textos. El problema es que uno después evalúa los textos..."
"...Hay falta de compromiso del alumno..."⁶⁵*

*"...Una asignatura pendiente es tratar de trabajar en los prácticos de otra manera..."
"...Una experiencia que resultó positiva es que los alumnos trabajen sobre un tema. Pero hay un debate sobre lo que ocurre luego con las producciones de los alumnos. También hay un problema de falta de tiempo. Presupuesto y masividad marcan muy fuertemente la relación pedagógica."*

[¿Por qué les resultó mejor el trabajo sobre un tema?]

"Porque hay trabajo en terreno... Tal vez porque la motivación sea distinta. Tal vez la idea de producir los convierte en sujeto."⁶⁶

Parecería que para algunos, la propuesta didáctica también podría tener algún efecto sobre subjetividad en términos de motivación (también aquí pensada como subjetiva o intrínseca) aspecto imprescindible del aprendizaje. Esta postura es interesante y no es habitual ya que generalmente entre los docentes universitarios, suele esperarse motivación propia por el hecho de ser la carrera universitaria "elegida", a diferencia de la enseñanza media o primaria, y por ser los destinatarios adultos, a quienes no hay que "entretener" con propuestas lúdicas.

Síntesis

- Aprendizaje: proceso que se construye en interacción. Concepción del conocimiento como proceso.
- El objeto de estudio implica el análisis de ideologías y valores.
- El aprendizaje de esta materia se concibe como la incorporación de nuevos esquemas de análisis de los medios masivos de comunicación y de la matriz sociopolítica en la cual se inscriben.

La enseñanza de la materia se apoya en algunos preceptos generales a saber:

- partir de los conocimientos previos de los alumnos,
- partir de situaciones cotidianas o cercanas a la realidad de los mismos
- presentar los contenidos de modo que sean significativos para el alumno.

Sin embargo,

- Las actividades de enseñanza no siempre coinciden con el objetivo propuesto.
- Estructuran las actividades a partir de disparadores aportados por los alumnos pero con un desarrollo posterior básicamente expositivo por parte del docente (modalidad de conferencia

⁶⁵ Entrevistado C6

⁶⁶ Entrevistado C6

dialogada).

- Esta propuesta didáctica se justifica por las características complejas del objeto y la masividad y falta de recursos
- No se sienten totalmente conformes con lo que hacen.

III.2.2.2 Función de la evaluación: objetivos y destinatarios de la misma

*"[¿Para qué sirve la evaluación?] A mí, para nada. A lo sumo te puede servir para detectar intereses o dónde pusieron hincapié los alumnos, pero como interesarme la evaluación en sí misma no me interesa mucho. Es una cosa que está impuesta y ligada a la acreditación. Para mí, el proceso de aprendizaje, se demuestra, si vos me preguntás en términos ideales, en una cuestión de construcción cotidiana que de una determinada evaluación." "...te permite ver, más que en sí los contenidos, niveles de comprensión, capacidad de comprensión."*⁶⁷

*"Mirá, en mi experiencia como docente, la evaluación es el mal necesario que tienen que cumplir tanto el docente como el alumno..." "...Lo que pasa es que el parcial es necesario en términos institucionales para mí y para los alumnos también..." "...Se evalúa para la institución. La institución tiene normas y esas normas son para los alumnos y los docentes, y eso hace que a lo largo de cinco años la institución te entregue un diploma con lo cual habilita que seas Lic. en Comunicación."*⁶⁸

*"[el parcial] ...es una instancia de imposición institucional..." "La evaluación es una carrera de obstáculos para el adiestramiento. Poco tiene que ver con proceso de aprendizaje. Por eso mantenemos final obligatorio..."*⁶⁹

*"...Para el alumno la evaluación es un mal necesario..." "...Tiene que haber una herramienta de aval..." "...En universidad masificada tiene que haber evaluación porque no puede haber seguimiento..." "[se evalúa] Para la institución."*⁷⁰

En forma ampliamente mayoritaria, la evaluación formal es sólo o principalmente acreditación, representa una norma institucional considerada arbitraria e inoperante respecto del aprendizaje. Es aceptada en tanto regla impuesta por la institución y requerida por la sociedad en su conjunto como garantía de conocimientos y habilidades adquiridas en el pasaje por la universidad.

Sin embargo, el JTP, percibe que la descalificación absoluta de la institución como transmisora de conocimientos, descalifica a los propios docentes como agentes institucionales encargados de la organización y transferencia de contenidos:

⁶⁷ Entrevistado C1

⁶⁸ Entrevistado C2

⁶⁹ Entrevistado C4

⁷⁰ Entrevistado C6

"Tenemos gente que opina que la evaluación es un total ejercicio de autoritarismo, en ese sentido, nos descalifica en la acreditación, porque si todo es tan autoritario, el proceso de aprendizaje... y la evaluación es tan autoritaria, también termina siendo autoritaria el título que tiene el pibe... o sea que..." "...A mi me encantaría que me pregunte la facultad cómo evaluó, que la facultad me exija participar de una instancia de reflexión sobre la evaluación... no me está exigiendo nada, es más ni me exige que concurse... hace diez años que soy docente interino... sé que se está regularizando, pero..." "Entonces esto depende más de uno, de lo que quiera hacer cada uno..."⁷¹

Para este docente parecería que no todo es tan arbitrario, pero si no le preocupa a la Universidad que sus propios docentes desarrollen un aspecto no exclusivamente destinado a la acreditación, entonces depende de cada uno, de su responsabilidad individual, el hacer de la evaluación una herramienta pedagógica.

Síntesis

- la evaluación formal es sólo o principalmente acreditación.
- representa una norma institucional considerada arbitraria e inoperante respecto del aprendizaje.
- Es aceptada porque es requisito institucional (por el título para los alumnos, por formar parte de la Universidad para los docentes)
- Algunos rechazan esta forma absoluta de descalificación de la evaluación y de la función institucional.

III.2.2.3 La Evaluación como herramienta del proceso de enseñanza y del aprendizaje

"...la evaluación es el mal necesario con el que tienen que cumplir tanto el docente como el alumno..." "...más allá de la evaluación concreta en parciales y final, muchas de las cosas que discutimos en la materia, hay cantidad de tesinas que vuelven a abordarla, y que no sólo citan textos de la materia sino que retoman discusiones que se dejaron planteadas en la materia. Son dos momentos distintos. Si te tengo hablar del parcial y el final, tratan de ceñirse a los textos, tratan de ceñirse a la palabra del docente..." "...te estoy hablando de un momento de crisis donde para el alumno lo valioso es promocionar la materia, no discutir conceptualmente con la materia. Durante la cursada sí se puede dar esa discusión, digo, cuando no aparece el valor de la nota. Y después sí retoman los conceptos de la materia."⁷²

"...Se supone que al alumno le sirve como auto evaluación..." "...Pero para la mayoría es la acreditación lo que importa..."⁷³

⁷¹ Entrevistado C5

⁷² Entrevistado C2

⁷³ Entrevistado C6

Partiendo de la idea mayoritaria de que la evaluación formal, por definición institucional (acreditación) para algunos y por las condiciones de masividad y falta de recursos para otros, no puede constituir otra cosa que una instancia de acreditación para la institución, queda poco espacio para pensar su función como parte constitutiva del proceso de enseñanza y como herramienta formativa.

Sin embargo, parece que la tesina final de la carrera permitiría, desde el lugar de la evaluación, también formal, una producción distinta en donde sí es posible recuperar el aprendizaje realizado por los alumnos. Mas ésta parece, como estructura de evaluación, muy lejana de las posibilidades de implementación en las cursadas.

Por otra parte, el aspecto de acreditación institucional del que participa toda evaluación formal, es tan sobredeterminante para los alumnos, que aún reconociendo que es potencialmente útil como herramienta para el aprendizaje en tanto autoevaluación, no se considera posible explotar este aspecto.

Una función generalmente aceptada de los exámenes parciales, apelando a criterios didácticos, es su carácter de *brújula* o de *mapa*.

*"Se intentaron distintas formas de evaluación, que hicieran trabajos monográficos. En los casos en que no hay un seguimiento de los contenidos vemos que el rendimiento cae en el final..." "Entonces la idea es que el estudiante no se encuentre a último momento con la materia. Existe gran libertad en trabajos prácticos. Se buscan formas en las que no se rebaje la cuota de lectura pero sin caer en el parcial tradicional. Pero no lo sistematizamos. Tratamos de tomar en el mismo momento y más o menos las mismas cosas..." "...El Parcial es como una brújula que te indica por dónde se anda."*⁷⁴

Se ensayaron distintas formas de evaluación que en muchos casos fueron descartadas por la gran cantidad de trabajo que generaban al docente más que por dificultades de orden didáctico.

Un elemento que debe conservar la evaluación es el requisito de la bibliografía obligatoria para su resolución. Por otro lado, debe incluirse en determinados momentos, no puede quedar gran cantidad de bibliografía fuera de la evaluación de parciales. Es un requisito importante que la lectura para el final implique una relectura para la integración.

En cuanto al lugar que ocupa el parcial, parecería que cumple un rol orientador, para el docente, del momento de construcción del objeto de estudio en relación con tiempos previstos en el programa. Para los alumnos, para

⁷⁴ Entrevistado C3

ubicarse, también, en relación con los contenidos y ritmos del programa, pero además, para tener una devolución general de si están "en sintonía" con la propuesta general de la cátedra. Otra idea que circula es que los parciales actúan para los docentes también como indicadores de problemas o cosas a corregir respecto de cómo se están presentando algunos temas o cómo está funcionando la modalidad de evaluación.

*"[El parcial] Es una instancia formal en donde si pueden dar esa respuesta y está más o menos bien, está bien, entendié, sabe que frente a tal problema se remite a tal autor o que lo puede contextualizar en momento histórico determinado, no es lo mejor, lo mejor es que puedan realizar un trabajo, por ahí monográfico, en otro momento lo hemos intentado... Lo que pasa es que un ayudante simple que gana ochenta pesos de salario, que no le alcanza ni para comprar los libros..., digo ¿cómo hacés?. A mí me han llegado a entregar 15 trabajos monográficos de 60 hojas, te lo entregan el 8 de noviembre y vos tenés que entregar la planilla con las notas el 15 el de noviembre. Las condiciones, la materialidad te empuja a otra cosa. Para todos, para los alumnos también."*⁷⁵

*"Al docente le sirve de mapa de la capacidad que uno tuvo para transmitir o no ciertas cuestiones. Cuál fue el desempeño de uno mismo, lo cual no quiere decir que si todos se sacan diez... también puede mostrar la pobreza de quien estuvo frene al curso y trabajó con tres o cuatro herramientas... y que sólo evaluó eso. Eso y qué pasó con algunos temas, con algunos textos, qué baches quedaron por cerrar. Y de parte del alumno, es asumir una responsabilidad y es también la exigencia de saber cómo evoluciona dentro de ese proceso educativo. Y hasta que punto tiene sentido que siga con esa cursada, que se enfrente a la sola lectura y no supo aprovechar ningún otro elemento que se fue dando, puede afrontar o no el parcial. Esa función positiva está, lo que pasa es que frente a la histeria del parcial, y la necesidad de llegar a una nota todo lo positivo queda..."*⁷⁶

*"A ver, la evaluación para el alumno termina siendo un escollo para aprobar la materia. Nosotros la pensamos, es decir, hay dos evaluaciones: Una como método para que el alumno chequee sus conocimientos y se ponga en sintonía con la evaluación final y nos aseguremos que el alumno salga con los conocimientos mínimos para enfrentar su vida laboral o su lectura con respecto a cómo está parado en la estructura de medios y por otro lado la evaluación como herramienta para una parte de la evaluación de la cátedra, es decir nosotros cuando evaluamos el funcionamiento de la cátedra evaluamos entre otras cosas la evaluación con los alumnos, la evaluación nos sirve a nosotros para saber cómo tenemos que seguir dando la materia."*⁷⁷

⁷⁵ Entrevistado C2

⁷⁶ Entrevistado C2

De todos modos cabe destacar que, aunque finalmente siempre se incline la balanza hacia la sobredeterminación de la acreditación institucional, varios de los entrevistados parecen reconocer que existe un aspecto didáctico de la evaluación aprovechable en términos de la producción que le exige al alumno y de los otros aspectos además del contenido que puede evaluar el docente, sólo que ven imposible utilizarlo, por las circunstancias generadas por la falta de recursos en una universidad masiva, y teniendo que apelar por esto a modalidades de evaluación parcial que sólo indagan contenidos a través de un control general de lectura y mínimamente ciertos niveles de comprensión de la misma. El último aspecto señalado, queda para evaluar con mayor profundidad en el examen final (y esto también es considerado relativo, por las mismas circunstancias de masividad y por la inherente arbitrariedad supuesta al examen oral).

*"Un problema que hay es la sobredimensión del texto por sobre lo que se da en clase."*⁷⁸

*"Si te tengo hablar del parcial y el final, tratan de ceñirse a los textos, tratan de ceñirse a la palabra del docente..." "...te estoy hablando de un momento de crisis donde para el alumno lo valioso es promocionar la materia, no discutir conceptualmente con la materia. Durante la cursada sí se puede dar esa discusión, digo, cuando no aparece el valor de la nota. Y después sí retoman los conceptos de la materia."*⁷⁹

Entre los problemas relativos al proceso de enseñanza, que aparece claramente en los momentos de evaluación, figura la tendencia de los alumnos a ceñirse a los textos. Algunos, como ya ha aparecido en los fragmentos citados, lo remiten exclusivamente a la situación de tensión generada por la exigencia de acreditación. Sin embargo, parecería que a otros les preocupa, además, de dónde proviene o, mejor, en qué arraiga, en el proceso de enseñanza, esta tendencia de los alumnos a "repetir los textos como Biblia".

Síntesis

- Si su función primordial es la acreditación, el aprendizaje es un proceso independiente de ella.
- Sólo fuera de la situación de parciales y finales el alumno puede poner en juego el aprendizaje.
- La sobredeterminación de la función institucional para el alumno anula las posibilidades de hacer de ella un instrumento pedagógico.
- El parcial es como una brújula (para alumnos y docentes).
- El parcial garantiza una primera lectura de los textos para que se integren en una relectura para el final.
- Algunos consideran otras modalidades de evaluación centradas en la producción de

⁷⁷ Entrevistado C5

⁷⁸ Entrevistado C6

⁷⁹ Entrevistado C2

distintos materiales (para la mayoría esto es favorable), pero la imposibilidad (por escasez de docentes) de acompañar a los alumnos en estas actividades imponen dificultades. Además demandan demasiado tiempo de corrección al docente.

- Las investigaciones son buenas pero es un problema el destino del resultado de los trabajos (robo, plagio).
- Los trabajos en grupo son difíciles de evaluar adecuadamente (escaso control).
- Los alumnos repiten los textos como si fueran la Biblia. Para algunos por la situación de presión ante el examen. Para otros esta no es la única explicación y debería investigarse el tema.

III.2.2.4 Criterios de selección y utilización de los instrumentos de evaluación: adecuación de las herramientas con los objetivos, contenidos, características de la institución y de la población estudiantil

"...está vinculado a lo que decíamos antes, en las condiciones de masividad, es muy difícil hacer un seguimiento de cómo se dan pautas de aprendizaje o qué aprenden los alumnos en lo práctico..." "...Me parece que es un régimen más lógico [Sistema de Tutorías], ahora, si no tenés eso, para mí, el final obligatorio es la única manera en la cual el alumno...(hace gesto circular con el dedo índice)" "...Entonces el final supone, al menos, que el alumno se ve ante el desafío de leerse toda la bibliografía, procesarla, y es la única manera en que más o menos puede... ah, me quisieron decir esto. Con 8000 alumnos es la única manera, si no, es un conocimiento muy fragmentado: unidad 2 para el parcial u.4 para el TP, y lo que tuve que hacer, algo de estímulo-respuesta, no lo aprendí."⁸⁰

"No sé si es la mejor opción, es la que podemos hacer en estos momentos, no es que hay un convencimiento absoluto, te voy a ser claro, si me dejás elegir te voy a decir que prefiero el parcial domiciliario. Pero tengo sublevación de auxiliares docentes, porque el parcial domiciliario es kilométrico, siempre. El parcial domiciliario implica otro..., es decir, uno no evalúa el contenido, no evalúa la reposición de saber, tiene otro tipo de evaluación... Evalúo cómo elabora la respuesta. Es mucho más dialógica la relación en un parcial domiciliario. Un parcial domiciliario tiene en general una devolución personal, no es repartir el parcial. El parcial presencial es esto está, esto no está, puede haber alguna pregunta pero no hay una devolución personalizada, el parcial domiciliario necesariamente tiene que tener una devolución personalizada, entonces hoy por hoy, yo no puedo tomar parcial domiciliario: una porque se sublevarían y dos porque si los obligo, corregirían como corrigen el parcial presencial, con lo cual estaríamos frente a una situación peor, llegado el caso. Hoy no hay otra alternativa para este tipo de materias. Hay otras materias, me imagino ciencias exactas, tienen otras posibilidades de... pero en ciencias sociales con un contenido de mucho desarrollo bibliográfico, y con masividad, no veo muchas posibilidades, sobretodo para evitar subjetividades, habría otras maneras de evaluar, por ejemplo...orales grupales pero es muy subjetivo, desde el profesor y desde los conocimientos de los alumnos, mucho más subjetivo. Queda subjetivo, quieras que no,

⁸⁰ Entrevistado C1

*al concepto que tiene el docente del alumno porque influye sobre las preguntas que hace...*⁸¹

Para la mayoría de los entrevistados, como no es posible -por la masividad- un seguimiento adecuado del proceso de aprendizaje de los alumnos, el final oral obligatorio es la única instancia integradora que aún, a pesar de grandes esfuerzos que exige, se puede sostener. Sin embargo algunas cátedras de los primeros años, absolutamente masivas (2000 alumnos), lo han suprimido.

*"...Lo que pasa es que el parcial es necesario en términos institucionales para mí y para los alumnos también. Entonces, yo no sé si la mejor forma de evaluar a los alumnos es poniendo parciales o poniendo una instancia de final obligatorio como tiene esta materia, lo que tiene esta materia es que, una vez que realiza todo el recorrido implica al alumno en una relectura general para que pueda ver, que todo lo que fue una lectura fragmentada, tenga la obligación de leer y a partir de eso tratar de elaborar los conceptos que fuimos generando a lo largo del cuatrimestre."*⁸²

*"...los exámenes finales son una instancia en la que se percibe con qué tipo de profesional se está tratando..." "El [examen] oral es mejor porque se percibe si ha logrado incorporar conocimientos mínimos..." "...También grupo de trabajo sobre un objeto específico, con interés mutuo. La tarea vinculada a un producto es buena porque implica poner en juego todas las destrezas y además involucrarse, por ejemplo, en una investigación. " "...pero para esto es necesario que sean pocos alumnos..."*⁸³

El final oral también aquí es ponderado porque se puede saber con más facilidad la comprensión que un alumno posee de los contenidos de la materia, en la medida en que consiste en una interacción directa y porque, para su preparación, debió releer todos los textos, lo cual supone una integración necesaria y sin precedente en la cursada. Los riesgos, como siempre, son las diferencias entre los evaluadores, que pueden resultar en desigualdad en las notas, y las condiciones de masividad, las cuales imponen una carga tal en estas instancias que puede afectar la calidad de la evaluación.

La imposibilidad de seguimiento y los tiempos restringidos de corrección para los docentes, debidos a la masividad y la falta de recursos, sumados a la idea de que la instancia de integración en el final es la única relativamente válida como instrumento para evaluar el conocimiento que han incorporado los alumnos, genera una relativización de la selección de instrumentos de evaluación para el parcial. Si la evaluación es sólo una instancia de acreditación que poco tiene que ver con el proceso de aprendizaje,

⁸¹ Entrevistado C1

⁸² Entrevistado C2

⁸³ Entrevistado C4

e incluso como acreditación, el final es el único instrumento relativamente válido, por las dificultades de las evaluaciones parciales, entonces en el parcial es poco relevante con qué instrumento se evalúa, sobretodo en condiciones de masividad.

Lo anteriormente señalado es un criterio bastante generalizado, no obstante, existen distintas posiciones en relación con la selección de instrumentos de evaluación para similares objetivos, contenidos, características poblacionales y en la misma institución y grupo de trabajo.

Como criterio general para la toma de parciales se define el hecho de que sea escrito, presencial y con un número de preguntas más o menos similar, aunque luego cada ayudante decide qué tipo de herramienta utilizará.

"[el parcial] lo decide el auxiliar generalmente. Yo puedo sugerir algunas preguntas de teórico, pero es el auxiliar el que lo decide. Antes hacíamos un parcial único, e incluso hemos llegado a tomar todos a la vez, no en comisiones, pero después eso muy difícil porque hay muchas diferencias entre las comisiones: es distinto dar clase a la mañana y a la noche, distinto el público, los ritmos, los tiempos, es distinto el lunes que el miércoles, decidimos que era mejor que el docente decidiera... Después sí hay una evaluación general de la cátedra, pero no se impone, yo en general tiro 2, 3 líneas, en general se combinan lo de teóricos y lo de prácticos, hay 2 de T. y 3 de TP. A veces trabajamos con la idea que les damos 5 preguntas y tienen que descartar una, tienen que contestar 4."

"...intentamos hacer combinar una pregunta de autor, -la materia tiene una cosa que nosotros los llamamos los casos, un análisis completo de políticas- entonces, una de autor, una de relación, una conceptual -qué implica tal concepto- y una de caso: Explique las políticas de radiodifusión en Suecia. El caso lo llamamos a un análisis concreto de una situación determinada."⁸⁴

Para uno de los ayudantes más antiguos, sin embargo...

"...Los parciales: antes eran parciales ómnibus. Preguntas amplias en donde es difícil ser objetivo. Dificultades para la concreción. Entonces yo empecé a achicar y a hacer preguntas más puntuales, tipo multiple choice. Es más fácil para corregir pero es más difícil armar el instrumento..." "[Para responderlo]...hay que tener claros los conceptos. También es mejor la instancia de devolución..."⁸⁵

Existen inquietudes y diferencias de criterio respecto de la toma de parcial. En tanto algunos siguen el criterio clásico: preguntas conceptuales de distinto tipo y a desarrollar, algunos han optado por elegir parciales del tipo opción múltiple. Esta variedad en la toma de parcial se considera parte de la

⁸⁴ Entrevistado C1

⁸⁵ Entrevistado C6

libertad de cada ayudante en la conducción de su clase. No obstante esta opinión tampoco es unánime, ya que otros consideran que la falta de unanimidad de criterios en este aspecto⁸⁶ puede dar una imagen de desprolijidad.

Los defensores del parcial clásico opinan que es la única herramienta viable con comisiones de 50 alumnos y debiendo hacerse cargo cada ayudante de 2 comisiones. Se considera la manera más económica de evaluar. Si bien se reconoce que otras modalidades pueden dar lugar a producciones con mayor elaboración por parte del alumno (escrito domiciliario unos, producciones individuales o grupales, otros), se considera imposible de sostener con el número de alumnos en relación con la cantidad de docentes con la cual se deben manejar actualmente.

Los defensores del Multiple Choice, por el contrario, creen que se debe ser más precisos a la hora de evaluar conceptos, lo cual se les dificulta enormemente con parciales de elaboración con preguntas conceptuales generales y amplias. Frente a esto prefieren una forma de examen más puntual en la cual no hay lugar para el "divague", el concepto se debe tener claro para responder.

Cabe destacar que se pondera de esta modalidad la exigencia al alumno de precisión en la respuesta, no tanto como herramienta que favorezca el aprendizaje en sí, sino como instrumento relativamente más objetivo para la corrección del docente, lo cual supone una detección más puntual de los errores conceptuales y una corrección más precisa también.

Síntesis

- El final oral obligatorio es la única instancia integradora que aún se puede sostener
- Se pondera examen final oral porque esta modalidad de interacción directa informa mejor sobre la comprensión del alumno.
- Porque el final obligatorio implica la relectura de textos y da lugar a una integración.
- Desventajas: las diferencias entre los evaluadores, que afectan las notas de los alumnos. La calidad de la evaluación puede verse afectada cuando son pocos los docentes y masivo el n° de alumnos.
- Para muchos de los docentes no es fundamental la selección de instrumentos de evaluación en la instancia parcial.
- Éstos no creen que, dadas las características del objeto y la falta de recursos (particularmente tiempo de corrección del docente), existan muchas alternativas viables a la modalidad tradicional.

⁸⁶ No se piensa lo mismo con relación a la heterogeneidad en el campo teórico, que es valorada en la medida en que el disenso genera crecimiento y valores democráticos, aunque de todos modos se reconocen, en general, formando parte de criterios ideológicos básicos comunes.

- Examen escrito, presencial, con 4-5 preguntas de elaboración conceptual, algunas más complejas otras de control de lectura.
- Otros creen que esta modalidad evalúa vagamente y subjetivamente. Por eso han introducido el examen de tipo multiple-choice y de tipo mixto que combina éste con preguntas puntuales de escasa elaboración.

III.2.2.5 Evaluación como acreditación

"...Al tipo que le interesa la materia, está más allá de la evaluación. Hay otra minoría a la que no le interesa nada la materia y sólo le interesa sacarse cuatro. El grueso tiene una actitud más escolar. Les importa la acreditación..."⁸⁷

"Mirá, una cosa es lo que uno puede contrastar en la realidad que es: viene el alumno y el alumno a la hora de hacer su devolución en un final toman lo que está escrito en los textos como palabra santa, ¿por qué? Porque se piensa que cuando hay planteos de discusión o demás..., primero por que hay un imaginario que frente a la discusión y la disputa, se teme a la reprobación, segundo porque frente a la tensión que implica un final sólo estudian y repiten desde la palabra sagrada que está escrita en los apuntes, y otra es la dinámica que se dan tanto en la cursada como cuando se ponen a realizar este tipo de trabajos como la tesina donde ahí sí vuelven a aparecer los principios de nuestra cursada..."

"...Se supone que al alumno le sirve como auto evaluación..." "...Pero para la mayoría es la acreditación lo que importa..."⁸⁸

Para la mayoría de los entrevistados, desde una perspectiva crítica en el análisis institucional, la acreditación abarca casi absolutamente la evaluación y obtura por lo general la dimensión didáctica y la función formativa. Por lo tanto es considerada arbitraria e inoperante respecto del aprendizaje. Es aceptada -"como mal necesario"- en tanto aval ante la sociedad, como garantía de conocimientos y habilidades adquiridas en el pasaje por la universidad. (Ver apartados 2, 3 y 7).

Como se ha venido señalando hasta el momento, se lee críticamente a la acreditación como un condicionamiento impuesto por el sistema lo que determina, también, aunque no totalmente, la posición asumida por los alumnos. Lo interesante es que se reconoce para el alumno una posibilidad de evadir la imposición del sistema que consiste en asumir un compromiso hacia el aprendizaje. Pero no se encuentra salida para el docente.

⁸⁷ Entrevistado C6

⁸⁸ Entrevistado C6

En todas las entrevistas es palpable esta sensación de impotencia de los docentes en relación con el "interés vago" y la "falta de compromiso" de los alumnos. Como si la combinación de este punto con las condiciones de masividad y falta de recursos anulara absolutamente toda función del docente que pudiera, si bien no resolver estos problemas estructurales, al menos disminuir el grado de impacto negativo en el proceso de aprendizaje.

Síntesis

- La acreditación abarca casi absolutamente la evaluación y obtura la dimensión didáctica y la función formativa.
- Se la considerada arbitraria e inoperante respecto del aprendizaje.
- Es un "mal necesario".
- La acreditación constituye un condicionamiento impuesto por el sistema.
- Algunos alumnos evaden el *oficio de alumno* ignorando el compromiso hacia el aprendizaje.
- El docente se siente impotente.

III.2.2.6 Condicionantes de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación.

"...en las condiciones de masividad, es muy difícil hacer un seguimiento de cómo se dan pautas de aprendizaje o qué aprenden los alumnos en lo práctico, es decir, nosotros dividimos en una clase teórica, semanal, a la que, sobre 300 alumnos inscriptos en la materia suelen asistir 150 a 180, es decir entre el 50 y el 60%, o sea, hay un 40% mínimo que no asiste a los teóricos, y una clase práctica semanal que ronda el orden de los 50 alumnos, por comisión, a la clase que es obligatoria, ahí sí hay asistencia, ¿qué quiero decir? Que ahora es muy difícil trabajar con los alumnos, con 50 alumnos, hacer un seguimiento, conocerlos, es muy complicado."⁸⁹

"...la masividad también fue llevando a que las condiciones precarias con la cual los alumnos se ponen en contacto con las herramientas mínimas que debe manejar alguien que ingresa a los medios, desde una máquina de escribir o computadoras, ahora, hasta una cámara, es absolutamente restringido... Y también, por toda una degradación que se da en condiciones generales en todo el sistema educativo. Los talleres de escritura es un lugar en donde año a año se replantean el contenido que deben dar, empezando a llenar baches que van desde la conformación de una sintaxis que debería ser un trabajo con el que ya deberían venir los alumnos desde el secundario. Entonces, eso implica un retroceso incluso también en términos conceptuales y teóricos, donde cada vez, va resultando más difícil hablar en términos abstractos o analizar a nivel abstracto con los alumnos ciertos conceptos."⁹⁰

Los alumnos ingresan con capital cultural dispar. Cada vez son mayoría los de menor capital cultural, lo que hace que los docentes se adecuen

⁸⁹ Entrevistado C1

⁹⁰ Entrevistado C2

"inconscientemente" a este nivel, adoptando una media que está por debajo de los niveles deseados.

Este retroceso en el nivel educativo universitario, en términos de menor complejidad teórico-conceptual de la cual se parte -porque los alumnos carecen de los esquemas conceptuales previos requeridos-, se considera producto de una degradación general de todo el sistema educativo.

Por otra parte, la masividad afecta el proceso de enseñanza y el aprendizaje en tanto se restringen los materiales de infraestructura en general -lo que incluye material didáctico propio del área- y en tanto disminuye la interacción entre el docente y los alumnos lo cual dificulta el seguimiento, es decir, el andamiaje necesario para facilitar y conducir este proceso.

Otro elemento que aparece como condicionante es la fragmentación del proceso de aprendizaje:

"...además, están las condiciones de fragmentación del proceso de aprendizaje del alumno, vos le decís: para mañana lean esto, ala otra clase, lean esto, y así, y es un porcentaje ínfimo el que tiene lecturas clase a clase, entonces, lo que está pasando es que estudian para la fecha del parcial y nada más, entonces, claro, es un momento muy específico..."⁹¹

debido en parte al mismo dispositivo de enseñanza en la universidad que fragmenta las lecturas y los tiempos de dedicación, pero también a la respuesta de los alumnos que terminan leyendo sólo para el parcial.

"...en la UBA, la situación de toma de examen es cada vez... es... irregular, irregular en el sentido de que vos vas tomar examen y tenés 200 personas esperando para tomar examen y lo único que pensás es qué hago para tomar terminar de tomar examen, no estás pensando en una cuestión académica, pedagógica, a ver cómo discutimos la cátedra, es decir, lo primero que se discute en la cátedra es cuánto tiempo le tomamos a cada alumno, e la primera cuestión, no más de 10 minutos porque... no te da el tiempo. Además, cada vez tenemos menos recursos, menos auxiliares que hace que esto sea mucho más difícil. Pero por ejemplo nosotros sí a nivel de evaluación, cada vez nos cuesta más y hay muchas cátedras que lo han dado de baja, yo no, al menos en las materias del tronco, es el examen final obligatorio, pero mucha gente lo está dando de baja porque realmente es un esfuerzo... realmente..."

La masividad de alumnos y la escasez de recursos impone que los finales orales se organicen alrededor de la variable tiempo y se dejen en segundo plano los aspectos pedagógicos.

⁹¹ Entrevistado C1

"A ver, una universidad que las condiciones para dar clase son pésimas, las condiciones de formación de los alumnos, son pésimas, la formación de los recursos docentes, son pésimos, es así, es un fenómeno estructural que excede a las personas, las condiciones con las que los alumnos estudian en la universidad son pésimas, entonces, uno no le puede decir ahora dame examen como una universidad de excelencia..."⁹²

"El problema que tenemos es que tenemos un pedazo de pibes que entran a la carrera, y muchos pibes que llegan a las materias de cuarto año, en ese sentido yo creo que la evaluación de las primeras materia de nuestra cursada son demasiado laxas, o no pueden corregir los defectos de fábrica de los pibes, o lo que sea, los defectos de arrastre, con lo cual también nos condiciona a nosotros para la cursada y para la evaluación..."⁹³

Como se dijo más arriba, el deterioro general del proceso educativo, tanto por escasez de recursos materiales y humanos como por la ineficacia pedagógica en las áreas precedentes, afectó los niveles deseables para la evaluación determinando un descenso general en la producción de aprendizajes.

"Mirá, una cosa es lo que uno puede contrastar en la realidad que es: viene el alumno y el alumno a la hora de hacer su devolución en un final toman lo que está escrito en los textos como palabra santa, ¿por qué? Porque se piensa que cuando hay planteos de discusión o demás..., primero por que hay un imaginario que frente a la discusión y la disputa, se teme a la reprobación, segundo porque frente a la tensión que implica un final sólo estudian y repiten desde la palabra sagrada que está escrita en los apuntes, y otra es la dinámica que se dan tanto en la cursada como cuando se ponen a realizar este tipo de trabajos como la tesina donde ahí sí vuelven a aparecer los principios de nuestra cursada..."

La evaluación, en tanto parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, también se ve casi absolutamente condicionada por el aspecto de acreditación institucional que poseen las evaluaciones formales (ver apartados 2, 3 y 5).

Síntesis

- El desigual capital cultural de los alumnos.
- Se ha producido un retroceso en el nivel educativo universitario (simplificación conceptual de los términos teóricos a elaborar) producto de una degradación general de todo el sistema educativo.
- Las opciones son retroceder en el punto de partida o dejar en el camino a los que

⁹² Entrevistado C1

⁹³ Entrevistador C5

ingresaron con menor capital, o una tercera opción, generalmente la que se sigue, una posición intermedia, que reduce la exclusión pero también el nivel de complejidad conceptual que se debería o querría alcanzar.

- La masividad afecta el proceso de enseñanza y el aprendizaje en tanto se restringen los materiales de infraestructura en general -lo que incluye material didáctico propio del área- y en tanto disminuye la interacción entre el docente y los alumnos lo cual dificulta el seguimiento.
- Otro condicionante es la fragmentación del proceso de aprendizaje: por características del dispositivo y por falta de compromiso de los alumnos.
- El deterioro general del proceso educativo afecta los niveles deseables para la evaluación y determina un descenso general en la producción de aprendizajes.
- La evaluación se halla absolutamente condicionada por el aspecto de acreditación institucional que poseen las evaluaciones formales.
- La masividad de alumnos y la escasez de recursos impone que los finales orales se organicen alrededor de la variable tiempo y se dejen en segundo plano los aspectos pedagógicos.

III.2.2.7 Importancia y función de la evaluación en el proyecto universitario

"... El problema es... no tiene sentido una universidad de 250000 personas, pero no porque yo crea que haya que cercenar..." "es que el modelo social de un país sin producción que hubo desde los 90, y hasta el gobierno de los K, todavía no se ha revertido, y entonces es difícil la incorporación al mercado de trabajo..." "En el 2001 el rasgo de la UBA era ser un aguatero social, hoy eso ha cambiado, ha mejorado la situación económica, pero la incorporación al trabajo sigue siendo pobre en muchas áreas..." "...Además, los índices de deserción siguen siendo altos..." "...En Quilmes, por ejemplo, vos tenés la contradicción muy fuerte que es tener a alumnos de Saint no sé cuanto de Quilmes, que es por ejemplo toda la gente de Adrogué, y al lado tenés al del industrial del enet nº 58 de Berazategui, esos chicos...no tienen capital simbólico para ir a la universidad y van al irremediable fracaso, y están ahí porque no tienen otro lugar donde estar..."⁹⁴

"...vos me preguntabas para qué la universidad o cómo es el rol de la universidad... hasta hace unos años se estaban gestando dos universidades: la universidad formadora de cuadros que necesitaba el sistema productivo, que eran cada vez menores, porque la demanda no estaba en los cuadros formados si no en los cuadros de baja formación..." "...Entonces era, una elite, y una universidad de masas para contener. Ahora en el país hay otras condiciones, los docentes están mejor pero la situación estructural no ha variado sustancialmente" "De hecho no hubo un cambio en las políticas universitarias...Uno ahí tiene que tratar que sea lo mejor posible, por opción política, pero sabiendo que esa situación es desigual..."⁹⁵

"... no sé si es un problema de evaluación o de curricula, o es un problema de sociedad..." "...A uno le gustaría que los alumnos participaran, se involucraran, que estudiaran más la materia, te pusieran más en jaque... pero lo cierto es que no pasa

⁹⁴ Entrevistado C1

⁹⁵ Entrevistado C1

mucho eso... no tenemos un alumno que nos cuestione y nos ponga contra las cuerdas a los docentes..."

"...Está vinculado a un proyecto social"⁹⁶

"Yo soy muy crítico con las formas organizativas de la universidad, es una organización hipercompleja, que para colmo tiene una serie de meandros pseudodemocráticos que no ayudan a resolver un montón de cuestiones y que si te ponés en contra de eso te ponés en contra de un montón de paradigmas que todos tenemos que defender y muchos nos aprovechamos de ellos... Además es un problema social, porque la universidad es una democracia compleja, con debate político explícito e implícito, que es víctima de su propia encrucijada..."⁹⁷

"La universidad hoy para mí, no es mala no es pésima -con todo lo crítico que he sido- te diría que es buena dentro de lo que puede ser buena, no me parece que sea malo lo que se está enseñando, los contenidos, ahora, me parece que lo que es pobre es el aprovechamiento que se puede tener de esos contenidos que se están dando, pero bastante es lo que se hace, me parece. No me parece que sea mala la calidad de enseñanza, el tema es que el que viene con capitales que le permiten aprovechar eso lo aprovecha, el otro sobrevive, como puede. Lo que pasa es que cada vez son más los que sobreviven que los que lo aprovechan. Y ahí sí hay pocas estrategias para cambiar eso."⁹⁸

La aplicación de políticas neoliberales y las reformas impulsadas a partir de los '90, bajo la mirada evaluadora de los organismos internacionales en toda la región, ha distorsionado los objetivos y funciones del sistema educativo en general y de la universidad en particular. La evaluación forma parte de las normas de la institución universitaria y es una de las principales herramientas de un sistema que tiende cada vez más a la exclusión.

Por otra parte, los entrevistados destacan como mecanismo de exclusión más potente el deterioro que ha producido la masividad y la caída general del poder adquisitivo que repercute en docentes y alumnos haciendo que "sobrevivan" los que poseen apoyo familiar o recursos extrauniversitarios, en el caso de los docentes (a pesar del repunte en los salarios docentes que ha tenido lugar en los últimos años).

Sin embargo, la referencia a la cada vez más notable pobreza de capital simbólico con la que cuenta el alumnado, como factor ineludible de exclusión, implica veladamente a la evaluación como instrumento de esta exclusión, de la cual los docentes son agentes.

"La realidad concreta a partir de mi experiencia personal, la universidad es un lugar que abre la mente de todo lo que pasa por ella: alumnos y profesores, no sólo por el

⁹⁶ Entrevistado C5

⁹⁷ Entrevistado C5

tipo de materialidad simbólica que transcurre en ella, sino por la dinámica que se genera al interior de las relaciones que abre la universidad, la posibilidad de investigar ciertos temas, acceder a nuevo tipo de información, a temas que antes uno no sabía que existían, todo eso genera un clima un nervio intelectual que sólo lo puede dar la universidad...Y tal vez eso no se refleja en las evaluaciones. Ni siquiera en los documentos que se producen en la universidad, ya sea de investigaciones o en las revistas, o en los grupos...pero todo eso está, es una masa significativa que en algún momento en algún lugar...y las evaluaciones no creo que sea la forma..."⁹⁹

Para este entrevistado, la Universidad continúa constituyendo en el imaginario de quienes la habitan una instancia de movimiento intelectual donde generar proyectos, donde imaginar, donde crear, donde aprender, donde disentir, donde luchar, en fin, un lugar donde pensarse y pensar la sociedad. En esa línea, la evaluación [en términos del control de la calidad y la eficiencia] parece no tener sentido.

Síntesis

- La aplicación de políticas neoliberales y las reformas impulsadas a partir de los '90, bajo la mirada evaluadora de los organismos internacionales en toda la región, ha distorsionado los objetivos y funciones del sistema educativo en general y de la universidad en particular.
- Los entrevistados destacan como mecanismo de exclusión más potente el deterioro que produce la masividad y la falta de recursos que repercute en docentes y alumnos haciendo que "sobrevivan" los que poseen apoyo familiar o recursos extrauniversitarios en el caso de los docentes.
- La pobreza de capital simbólico con la que cuenta el alumnado, se ve como ineludible factor de exclusión.
- Imaginario universitario: efervescencia intelectual crítica.

III.2.3 Carrera de Física

Departamento de Física, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires.

III.2.3.1 El proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Particularidades del objeto de estudio.

Las concepciones sobre el proceso de aprendizaje son bastante similares en los distintos entrevistados aunque varíen algunos puntos respecto de su relación con el proceso de enseñanza.

⁹⁸ Entrevistado C1

⁹⁹ Entrevistado C2

"Yo creo que lo que hace, que es lo primero que uno tiende a hacer es tratar de representarlo con algo que pueda haber en la realidad (...) lo esencial es eso es hacerse una representación del modelo en base a cosas que uno ve en la vida diaria, relacionadas con lo que uno está queriendo estudiar"¹⁰⁰.

"[se aprende] Por ejercicios prácticos, trabajando en casa con problemas concretos."¹⁰¹

"[se aprende] Con la clase teórica, con los prácticos y en la casa. La clase teórica propone un tema en clase, se escriben algunas cosas en el pizarrón y se contestan preguntas."¹⁰²

"Se aprende en casa, ejercitando... Hay que invertir mucho en horas silla"¹⁰³.

"Hay una serie de pasos a cumplir para el aprendizaje:

1° tienen que tener clara una pregunta. No sirve un aprendizaje de verdades repetidas (el tiempo de ducha no cuenta: no se aprende por repetir mucho).

2° horas silla, horas lápiz y papel (...) Porque es lo que pone a prueba el aprendizaje, la comprensión".¹⁰⁴

"En general yo recuerdo asistir a clase, quedarme medio dormido, ver un poco lo que está dando y después llegar y leer los libros, hacer los ejercicios, buscar ejercicios resueltos cuando no te sale nada... y ahí empezar a entender la mecánica."¹⁰⁵

"...a mí lo que me pasó y creo que a todo el mundo es que uno es muy autodidacta. Me parece que la gente... es que en estas carreras en que la gente pasa tanto tiempo estudiando que no sé si está la noción... yo tuve un solo profesor bueno, o 2 profesores buenos, tipos a los que me interesaba escuchar, pero si no siempre vos vas, con tu libro te enfrentás a la cosa te peleás, hay una pelea interna tan grande para entender las cosas, que no sé si es tan importante el modelo del que está enseñando."¹⁰⁶

"...el proceso de aprendizaje es una cosa interna, como de uno, nadie te va resolver las 8 horas que vos tenés que pasarte por día, quemándote la cabeza para entender algo... depende mucho de la personalidad del estudiante (...)Cada uno tiene que hacer su camino, a mí me parece bueno eso... y me parece que eso es lo que tiene que hacer todo el mundo cuando da clase."¹⁰⁷.

"...me parece que no es tan importante cómo se transmite el conocimiento, que no es algo tan fundamental... yo creo que la formación de un alumno de física en la Argentina, en la Universidad de Buenos Aires, no sé si difiere mucho de la formación de un alumno de física en cualquier lado, eso habla bien del método de cómo se

¹⁰⁰ Entrevistado f4

¹⁰¹ Entrevistado f2

¹⁰² Entrevistado f2

¹⁰³ Entrevistado f2

¹⁰⁴ Entrevistado f2

¹⁰⁵ Entrevistado f5

¹⁰⁶ Entrevistado f5

¹⁰⁷ Entrevistado f5

*enseña ciencia. Porque realmente está hecho con muchos menos recursos, con un montón de cosas...*¹⁰⁸

*"Se aprende con el error propio, no mirando a otro hacer un ejercicio en el pizarrón. Lo importante es desarrollar métodos, si tenés un modelo no desarrollás métodos"*¹⁰⁹.

*"El modelo tradicional es: la clase, el ejercicio en el pizarrón y consultas.(...)El modelo tradicional tiene sus ventajas y sus desventajas: lo positivo es que se ve cómo se resuelve un problema. Lo negativo es que les robás un problema"*¹¹⁰.

*"El práctico lo que hace es digerir un poco lo que idealmente, si el tipo se dedicara 100 % a esto, sería que se vaya tropezando con esto y que uno esté ahí para ayudarlo en aquello que solo no puede. Así por su cuenta y con ayuda va construyendo. Pero en realidad pocos Profesores son los que lo ponen en práctica. Lo que se vive haciendo es lo que te contaba antes: resumir, o ampliar, un poquito los contenidos que se dieron en la teórica y contar uno dos problemas concernientes al tema."*¹¹¹

*"(...)de alguna manera lo que uno hace, en física en general, primero pasa por aprender el lenguaje técnico que usa la física que es esencialmente la matemática, que es la forma que uno tiene de representar, en un lenguaje que no tiene ambigüedades, las cosas que pasan en la realidad, que sí tienen ambigüedades. Después, una vez que tienen las herramientas matemáticas, empieza la construcción de lo que son los modelos, porque, esencialmente, la física de los que se trata es de una serie de modelos a cerca de cómo funcionan las cosas..."*¹¹²

El aprendizaje se realiza a través de la acción propia con los objetos de conocimiento, en este caso, los problemas planteados a partir de la aplicación de un modelo teórico.

Se aprende por la necesidad de resolver una pregunta, una inquietud, No se aprende por copia. Por mucho repetir una definición no se convierte en conocimiento propio.

La ejercitación es imprescindible porque a través de ella el sujeto comprueba lógicamente la coherencia del esquema con el cual se maneja. Si puede resolver los ejercicios es porque hay una falla en la comprensión de la teoría.

Para la comprensión inicial de la teoría, es decir, para la construcción conceptual de cómo funciona el modelo, se empieza por abordar los nuevos

¹⁰⁸ Entrevistado f5

¹⁰⁹ Entrevistado f3

¹¹⁰ Entrevistado f3

¹¹¹ Entrevistado f4

¹¹² Entrevistado f4

objetos desde los objetos conocidos e intentar traducciones. A partir de la ejercitación se pone a prueba si se ha comprendido efectivamente el modelo.

Como los modelos teóricos están diseñados a partir de un lenguaje matemático es requisito indispensable el manejo fluido de este conocimiento. El conocimiento matemático también supone la construcción de un conjunto de esquemas o modelos complejos que es necesario dominar a partir de mucha ejercitación para lograr fluidez en su utilización.

El proceso de aprendizaje es autónomo. Se puede escuchar una clase de cómo funciona un modelo, se puede ver (en el pizarrón, por ejemplo) cómo se resuelve un ejercicio básico en la aplicación de ese modelo, pero se aprende en interacción con los libros y la necesidad de resolver un problema (ejercicios).

Por otro lado parecería que *la ciencia*, como objeto de conocimiento, fuera transmisible de un modo universal, como si la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias no estuvieran atravesados social e institucionalmente.

*"[La enseñanza] ...Puede facilitar, desmitificar también."*¹¹³

*"No enseñamos, se aprende."*¹¹⁴

*"[La enseñanza]...es necesaria para guiar..."*¹¹⁵

*"Creo que es importante seducir al alumno y tener claro lo que uno quiere decir, que sea interesante... Yo creo que para mí el modelo, lo copado... yo creo que en un sentido un docente se equipara a un padre, lo bueno es tener a un tipo que tenga pasión por lo que hace, para mí es el único ejemplo que me parece válido, no importa lo que vos le estés enseñando. Si los tipos ven a alguien que está bien ahí que les gusta esa imagen se van a conectar de manera copada con lo que van a estudiar. Si ven un pelmazo... (...) si transmite esa [buena] imagen, tiene éxito en lo que quiere transmitir."*¹¹⁶

*"...estamos atravesados por muchos modelos... en todo sentido eso de cómo debe ser un buen físico que así, que asá, la moral (...) No sé modelo de docente de física, eso no. Hay un modelo de lo que es un buen físico. Modelo de docente no sé si hay particularmente."*¹¹⁷

"No se transmite la diversidad, ni la idea de que vos vas a hacer física como vos quieras, como vos puedas, vos vas a armarte esa propia manera. En el fondo en la

¹¹³ Entrevistado f2

¹¹⁴ Entrevistado f2

¹¹⁵ Entrevistado f1

¹¹⁶ Entrevistado f5

¹¹⁷ Entrevistado f5

*enseñanza siempre se está transmitiendo un modelo, y nadie sabe que se está transmitiendo, se hace inconscientemente...*¹¹⁸

En líneas generales se considera que la enseñanza tiene poca incidencia en el aprendizaje, aunque se acepta que puede facilitar la comprensión y ayuda a refutar las ideas ingenuas.

También sirve para guiar en el recorrido (teórico) que es necesario seguir.

Las clases teóricas suponen la propuesta de un tema a estudiar a través de la explicación de los formalismos de esa teoría. Las clases prácticas muestran la resolución práctica de un problema estándar desarrollando uno o más ejercicios modelo.

Tanto lo que el profesor explica como el desarrollo de problemas estándar puede ser leído en los libros, por lo cual la importancia de la acción de enseñanza radica en el interés que el docente es capaz de provocar en el alumno.

Para algunos es importante seducir al alumno. Es importante transmitir la propia pasión por el objeto de estudio, mostrar esa imagen, no como modelo en sí mismo a seguir si no para transmitir la "pasión" por ese objeto de estudio.

Otros no se refieren a la aptitud para convocar el interés de los alumnos como seducción pero en todos los casos se considera de importancia y se trata de una capacidad personal del sujeto.

Aunque persiste el ideal del aprendizaje totalmente autónomo, del sujeto frente al objeto, la mayoría opina que a través del proceso de enseñanza se puede facilitar el aprendizaje acortando el recorrido que implica este proceso de construcción de nuevos conceptos y sus modos de utilización, por ejemplo, con la enseñanza de estrategias para abordar los ejercicios.

Otros piensan que esto es imponer un modelo que le impide al sujeto desarrollar sus propias estrategias y proponen mayor trabajo del alumno en la resolución directa de problemas en clase. De este modo se centra la tarea del docente de prácticos en la ayuda frente al problema concreto que se le presente a cada uno.

¹¹⁸ Entrevistado f5

Esta modalidad suele tener lugar fuera del horario del práctico en forma de consultas a los docentes que generalmente disponen horarios para tal fin, pero sólo son utilizadas por alumnos poco tiempo antes de los parciales.

Algunos Profesores lo han propuesto como actividad central del práctico, eliminando la de mostrar cómo se resuelve un ejercicio modelo. Sin embargo esta estrategia en algunos casos funcionó, y fue muy positiva, y en otros no (los alumnos no se quedaban en el práctico si no "le daban" clase).

Finalmente, algunos introducen como variable negativa la imposición tácita, inconsciente inclusive, de modelos de lo que debe ser un buen físico, a través del mismo proceso de enseñanza. Curiosamente no se menciona en relación con la evaluación durante la carrera de grado, pero se reitera el mismo tema en la relación con la valoración de un profesional en el ámbito académico, medida desde un modelo ideal de profesional prestigioso, mezcla de valores arcaicos nacionales y con el criterio de productividad importado de E.E. U.U.

Síntesis

- El aprendizaje como construcción que se realiza a través de la acción propia con los objetos de conocimiento (modelo teórico y sus aplicaciones)
- se empieza por abordar los nuevos objetos desde los objetos conocidos (modelos existentes en la realidad) e intentar traducciones
- El proceso de aprendizaje es autónomo, e implica creatividad.
- Es necesario tener una pregunta. No se aprende por copia.
- La ejercitación es imprescindible porque es lo que comprueba si se aprendió. Poder realizar correctamente los ejercicios (modos de aplicación) garantiza la comprensión del modelo.
- Es indispensable el manejo fluido del conocimiento matemático.
- *La ciencia*, como objeto de conocimiento, parecería ser transmisible de modo universal, como si la enseñanza y el aprendizaje de la misma no estuviera atravesado social e institucionalmente.
- En líneas generales se considera que la enseñanza tiene poca incidencia en el aprendizaje, aunque se acepta que puede facilitar la comprensión y ayuda a refutar las ideas ingenuas.
- También sirve para guiar en el recorrido (teórico) que es necesario seguir.
- Es importante convocar el interés de los alumnos pero se lo considera una capacidad personal del sujeto. (Para algunos esto pasa por la *seducción*, por transmitir la propia pasión por el conocimiento)
- Para la mayoría lo que habitualmente se hace (los docentes) consiste en acortar el recorrido del aprendizaje explicando estrategias para abordar los problemas. Lo ideal es el aprendizaje autónomo.
- Otros piensan que esto es imponer un modelo que le impide al sujeto desarrollar sus propias estrategias: "... *les robás un problema*".
- Las consultas son un recurso importante de la enseñanza en esta facultad. Su utilización por parte de los alumnos y de los profesores es variable.

III.2.3.2 Función de la evaluación: objetivos y destinatarios de la misma

"Es el mecanismo por cual te cerciorás de que la persona aprendió los contenidos que te proponías, avalando parte de lo demás que el sujeto aprendió. Nosotros nos podemos dar el lujo de tener otra relación con los alumnos.

Hay que pasar inevitablemente por esta posición en la vida profesional.

Se establece una relación muy particular con los alumnos, no quieren defraudar al profesor.

Este tipo de vinculación se da cuando hay mayor interacción a partir del 3° año. Esto es distinto de otras carreras de la facultad"¹¹⁹.

"...desde el punto de vista académico abstracto, es, simplemente, ver qué aprendió o qué entendió el alumno de lo que uno intentó transmitir, eso me imagino que es lo que te dirá todo el mundo.(...) Ahora, también, con el tiempo evaluar termina siendo una especie de... no sé si tanto en la universidad pero termina siendo un elemento de presión o no deseado de... gracias a las evaluaciones aparecen los promedios, o sea tiene que ver con una forma de clasificar a la gente, y entonces la cosa se pone más complicada..."¹²⁰

"La idea al evaluar es tratar de ver si entendieron lo esencial del modelo, por un lado, y si lo saben aplicar a casos concretos, particulares."¹²¹

"Depende el momento de la carrera, sería ingenuo si dijese que uno evalúa... Las calificaciones son una carta de presentación profesional. Más allá de que eso no califica la capacidad de la persona. En principio tiende a querer calificar eso pero en la realidad no es así. (...) Tiene distinto peso si es al principio o al final de la carrera. Ahora hablo como ex-alumno. Le sirve a uno para saber si está haciendo las cosas bien o mal, sobre todo en esta facultad que es tan competitiva.

En las materias más avanzadas funciona como presentación... y en esta facultad tan chiquita, uno trabaja luego con gente que le enseñó a uno...

Además la evaluación sirve para las Becas, para irse al exterior.

A nivel docente, uno mira las notas para saber si está dando bien las cosas o no, si hay correlación entre lo que se da y lo que rinden los alumnos. Cuando aprueba más del 50% el parcial fue consistente con los prácticos."¹²²

La evaluación es el instrumento que informa sobre los conocimientos que adquirió el alumno de aquellos que el docente intentó transmitir, pero también, los que pudo construir en su propio recorrido.

El reducido número de alumnos de esta carrera, especialmente en el último tramo, permite el desarrollo de otro tipo de vínculos entre docentes y alumnos de modo que al interés por aprobar se le suma, fuertemente, la necesidad de los alumnos de no defraudar al profesor.

¹¹⁹ Entrevistado f2 v

¹²⁰ Entrevistado f4

¹²¹ Entrevistado f4

¹²² Entrevistado f3

En las evaluaciones se pretende indagar el conocimiento conceptual y su aplicación lo que incluye un aspecto práctico. Como esta es una materia teórica (que no incluye laboratorio), el aspecto práctico supone el manejo de los conceptos teóricos en su aplicación a problemas de "la realidad" que este modelo resolvería.

La teoría presenta una serie de formalismos, expresados en lenguaje matemático, que permiten plantear situaciones hipotéticas que esta teoría podría resolver. El aspecto práctico, entonces, supone el manejo del lenguaje matemático, el conocimiento de los formalismos de la materia (el modelo, forma ideal) y las *formas de uso* de este *modelo* para resolver la aplicación a distintos casos particulares.

Para los alumnos las evaluaciones son indicadores de si están realizando un buen aprendizaje o no, es decir, si el propio recorrido es aceptable o no.

Para los docentes es la fuente de información sobre el resultado de su enseñanza en el conjunto de alumnos.

Si bien lo dicho constituye la idea fuerte a cerca de lo que la evaluación es dentro del marco de la enseñanza, aparecen otras opiniones sobre lo que ésta representa en un sentido más amplio.

Por ejemplo, las notas representan una carta de presentación ante los otros dentro de la carrera (alumnos, docentes, etc.), pero también fuera de ella, en el ámbito académico nacional y aún para insertarse en el exterior, conseguir becas, etc. Es decir, aparece con fuerza el aspecto de acreditación.

Síntesis

- La evaluación es el instrumento que informa sobre los conocimientos que adquirió el alumno de aquellos que el docente intentó transmitir, pero también, los que pudo construir en su propio recorrido.
- El reducido número de alumnos permite otro tipo de vínculos entre docentes y alumnos de modo que al interés por aprobar se le suma, fuertemente, la necesidad de los alumnos de no defraudar al profesor.
- En las evaluaciones se pretende indagar el conocimiento conceptual (el modelo, forma ideal) y su aplicación (*formas de uso* de este *modelo* para resolver la aplicación a distintos casos particulares).
- Para los alumnos las evaluaciones son indicadores de si están realizando un buen aprendizaje o no.
- Para los docentes es la fuente de información sobre el resultado de su enseñanza en el conjunto de alumnos.
- En sentido más amplio la evaluación también es considerada como acreditación institucional

(las notas representan una carta de presentación dentro de la carrera y fuera de ella para insertarse el exterior, conseguir becas, etc.)

III.2.3.3 La Evaluación como herramienta del proceso de enseñanza y del aprendizaje

"[Como ex-alumno] Le sirve a uno para saber si está haciendo las cosas bien o mal, sobre todo en esta facultad que es tan competitiva"¹²³.

"Creo que la evaluación es un límite, fundamentalmente, y creo que los límites son importantes para el aprendizaje... Necesitas límites para poder aprender, para seguir algún tipo de camino, o sea, me parece bien que haya una evaluación que ponga límite, ahora la objetividad de esa evaluación... Atrás de la evaluación hay un concepto que es la objetividad y eso es difícil. A mí a veces me cae bien un tipo y a veces lo terminas aprobando y eso todos te dicen Ahhh! Y es así. Otras veces hay tipos que terminas aprobando la materia porque ¿para qué los vas a hacer sufrir si total no la va a aprender nunca? No me parece mal que pasen"¹²⁴.

"...yo creo que los tipos cuando hacen el parcial aprenden una bocha, (...) porque están sometidos a mucha presión, resolver algo ahí en un momento, pensar muy fuertemente un problema, yo aprendí mucho en parciales..."¹²⁵

"Podemos discutir un rato largo a cerca de cómo evaluar pero me parece imposible no evaluar." ¹²⁶

No se concibe a la evaluación como herramienta fundamental para el aprendizaje,

a raíz de que el aprendizaje se concibe como un proceso relativamente autónomo del proceso de enseñanza.

En términos generales la evaluación es indicador para el alumno de si el aprendizaje que ha realizado es suficiente de acuerdo con las expectativas de los docentes. En tanto se les reconoce autoridad sobre el tema, esto informa al alumno sobre su aprendizaje.

La evaluación constituye una instancia de aprendizaje en tanto impone un límite.

El límite guía el aprendizaje pero esto no depende de cómo se realice dicha evaluación. La instancia de examinación es un límite que impone la revisión de lo aprendido hasta ese momento.

¹²³ Entrevistado f3

¹²⁴ Entrevistado f5

¹²⁵ Entrevistado f5

¹²⁶ Entrevistado f4

Es imprescindible evaluar al menos para el docente.

Para algunos la situación de examen no es beneficiosa en el sentido de que la presión y la restricción de tiempo no permiten poner en juego todas las competencias que el mismo sujeto podría desarrollar en otra circunstancia (ver en ítem 4). Otros, en cambio, sugieren que esa misma presión obliga a producir resultados que de otro modo quizá no aparecerían.

Síntesis

- No se concibe a la evaluación como herramienta fundamental para el aprendizaje, a raíz de que el aprendizaje se concibe como un proceso relativamente autónomo del proceso de enseñanza.
- La evaluación es indicador para el alumno de si el aprendizaje que ha realizado es suficiente de acuerdo con las expectativas de los docentes. En tanto se les reconoce autoridad sobre el tema, esto informa al alumno sobre su aprendizaje.
- La evaluación constituye una instancia de aprendizaje en tanto impone un límite.
- El límite guía el aprendizaje pero esto no depende de cómo se realice dicha evaluación. La instancia de examinación es un límite que impone la revisión de lo aprendido hasta ese momento.
- Evaluar es imprescindible para el docente. Necesita conocer el impacto de su enseñanza.
- Para algunos la situación de examen no es beneficiosa. La presión y la restricción de tiempo no permiten poner en juego todas las competencias que el mismo sujeto podría desarrollar en otra circunstancia.
- Otros, sugieren que esa misma presión obliga a producir resultados que de otro modo no aparecerían.

III.2.3.4 Criterios de selección y utilización de los instrumentos de evaluación: adecuación de las herramientas con los objetivos, contenidos, características de la institución y de la población estudiantil

Los parciales proponen 3 problemas, que tiene varios ítems, 3 o 4 ítems cada uno y suelen abarcar porcentajes muy amplios de todo lo que se dio. Generalmente toman entre 4 y 5 horas para su resolución. Para poder presentarse al final hay que tener aprobados los parciales. Estos no llevan nota numérica si no sólo se califican Aprobado, Aprobado - y Desaprobado. Tienen nota interna para los ayudantes pero para los alumnos, no. El final lleva nota porque lo exige como norma la Universidad.

Los exámenes finales son en su mayoría orales, dependiendo del Profesor a cargo. Ocasionalmente, algunos toman escrito. Se evalúan los aspectos conceptuales de la materia, ya que se asume que lo práctico supuestamente ha sido aprobado en los parciales.

¿Por qué se eligieron estos criterios?

"Para mí es una cuestión de inercia infinita desde siempre. Este departamento tiene las características de ser muy endogámico, (...) estamos evaluando como nos evaluaron, ahora, por qué nos evaluaron así habría que preguntarle a los que nos enseñaron, (...) a qué responde eso, no sé, en general es un método razonable, yo creo que hay cosas más inteligentes para evaluar, (...) se puede hacer parciales domiciliarios, (...) o sea, la situación de parcial es una situación media ilógica, porque si uno tiene un problema en la vida profesional o si está laburando, lo último que va a hacer uno, es encerrarse, guardar todos los libros, sacar el cronómetro y tratar de resolverlo, no? va a hacer todo lo contrario, va a tomarse su tiempo, va a buscar todos los libros que pueda, va a consultar a todas las personas que pueda y va a tratar de resolverlo."¹²⁷

"...es que como uno está tan metido con el asunto de la investigación, yo creo que uno no hace una cosa extremadamente consciente cuando evalúa. Uno hace un parcial, uno podrá hacer uno mejor..."¹²⁸

Uno de los argumentos que aparece es que se evalúa con esos instrumentos por inercia, porque siempre se ha evaluado así, porque es un método consistente con la metodología de enseñanza y porque son instrumentos relativamente económicos (en tiempo y esfuerzo) para los docentes, fundamentalmente dedicados a la investigación.

No es un argumento que les parezca razonable, sobretodo en función de la concepción de aprendizaje que predomina. Uno de los JTP incluso cuestiona de manera irónica, pero muy realista, la poca utilidad -respecto de la preparación para una situación de trabajo- de los instrumentos tradicionalmente utilizados para evaluar.

No obstante, el instrumento no parece ser un tema de gran importancia, en tanto se utilice una herramienta que brinde información básica sobre el conocimiento que los alumnos han incorporado y del cual pueden dar cuenta.

"Ese es todo un tema, porque a mí siempre me dio la impresión que lo que es la carrera de Física en particular, pasados los años uno desarrollaba un muy buen oficio para resolver parciales, algunos por lo menos, pero después cuando se topaba con un problema de hacer Física más en serio se encontraba con que no siempre era lo mismo, (...) algunas cosas de la técnica para resolver exámenes son muy buenas y sirven, como por ejemplo, avivarse de cuáles cosas son las más importantes, saber cuáles son las cosas que van a tomar, poder hacer ese descarte, eso es bueno, porque uno termina desarrollando una aptitud hacia poder identificar lo que es

¹²⁷ Entrevistado f4

¹²⁸ Entrevistado f5

importante y lo que no lo es. Pero, por otro lado, no siempre el tipo al que le va mejor en todos los exámenes termina siendo el mejor físico. Eso sí está demostrado experimentalmente.

Hay gente que acá ha pasado sin pena ni gloria y terminado siendo brillante, por el simple hecho de que necesita tiempo para desarrollar una inteligencia que evidentemente tiene, porque la situación del examen deja pasar un cierto tipo de gente, que es gente que es capaz de concentrarse mucho, en un intervalo de tiempo corto, de pensar más o menos rápido, y le trae dificultades a gente que necesita un poco más de tiempo..."¹²⁹

"...hay gente que sí tiene esa filosofía de tomar en un examen cosas en las que para resolverlo a uno tenga que tener que ocurrírsele algo, no sé si me explico, yo no estoy de acuerdo con tomar tampoco lo que está textual en la práctica porque en definitiva eso es casi un ejercicio de memorización, pero pedir que a una persona se le ocurra el chispazo salvador en una situación que es muy artificial... es todo lo contrario de los que se espera de la situación de trabajo de un científico." ¹³⁰

La consecuencia de la metodología tradicional de evaluación es que el alumno egresa con gran capacidad para enfrentar y resolver situaciones de examen, es decir, con oficio de alumno universitario, pero esto no es lo mismo que la situación de trabajo real. Algunos aspectos de este oficio son útiles, pero el ámbito laboral reclama otro tipo de aptitudes que no son valoradas a la hora de evaluar.

Claramente la metodología de evaluación descalifica cierto tipo de inteligencia y sobrecalifica otra, premia la rapidez, la capacidad de concentración y omite la presión que la situación de examen supone.

"...a mí cuando mejor me va con alumnos, que me quedo más contento con lo que hago (cómo evalúa) es cuando doy el curso de verano que hago como son pocos alumnos y yo me engancho, entonces tengo una cosa muy individual con los pibes, y los conozco y sé cuáles son sus dificultades entonces tengo que tomar la decisión de si dan para aprobar o no." ¹³¹

"lo ideal sería también, si hubiera menos alumnos o una mejor relación docente-alumno, por ahí, basta con tener un seguimiento muy cercano de cada uno de los alumnos, uno ya tiene idea de cómo le está yendo a la persona. Si uno tiene un grupito de menos de 10 alumnos uno los puede seguir tranquilamente, creo yo, y casi no sé cuan necesario puede ser un examen si uno se va dando cuenta de cómo va evolucionando." ¹³²

¹²⁹ Entrevistado f4

¹³⁰ Entrevistado f4

¹³¹ Entrevistado f5

¹³² Entrevistado f4

Para la evaluación la situación ideal es el trabajo con grupos reducidos. En función de la mayor interacción que estos permiten entre docente y alumnos, lo que aumenta las instancias de evaluación informal, se considera, en tales casos, inclusive innecesaria la evaluación formal.

En el caso de esta facultad la masividad no es un problema ya que la comisión es de 35 alumnos para 3 docentes de prácticos (lo que implica una relación aproximada de 12 a 1) y un Profesor para las Teóricas. Aún así, dado que los docentes se turnan para dar las clases, la interacción también se ve reducida.

Síntesis

- Se evalúa con parciales escritos en los que se resuelven problemas y con final oral. Se utilizan esos instrumentos por inercia, porque siempre se ha evaluado así, porque es un método consistente con la metodología de enseñanza y porque son instrumentos relativamente económicos (en tiempo y esfuerzo) para los docentes, fundamentalmente dedicados a la investigación.
- No es un argumento que les parezca razonable pero no tienen tiempo (algunos opinan que voluntad) para hacer otra cosa.
- No obstante, el instrumento no parece ser un tema de gran importancia, en tanto se utilice una herramienta que brinde información básica sobre el conocimiento que los alumnos han incorporado y del cual pueden dar cuenta.
- Para la evaluación la situación ideal es el trabajo con grupos reducidos. En función de la mayor interacción. Esto aumenta las instancias de evaluación informal, que se consideran más fiables que la evaluación formal.

Para algunos:

- con la metodología tradicional de evaluación el alumno egresa con mucho oficio para resolver parciales, pero no es una real situación de trabajo. Algunos aspectos de este oficio son útiles, pero el ámbito laboral reclama otro tipo de aptitudes que no son valoradas a la hora de evaluar.
- la metodología de evaluación en parciales descalifica cierto tipo de inteligencia y sobrecalifica otra, premia la rapidez, la capacidad de concentración y omite la presión que la situación de examen supone.

III.2.3.5 Evaluación como acreditación

"Ahora, también, con el tiempo evaluar termina siendo una especie de... no sé si tanto en la universidad pero termina siendo un elemento de presión o no deseado de... gracias a las evaluaciones aparecen los promedios, o sea tiene que ver con una forma de clasificar a la gente, y entonces la cosa se pone más complicada..."¹³³

"Depende el momento de la carrera, sería ingenuo si dijese que uno evalúa... Las calificaciones son una carta de presentación profesional. Más allá de que eso no califica la capacidad de la persona. En principio tiende a querer calificar eso pero en la realidad no es así. (...) En las materias más avanzadas funciona como presentación.

¹³³ Entrevistado f4

*Además, en esta facultad tan chiquita, uno trabaja luego con gente que le enseñó a uno.*¹³⁴

*"[en la evaluación] Se establece una relación muy particular con los alumnos, no quieren defraudar al profesor."*¹³⁵

La evaluación también se considera un instrumento que sirve para clasificar a la gente, que se traduce en una valoración social, que implica una relación de poder, etc.

El aspecto de acreditación, se vincula con los valores y el posicionamiento dentro del mundo académico. La competencia por un lugar en el ranking se define por las notas. Pero éstas definen también la valoración que hace el docente del desempeño del alumno, por lo que la acreditación es importante por el reconocimiento personal que implica.

Si bien la evaluación es una instancia necesaria para el desarrollo de un proceso de enseñanza y constituye una guía para el aprendizaje (ver ítem 3), los instrumentos que se pueden utilizar brindan información parcial sobre lo que realmente puede haber incorporado como conocimiento un alumno (ver ítem 4). Por lo tanto la evaluación formal, expresada en las notas, no es un indicador real del conocimiento de un sujeto, aunque institucionalmente así sea valorada.

Síntesis

- La evaluación también se considera un instrumento que sirve para clasificar a la gente, que se traduce en una valoración social y que implica una relación de poder.
- El aspecto de acreditación, se vincula con los valores y el posicionamiento dentro del mundo académico. La competencia por un lugar en el ranking se define por las notas.
- Las notas implican también un reconocimiento personal en el vínculo docente-alumno.
- Los instrumentos de evaluación formal no son del todo objetivos ni son del todo fiables, por lo tanto, la evaluación formal expresada en las notas, no es un indicador real del conocimiento de un sujeto, aunque institucionalmente así sea valorada.

III.2.3.6 Condicionantes de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación.

"Ahora como la parte de la investigación es muy importante, alimenta muchísimo la parte docente, es muy importante la renovación de ideas, renovación temática y renovación de gente. Facultades como la nuestra, si se impide la renovación de gente, se van al estancamiento. Entonces, en todo momento uno está más allá de las restricciones económicas y de los cargos, uno está esperando que gente que tuvo una

¹³⁴ Entrevistado f3

¹³⁵ Entrevistado f2

experiencia exitosa de posdoctorado o de algún tipo en el extranjero, esté tratando de volver, (...)

[Durante la hiperinflación y en la crisis del 2001] Los que estaban afuera ni soñaban en volver, los que estaban adentro lo único que querían era irse... Porque había gente muy buena y muy capaz, con carreras muy exitosas en el extranjero, que habrían estado interesados en volver, porque les interesa la UBA, porque les interesa el país, y no se pudo... ahora no es así. Incluso en algunas áreas se recibe bastante apoyo del Estado...De todos modos, cuando se reciben de licenciados ya están queriendo rajarse... Otra cosa es que el avance tan rápido de la tecnología hace que los países centrales estén muy necesitados de gente capacitada, al punto que ellos no dan abasto con la generación de gente capacitada y están tratando de absorber gente a cuatro manos."¹³⁶

Los factores que condicionan la enseñanza no se refieren como en los otros casos trabajados a la masividad, la escasez de recursos humanos y de infraestructura, si no, en términos a más largo plazo, a la fuga de profesionales e investigadores.

La huida de gran cantidad de científicos de importante trayectoria y formación y, desde hace un tiempo, de los jóvenes recién recibidos, en función de las decadentes condiciones para el desarrollo de la investigación en nuestro país, implica la ausencia de recambio de educadores y en consecuencia el desmantelamiento progresivo de la estructura de la enseñanza universitaria en el campo de las ciencias y la aniquilación de la producción científica propia.

La importación de modelos de productividad del primer mundo impone modelos para evaluar el desempeño académico de un investigador con criterios poco adecuados para nuestra realidad. No se lo considera de importancia para la carrera de grado.

Síntesis

- Los factores que condicionan la enseñanza no se refieren como en los otros casos trabajados a la masividad, la escasez de recursos humanos y de infraestructura, si no, en términos a más largo plazo, a la fuga de profesionales e investigadores.
- La huida de científicos de importante trayectoria y formación y de los jóvenes recién recibidos, implica la ausencia de recambio de educadores y en consecuencia el desmantelamiento progresivo de la estructura de la enseñanza universitaria en el campo de las ciencias y la aniquilación de la producción científica propia.
- La importación de modelos de productividad del primer mundo impone modelo para evaluar el desempeño académico de un investigador con criterios poco adecuados para nuestra realidad.
- No se lo considera de importancia para la carrera de grado.

¹³⁶ Entrevistado f1

III.2.3.7 Importancia y función de la evaluación en el proyecto universitario

*"La evaluación, importa para mantener el nivel de excelencia de Argentina y Latinoamérica. El Título tiene que seguir siendo un certificado de excelencia."*¹³⁷

No aparece la evaluación como un tema preocupante respecto del futuro de la universidad. Cierta nivel de exigencia es un requisito institucional, para la U.B.A. es importante mantener cierto rango y esto se expresa en las evaluaciones que son capaces de aprobar sus egresados. Esto valoriza el título que la institución acredita.

Con respecto al futuro de la universidad no aparece como tema problematizado por los entrevistados. De todos modos se considera que la realidad actual es paupérrima, especialmente en el ámbito de la investigación, en tanto función de la universidad: Por las funestas condiciones del Estado Nacional, único garante posible de la ciencia pública y por que se intenta copiar los modelos (de investigar Física) propios de los países centrales, ignorando la realidad de nuestro país.

Síntesis

- No aparece la evaluación como un tema preocupante respecto del futuro de la universidad. Cierta nivel de exigencia es un requisito institucional para la U.B.A. y se expresa en la evaluación.
- El futuro de la universidad no aparece como tema problematizado por los entrevistados
- De todos modos se considera que la realidad actual es paupérrima, especialmente en el ámbito de la investigación, en tanto función de la universidad: Por las funestas condiciones del Estado Nacional, único garante posible de la ciencia pública y por que se intenta copiar los modelos (de investigar Física) propios de los países centrales, ignorando la realidad de nuestro país.

III.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Para el ordenamiento de los resultados decidimos agrupar los datos sistematizados en el punto anterior, más el material de las observaciones, según las siguientes dimensiones institucionales:

1. La tradición educativa en un sentido más amplio (propia de la escolarización).
2. La tradición universitaria (rituales y usos, que aunque menores que en la escolarización primaria o media, definen un modo característico de *hacer en la universidad*).

¹³⁷ Entrevistado f2

3. La tradición profesional (que influye en forma variable, según la historia de dicho campo profesional y su organización como carrera universitaria)
4. El grupo de pertenencia (la cátedra).
5. El objeto de conocimiento (la materia que se enseña).

III.3.1 Concepciones de la enseñanza tradicional

Uno de los hechos más claros y, al mismo tiempo, de más difícil modificación consiste en que, **la evaluación constituye una parte diferenciada, al final del proceso de enseñanza.**

Las tres cátedras funcionan con modalidades tradicionales de evaluación, aunque las concepciones de aprendizaje presenten diferencias y se consideren diversos aspectos de la evaluación.

En el primer caso (Medicina), se adhiere conceptualmente a la modalidad tradicional de evaluación¹³⁸ y se le otorga gran importancia a la misma. La evaluación formal¹³⁹ se considera más confiable que los contactos informales aunque no se los desatiende. Se busca evaluar procesos de razonamiento, pero en la práctica esto es variable ya que depende del docente en cuestión el énfasis puesto en la estructura de razonamiento o en dar cuenta de los contenidos. La validez del examen final descansa -básicamente-, para los docentes entrevistados, en la *validez de contenido*¹⁴⁰ de la conformación de las bolillas para tomar final y en la *validez manifiesta*¹⁴¹ otorgada al final oral. La *confiabilidad* en el mismo deriva en la confiabilidad otorgada históricamente al instrumento y la autoridad conferida a los docentes. Queda un margen de desconfianza al buen manejo de los mismos, pero se acepta.

La propuesta pedagógica si bien otorga importancia a la práctica de resolución de problemas se centra en la exposición de la clase teórica (hay actualización permanente, se invitan para las clases docentes de otras cátedras especializados en determinados temas, etc.), no cuidando en la misma medida la actualización sistemática de las guías de trabajos prácticos (las cuales son consideradas por los docentes como desactualizadas) ni la supervisión, relativamente sistemática, de la tarea de los ayudantes. Parecería que la calidad de la tarea descansa principalmente en la excelencia demostrada por el docente en cuanto al manejo y calidad conceptual de los contenidos. Por otra parte las clases prácticas consisten en muchos casos en *mostrar* cómo se resuelve un problema, otros privilegian el trabajo en grupos

¹³⁸ Ver Capítulo 2 punto (b).

¹³⁹ Idem anterior.

¹⁴⁰ Camilloni, Alicia R. W. de, *La calidad de los programas de evaluación en La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.*

¹⁴¹ Op. cit.

pequeños y una corrección general después. Por lo tanto se estructura la enseñanza en una fuerte transmisión de contenidos de alta calidad conceptual y una menor estructuración en la transmisión de estrategias de resolución de problemas, que queda más bien librada al estilo del ayudante de TP.

En consecuencia, se observa cierta inconsistencia entre la declaración de objetivos perseguidos y las estrategias educativas para alcanzarlos, específicamente en cuanto a promover aprendizajes de estrategias de razonamiento. La implementación de la propuesta de enseñanza se orienta a la transmisión de contenidos antes que a desarrollar criterios de acción para la resolución de situaciones problemáticas, pero se pide luego al alumno que sepa "aplicar" los contenidos, al menos en cuanto objetivo de la evaluación, ya vimos que, en la práctica, no siempre se cumple y no existen mecanismos de control para eso.

En el segundo (Cs. de la Comunicación), se considera que la modalidad tradicional de evaluación no es la más eficaz y prefieren las alternativas que privilegian la producción del alumno como propuesta de enseñanza, en la cual la evaluación se realiza durante todo el proceso (se perciben como más válidas y confiables las evaluaciones informales que la evaluación formal en virtud de la mayor retroalimentación entre enseñanza y aprendizaje). Sin embargo, no se considera posible la utilización de otras estrategias distintas de las actuales, dada la masividad. Por otro lado, tampoco se considera de gran relevancia la utilización de diferentes estrategias educativas, incluido el instrumento de evaluación.

La idea que se desprende del discurso de los docentes es que el aprendizaje se apoya, fundamentalmente, en la interacción entre el conocimiento previo del sujeto -entendido como la reconstrucción del capital cultural heredado más la formación escolar precedente, estructurados en esquemas de lectura de la realidad- y la exposición de contenidos de alta calidad conceptual, desde una perspectiva crítica, aportados por el docente. Se le otorga importancia al contenido conceptual pero no se considera el modo de transmisión y, por lo tanto, no se implementan estrategias para que el alumno reconstruya críticamente el material presentado. Parecería que, más allá de las limitaciones que impone la masividad, subyace a este tipo de práctica la idea de que la única posibilidad de incorporar conocimientos desde una perspectiva crítica yace en *la idea*.

Si bien se observan discordancias entre la concepción de aprendizaje (proceso constructivo de saberes socialmente producidos) por un lado, y la propuesta pedagógica (centrada en la clase expositiva) y modalidad de evaluación (tradicional, en lo que hace a la ausencia de articulación en el proyecto de enseñanza e instrumentos utilizados) por otro, también existe

conciencia de esta incongruencia y cierta incomodidad por ello. No obstante, se atribuye la responsabilidad a las condiciones de masividad y la carencia de recursos materiales y de infraestructura general que padecen.

En el tercer caso, la evaluación tradicional no es considerada la mejor, en el sentido de que no se confía plenamente en su capacidad para informar sobre el aprendizaje del alumno, pero tampoco es cuestionada. Básicamente se actúa por inercia. Se evalúa como siempre se ha evaluado. De todos modos, en la medida en que se piensa el aprendizaje como proceso autónomo, no se considera fundamental la evaluación en términos formativos, en todo caso, el alumno se verá más afectado por la evaluación en cuanto acreditación frente a la institución, sus profesores, su pares. También, como en el caso anterior, se valoriza menos la evaluación formal que la informal, la cual se percibe como más confiable.

También se percibe cierta discordancia entre la concepción de aprendizaje y las propuestas de enseñanza y evaluación. El desarrollo de una mecánica para la resolución de parciales (resultado de la metodología tradicional de evaluación) parece no coincidir con el objetivo de formar sujetos capaces de resolver problemas novedosos y crear conocimientos relacionados con la materia. Del mismo modo, la propuesta de enseñanza se apoya en la exposición conceptual y en *mostrar* cómo se resuelven los problemas básicos, lo que no ayuda a encontrar estrategias para la resolución de problemas. Para los JTP y el ayudante entrevistado, sería más efectivo hacer ejercicios con la supervisión del docente, propuesta más acorde con la concepción de aprendizaje sostenida. Sin embargo, la tradición sostenida por docentes y con mayor fuerza aún por los alumnos, favorece la inercia establecida de cierta metodología de enseñanza.

Un segundo elemento es que **la evaluación aparece siempre determinada por la acreditación**, aunque no del mismo modo en los tres casos estudiados. Si bien en la concepción tradicional de evaluación lo que prima es la **inversión de la lógica del proceso pedagógico**, ésta no es igualmente valorada aunque sí igualmente ignorada desde la práctica en los tres casos, lo cual, en definitiva, acerca mucho los resultados obtenidos.

Como señalamos en el apartado dedicado a la evaluación de aprendizajes, en las concepciones tradicionales de enseñanza, la evaluación, a través del examen, *invierte los problemas sociales*, y transforma el debate educativo como problema conceptual, en un problema técnico. Consecuentemente, en las prácticas de enseñanza, también se *invierte la actitud evaluadora*, subordinado el interés por conocer al interés por aprobar y generando que la evaluación estructure las actividades docentes. Además, desde la prácticas basadas en la enseñanza tradicional, la evaluación estuvo

siempre vinculada con procesos de medición, acreditación o certificación, y rara vez con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades en la adquisición, comprensión o en la transferencia de algunos temas, resultando que el objetivo no es reconocer lo aprendido sino analizar lo consolidado, lo resistente a la presión del examen.

En el primer caso, algunos de los docentes discriminan parcialmente entre acreditación institucional y evaluación formativa, para otros, la acreditación cumple con una función formativa. Está tan naturalizada la función de acreditación de la evaluación que se la considera como parte del proceso de aprendizaje. La dificultad se sitúa en la evaluación, en cuanto problema técnico, si el instrumento no es adecuado o el evaluador no es objetivo. Por otro lado, la dinámica del campo profesional y académico se rige por una lógica estructurada según esas normas y valores, esto es, individualismo, competitividad, jerarquización y exclusión. La carrera profesional es también una carrera por la adquisición de posiciones a las cuales se accede con la suma de diversas acreditaciones (promedios, títulos, cargos académicos y/o profesionales, etc.)

En el segundo caso, se considera la acreditación institucional independiente del proceso de aprendizaje, y por lo tanto se le otorga poco valor dentro del proyecto de enseñanza, por tratarse de una imposición institucional. No obstante, se da importancia relativa a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, es decir, como instrumento potencialmente formativo: una mejor evaluación implica, en todo caso, mejor información respecto del conocimiento que posee el alumno, por lo cual la evaluación formal es de relativo interés. Se consideran de mayor impacto en el proceso formativo las intervenciones cara a cara durante el proceso de enseñanza, es decir la evaluación informal. Lo demás, es "un mal necesario".

Existe bastante acuerdo acerca de que cuando la propuesta de enseñanza es la gestación de un proyecto grupal con un producto final, la evaluación formal forma parte del proceso de aprendizaje, ya que es el resultado de una dialéctica única entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Sin embargo, esta propuesta se considera posible en casos muy limitados: en primer lugar, con un número reducido de alumnos y segundo, cuando la materia incluye, como parte de su contenido, un aspecto práctico.

En consecuencia, **aunque la acreditación no sea una preocupación para los docentes**, más que en términos administrativos, en tanto no producen cambios en la propuesta pedagógica, el principio opera igual que en otros casos, porque **la acreditación sigue siendo una preocupación central para los alumnos**. De hecho la mayoría de los entrevistados mencionó como dificultad para el aprendizaje y para una evaluación fiable, el hecho de que los

alumnos están más preocupados por la acreditación que por la incorporación de conocimientos. En general, la negociación se halla en una mayor laxitud en las calificaciones. En efecto, los promedios generales en las facultades de humanidades, artes y en las de ciencias sociales (excluyendo Cs. Económicas) suelen ser mayores que en las técnicas o en las de ciencias exactas.

Finalmente lo que esto también revela es una desarticulación entre la concepción de aprendizaje, en la cual se apoya su rechazo a la inversión de la lógica del proceso educativo y la práctica evaluativa, que no hace otra cosa que reforzar el criterio de acreditación.

En nuestro tercer caso, la evaluación se considera un momento necesario del proceso de enseñanza y un instrumento útil para guiar al docente, pero de relativa importancia en la formación del alumno. En cambio, la concomitante función de acreditación institucional tiene un valor muy distinto en la dinámica académica. La idea es que a través de la evaluación formal, en lo que representa para la institución, se agregan valores que distorsionan su función original. Como resultado, las notas (cuantificación y ordenamiento en un ranking de lo medido por la evaluación), en lugar de representar el aprendizaje realizado por el alumno pasan a constituir la imagen de ese alumno, son, en palabras de uno de los entrevistados, "la carta de presentación" de ese sujeto en la institución, lo cual es fundamental, ya que el medio académico configura el mundo de estos científicos.

Por el mismo motivo y por el tipo de vínculo que se establece entre docentes y alumnos en una carrera cuyo número de integrantes es reducido, en la evaluación formal también pesa de manera particular el temor -del alumno- de defraudar al "maestro".

Los docentes, aunque en términos generales no consideran del todo fiables los instrumentos de evaluación formal tradicionales, dado que la situación de examen puede alterar el rendimiento de un alumno y no reflejar la competencia real de ese sujeto, esto no parece representar un problema siempre que se obtenga una medida aproximada y bruta del aprendizaje que realizan los alumnos. Lo que sostiene esta posición, como ya dijimos, es que el proceso de aprendizaje del alumno es, en esencia, independiente del proceso de enseñanza, y por lo tanto, no es de fundamental importancia cómo se lo evalúe. El sujeto capaz, el inteligente, que realmente quiere dedicarse a la física, podrá sortear, con mayor o menor oficio, los obstáculos que el competitivo medio académico le imponga. El menos inteligente pero con un buen *oficio de alumno*, también lo hará, con mejores o peores calificaciones. Se acepta la existencia de una *mecánica para aprobar parciales* a la que hay que adaptarse al inicio de la carrera. Esto le plantea dificultades a casi todos los estudiantes en mayor o menor medida, y aunque el tipo de evaluaciones puede

afectar esta adaptación (dejar materias, alargar los primeros años) no determina la exclusión -sostienen los docentes entrevistados-.

De igual forma parece no atenderse al hecho de que la evaluación invierte el objetivo de formar pensadores originales por el de formar buenos ejecutores de parciales. Otra vez, a nuestro juicio subyace a esto la idea de que el "buen físico" podrá adaptarse a las demandas de la investigación, con el complemento de un "buen maestro" que lo inicie en la práctica.

La evaluación es siempre externa. No se toma en cuenta la evaluación como instancia de toma de conciencia para el alumno (autoevaluación).

En el primer caso, como ya dijimos, guía una concepción tradicional de la enseñanza en donde la evaluación formal, basada en la autoridad¹⁴² como criterio único, no admite como útil ni válida la autoevaluación.

En el segundo, el hecho de que los modelos tradicionales de enseñanza hayan generado en los alumnos una preocupación prioritaria por la acreditación, les resulta a los docentes un obstáculo para reflexionar y generar, desde la propia acción docente, instancias de autoevaluación -para la evaluación formal¹⁴³- como herramienta facilitadora del proceso de aprendizaje. Se percibe esta posición de los alumnos como resultado de una actitud escolar y como demanda social y no consideran posible generar compromiso con el aprendizaje a partir de la actividad docente. En otras palabras, la motivación genera mayor compromiso pero, en tanto la motivación mayor para los alumnos sea la acreditación, se cree imposible generar cambios en este aspecto.

En general se concibe este ordenamiento de valores motivacionales como la regla de juego educativa a la cual hay que resignarse y confiar en que lo visto y escuchado en clase, lo leído y lo discutido con pares y profesores y lo *repetido* en los parciales podrá ser recuperado por los sujetos, fuera del ámbito educativo, como aprendizaje.

En el tercer caso, la evaluación tradicional es externa, por lo que no se discute sobre la autoevaluación como estrategia de evaluación formal. De manera similar al caso anterior, ésta se promueve dentro de las interacciones

¹⁴² Suele ser adjudicada a los textos de diversa índole o individuos (investigadores o profesionales) considerados de alto valor académico según criterios adoptados por la comunidad científica en su conjunto y los círculos académicos y profesionales de la disciplina en cuestión. Los títulos y cargos obtenidos por un sujeto le otorgan autoridad para juzgar el conocimiento de otros sujetos sobre el área o disciplina en la cual se desempeña.

¹⁴³ Recordamos que los docentes habían destacado que dentro del proceso de enseñanza existían evaluaciones informales que también generaban momentos de autoevaluación en los alumnos, fundamentalmente dentro del diálogo y discusiones en clase.

informales en las que tiene lugar la evaluación informal, comúnmente durante las clases prácticas u horarios de consulta. Por otra parte, tampoco se concibe como estrategia a ser implementada por los docentes, la autoevaluación surge o debería surgir como parte del propio recorrido de aprendizaje del alumno que es "interior" y "privado" y poco tiene que ver la acción docente con ello.

En síntesis:

- (i) la evaluación constituye una parte diferenciada, al final del proceso de enseñanza
- (ii) la evaluación aparece siempre determinada por la acreditación
- (iii) se da una inversión de la lógica del proceso pedagógico
- (iv) La evaluación es siempre externa. No se toma en cuenta la evaluación como instancia de toma de conciencia para el alumno (autoevaluación).

III.3.2 La tradición Universitaria

A partir de un análisis estructural, el primer rasgo a destacar es el carácter **credencialista**, es decir, la sobredeterminación del aporte de capital cultural obtenido con el título universitario. La credencial universitaria implica un poder que varía de acuerdo con la posición de la disciplina o la profesión en el espacio social y político (Bourdieu, 2008). Así, no valen lo mismo los títulos de médico o abogado que el de sociólogo o el de biólogo. Al mismo tiempo, vimos cómo en la Facultad de Medicina el prestigio académico y profesional se define en primer lugar, por elementos formales, esto es, títulos o cargos obtenidos.

De acuerdo con este criterio, la formación impartida/obtenida queda en segundo lugar.

Otro de los rasgos de la Universidad, se puede ubicar en la **excelencia académica**. Este elemento siempre aparece como cualidad deseable en todo establecimiento educativo, pero tiene origen en los valores de la Universidad Ilustrada, que, como vimos, lo encarnó la universidad alemana con el ethos de la *bildung*.

La *bildung* implicaba transformación. La universidad significaba este pasaje de autocreación, de formación que, a la vez, era una suerte de liberación, de independencia, que se obtenía a partir del conocimiento provisto por la Razón. Pero además, la Razón contenía una promesa de emancipación política entendida como la posibilidad de los hombres de pensarse ciudadanos libres. La universidad tenía a cargo la misión de formar a un sujeto integral, en el cual la Filosofía y las Humanidades constituían los saberes básicos además de las Nuevas Ciencias (Naishtat, 2008).

Sin embargo, esta idea de la ilustración fue sufriendo transformaciones a lo largo de la historia y a este momento lo sucede un esquema de la universidad que abandona la unidad del saber en pos de **la especialización**. La universidad de la especialización, conserva la búsqueda de la verdad pero sacrifica el ideal de unidad; por otra parte, la universidad de la especialización se constituye con los valores de la cientificidad.

Por último, la universidad de la hibridación, dará lugar a la necesidad de **adaptación**. Se trata de formar con base en el concepto de flexibilidad y adaptación. Los sujetos deben poder adecuarse a las demandas del mercado. La Universidad debe competir por un lugar en el campo distribución de conocimientos.

De este modo, la búsqueda de la excelencia académica supone, hoy, la formación de universitarios flexibles y adaptables. Sin embargo, los valores y metas de otros esquemas o tipos de universidad han dejado su marca y sobreviven mezclados con lo nuevo, por lo que algunos criterios cientificistas parecen ser valores primordiales para algunos profesores.

La **sobredeterminación de la acreditación institucional en relación con el aprendizaje** es resultado, como vimos, tanto de los valores vigentes en la enseñanza tradicional desde los niveles iniciales, como de la relación histórica entre Universidad y Política y Sociedad: el título universitario aporta el capital cultural necesario para ingresar al campo de la política y en un momento de nuestra sociedad representó la carta de ingreso a la clase alta y a la cultura dominante. Como consecuencia, **en la medida en que la función universitaria parece reducirse a otorgar certificados de pertenencia social, se desvincula de la producción de conocimientos y de la enseñanza y la evaluación se reduce a la acreditación**, separada de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Parte de los docentes reconoce la ausencia de formación pedagógica y las consecuencias que esto implica para la resolución de algunas cuestiones pedagógicas, pero se percibe como carencia de índole técnica, y por ende de menor importancia, como aspectos secundarios de la formación docente o como capacidad personal o rasgo particular del docente.

Paradójicamente, aún en la cátedra de comunicación social, en donde los docentes mostraron un perfil crítico respecto de la enseñanza tradicional, no se consideran los modelos alternativos de enseñanza en la Universidad como generadores de un pensamiento crítico, se pondera en este sentido, el contenido como esclarecedor y principal portador de crítica o cambio. Estos docentes pueden trabajar, sin demasiadas dificultades, con modalidades tradicionales de enseñanza y evaluación (las últimas consideradas arbitrarias y

poco útiles), con la suposición de que la transmisión de una ideología crítica, como compromiso propio y desde la selección de los contenidos, favorece también un pensamiento crítico y capacidad de construcción autónoma de significados.

Como consecuencia, se presenta la contradicción de sostener un proyecto de Cátedra de ideología crítica como esencia de un modelo profesional y disciplinar, integrada en una concepción política y social, y transmitir estos conocimientos a partir de modelos tradicionales de enseñanza, cuyos valores y concepción epistemológica se oponen.

Lo que vemos es que se comparte el fundamento epistemológico y social crítico, pero al soslayar el aspecto didáctico, se pierde de vista la función docente como práctica social de alto impacto en el aprendizaje y producción de subjetividad¹⁴⁴.

La **libertad de cátedra** es casi un signo idiosincrásico de las Universidades Latinoamericanas desde la Reforma del '18. Originalmente se desarrolló con la idea de Autonomía Universitaria respecto del poder político, pero la lucha por el poder dentro de la universidad derivó, con frecuencia, en su utilización como garantía de poderes corporativos, más que como garantía de debate democrático.

Estos grupos corporativos que dominan la institución universitaria se apoyan generalmente en tradiciones disciplinarias y/o profesionales.

Existe coincidencia entre los análisis críticos de distintos autores que han escrito sobre la universidad y una parte de los docentes entrevistados. Ambos, reconocen la rígida estructura burocrática al servicio de grupos corporativos que administran los recursos y espacios institucionales (cargos, subsidios, etc.) o el nexo con el mercado profesional. La posibilidad de realizar esta lectura crítica depende en gran medida de la posición de la Carrera y/o Cátedra en la distribución de fuerzas dentro del campo de la universidad, en nuestro caso la UBA.

De los casos trabajados, la postura crítica respecto del corporativismo universitario, existe de forma casi unánime en la Carrera de Comunicación Social y también, en forma no tan homogénea, en la Carrera de Física. En la Carrera de Medicina los docentes más jóvenes o incluso los de mediana experiencia como los JTP, no se plantean directamente el tema. Sólo el Co-

¹⁴⁴ Si bien es cierto que no podemos hablar, en el mismo sentido, del impacto en la construcción de la subjetividad en los niveles iniciales de la escolarización que en la universidad, también es real que se descuida este aspecto en la construcción de significados personales que den lugar a aprendizajes autónomos en el camino de formación profesional.

Titular entrevistado hace referencia a la arbitrariedad de ciertos modos de evaluación institucional para la distribución de cargos docentes, de investigación, etc.

En síntesis:

- (i) Existe un carácter credencialista que deja en segundo lugar la formación y la producción de conocimientos.
- (ii) La Excelencia Académica ha pasado por significados distintos en lo que llamamos universidad moderna. En cada momento o esquema universitario, la Excelencia Académica estuvo representada por: la *bildung*, la *especialización* (universidad científicista) y la hibridización (universidad de la adaptación).
- (iii) La sobredeterminación de la acreditación en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje implica una reducción de la evaluación a la acreditación institucional.
- (iv) La reducción de la evaluación a la acreditación reduce un problema político a un problema técnico. En las concepciones de los docentes se ve reflejado en la ausente o escasa formación pedagógica que poseen y en la naturalización de las tradiciones de enseñanza y evaluación.
- (v) La Libertad de Cátedra, idea surgida del concepto de Autonomía Universitaria, proclamada sostenida por los reformistas del '18, derivó en la formación de grupos corporativos conformados por tradiciones disciplinarias y/o profesionales, para mantener su dominio del campo universitario.

III.3.3 Campo Profesional y Disciplinas Científicas.

El objeto de este apartado es, a partir de las representaciones, ideas, valores, principios epistémicos y normas organizativas de transmisión del conocimiento y de profesionalización, que han aparecido en los tres casos abordados, buscar las raíces históricas que dieron lugar a las grandes categorías conceptuales y discursos que ordenan el campo. Partiendo de allí, realizar una síntesis histórica que nos permita deconstruir, a grandes rasgos, la constitución de las prácticas profesionales y disciplinas científicas y reconocer en la historia de los saberes las raíces de la conformación disciplinar.

III.3.3.1 De la historia de la práctica médica o de la Medicalización .

No se trata aquí de desarrollar la historia de la medicina en Occidente - y de sus vicisitudes en el Río de la Plata-, sino de mencionar sucintamente aquellos aspectos centrales de los procesos de desarrollo e institucionalización, que desde la modernidad, caracterizan la práctica médica y se vinculan con su proceso de enseñanza. Desde nuestra perspectiva, en los procesos de enseñanza de una disciplina o saber (lo que implica la práctica social en que se encarna), se destaca la condición de constitución mutua de los campos de

la práctica social -y el saber en el cual se sostiene- y de las normas para su enseñanza.

Esto se explica: en primer lugar por la lógica interna de la constitución de una práctica. Pero en segundo término, y fundamentalmente, porque es a partir del conjunto más amplio de prácticas normalizadoras propias de la modernidad que se establece una modalidad de transmisión social de los saberes. Las mismas prácticas de escolarización forman parte de este proceso y se vinculan con los modelos de enseñanza instituidos.

Para la deconstrucción de la disciplina médica nos remitimos sucintamente a algunas de las ideas principales elaboradas por Michel Foucault en su profundo y minucioso estudio sobre la constitución del saber médico.

Lo que este autor presenta -especialmente en obras como "*Historia de la locura en la Época clásica*", "*El nacimiento de la Clínica*", pero también en "*Vigilar y Castigar*" y en distintas conferencias agrupadas en varias publicaciones posteriores- es una articulación del discurso médico moderno, con la constitución de un poder social disciplinario y normalizador, que caracterizó gran cantidad (o la totalidad) de las prácticas sociales de esa época¹⁴⁵. Esta función normalizadora, que nace con la modernidad, se organiza -para este autor- como estrategia de poder disciplinario a partir del siglo XVIII, momento en el que surgen y se constituyen, como disciplinas científicas, las Ciencias Naturales, con base en una epistemología empirista.

El proceso por el cual el saber médico se organiza en disciplina científica, ligado a las ciencias naturales y apoyado en un naturalismo positivista se debe, entonces, a un proceso histórico y social que determina algunas de las características actuales de la medicina y sus modelos de transmisión y enseñanza.

¹⁴⁵ En **Vigilar y Castigar**, M. Foucault expresa en un pasaje sintético pero sumamente significativo la estructura de funcionamiento de la *normalización* que instaura la *modernidad*. "*En suma, el arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aún a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esta regla de conjunto -ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse-. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la "naturaleza" de los individuos. Hacer que juegue, a través de esta medida "valorizante", la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal (la "clase vergonzosa" de la Escuela militar). La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. En una palabra, normaliza.*" Foucault, 1996. P187

- La reducción naturalista -que no ocurrirá sino hasta siglo XVIII- tiene sus raíces en el anclaje de lo demoníaco en los poderes de transgresión del cuerpo y de la imaginación.
- El proceso de este pasaje de lo demoníaco a lo natural -cristalizado en la enfermedad- se da no tanto por un progreso científico como por las propias necesidades sociales.
- Se establece una equivalencia práctica entre locura y fanatismo. El fanatismo se convierte en enfermedad, por interés del poder eclesiástico y con el aval del saber médico.
- Entre la crítica religiosa y la reducción patológica -dice Foucault- existe una línea continua:
"El nacimiento del positivismo médico, los valores escépticos con los que se pertrechó, cobran sentido en el interior de todo este conjunto de conflictos políticos y religiosos. El positivismo no se desarrolló por su propia cuenta en simple oposición a "las supersticiones"¹⁴⁶.
- Para el autor citado, la práctica médica se transforma en actividad social -y en ese mismo acto normalizadora- precisamente a partir de siglo XVIII -momento en que se sitúa el gran impulso de la medicina-. El despegue que experimenta el saber médico a partir del siglo XVIII se debe a una transformación en su modelo de desarrollo. El despegue sanitario es acompañado, dice el autor, por un desbloqueo técnico y epistemológico de toda una serie de prácticas sociales.
- En el siglo XX los médicos crean una sociedad, no de la ley, sino de la norma. Lo que gobierna es la perpetua distinción entre lo normal y lo anormal, la empresa de restituir el sistema de la normalidad.
- Si algo caracteriza a la medicina actual es que no tiene campo exterior.
- Esta característica de la medicina actual, tiene origen en el propio despegue médico que mencionamos tuvo lugar a partir del siglo XVIII. Desde ese momento, la medicina siempre se ocupó de lo que no se refería a ella, es decir, de otros aspectos distintos de los enfermos y las enfermedades, y fue justamente eso lo que permitió el desbloqueo epistemológico de finales de ese siglo.

¹⁴⁶ Foucault, 1993.

- Foucault menciona cuatro grandes procesos que caracterizan a la medicina del siglo XVIII: 1) Aparición de una autoridad médica, en tanto autoridad social que puede tomar decisiones relativas a una ciudad un barrio, una institución, un reglamento. 2) Aparición de un campo de intervención de la medicina distinto de las enfermedades: el aire, el agua, las construcciones, los terrenos, los desagües, etc. Todo esto se convierte en objeto de la medicina. 3) Introducción de un aparato de medicalización colectiva, a saber, el hospital. 4) Introducción de mecanismos de administración médica; registro de datos, comparación, establecimiento de estadísticas, etc.
- La medicalización del hospital es uno de los hechos fundamentales para explicar el despegue de la medicina científica a partir del siglo XVIII. Este fenómeno consiste en el disciplinamiento del hospital y en un cambio en las áreas de intervención de la medicina.
- El disciplinamiento hospitalario fue lo que permitió su medicalización: Con anterioridad al siglo XVIII el hospital era una institución de asistencia para pobres, pero servía principalmente a los fines de la exclusión. Era un lugar donde ir a morir, el personal era caritativo (laico o religioso) y su funcionamiento carecía de un orden dirigido a la cura de enfermedades, lo cual producía gran cantidad de efectos nocivos. Cuando se crea la conciencia de que este espacio debe constituir un instrumento para favorecer la cura de enfermedades, se hace necesaria, pues, una reorganización general de su funcionamiento. Pero el reordenamiento del hospital no se realiza con una técnica médica sino con una tecnología política: a disciplina.
- Si este poder disciplinario se confía al médico se debe a un cambio en práctica médica: el desplazamiento de la medicina de la crisis, que se centraba en la enfermedad, a una medicina que se orienta al medio que rodea a la enfermedad y al individuo. La enfermedad se concibe como un fenómeno natural que obedece a leyes de la naturaleza, cuyo impacto en el organismo es preciso controlar.
- Es la articulación de estos dos procesos, el desplazamiento de la intervención médica y la aplicación de la disciplina en el espacio hospitalario lo que da origen al hospital médico.
- Gracias al fenómeno de medicalización hospitalaria, y por la necesidad de registros que caracteriza el nuevo funcionamiento en el hospital, se forma una colección de documentos que hace que éste se constituya en un lugar de conocimientos.

"Por tanto, el saber médico, que hasta el siglo XVIII estaba localizado e los libros, en una especie de jurisprudencia médica concentrada en los grandes

*tratados clásicos de medicina, empieza a ocupar un lugar, no en los textos, sino en el hospital; ya no se trata de lo que fue escrito e impreso sino de lo que todos los días se registra en la tradición viva, activa y actual que representa el hospital.*¹⁴⁷

- *"...con el capitalismo no se pasó de una medicina colectiva a una medicina privada, sino precisamente lo contrario; el capitalismo, que se desenvuelve a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, socializó un primer objeto, que fue el cuerpo, en función de la fuerza productiva, de la fuerza laboral. El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia biopolítica."*¹⁴⁸

De lo que acabamos de exponer resaltamos principalmente el fundamento naturalista-positivista de la ciencia médica que se articula con una enseñanza tradicional, también basada en modelos de enseñanza y de explicación de los procesos de aprendizaje de corte naturalista-positivista.

Otro punto de interés es el modelo militar -en el despegue de la medicina científica, a partir del siglo XVIII- que caracteriza a la organización de las instituciones médicas, principalmente las estatales. Esta pirámide jerárquica determina, en función del cargo que se ocupa, los ámbitos de intervención del médico, pero también, el grado de poder social otorgado, fundado en el saber -médico- que posee. Es decir, que el discurso médico -cuyo poder dijimos surgía de la estrategia disciplinaria, al igual que para otras prácticas- se organiza como una fuerte estructura jerárquica que tiene origen en el ordenamiento militar del hospital.¹⁴⁹

En relación con esto, recordemos que es también la medicalización hospitalaria la que transforma este espacio en una instancia de conocimiento y lugar de pasaje necesario para la formación del médico. Por lo tanto, la característica fuertemente jerarquizada y disciplinada de la enseñanza médica se vincula con la historia de constitución su práctica, en práctica hospitalaria. Esta importancia otorgada a la *vivencia hospitalaria*, a la formación médica basada en la mayor cantidad posible de acumulación de experiencia clínica, constituye, hoy en día, uno de los pilares de la enseñanza médica en todas partes del mundo.

¹⁴⁷ Op. cit.

¹⁴⁸ Op. cit.

¹⁴⁹ Es interesante recordar que también en nuestro país, el Instituto Médico Militar fue una de los antecedentes principales en la fundación de la Facultad de Medicina y que, por otra parte, es esta facultad la precursora de la Universidad de Buenos Aires, lo cual le otorga dentro del conjunto de las profesiones socialmente valoradas, un plus de excelencia, por tradición.

En síntesis:

1. La enseñanza es una instancia de reproducción social de un orden de dominación cuyas características -el poder disciplinario- se instauran en las distintas prácticas sociales a partir de la modernidad.
2. La práctica médica y el discurso y saber en que se organiza, forman parte de este orden disciplinario y por lo tanto sirven al control social y a su reproducción, a través, especialmente, de la dominación de los cuerpos, pero con un proceso de medicalización creciente -desde el siglo XIX caracterizado según un orden social que todo lo divide en normal y patológico- que en la actualidad no tiene campo exterior.
3. Las instituciones médicas y de enseñanza médica, son agentes de este orden y de su reproducción, cuya base epistemológica es natural-positivista.
4. El Hospital constituye el espacio institucional que permite, históricamente, organizar la práctica médica según las características mencionadas. El hecho de que la práctica y el saber médicos se reordenen a partir de la práctica hospitalaria, es lo que otorga un modelo de organización jerárquica y disciplinada y de que se dé importancia a la experiencia clínica en el hospital, como condición para la formación del médico.

III.3.3.2 *Comunicación: el reino del signo*

En este apartado se pretende simplemente retomar algunos de los elementos centrales que han guiado la constitución de las Teorías de la Comunicación y constituyen actualmente los ejes que estructuran las diversas prácticas y profesiones del área.

Del mismo modo que en el apartado anterior, esta síntesis se realiza con el fin de encontrar, en la historia de constitución de la comunicación social en tanto práctica (social) y el discurso que funda, los referentes para entender las características que adopta su enseñanza.

Un primer punto consiste en reconocer que el concepto mismo de *comunicación* abarca una multitud de sentidos. Aún antes del estallido de las nuevas tecnologías y de la profesionalización de viejas y nuevas prácticas referidas al área, la multiplicidad de saberes y disciplinas científicas desde donde ha sido abordada da cuenta de la pluralidad de voces que han contribuido a la conformación de esta figura tan representativa de las sociedades actuales.

El estatuto de ciencia constituye una cualidad largamente disputada a este campo de saber. En algunos casos por el hecho mismo de pertenecer al campo de las ciencias sociales, pero en otros, por la disputa de ciertos objetos/campos de saber históricamente pertenecientes a otras disciplinas, como la sociología cuya líneas más tradicionales se niegan a reconocer las Ciencias de la Comunicación como un saber (o conjunto de saberes) independiente.

La pluralidad y fragmentación del campo referido se ha expresado históricamente en tensiones entre: las redes físicas e inmateriales, lo biológico y lo social, la naturaleza y la cultura, los dispositivos técnicos y el discurso, la economía y la cultura, las micro y macro perspectivas, la aldea y el globo, el actor y el sistema, el individuo y la sociedad, el libre albedrío y los determinismos sociales.

Los procesos de comunicación han sido estudiados por la filosofía, la lógica, la lingüística, la historia, la geografía, la psicología, la sociología, la etnología, la economía, la ciencias políticas, la biología, la cibernética y las ciencias cognitivas. No obstante, dentro de esta diversidad, es innegable que ha sido la semiología el referente que mejor aglutina el conjunto de objetos relativos a la comunicación.

Las profesiones que se relacionan con los procesos de comunicación y que han hecho de la semiología aquel saber que mayor entendimiento aporta sobre el material con el cual trabajan (el lenguaje, o mejor distintos lenguajes), son muy variadas y poseen diferentes historias de institucionalización de sus prácticas. En este sentido, *Las Ciencias de la Comunicación* remiten a una heterogeneidad de prácticas y profesiones que se nutren y nutren a un núcleo conceptual, metateórico, constituido por la semiología, pero que en tanto prácticas sociales se apoyan también en un importante tronco de análisis e investigación sociológicos y en el conocimiento propio de las prácticas o áreas específicas (Periodismo, publicidad, políticas de la comunicación, procesos educativos, procesos institucionales, acción comunitaria, etc.).

Al mismo tiempo la constitución del saber semiológico y de la conformación institucional de escuelas o facultades de Comunicación Social o Ciencias de la Comunicación, que reúnen profesiones y práctica aparentemente diversas nucleadas por un campo de saber -que es un meta-saber como el lenguaje-, da cuenta de una tendencia a crear profesiones flexibles, transversales, novedosas que en muchos casos acompañan nuevas tecnologías pero que esencialmente traducen un poderoso interés por el conocimiento de la producción del sentido y las formas de comunicación en todas las áreas.

La definición más general de la semiología (o semiótica, como la llaman los sajones) dice que es *la ciencia que estudia los sistemas de los signos (lenguajes, códigos, señales, etc.)*. Tradicionalmente se reconoce como sus fundadores al lingüista suizo Ferdinand de Saussure y al lógico y matemático estadounidense Charles S. Peirce.

Saussure concebía a la semiología como *la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social*.

"La lengua es un sistema de signos que expresan ideas, y por eso comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares, etc., etc. sólo que es el más importante de todos esos sistemas.

*Se puede, pues, concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social. Tal ciencia sería parte de la psicología social, y por consiguiente de la psicología general. Nosotros la llamaremos semiología (del griego semeïon 'signo'). Ella nos enseñará en qué consisten los signos y cuáles son las leyes que los gobiernan. Puesto que todavía no existe, no se puede decir qué es lo que ella será; pero tiene derecho a la existencia, y su lugar está determinado de antemano. La lingüística no es más que una parte de esta ciencia general. Las leyes que la semiología descubra serán aplicables a la lingüística, y así es cómo la lingüística se encontrará ligada a un dominio bien definido en el conjunto de los hechos humanos"*¹⁵⁰

Saussure toma la función social del signo, Peirce, por su parte, destaca la función lógica y también propone una teoría general de los signos con el nombre de semiótica:

*"La lógica en su sentido general es, creo haberlo demostrado, solamente otra palabra que designa a la semiótica, una doctrina quasi necesaria o formal de los signos. Al describir a la doctrina como "quasi necesaria" o formal, tengo en cuenta que observamos los caracteres de tales signos como podemos, y a partir de dichas observaciones, por un proceso que no me niego a llamar Abstracción, somos inducidos a juicios eminentemente necesarios, relativos a lo que deben ser los caracteres de los signos utilizados por la inteligencia científica"*¹⁵¹

¹⁵⁰ F. De Saussure, *Courses de linguistique générale*, Payot, Paris, 1949. Citado por P. Guiraud, Siglo XXI, 23ªed. Esp., 1997, pág. 7.

¹⁵¹ Charles s. Peirce, *Philosophical writings*. Citado por P. Guiraud, Siglo XXI, 23ªed. Esp., 1997, pág. 8.

Según Pierre Guiraud, de acuerdo con esta definición tradicional, la semiología incluiría al lenguaje, a la cual se le reconoce -dice- un status privilegiado y autónomo por lo que prefiere definir a la semiología como "el estudio de los sistemas de signos no lingüísticos". Sin embargo, luego agrega que en realidad, no hay coincidencias respecto a los dominios de esta ciencia, ya que algunos la consideran como un estudio de los sistemas de comunicación por medio de señales no lingüísticos, otros -como vimos en la definición de Soussure- incluyen en la noción de signo y de código a distintas formas de comunicación social como los ritos, ceremonias y fórmulas de cortesía y finalmente están los que abarcan en sus definiciones a las artes y las literaturas. Además, no podría objetarse la inclusión de otros tipos de comunicación como zoosemiótica, la cibernética y la biónica, en una "disciplina aún tan errática".

Para otro autor, considerado entre los grandes *semiólogos*, Roland Barthes, la semiología ha extendido sus dominios. El hombre moderno realiza una actividad que consiste en la *lectura* permanente de todos los signos que constituyen su mundo: imágenes gestos, comportamientos, inclusive los textos pueden leerse entre líneas.

*"Todas estas lectura están son muy importantes en nuestras vidas, implican demasiados valores sociales, morales, ideológicos, para que una reflexión sistemática pueda dejar de intentar tomarlos en consideración: esta reflexión es la que, por el momento al menos, llamamos **semiología** ¿Ciencia de los mensajes sociales? ¿De los mensajes culturales? ¿De las informaciones de segundo grado? ¿Captación de todo lo que es 'teatro' en el mundo, desde la pompa eclesiástica hasta el corte de pelo de los Beatles, desde el pijama de noche hasta las vicisitudes de la política internacional? Poco importa por el momento la diversidad o fluctuación de las definiciones. Lo que importa es poder someter a un principio de clasificación una masa enorme de hechos en apariencia anárquicos, y la significación es la que suministra este principio: junto a las diversas determinaciones (económicas, histórica, psicológicas) hay que prever ahora una nueva cualidad del hecho: el sentido" (Barthes, 1990, p. 223-224)*

Si el proyecto semiológico de Soussure tenía como tarea principal estudiar la vida de los signos en el seno de la vida social y por lo tanto reconstituir los sistemas semánticos de los objetos (vestuario, alimento, imágenes, rituales, protocolos, músicas, etc., etc.) -todavía por hacer-, actualmente, el ya inmenso proyecto incluye nuevas tareas para la semiología, como por ejemplo:

"estudiar esta misteriosa operación mediante la cual un mensaje cualquiera se impregna de un segundo sentido, difuso, en general ideológico, al que se denomina 'sentido connotado'... estos fenómenos son constantes; ahora es preciso estudiarlos ampliamente con todos los recursos de la lingüística... Si las tareas de la semiología crecen incesantemente es porque de hecho nosotros descubrimos cada vez más la importancia y la extensión de la significación en el mundo; la significación se convierte

en la manera de pensar del mundo moderno, un poco como el 'hecho' constituyó anteriormente la unidad de reflexión de la ciencia positiva" (Op cit. p. 225)

La reciente conformación de este saber, la heterogeneidad de los objetos a los que se refiere, el ritmo de crecimiento que ha tomado, habla de su desigual institucionalización, así como de muchas de sus prácticas, y la irregular constitución según los diversos contextos. Este punto es fundamental ya que las historias particulares de cada país determinan, según las disciplinas o instituciones profesionales que introdujeron este saber, los modos de difusión, apropiación y transmisión.

En nuestro caso, vimos como la novel disciplina, aparece en escena hace unos 25 años en la UBA y no cuenta con gran antigüedad en los antecedentes similares en otras universidades nacionales y privadas.

Sin embargo, con anterioridad a su reconocimiento como carreras universitarias, escuelas de periodismo, publicidad, de formación en radio, televisión, cine, etc. conformaban un panorama poco formalizado y heterogéneo de circulación de conocimientos sobre la comunicación.

Si bien el rango universitario le aportó una organización en planes de estudios que retoman la tradición de las licenciaturas en ciencias humanas y sociales y una fuerte estructura burocrática, la escasa formalización de las prácticas con las que se relaciona y su origen vinculado a un particular momento de nuestro país, imprimió a los espacios en los que se instituye este saber un clima de informalidad particular. Por otro lado, la mayor parte de los profesores fundadores, provenientes de la sociología, la filosofía, la historia, la educación, de ideología crítica, abordaron su enseñanza con un proyecto de cambio inclusive en lo pedagógico. Aunque no podemos decir hoy que este proyecto se haya concretado en la organización actual es evidente la huella crítica de su origen.

En la carrera de Comunicación, la concepción de conocimiento no es generalizable, ello se debe a que conviven -entre las más extendidas- dos corrientes de pensamiento en su estructura: una neomarxista y una posmoderna.

Desde la Sociología, pero también desde algunas corrientes filosóficas, se discute fuertemente a los posmodernos y frecuentemente se ha asociado esta postura al neoconservadurismo -lectura cuyo mayor representante ha sido el filósofo alemán J. Habermas, quien negó carácter emancipatorio alguno a estas propuestas-, aunque dentro de las ciencias sociales han surgido también autores que se inscriben en esta línea (posmoderna). Por otra parte, varios

autores provenientes de la filosofía, de la lingüística y el psicoanálisis han irrumpido en el escenario produciendo un importante giro epistemológico de impacto en todas las áreas del pensamiento, desde la semiología y el psicoanálisis hacia todas las ciencias humanas y sociales.

Tanto en una como en otra, el conocimiento es social y constructivo y el lenguaje tiene un papel central en la constitución subjetiva, pero varían en un punto radical: la concepción de sujeto y de realidad. En tanto para la primera se trata de un sujeto centrado, entero, uno, con la razón y el conocimiento orientado a la emancipación como ideal, de horizonte cognoscible y un sentido histórico teleológicamente ordenado, unido en la totalidad emancipatoria, la segunda propone un sujeto escindido, una pluralidad de sujetos en donde no existe una razón unificadora, ni criterios únicos de verdad, en una realidad discursivamente construida, que no puede conocerse en su totalidad, con un conocimiento construido siempre incompleto y relacional¹⁵² y con una concepción histórica que asume la contingencia como constitutiva. Por supuesto que se trata de dos extremos y que tanto en uno como en otro existen diferencias y posiciones que no son totalmente asimilables a una u otra de las posturas descritas.

Dentro de este panorama los entrevistados reflejaron una concepción -que en algunos puntos parece acercarse más a la primera que a la segunda de las posiciones- según la cual los sujetos ordenan su conocimiento en esquemas-modelos de lectura de la realidad sociocultural provenientes de la estructura social más amplia en la cual se inscriben. Estas estructuras se modifican según un devenir histórico, político, económico, cultural que producen cambios en las *configuraciones sociales* y en los esquemas de lectura de la cultura y sociedad humanas. El aprendizaje de este conocimiento implica, pues, la construcción de esquemas o modelos de lectura de la realidad socio-cultural y de la historia política y económica.

En este sentido, se trata de una construcción subjetiva de una realidad social que en función de una postura social crítica, requiere que consista en una reconstrucción crítica que rompa con el orden de reproducción social. De esta forma, la transformación y el avance del conocimiento tanto subjetivo como colectivo, proviene de la instancia crítica del orden existente que tiene lugar en *lo social*. Es decir que -potencialmente- cualquier sujeto tendría acceso a este conocimiento. Paradójicamente, la creciente complejidad conceptual de los modelos de representación de la estructura de la sociedad y sus transformaciones culturales, políticas, históricas, económicas y semiológicas exigen, cada vez más, una larga formación para su comprensión.

¹⁵² También para la corriente neomarxista el conocimiento es relacional, sólo que allí representa una propiedad de la estructura cuyo fin, en su desarrollo **necesario**, es la emancipación.

En definitiva, el conocimiento como instrumento esclarecedor y liberador es de muy difícil acceso y reservado para elites intelectuales. De alguna forma, la idea de que el fundamento crítico sólo puede estar en los conceptos proviene de allí.

Entiéndase bien que no estamos diciendo que la función de crítica no sea un concepto también teórico. Lo que intentamos mostrar es que la concepción de aprendizaje que aquí se filtra, es la de que debe comprenderse enteramente el concepto teórico y que este generará, automáticamente, una *práctica crítica*, un pensar crítico.

En síntesis:

- (i) La semiología se constituyó como el saber que aporta herramientas conceptuales sobre el material con el cual trabajan los campos de conocimiento y profesionales que se relacionan con los procesos de comunicación (el lenguaje, o mejor distintos lenguajes).
- (ii) Se trata de un saber que aún se encuentra en proceso de definición en tanto objeto de conocimiento (científico). Esto lo hace difícil de aprehender y, al mismo tiempo, lo torna un objeto "disputado" por distintos campos del saber institucionalizados.
- (iii) *Las Ciencias de la Comunicación* remiten a una heterogeneidad de prácticas y profesiones con historias de institucionalización de sus prácticas diferentes entre sí.
- (iv) En nuestro país, la carrera de Comunicación Social surgió como un proyecto político-pedagógico de renovación y cambio, en un contexto de renovación política a nivel nacional. El contexto político y social cambió y se desarticuló aquel proyecto, pero permanece el rasgo institucional crítico.
- (v) Allí, la concepción de conocimiento no es generalizable, ello se debe a que conviven -entre otras- dos corrientes fuertes de pensamiento diferentes: una neomarxista y otra posmoderna.

III.3.3.3 *La física, madre de la Ciencia Moderna*

Tal como los indicamos para las otras disciplinas no anima esta parte del trabajo el desarrollo de la historia de la Física -que como se infiere del título del apartado implicaría hacer un recorrido por todo el pensamiento científico- si no de destacar aquellos determinantes históricos que modelaron el desarrollo del conocimiento en cuestión y los aspectos del saber que condicionaron los procesos de su institucionalización y enseñanza.

Desde nuestra perspectiva, un saber se transforma en disciplina científica a partir de la constitución de un campo discursivo -y de poder- que

establece las normas para su producción -significación dentro del orden social existente- y para su reproducción.

La Física -así como la Matemática representantes por excelencia de las ciencias duras-, ha estado ligada históricamente a la filosofía. Desde los comienzos del pensamiento racional el hombre se ha preguntado por la Sociedad humana y por la Naturaleza, vinculando siempre las respuestas a ambas preguntas a partir de concepciones globales de *sistemas de mundo*.

Una de las cosas que claramente se muestra cuando intentamos hacer un recorrido por la historia de las ciencias es que lo que ha estructurado las explicaciones tanto filosóficas como científicas han sido modelos teóricos -derivados de una determinada concepción del mundo- llamados paradigmas, o marcos epistémicos¹⁵³, a su vez generados por el discurso de las entidades núcleo del orden social:

Discurso socio-político y filosófico-religioso



Paradigma o marco epistémico y concepción de mundo



Concepción de la Naturaleza y preguntas que guían la búsqueda de su conocimiento

Podríamos señalar tres grandes sismos producidos en la historia de la ciencia: (1) el paso al Logos: comienzo de la indagación racional del conocimiento fundado que iniciaron los griegos, hacia los S.VIII-VII a.C.; (2) la llegada de la modernidad que a partir del S. XVI da lugar a un a serie de transformaciones que desembocan en la Revolución Científica del S. XVII, a partir de la cual se establecen los parámetros de lo que, desde entonces, será aceptado como científico. Con Descartes se establece la filosofía moderna, un nuevo sistema comprensivo de interpretación de la naturaleza capaz de reemplazar la filosofía Aristotélica y con Newton se instala el dominio mecanicista. (3) Finalmente con la transformaciones operadas a partir de la gestación de la Revolución Industrial, a partir de la segunda mitad S. XIX y las primeras décadas del XX, se comienzan a formalizar las Ciencias Sociales y se produce el quiebre fundamental de la física: la Teoría de la Relatividad y la Teoría Cuántica que ponen en jaque los fundamentos de todas la ciencias.

(1) Desde la antigüedad se han ensayado construcciones que intentaban dar sentido a la experiencia de la vida. Con el *pasaje del mito al logos*, como se suele denominar, se designa el cambio que sucede en la

¹⁵³ R. García sostiene este concepto y lo diferencia en su análisis epistemológico del paradigma de Kuhn, pero términos globales y a los fines de este trabajo los tomaremos como equivalentes

sociedad griega y que genera, a partir de un cambio político, una concepción de un mundo estructurado en la razón, pero no en la razón científica moderna orientada al dominio de la naturaleza, sino en una razón que en su esencia es política, tal cual afirmaba Aristóteles¹⁵⁴. Del mundo mítico que explicaba el orden humano según principios religiosos indemostrados e incuestionables, se pasa a un orden político que permite comenzar a cuestionarlo y buscar una explicación en fórmulas accesibles a la inteligencia humana.

Las teogonías y cosmogonías antiguas presentaban un relato mítico (cuya lógica sólo manejaban los sacerdotes) el cual garantizaba el orden social existente centrado en el palacio cuya función era religiosa, política, militar, administrativa y económica a la vez¹⁵⁵. A partir del surgimiento de la *Polis* como nuevo orden social basado en la *democracia* (en el sentido de igual participación de los *ciudadanos* en el poder, *igualdad* establecida por *ley*) la cosmología de los filósofos produce un cosmos físico que se estructura en correspondencia con el cosmos social, según rigurosos *principios geométricos*. La geometrización del universo físico significó un cambio total de la cosmología, implicó una forma de pensamiento y un sistema de explicación sin precedentes en el mundo antiguo regido por el mito. Los griegos crearon una nueva dimensión del pensamiento humano y con el nacimiento de la filosofía formaron un lenguaje, elaboraron unos conceptos, edificaron una lógica, en fin, construyeron su propia racionalidad (Vernant, J.P., 1986). Pero esta nueva racionalidad no devino de una experiencia con la naturaleza, fue poco lo que se tomó de las observaciones de la naturaleza, la noción de experimentación era extraña al pensamiento griego. "*La razón griega no se ha formado tanto en el comercio humano con las cosas, cuanto en las relaciones de los hombres entre sí*", afirma J.P.Vernant, y agrega, "*La razón griega es la que en forma positiva, reflexiva y metódica, permite actuar sobre los hombres, no transformar la naturaleza*¹⁵⁶, dentro de sus límites como en sus innovaciones, es hija de la ciudad." (Vernant, J.P., 1986).

Los griegos desarrollaron un sistema político que se basaba en la igualdad social de sus integrantes y que se ordenaba según concepciones (geométricas) por las cuales el círculo representaba la formación perfecta, equilibrada y equitativa, es decir, equidistante del poder. La teoría de los movimientos planetarios que surgía de ese sistema de mundo se llamó Cosmología y se regía, también, por principios geométricos. Ésta constituyó la primer teoría física formulada con precisión. El problema planteado por Platón dio lugar a la producción de un modelo, que con modificaciones y perfeccionamientos, mantuvo sus principios durante siglos. Incluso Aristóteles,

¹⁵⁴ Aristóteles definió al ser humano como *homo politicus*.

¹⁵⁵ En la economía palatina el rey concentra en su figura todos los elementos del poder.

¹⁵⁶ La negrita es nuestra.

cuya epistemología difería de la de Platón compartía las mismas premisas básicas y continuó desarrollando la misma cosmología (García, R., 2000).

"Los griegos habían observado que el Sol, la Luna y los cinco planetas conocidos entonces, describían trayectorias muy complicadas, por lo cual se les llamaba "astros errantes", sobre un fondo de estrellas fijas. Platón concibe, siguiendo la tradición pitagórica, que esos movimientos son "apariencias" de una realidad que debe ser necesariamente perfecta por ser obra divina. Como la única figura perfecta es el círculo, debe suponerse que esos movimientos en apariencia erráticos, resultan de la composición de un cierto número de movimientos circulares y uniformes. El hecho extraordinario es que esta suposición, adoptada como principio, está en la base de todas las cosmologías durante los 2000 años que van de Platón a Kepler". (García, R., 2000).

El corolario del principio recién planteado se completaba con la suposición de que esos movimientos circulares uniformes (aparentes) deberían ser homocéntricos y tener como eje a la Tierra. El sistema desarrollado por Ptolomeo continuó las teorías geocéntricas postuladas por Platón y Aristóteles.

¿Pero qué fue lo que determinó que la teoría geocéntrica fuera refutada?

La explicación empírico-positivista dio cuenta de este cambio por el desarrollo de tecnología: los instrumentos modernos perfeccionaron la observación y, así, la obtención de nuevos datos habría determinado el cambio teórico. Sin embargo no fue por vía de la observación y la experimentación que cayó este modelo.

(2) Con el comienzo de la modernidad se transformó la concepción de mundo de modo tal que se amplió el Universo humano: el Hombre, soberano de la razón, se inclina al dominio de la Naturaleza.

En el S. XVI Copérnico postuló su teoría heliocéntrica del universo, pero fue Giordano Bruno, quizá el más importante filósofo renacentista, quien encontró los fundamentos de ese sistema. Sus brillantes observaciones a cerca del movimiento, sus cuestionamiento a las "esferas fijas" del mismo Copérnico que hacen "retroceder" las estrellas y "agrandar el universo", reduciendo a un ángulo imperceptible el paralaje de las estrellas y una anticipación intuitiva del principio de inercia de la materia, permitieron despejar las objeciones hechas durante siglos en contra del movimiento de la Tierra.

Como destaca R. García, no fueron nuevos datos empíricos o experimentales ni nuevos instrumentos de observación los que produjeron el cambio¹⁵⁷, fue la reinterpretación de los viejos datos empíricos a la luz de

¹⁵⁷ En efecto, la primera determinación del paralaje de una estrella se hizo recién en 1838.

nuevas teorías, lo que movió a una reestructuración. Los mismos datos empíricos validaron las nuevas teorías. La evidencia empírica de que la Tierra no rotaba era la ausencia de paralaje. En la explicación de Bruno el hecho de que el paralaje no fuera perceptible era la prueba de la inmensidad del Universo.

Con Newton, en la segunda mitad del S. XVII, la física adquiere una dimensión fundamental y llega a su punto culminante la Revolución Científica.

A partir de las observaciones del astrónomo danés Tycho Brahe sobre Marte, Kepler llega a la conclusión de que las órbitas del mismo no podían ajustarse a un círculo, pero sí a una elipse. Esta asombrosa ruptura del modelo clásico de los movimientos circulares, sostenido en el dogma de la perfección divina, dio lugar a la formulación de las tres leyes de Kepler sobre las órbitas planetarias, punto de partida para el trabajo de Newton. Con la ley de inercia y la ley de la gravitación este físico-matemático inglés rompe con las teorías físicas intuitivas formuladas hasta ese momento. Fue su expresión en modelos matemáticos precisos de la *leyes naturales* lo que produjo el salto de la física.

Las predicciones que el modelo de Newton permitió corroborar le dieron el poder para vencer la intuición del público científico de la época que no podía explicarse la acción de esa *fuerza* de gravedad actuando a distancia de la *materia*. Pero él mismo tenía muy claro que no podía *explicar* esa *fuerza*, si no que el *movimiento* ocurría "como si hubiera una fuerza" que actuaba sobre la materia. No fue sino hasta el S. XX con la teoría de la relatividad de Einstein que esto pudo ser *explicado*.

La Física estableció un modelo de hacer ciencia. En el S. XVIII, el impulso mecanicista y el interés por el dominio de la Naturaleza se extendió a todas las ciencias naturales que se organizaron sobre los mismos principios epistémico-metodológicos que instauró la física el siglo anterior: la Biología fue entonces el saber que llevó adelante el dominio del hombre, ahora, sobre lo vivo. El avance científico a la vez que abarca nuevos dominios comienza a formalizar sus conocimientos y los saberes empiezan a dividirse en *disciplinas*.

(3) El S. XIX es escenario de una era signada por grandes transformaciones sociales y un espectacular desarrollo tecnológico y científico. Los mismo son herederos de dos movimientos políticos, sociales y económicos que cambiaron el orden social en Europa hacia fines del S. XVIII: la Revolución Francesa en y la Revolución Industrial en Inglaterra.

La incuestionable hegemonía de los principios de la mecánica newtoniana, y del modelo de producción científica que se estableció con ella, promovió una expansión de la misma a todos los niveles operando un

reduccionismo en los otros saberes. Todo el S. XVIII y gran parte del XIX, estuvieron dominados por una concepción del hombre frente a la Naturaleza que consistió en investigar *cómo funciona* y que explican las *leyes* formuladas por Newton. El reduccionismo *ontológico* fue reemplazado por otro de carácter *nomológico* (García, R., 2000).

Como reacción, desde la filosofía y la ciencia aparecen resistencias a la explicación mecanicista de los fenómenos naturales. El más fuerte de los movimientos que se oponen al principio mencionado se encuentra en la filosofía alemana. En el campo de la filosofía fue el desarrollo de la dialéctica que podemos remontar a Kant, pero su mayor expresión fue el sistema filosófico hegeliano y posteriormente, en el terreno de la economía política y de la historia, el materialismo dialéctico de Marx. En forma concomitante, el surgimiento del romanticismo, originado principalmente en la literatura y las artes hacia el S. XIX, se expandió hacia una filosofía de la naturaleza, cuyos principios giraban en torno a la existencia de una *fuerza* que guía nuestras percepciones, en oposición a la primacía de la *materia*. Los científicos que compartían esta postura creían que todos los fenómenos naturales eran expresión de esta entidad indestructible que se presenta como electricidad, calor, magnetismo luz, afinidad química. (García, R., 2000)

La idea de una *fuerza universal* era errónea pero diversos descubrimientos y experiencias realizados desde esta concepción abrieron el camino para la formulación de nuevas concepciones que introdujeron entre otros el concepto de *energía* (invariante que se agrega a los principios de conservación de la masa y de cantidad de movimiento). Éste permitió explicar las transformaciones atribuidas por los románticos a la *fuerza universal*. La introducción de la *energía* y el desarrollo de la termodinámica ocupan el centro del escenario en la investigación física. No obstante, las ideas de transformación, evolución y cambio del romanticismo se extendieron a todos los dominios y caracterizaron el pensamiento del S. XIX.

Con la Teoría de la Relatividad y la Teoría Cuántica se abrió el desarrollo de la Física contemporánea. La Teoría de la Relatividad formulada por Einstein (en 1905 la Teoría Especial de la Relatividad y en 1915, la Teoría General de la Relatividad, que es una extensión de la primera) exigió un replanteamiento de los conceptos de espacio y tiempo, y puso de manifiesto la imperfección de las nociones intuitivas sobre los mismos. El espacio y el tiempo están estrechamente ligados en un continuo de cuatro dimensiones: las tres dimensiones espaciales habituales y una cuarta dimensión temporal.

La teoría de la relatividad permite describir movimientos de objetos cuyas velocidades son fracciones apreciables de c , mientras que la mecánica newtoniana sigue siendo útil para las velocidades propias de los movimientos

de los objetos macroscópicos en la Tierra. En cualquier caso, ningún objeto material puede tener una velocidad igual o mayor a la velocidad de la luz.

Con su teoría Einstein demostró que la gravitación era una consecuencia de la geometría del espacio-tiempo, y predijo la desviación de la luz al pasar cerca de un cuerpo de gran masa como una estrella, efecto que se observó por primera vez en 1919. De este modo quedó establecida la importancia decisiva de la misma para la comprensión de la estructura del Universo y su evolución.

Por su parte, la Teoría Cuántica también tuvo importantes consecuencias importantes y con la Teoría de la Relatividad compartió el haber hecho un cuestionamiento radical de los postulados que ordenaban el mundo moderno.

El físico que logró resolver el dilema planteado por los espectros de emisión de los cuerpos sólidos fue el físico alemán Max Planck. Con su teoría, Planck introdujo una *dualidad onda-corpúsculo* en la naturaleza de la luz, que durante un siglo había sido considerada como un fenómeno exclusivamente ondulatorio. Una característica particular de esta teoría es que suponía un rechazo fundamental a la noción estricta de causalidad.

Los principios que desde la antigüedad ordenaban el universo y desde la modernidad eran condición de posibilidad de todo conocimiento -Espacio, Tiempo y Causalidad- quedan replanteados.

Como hemos destacado en los tres momentos referidos, la teoría científica o modelo teórico que surge no lo hace como resultado de la experimentación si no que tiene lugar en un cambio radical de lo que R. García llama marco epistémico.

¿Cuál ha sido el objeto de este recorrido histórico?

Por un lado intentábamos registrar la evolución de la disciplina a lo largo de la historia del pensamiento occidental. Como vimos, la misma tiene un comienzo asociado a la filosofía (como la mayor parte de las ciencias) y se separa de la misma en tanto saber científico que estructura su campo según nuevos principios de definición del conocimiento científico que se convierten en modelo general de todas las ciencias. La Ciencia moderna surge y se desarrolla dentro de la concepción mecanicista del mundo.

El desarrollo de algunas ideas provenientes la corriente romántico-naturalista permiten nuevos cambios aunque contenidos en la misma ciencia moderna. Esta corriente naturalista, pero esencialmente el fortalecimiento de corriente la filosófica dialéctica que había surgido como contracara de la filosofía empirista y que desde muy temprano había dado lugar a una respuesta orgánica como alternativa al mecanicismo en tanto modelo del funcionamiento de la naturaleza, resquebrajaron el modelo mecanicista. La física contemporánea echa por tierra los pilares de la física clásica (basada en la mecánica newtoniana) y plantea los interrogantes que aún hoy se discuten en esta disciplina.

Con esta apretada descripción si hay algo que queda claro es que la historia de la Física como saber refleja la historia del pensamiento humano desarrollado en Occidente.

Uno de los fenómenos que da cuenta de esto es que los modelos físicos de explicación de la naturaleza han tenido un impacto general en el pensamiento científico. Podría argumentarse -como se ha demostrado a lo largo de todo el apartado- que estos modelos decisivos desarrollados por la física han tenido origen en postulados filosófico y epistemológicos -*concepciones de mundo*- derivadas del orden político-social imperante en ese tiempo histórico, lo cual aceptamos plenamente, pero ello no le resta significatividad al hecho de que ha sido desde la Física desde donde han surgido los modelos erigidos en paradigmas de *la Ciencia Universal* y también desde donde se crearon los modelos teóricos que cambiaron la concepción a cerca de cómo es el universo.

Es un error suponer que en la Física, en tanto ciencia dura, hoy domina una concepción positivista reduccionista del mundo, como sí sucede en otras ciencias naturales. Esto no quiere decir que todos los físicos comprendan las bases ni los alcances de la Física y su estructural lazo con el pensamiento filosófico, pero el pensamiento creativo en la conformación de los modelos explicativos de la realidad, parece tener más fuerza que la razón técnica.

La concepción de conocimiento que subyace no se condice con el inductivismo ingenuo ni con los modelos natural-positivistas. Por el contrario, el conocimiento lejos de incorporarse por copia aparece como un instrumento de construcción. El mismo permite la construcción de modelos novedosos para interpretar la realidad material y física. Ahora, este conocimiento aparece como un instrumento personal y propiedad del individuo. La intuición creadora no es colectiva ni puede enseñarse (ver modelos institucionales).

El otro objetivo del recorrido realizado pretendía encontrar condicionantes histórico-institucionales que determinaron su modalidad de transmisión. En este punto la enseñanza de la ciencia se plantea como universal. A las particularidades de la ciencia social las ciencias duras le oponen una universalidad inherente a *la Ciencia*. En este sentido, la enseñanza institucionalizada en universidades o en institutos y fundaciones científicas dedicadas a la investigación, de similar estructura e igual dominio académico, se formó según metodologías tradicionales y ha permanecido como tal desde fines del siglo pasado a nuestros días.

Sin embargo, a partir de desarrollos críticos en educación, han sido los especialistas en conocimientos de estructura lógico-matemática, quienes desarrollaron didácticas especiales, preocupados por la simplificación de los conceptos científicos tal cual resultaban al ser transmitidos en los niveles escolares primario y medio ¹⁵⁸. Aún así, en la medida en que en la universidad se descuidan los aspectos didácticos, no se ha incorporado de forma sistemática una reestructuración de la enseñanza en ese nivel.

Según los fundamentos del mundo académico las actividades obligatorias de todo estudioso de una disciplina son la investigación y la docencia. Dado que la profesionalización de la disciplina se realiza en la investigación científica (en universidades, institutos de investigación, fundaciones, etc.), ésta se organiza en torno a la dinámica de la vida académica. Por tal motivo la enseñanza es una tarea cotidiana para los investigadores.

A raíz de las características descritas de la Facultad de C.E. y N de la UBA, por su particular historia signada por quiebres institucionales producto de los golpes militares o por el impacto de la hiperinflación, muestra una estructura de conformación relativamente nueva, conservando algunos aspectos tradicionalistas de la vida académica -en algunas carreras más que en otras- e incorporando otros menos burocráticos y formales. Si bien la organización académica determina un ordenamiento jerárquico éste no funciona según un modelo verticalista y rígido. En el caso observado, en el departamento prevalece un orden que privilegia la horizontalidad (aunque se mantienen algunas jerarquías). Algunos grupos pequeños (dinámica del funcionamiento del cuerpo docente) presentan tendencia al funcionamiento autogestivo

¹⁵⁸ Tanto el francés I. Chevallard, creador del concepto *transposición didáctica*, como su compatriota G. Brousseau, con el concepto de *contrato didáctico*, provienen de una corriente especializada en didáctica de la matemática que ha contribuido al crecimiento de la didáctica general.

dependiendo esto del profesor a cargo, por lo que no constituye una característica global del Departamento.

En síntesis:

- (i) Un saber se transforma en disciplina científica a partir de la constitución de un campo discursivo -y de poder- que establece las normas para su producción -significación dentro del orden social existente- y para su reproducción.
- (ii) La Física ha estado ligada históricamente a la filosofía las preguntas y respuestas de ambas, sus modelos teóricos, estuvieron siempre ligados a concepciones globales de *sistemas de mundo*, a su vez generados por el discurso de las entidades núcleo del orden social.
- (iii) Desde la Física han surgido los modelos erigidos en paradigmas de *la Ciencia Universal* y en el mismo campo se crearon los modelos teóricos que echan por tierra los pilares de la Ciencia Moderna.
- (iv) En el caso presentado el conocimiento aparece como un instrumento de construcción, pero éste es personal y propiedad del individuo. La intuición creadora no es colectiva ni puede enseñarse.
- (v) La enseñanza de la ciencia se plantea como universal, existe una universalidad inherente a *la Ciencia*.
- (vi) Nuestro caso, a partir de una historia signada por quiebres institucionales producto de los golpes militares o por el impacto de las caídas económicas en el campo de la investigación¹⁵⁹, muestra una estructura de conformación relativamente nueva, conservando algunos aspectos tradicionalistas de la vida académica.

III.3.4 Equipos docentes: la Cátedra y el Departamento.

III.3.4.1 **La Cátedra de Medicina (Farmacología)**, combina un aspecto general, propio de la Facultad que es una organización vertical, con un rasgo particular de la Cátedra que es la disociación en subunidades que tienen un programa común y una guía de trabajos prácticos comunes, con una evaluación final conjunta. El proyecto que articula una propuesta general desarrollada en el programa y en las guías de trabajos prácticos, con modalidades de implementación propias de las distintas subunidades de cátedra, no establece el intercambio entre las mismas en el proceso de enseñanza, pero establece un instrumento de evaluación para toda la cátedra, en todas las instancias, que es el examen oral, por decisión de sus titulares. La evaluación final, como instancia separada del proceso de enseñanza, se realiza en forma conjunta.

¹⁵⁹ Lo que se conoce como "fuga de cerebros", si bien incluyó la partida de algunos intelectuales de las Humanidades o las Ciencias Sociales, fundamentalmente consistió en el éxodo de científicos de las Ciencias Exactas y Naturales.

La unidad del proyecto se basa sobre el programa escrito y una fuerte tradición de organización jerárquica de los integrantes, en donde tiene un peso importantísimo el prestigio personal de los titulares y adjuntos. De hecho, la división en subunidades casi autónomas también se vincula con el peso específico de cada uno de estos docentes.

No obstante, esta propuesta no se ha renovado desde su formulación inicial. Según los mismos ayudantes y JTP, que reconocen en el programa una excelente distribución y articulación de temas, refieren la falta de actualización de las guías de trabajos prácticos y la ausencia de un proyecto de actualización sistemática así como de la evaluación de la práctica docente.

Es importante recordar que, en líneas generales, la clase central para los alumnos de medicina es el seminario o teórico (en esta tanto como en otras materias). Allí se trabajan los conceptos teóricos dados por los profesores o docentes con mayor formación, en tanto que la clase práctica se trabaja la aplicación de los mismos a casos prácticos entendidos como situaciones clínicas y/o experimentales, coordinada por docentes en general jóvenes, casi pares de los alumnos, con escasa experiencia docente y profesional.

III.3.4.2 La Cátedra de Comunicación (Políticas y Planificación de la Comunicación), el Proyecto de Cátedra se originó en los inicios de la materia, conjuntamente con la Carrera de Comunicación Social (ahora Ciencias de la Comunicación) como un Proyecto innovador, de ideología político-social crítica y fuertemente articulado con una propuesta de enseñanza cuyo modelo paradigmático fueron los talleres de escritura. Este movimiento crítico, que caracterizó a la carrera en sus comienzos, persiste como rasgo distintivo e identitario de los alumnos de comunicación social, aunque las vicisitudes de la política estatal sumadas y combinadas con las luchas corporativas internas de la Universidad y en especial de la Facultad de Ciencias Sociales, modificaron gran parte de las expectativas del Proyecto inicial transformando un programa palpable y posible en lo real en una propuesta casi utópica.

En estas circunstancias generales se articula la historia particular de este grupo de Cátedra cuya fundadora, fallecida hace 2 años, pertenecía al grupo fundador de la Carrera. Así como en la carrera en general se vive cierto enajenación por la virtual metamorfosis del proyecto fundador, en esta cátedra en particular se vive un duelo por la pérdida en lo real de su iniciadora.

Las contradicciones reconocidas en la puesta en práctica del proyecto de enseñanza se explican sistemáticamente por razones externas al grupo, existentes y realmente operantes en la dinámica de enseñanza y aprendizaje,

pero que no agotan ni terminan de dar cuenta de las dificultades percibidas por los propios actores.

Es interesante destacar que, si bien existe una sobredeterminación del requisito institucional por sobre la evaluación como herramienta del proceso de enseñanza y el aprendizaje, la forma masiva y generalizada en que esto funciona como respuesta frente al planteo del problema denuncia una dificultad en dar respuesta al tema y en reconocer esta dificultad como una inconsistencia propia, más allá del "sistema". En este sentido, es muy clara la forma en que la ideología institucional, muy ligada al original proyecto de cátedra, funciona como pantalla u obstáculo para asumir la contradicción existente.

La dificultad, situada en la impotencia transmitida por la mayoría de los integrantes respecto de transformar la modalidad acrítica y la ausencia de autonomía generada por la enseñanza tradicional en los alumnos, requisito casi indispensable para trasmitir el propio objeto de conocimiento¹⁶⁰, es explicada por casi todos ellos como un problema de falta de recursos.

Por otra parte, como ya describimos, los integrantes de esta Cátedra son todos pares, incluyendo al adjunto a cargo, lo cual afecta la conducción de manera más práctica que formal, ya que las funciones están ordenadamente distribuidas. Sin embargo, un tema nombrado por casi todos los docentes es que la clases prácticas son todas teóricas aunque sólo algunos de ellos ven en ello una dificultad a superar. En otras palabras, la débil discriminación de jerarquías se superpone con una dificultad pedagógica para diferenciar las clases prácticas de las teóricas.

De todos modos, funciona como representación de los docentes la idea de que el primordial obstáculo, caracterizado como básicamente institucional y de impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, consiste en la masividad, falta de recursos e imposición de la acreditación.

III.3.4.3 El Departamento de Física. El caso del **equipo docente** con el cual se trabajó en **Física** plantea varias diferencias en la dinámica de funcionamiento asociadas al funcionamiento de la carrera como Departamento único. Es decir, no sólo no funciona con la modalidad más tradicional de cátedras constituidas y con permanencia en el tiempo sino que, además, la carrera no posee varias unidades departamentales, sólo un Departamento organiza el funcionamiento de la carrera. Esto último obedece en parte al número reducido de alumnos, pero también, a la mayor homogeneidad propia de la disciplina. Del mismo

¹⁶⁰ Entiéndase aquí que nos referimos a la comprensión del objeto de estudio que no tiene porque implicar la adopción de la ideología, por otra parte explícita en la propuesta.

modo el funcionamiento en Departamentos obedece a la tradición propia de las carreras de investigación, esto es, cuyo desarrollo profesional es básicamente la investigación científica y la formación de investigadores en el área.

Por lo dicho, el equipo docente no posee una dinámica de años de funcionamiento conjunto dictando esta materia si no que se conformó por uno o dos cuatrimestres para dar esta materia, y tanto Ayudantes como JTP y Adjunto provienen del plantel del Departamento en donde han dictado otras materias, formando parte de otros equipos de trabajo.

Tal como se refirió en la caracterización institucional dada la modalidad de organización existente, no se destaca un proyecto del equipo docente. El equipo de trabajo es reducido -4 personas- y la línea de trabajo se conforma en función de la propuesta y estilo personal del Profesor a cargo. La propuesta institucional y pedagógica no presenta grandes variaciones entre los equipos de trabajo a cargo de la enseñanza en este Departamento. Las diferencias existentes se expresan a través del estilo personal de los Profesores y las dinámicas que se establezcan en cada grupo. Los Profesores y Auxiliares son considerados mejores o peores docentes en función de una mayor o menor capacidad didáctica considerada, generalmente, como intuitiva.

En el caso que trabajamos el Profesor a cargo es un docente e investigador muy bien ponderado por el resto de los docentes del equipo tanto como por el Director del Dpto. Esto es un elemento de importancia dado que la dinámica en la formación dentro de esta carrera está centrada en la figura del Formador-Iniciador. Los profesores son maestros respetados y admirados por su brillo académico y dedicación desinteresada a la ciencia universal¹⁶¹. El recorrido del iniciado-estudiante es sacrificado, con pruebas a superar y debe luego abandonar a su maestro para crear el propio recorrido.

III.3.5 El objeto de conocimiento: la materia.

III.3.5.1 La farmacología

Es la ciencia que estudia la acción terapéutica de los medicamentos. En términos generales estudia la interacción entre las sustancias químicas y los tejidos vivos. Cuando la sustancia química es ante todo beneficiosa, forma parte de la terapéutica; si es ante todo perjudicial, pertenece a la toxicología.

¹⁶¹ Parecería que esto se asocia con la carrera de investigación, lo cual lo haría extensivo a otras carreras vinculadas estructuralmente con ésta. Sin embargo no tenemos pruebas de ello.

Farmacodinamia: estudia la acción de los medicamentos en el organismo: define cómo se absorbe el material en el organismo, dónde actúa, cuál es su efecto, y cómo se metaboliza y elimina.

La farmacología establece la clasificación terapéutica de los fármacos, es decir, el beneficio relativo que proporcionan frente a su toxicidad a dosis diferentes. Esto ayuda a definir la dosis de un fármaco que más beneficiará a una persona enferma. También estudian cómo afectan las distintas situaciones a la excreción del fármaco.

Se estudian todas las familias de fármacos existentes y sus formas terapéuticas de administración según especialidades. No obstante no se profundiza en el tratamiento de enfermedades ya que esto corresponde a las propias especialidades.

La gran cantidad de información a retener constituiría el obstáculo pedagógico más importante para el aprendizaje de esta materia, según gran parte de los docentes. Sin embargo, la *memorización* es considerada una *capacidad* indispensable para *el estudio* de la medicina, por lo que el obstáculo suele pesar más en los alumnos que en los docentes.

III.3.5.2 Políticas y planificación de la comunicación

Esta materia consiste en el abordaje de la relación Estado / sistema político-económico / sistema de medios desde una visión sociopolítica de los procesos de construcción de las estructuras de difusión masiva. Se contextualizan los procesos de planificación y sus alcances en el área y se introduce -desde un encuadre histórico-político- el desarrollo de los medios así como su seguimiento y evolución ulterior. Finalmente se analizan como casos sistemas de medios en Europa y América Latina (con especial detenimiento en el caso argentino).

Como señalamos en otros apartados, el carácter "teórico y complejo" de su contenido, resulta no un problema pero al menos un desafío para su transferencia. Esto por dos razones: en primer lugar, porque se trata de una carrera con gran cantidad de materias cuyos contenidos, además de elementos teóricos, suponen un contacto con un campo de prácticas relativamente accesible, lo que no ocurre con esta materia. Segundo, porque para los propios docentes, lo que en este caso nos hace sospechar que ineludiblemente para los alumnos también, la transmisión de conceptos teóricos complejos no admite -paradójicamente- propuestas de enseñanza informales o en las cuales la autonomía del alumno ponga en riesgo la comprensión adecuada de los temas abordados.

III.3.5.3 Física cuántica

Teniendo en cuenta que esta materia en particular no es la especialidad ni determina características del equipo docente nos remitimos al apartado 3 trata sobre la disciplina en general. Como particularidad se puede señalar que esta materia pertenece a las materias llamadas teóricas porque consiste en un modelo teórico que no admite trabajo experimental en la universidad. Esto determina que lo "práctico" de la materia consista en la ejercitación de aplicaciones del modelo a caso particulares. El segundo aspecto para destacar es que consiste en un modelo muy poco representable por lo que dificulta aún más que en otros su abstracción. Finalmente, la Cuántica es una materia cuyos postulados básicos aún hoy se discuten.

III.4 CONCLUSIONES

Para las conclusiones retomaremos los núcleos teórico-conceptuales que formaron parte de nuestro marco teórico.

III.4.1 El conocimiento y el proceso de aprendizaje

- En la facultad de **Medicina** domina una **concepción epistemológica natural-positivista**, con una **concepción mecanicista del aprendizaje** y un **funcionamiento jerárquico y burocrático** sumamente **rígido y verticalista**. El credencialismo ordena de manera explícita los valores y metas institucionales y la relación de la universidad con la sociedad.

Un indicador para dar cuenta de la concepción de aprendizaje señalada fueron los términos utilizados por los entrevistados en la descripción y explicación el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la materia: no encontramos en los registros realizados términos que dieran cuenta de algún elemento o mecanismo que mediara entre el sujeto y el objeto de conocimiento al modo de una estructura, un esquema o un modelo (lo cual sí ocurrió en los otros casos trabajados, en forma significativa).

Si bien se considera que los conocimientos previos son importantes, no parecen serlo en tanto esquemas previos si no como "base" sobre la cual se asientan los nuevos. El "razonamiento" permitiría "entender" el funcionamiento de los procesos externos (de la realidad material), pero en el sujeto habría datos clasificados, disponibles y administrados por la memoria. No aparece ningún elemento del orden de una estructura, un esquema o un modelo a partir del cual se incorpore lo nuevo, se lo reorganice, o se reconstruya el conocimiento y desde el cual se opere su actualización en función de la necesidad de aplicación.

En el capítulo análisis y resultados se indagaron estos presupuestos y se reconocieron como características de la disciplina y de la enseñanza del saber médico, producidos en su desarrollo histórico y vicisitudes institucionales, en el marco del conjunto del orden disciplinario que se establece a partir del S.XVIII. La organización jerárquica y militarizada proviene también de su origen histórico. El hecho de que la práctica y el saber médicos se reordenen a partir de la práctica hospitalaria es lo que otorga un modelo de organización jerárquica y disciplinada y de que se dé importancia a la experiencia clínica en el hospital, como condición para la formación del médico.

- En la carrera de **Ciencias de la Comunicación en nuestro país**, la **concepción de conocimiento no es generalizable**, ello se debe a que conviven dos corrientes de pensamiento predominantes: una neomarxista, más vinculada a la sociología -en la que ubicamos como representante al

alemán J. Habermas¹⁶²- y una posmoderna que nace principalmente en Francia y reúne autores de diversas disciplinas pero que confluyen en sus cuestionamiento epistemológico. Ambas coinciden en su oposición a la *razón técnica*, pero varían en la concepción de sujeto, de realidad, de función de la razón, de la relación del conocimiento con el sujeto y la realidad, del sentido de la historia y de la contingencia, y de las formas de pensar la emancipación.

Desde la Sociología, pero también desde algunas corrientes filosóficas, se discute fuertemente a los posmodernos y frecuentemente se ha asociado esta postura al neoconservadurismo -lectura cuyo mayor representante ha sido el filósofo alemán J. Habermas, quien negó carácter emancipatorio alguno a estas propuestas-, aunque dentro de las ciencias sociales han surgido también autores que se inscriben en esta línea. Por otra parte, varios autores provenientes de la filosofía, de la lingüística y el psicoanálisis han irrumpido en el escenario produciendo un importante giro epistemológico de impacto en todas las áreas del pensamiento, desde la semiología y el psicoanálisis hacia todas las ciencias humanas y sociales.

Tanto en una como en otra, el conocimiento es social y constructivo y el lenguaje tiene un papel central en la constitución subjetiva, pero varían en puntos radicales: la concepción de sujeto (y de su relación con la realidad) y la de razón o racionalidad. En tanto para la primera se trata de un sujeto centrado, entero, uno, con la razón y el conocimiento orientado a la emancipación como ideal, de horizonte cognoscible y un sentido histórico teleológicamente ordenado, unido en la totalidad emancipadora -mediatizada lingüísticamente-; la segunda propone un sujeto escindido, una pluralidad de sujetos en donde no existe una razón unificadora, ni criterios únicos de verdad, en una realidad discursivamente construida, que no puede conocerse en su totalidad, con un conocimiento construido siempre incompleto y relacional¹⁶³ y con una concepción histórica que asume la contingencia como constitutiva (R.N. Buenfil Burgos, 1993). Por supuesto que se trata de dos extremos y que tanto de un lado como del otro existen diferencias y posiciones que no son totalmente asimilables a una u otra de las líneas descritas.

- Dentro de este panorama los entrevistados reflejaron una concepción - que en algunos puntos parece acercarse más a la primera que a la segunda de las posiciones- según la cual **los sujetos ordenan su conocimiento en esquemas-modelos de lectura de la realidad sociocultural provenientes de la estructura social más amplia en la cual se inscriben. El aprendizaje**

¹⁶² También podemos alinear en posturas similares dentro del campo educativo a autores de la escuela anglosajona como H. Giroux, T. S. Popkewitz, P. McLaren, M. Apple y otros.

¹⁶³ También para la corriente neomarxista el conocimiento es relacional, sólo que allí representa una propiedad de la estructura cuyo fin, en su desarrollo **necesario**, es la emancipación.

de este conocimiento implica, pues, la construcción de esquemas o modelos de lectura de la realidad socio-cultural y de la historia política y económica.

- Sin embargo, **no parece que puedan derivarse de esta concepción de aprendizaje acciones de enseñanza compatibles con la representación que se tiene del proceso.** Nos llama la atención que uno de los argumentos que defienden muchos de los docentes de esta cátedra, para justificar la elección de las actividades de enseñanza en prácticos, centradas -en la mayoría de los casos¹⁶⁴- en clases expositivas (conferencia dialogada), ha sido que un contenido complejo y denso conceptualmente no "admite" formas "prácticas" para su transferencia.

¿Acaso un contenido complejo conceptualmente o un texto denso, no pueden abordarse si no es a través de la tradicional clase expositiva? ¿Por qué se piensa que las únicas opciones son la clase expositiva o la actividad lúdica, poco apropiada para las cosas serias y/o difíciles?

Si bien es cierto que uno de los grandes logros de la función normativa de la escolarización ha sido generar un imperativo absoluto respecto de la excelencia medible principalmente por la acreditación institucional (A. Puiggrós, 1993; Ph. Perrenoud, 1990; J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, 1992; A. Díaz Barriga, 1992 y otros), no es menos cierto que la investigación educativa desde perspectivas críticas ha aportado gran cantidad de herramientas útiles para gestar cambios desde la misma práctica de la enseñanza (Pozo, 1997; Carretero, 1991; Elichiry, 2001, otros)

Resulta preocupante, la dificultad en la transferencia de resultados desde los sectores especializados en la investigación educativa tanto a los niveles de enseñanza primaria (Elichiry, 2001), media y terciaria, como a la misma enseñanza universitaria. Nos preguntamos por qué en la universidad, la mayor complejidad y especificidad de los contenidos, y el hecho de que los alumnos sean adultos, anula la importancia de aspectos didácticos básicos. Parece frecuente la concepción de que, en la enseñanza de nivel avanzado, algunas recomendaciones pedagógicas son obsoletas y hasta poco serias.

Este aspecto de la actividad docente revela una concepción de aprendizaje diferente de la referida anteriormente, bastante naturalista, y escolar, persistente en la enseñanza universitaria, en la cual la apropiación de conocimientos parecería depender de la inteligencia del sujeto y de que el docente le presente contenidos tratados con claridad y profundidad conceptual.

¹⁶⁴ Uno de los ayudantes hace preparar y exponer los temas a los alumnos en forma grupal

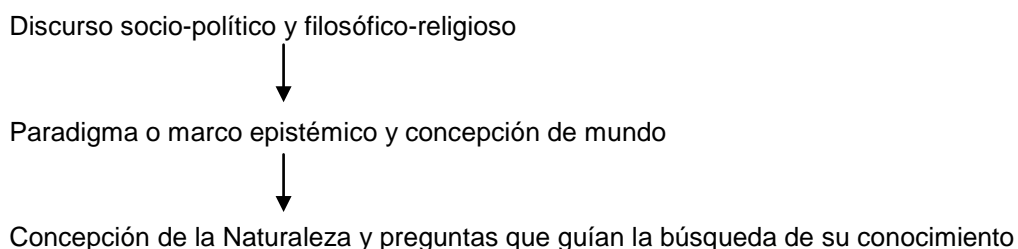
Si el alumno no entiende o fracasa en la evaluación, se debe a que le falta "inteligencia" o "no estudió suficiente".

Desde perspectivas más críticas, la explicación del fracaso se remite a la escasa posesión de capital cultural con la que llega el alumno a la universidad y a las condiciones estructurales de la UBA, consideradas pésimas especialmente en la Carrera de Comunicación. No obstante, la mayor parte del peso de las dificultades cae por fuera de la propia actividad, reduciendo a cero, prácticamente, el margen de acción posible desde la práctica docente.

- En el Dpto. de **Física**, aunque se trate de una ciencia dura, fundadora del mecanicismo que ordenó el pensamiento científico durante tres siglos y que permanece remozado en gran parte del campo de la ciencias, **no predomina una posición epistemológica positivista reduccionista del mundo**, como sí sucede en otras ciencias exactas y naturales. En realidad, esto **no es tan extraño si nos remitimos a otros rasgos del saber mencionado, como el hecho de que el tipo de preguntas con la cuales comenzó y que se realiza actualmente dan cuenta de su estructural lazo con el pensamiento filosófico.**

La Física ha estado ligada históricamente a la filosofía. Desde los comienzos del pensamiento racional el hombre se ha preguntado por la Sociedad humana y por la Naturaleza, vinculando siempre las respuestas a ambas preguntas en concepciones globales de *sistemas de mundo*.

Desde distintas posiciones epistemológica se ha tratado de explicar este fenómeno pero hay bastante coincidencia en reconocer que lo que ha estructurado las explicaciones tanto filosóficas como científicas han sido diferentes modelos teóricos -derivados de una determinada concepción del mundo- llamados paradigmas, o marcos epistémicos¹⁶⁵, a su vez generados por el discurso de las entidades núcleo del orden social:



Podríamos señalar tres grandes sismos producidos en la historia de la ciencia: (1) El paso del mito al Logos: comienzo de la indagación racional del conocimiento fundado que iniciaron los griegos, hacia los S.VIII-VII a.C. (2) La

construcción de la modernidad que a partir del S. XVI da lugar a una serie de transformaciones que desembocan en la Revolución Científica del S. XVII, a partir de la cual se establecen los parámetros de lo que, desde entonces, será aceptado como científico. Con Descartes se establece la filosofía moderna, un nuevo sistema comprensivo de interpretación de la naturaleza capaz de reemplazar la filosofía Aristotélica y con Newton se instala el dominio mecanicista. (3) Finalmente, con las transformaciones operadas a partir de la gestación de la Revolución Industrial, a partir de la segunda mitad S. XIX y las primeras décadas del XX, se comienzan a formalizar las Ciencias Sociales y se produce el quiebre fundamental de la física: la Teoría de la Relatividad y la Teoría Cuántica que ponen en jaque los fundamentos de todas las ciencias (ver desarrollo en Cap. 5; apartado 3; sub. *La física madre de todas las ciencias*)¹⁶⁶.

- **La concepción de conocimiento que subyace en los entrevistados no se condice con el inductivismo ingenuo ni con los modelos natural-positivistas.** Del mismo modo, **el aprendizaje, lejos de constituir una copia, aparece como construcción.** El mismo permite la construcción de modelos novedosos para interpretar la realidad material y física.
- Sin embargo, este **conocimiento aparece como un instrumento personal y propiedad del individuo. La intuición creadora no es colectiva ni puede enseñarse. El aprendizaje desde esta perspectiva parece**

¹⁶⁵ R. García sostiene este concepto y lo diferencia en su análisis epistemológico del paradigma de Kuhn, pero términos globales y a los fines de este trabajo los tomaremos como equivalentes

¹⁶⁶ Resulta ilustrativa, respecto del carácter filosófico y epistemológico que frecuentemente entrañan las preguntas que se realiza la física, la polémica mantenida entre Bohr y Einstein durante casi treinta años -aún en debate-. Como lo destaca R. García (2000), la disputa que tuvo lugar dentro del campo de la Física no fue un conflicto entre teorías físicas alternativas, ni una discusión dentro de una teoría sobre la validez de sus resultados, fue una polémica a cerca del alcance de una teoría: la mecánica cuántica. El debate, originalmente planteado a partir de los descubrimientos de M. Planck, se centró en el concepto de *inteligibilidad* de la física pero en tanto toca a una de las preguntas centrales de la filosofía en relación con el conocimiento, se torna un debate también en este último campo. De manera muy resumida el planteo de Bohr consiste en afirmar que el sistema atómico, al interactuar con sistemas observacionales diferentes, da como resultado propiedades diferentes -e incompatibles entre sí- dentro del mismo sistema: en uno de los casos se pueden identificar partículas, el otro permite identificar ondas y por lo tanto la realidad no puede conceptualizarse como una unidad con propiedades visualizables bien definidas, sino que sólo puede ser abordada de forma parcial en cada situación experimental, lo que conduce a explicaciones *complementarias* que no pueden expresarse sin contradicciones dentro del sistema de la física clásica (García, 2000).

"Las cuestiones básicas que están en juego son:

- *la representatividad espacio-temporal de los fenómenos del mundo físico;*
- *la causalidad;*
- *la objetividad de las teorías físicas;*
- *el rol de las estructuras lógico-matemáticas en la construcción de la teoría física;*
- *el concepto de realidad.* (García, 2000)"

constituir un proceso autónomo e independiente del proceso de enseñanza.

La ciencia, es decir, las ciencias duras, son universales y la comprensión de sus principios requieren un lento y solitario proceso de construcción.

- La toma de conciencia de las dificultades propias y los obstáculos que presenta el objeto de conocimiento son fundamentales, pero **en tanto para el aprendizaje -como idealmente se lo concibe- no se requiera necesariamente un proceso de interacción con otros, el lugar de la enseñanza queda devaluado.**

Como la filosofía, la ciencia entre las ciencias, en un punto continúa siendo en su fase de enseñanza una experiencia iniciática, en la cual el novicio debe hacer su propio y sufrido recorrido.

III.4.2 Enseñanza, evaluación y proceso de aprendizaje

Un punto de partida de nuestra indagación había sido que el cambio social y cultural había llevado, en las últimas décadas, a una nueva *cultura del aprendizaje*, lo cual planteaba la necesidad de llevar a cabo una reforma educativa, a través, especialmente, de un *cambio conceptual* por parte de los docentes tanto como de los alumnos y una tarea de *reflexión permanente* de todos los actores educativos.

- En esta necesidad de cambio y esta tarea de reflexión, **la evaluación**, dijimos, **ocupa un lugar central para la educación en general y un papel estratégico para la universidad en particular**, ya que en esta época, más que en ningún otro sector educativo, la definición de la calidad de enseñanza (como propuesta compartida por los distintos actores de la comunidad universitaria y no gestionada desde un nivel externo y a partir de intereses ajenos a dicha comunidad) puede aportar soluciones para la transformación de la universidad pública.
- Habíamos afirmado que **la evaluación , posee un estatuto político y está determinada por relaciones de poder que estructuran el campo educativo**, resultando así la herramienta que por excelencia sirve para reproducir, distribuir y regular el capital cultural existente en nuestras sociedades, a partir del principio de exclusión que la guía.

Sin embargo, también dijimos que la *evaluación*, desde una perspectiva orientada a la renovación y no a la reproducción, puede constituir una herramienta de un proyecto pedagógico más amplio que suponga la

reflexión permanente sobre la propia práctica y sobre los ‘productos’ de la tarea realizada, permitiendo un ejercicio crítico -para docentes tanto como para alumnos- a partir de la *autoevaluación*.

- Es decir, **la evaluación en el aspecto de autoevaluación, es tal vez la más potente herramienta para generar reflexión y promover la toma de conciencia, tanto en su dimensión política como en el proceso de aprendizaje.**

Aunque podríamos discutir la naturaleza de la toma de conciencia como acto cognitivo, se puede afirmar que esta instancia propia del mecanismo de construcción de conocimientos, para funcionar como reflexión sistemática al servicio del aprendizaje, debe ser promovida desde el exterior.

- En este sentido, **los caminos para una reflexión, que desemboquen en una toma de conciencia**, adecuada al estilo personal del sujeto que aprende, el objeto de estudio, las características de la institución en la cual se lleva adelante el proyecto de enseñanza, **pueden y deben ser objeto de la enseñanza de los docentes y de la investigación psicoeducativa.**
- En los casos trabajados, queda claro que tanto por las limitaciones que impone el dispositivo institucional como por las características de las concepciones docentes (tanto como de los alumnos), **la función de autoevaluación prácticamente no existe como parte del proyecto de enseñanza, dado que la evaluación ocupa el lugar de apéndice final del proceso de enseñanza, desarticulada de aquél o como guía del mismo en lugar de depender de él.** No obstante, existen diferencias en los casos trabajados.

En la Facultad de Medicina se acepta y se sostiene una propuesta tradicional de enseñanza y una modalidad tradicional de evaluación. En el caso indagado por nosotros, una de las Cátedras de Farmacología, la presión del examen no parece ser un obstáculo para evaluar los aprendizajes sino un buen entrenamiento para la práctica profesional, por lo que se espera que el alumno rinda, en el área que decida trabajar, lo mejor posible. Se busca que sepan pensar (que en este caso implica la capacidad de razonamiento para decidir qué fármaco se debe administrar en una situación clínica dada) y que tengan datos.

En los otros dos casos se reconoce la inversión de la lógica del proceso educativo producida por el orden institucional. En el caso de Física la aceptación del poder institucional existe pero no parece constituir un obstáculo importante para el aprendizaje, tiene la categoría de rasgo institucional de la enseñanza que no afecta la esencia de un proceso individual y autónomo. En cambio, en la Cátedra de Ciencias de la Comunicación, la lectura político-social

refiere la sobredeterminación de la acreditación -única función reconocida para la evaluación- a la reproducción del orden social dominante, por lo cual es rechazada de plano, en tanto afecta negativamente el proceso de enseñanza y el aprendizaje.

Este extremo se encierra en una imposibilidad de acción frente al sistema que, en la práctica educativa, anula o menoscaba gravemente el objetivo de formar sujetos con capacidad de análisis crítico del conocimiento que incorporan y de la realidad social y política de la comunicación.

Tal situación, por otra parte, no ocurre sin consecuencia para el grupo humano, que refleja su impotencia para sostener el proyecto-ideal que signó el ingreso al ámbito de enseñanza en la resignación frente a las condiciones estructurales en las cuales deposita toda la responsabilidad de las limitaciones.

- Respecto de la necesidad de la integración de la evaluación en el proyecto de enseñanza, como parte de un proyecto institucional amplio, **no existe en las Facultades ni en las Carreras un proyecto unificado de enseñanza** (Puigross, 1993). **No existen, prácticamente, programas de enseñanza de nivel universitario.** En su lugar **hay amplísimos Planes de estudio** que establecen las materias obligatorias y optativas con sus respectivas correlatividades necesarias para completar el título de grado, ciertas normativas institucionales relativas a los regímenes generales para acreditación institucional, y una tradición de enseñanza y evaluación que suele repetirse en las distintas Cátedras, con sólo algunas variantes.

Tal como lo describe A. Puigross, el currículum tipo "plan de estudios" consiste en un listado de materias, éstas a su vez, conformadas por series de contenidos "que pretenden reflejar el inmóvil orden de un discurso que, producido mediante las reglas del *método científico* sea coextensivo a la realidad y a la verdad, y por tal razón, inalterable por cualquier práctica, en especial la docente" (puigross, 1993). Las distintas fracturas y vicisitudes de la universidad en la Argentina determinaron que los currículos de las carreras tradicionales (Abogacía, Medicina o Economía), antes que reformar adecuadamente sus estructuras en función de una modernización global de los saberes y de las inserciones profesionales, sumaran materias y contenidos sin una planificación coherente.

Las profesiones con unas seis décadas de existencia (como Psicología o Sociología), poseen currículos extensísimos con la misma incoherencia mencionada para el grupo anterior, con el agregado de un mayor desorden resultado de los enfrentamientos por la apropiación de espacios institucionales de poder, que en el primer grupo se hallan rígidamente institucionalizados. Estas cuestiones, como ya se dijo, no tienen origen tanto en el desarrollo

científico y tecnológico como en el de las prácticas y su vinculación a un orden político cultural y corporativo.

En los últimos años ha tenido lugar la aparición de una serie de nuevas carreras, de gran demanda en la actualidad, vinculadas a campos técnico-profesionales y áreas de saber poco estructuradas. Tal es el caso de la Carrera de Ciencias de la Comunicación, en la Facultad de Ciencias Sociales o la Licenciatura en Artes, en la Facultad de Filosofía y Letras. No obstante, la tendencia mayoritaria ha sido la de mantener el mismo sistema curricular, con Licenciaturas de entre cinco y siete años, sin promover cambios trascendentes a nivel de grado ni de posgrado.

Como vimos en el capítulo sobre la universidad, en la misma en tanto institución dedicada a la enseñanza, ha estado ausente, históricamente, la preocupación por el aspecto pedagógico. No figura en la organización del proyecto de enseñanza el interés por promover una mejor enseñanza que facilite el aprendizaje del alumno.

- Cuando la **Excelencia Académica** se transforma en un medio para competir en el mercado, la **calidad educativa** se traduce en una **cantidad de productos** valorados por dicho mercado, y la excelencia representa el cúmulo de los mismos.

Esta tensión e inversión en los objetivos institucionales es, en realidad, parte de la historia misma de la institución universitaria y de la educación en su conjunto. La escuela pública y obligatoria ha tenido un sentido histórico que responde al orden social burgués y a su objetivo de dominación social en el cual la educación en manos del Estado ha cumplido su meta de control social. La Universidad con contradicciones y contramarchas ha cumplido la misma función.

Según Bonvecchio (1999), si bien la conciencia crítica de los burgueses menos conservadores ha pretendido conservar en esta institución un espacio de cuestionamiento, de libre pensamiento y de crítica a los sectores dominantes, la maquinaria institucional ha determinado, como resultado global, el triunfo de los burócratas funcionales a la reproducción.

Naishtat (2008), más optimista, reconoce en la crisis del esquema cientificista y en la hibridización que define el esquema universitario actual, una oportunidad de repensar el papel de la universidad. Concretamente analizar el criterio de *pertinencia* así como los sentidos puede asumir la *evaluación*.

- Nosotros creemos que, con todo, como toda institución transmisora de conocimiento, **la Universidad ha transitado un camino complejo y contradictorio que en nuestro país, como en la mayor parte de la educación superior latinoamericana, ha dado lugar a transformaciones importantes, que abrieron el camino hacia una participación democrática. Deberíamos preguntarnos de qué modo y hacia dónde hay que orientar la transformación en este momento.**
- **En ninguno de los casos trabajados existe un proyecto de evaluación acorde con una propuesta de enseñanza que involucre a la carrera en su conjunto.**

Las Cátedras y los Departamentos (aunque no es la modalidad más común) constituyen las unidades que en la universidad representan algún tipo de proyecto unificado. Aún así, no en todos los casos el proyecto de cátedra incluye una propuesta elaborada de enseñanza y evaluación. Los casos que trabajamos presentan diferencias en este sentido.

- En el caso de la Cátedra de Farmacología, existe un proyecto que articula una propuesta general desarrollada en el programa y en las guías de trabajos prácticos, con modalidades de implementación propias de las distintas subunidades de cátedra. La integración de éstas en el proceso de enseñanza es escasa o nula pero el instrumento de evaluación para toda la cátedra es el examen oral, por decisión de sus titulares. La evaluación final, como instancia separada del proceso de enseñanza, se realiza en forma conjunta. **La unidad del proyecto se basa en el programa escrito y una organización fuertemente jerarquizada de los integrantes.**

No se registra allí conflicto alguno en torno a la modalidad de evaluación ya que está determinada por la Cátedra y es, además, avalada por los docentes, quienes reconocen en el examen oral el instrumento más completo para evaluar el aprendizaje del conocimiento médico en general y de la farmacología en particular, ya que brinda información sobre el conocimiento de *datos* tanto como sobre *procesos de pensamiento*. Si existen dificultades, forman parte de la complejidad del objeto y de la falta de conocimiento previo o de capacidad del alumno. La falencia de este instrumento puede estar constituida por la falta de objetividad ya que esta depende del sujeto que evalúa. La autoridad que le otorga al docente su cargo lo supone apto en este aspecto pero se admite que la subjetividad puede intervenir. De todos modos, como criterio general, **la evaluación no constituye más que un problema técnico.**

- En la Cátedra de Políticas y Planificación de la Comunicación no funciona, actualmente, un proyecto elaborado de enseñanza y evaluación acorde con el

Proyecto de Cátedra. Como señalamos en la descripción de la Cátedra, **el proyecto de enseñanza fundador consistía fundamentalmente en una propuesta de ideología social crítica, acorde con el proyecto global de la Carrera en el momento de su inicio. La masividad, otrora un desafío atractivo y garantía de acceso libre al conocimiento, se ha convertido en la actualidad en un escollo insalvable.** La falta de recursos materiales y de formación se percibe como obstáculo principal y la imposición de la acreditación institucional heredera de la escuela, constituye un obstáculo pedagógico igualmente inmanejable. **La evaluación formal tradicional se sostiene en tanto requisito institucional y con muchas reservas respecto de su utilidad para cumplir con los objetivos de formación. El instrumento utilizado se considera el único accesible dados los recursos existentes.**

En este caso, a diferencia del anterior, se destaca la percepción de un problema socio-institucional que afecta lo pedagógico. Al mismo tiempo, no se cuenta con los instrumentos para resolverlo e incluso, para algunos, no es posible.

En el caso de **Física**, el proyecto de enseñanza se impulsa desde el Departamento constituyendo el perfil del egresado la formación de profesionales capacitados para resolver problemas y crear conocimientos originales vinculados a la disciplina, para manejar el método experimental y para elaborar modelos con los cuales construir teorías que no solo expliquen lo observado sino que además puedan predecir nuevos fenómenos mediante el lenguaje preciso y económico de las matemáticas. Sin embargo, esto constituye una referencia global que en la constitución de los equipos docentes por materia se implementa, generalmente, a partir de **propuestas de enseñanza y evaluación más bien tradicionales.**

- En Comunicación Social especialmente pero también en Física, varios de los docentes expresaron su predilección por las evaluaciones informales (si existiera la posibilidad de seguimiento suficiente, lo cual no ocurre) como instrumento ideal para evaluar el aprendizaje del sujeto. Subyace a esta idea la suposición de que las propias consideraciones, a partir de las interacciones con el alumno, evitan el acto de clasificación y homogeneización que se consideran para una evaluación formal. Sin embargo, en este punto, es conveniente recordar a Perrenoud quien advierte que, desde el punto de vista de la creación de jerarquías de excelencia, no es grande la distancia que separa la evaluación formal de las evaluaciones informales¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Este autor refiere: "La evaluación cotidiana, informal, participa de la acción global ejercida por el maestro sobre el trabajo escolar de los alumnos y se basa en el flujo de interacciones maestro-alumnos.(...) Es cierto que la legitimidad de la evaluación escolar depende, en parte, del crédito que se concede a la separación entre : 1) una evaluación *informal*, al arbitrio del

- Si bien es cierto que la evaluación informal puede constituir una auténtica evaluación formativa, usualmente constituye un instrumento de regulación del trabajo. En uno como en otro caso la nota representa la ubicación del alumno en una escala de excelencia, cuya representación encarna, en Universidad tanto como en la Escuela, el *alumno ideal*.

III.4.3 Propuesta de enseñanza y criterios de selección y uso de los instrumentos de evaluación

- Los criterios de selección de instrumentos para evaluar y el modo en que estos son utilizados también brindan importante información a cerca de la concepción de evaluación tanto como sobre la concepción de aprendizaje. **¿Qué cosa se quiere indagar? ¿De qué formas se puede indagar y cuál sería la más apropiada en este caso? ¿Cómo se utiliza la información obtenida? Son preguntas que no siempre forman parte del proceso de toma de decisiones de los docentes a la hora de construir las evaluaciones formales.**

"Los instrumentos de evaluación, aunque representan una muestra parcial de lo que logran efectivamente apropiarse los alumnos, deben siempre apuntar a registrar no sólo los éxitos y fracasos sino también el por qué de los mismos; deben también brindar la posibilidad de extraer conclusiones acerca del desempeño actual pero también del desempeño futuro del alumno, en situaciones específicas pero también como visión integral." (S. Celman,1998; A. Camilloni,1998)

"Existen distintos instrumentos de evaluación, y no se trata de que sean algunos absolutamente mejores que otros. El diseño de un programa para evaluar amplia y eficazmente requiere la combinación de diversos instrumentos. Su calidad depende de la combinación adecuada y el grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados, a la situación en la que se administren y a la propiedad del análisis e interpretación de sus resultados." (S. Celman,1998; A. Camilloni,1998)

En el caso de Farmacología, no existe interrogación respecto de los instrumentos de evaluación, el más favorable es sin duda el examen oral. Sin embargo, aunque los docentes refieran que se apunta a evaluar procesos de pensamiento, se observó en las tomas de final que esto no es una práctica regular, es decir, no todos los docentes utilizan el instrumento del mismo modo. Algunos, efectivamente, plantean preguntas que implican un razonamiento

maestro, inscrita en su práctica cotidiana y que mezclaría juicios de conformidad y juicios de excelencia; 2) una evaluación *formal*, reglamentada por la institución, que disociaría por completo la excelencia propiamente dicha de la apreciación de conductas y, sobretodo, que presentaría la objetividad que no puede esperarse de la evaluación intuitiva" (Perrenoud, 1990).

complejo y repreguntan en función de la respuesta del alumno, dando siempre lugar a la elaboración además del conocimiento de los datos. Otros por el contrario, realizan pocas preguntas de elaboración y repreguntan en general por el conocimiento de datos.

En la Facultad de Ciencias de la Comunicación se utiliza como instrumento de evaluación el parcial presencial escrito. En la Cátedra en la que se trabajó, se conserva el final oral obligatorio, el cual es valorado por los docentes como el medio más apto para garantizar los aprendizajes realizados por los alumnos en una carrera masiva, donde el seguimiento individual se hace casi imposible en la mayoría de las materias obligatorias.

En los parciales, el objetivo de la evaluación consiste en constatar que se comprenden globalmente los contenidos conceptuales con escasa indagación sobre la elaboración y utilización de los mismos. Aunque se conocen otros instrumentos considerados más aptos para indagar en los alumnos la capacidad de elaboración de los contenidos conceptuales, se privilegia el ahorro de tiempo y recursos docentes. No se cuenta con tiempo ni recursos materiales ni docentes para profundizar en el proceso de aprendizaje. *Se hace lo que se puede.* En los exámenes orales, se intenta profundizar en la utilización de los conceptos.

En el caso de Física se continúa utilizando instrumentos tradicionales. Para la evaluación de la aplicación de los contenidos conceptuales se utiliza el parcial escrito presencial que consiste en la resolución de ejercicios del mismo grado de complejidad de los trabajados en las clases. En cuanto al aspecto conceptual formal, que como conocimiento global de la materia se evalúa en el final obligatorio, se utiliza el examen oral. No se plantean la necesidad de un cambio aunque se reconoce que otras formas de evaluar podrían dar mejores resultados. Esto se remitiría, en parte, a la falta de tiempo, ya que la mayoría de los docentes se dedica a la investigación lo cual restaría mucho tiempo a la dedicación docente. Sin embargo, no se trata de una carrera masiva.

- En líneas generales, **no existen con posterioridad a las evaluaciones análisis de los resultados de los exámenes en lo que respecta al proceso de construcción del alumno. Se evalúa el conocimiento en el presente y si ha cumplido los objetivos que la Cátedra esperaba.** Sin embargo, no se analiza el error para encontrar los motivos del mismo y resolverlos y/o generar nuevas estrategias que ayuden al alumno en su proceso de construcción. **El parcial informa al docente y al alumno si va de acuerdo con los conocimientos y tiempos marcados por el programa, pero no se busca información sobre el proceso de apropiación de conocimientos del alumno.**

¿Se debe esto a la falta de tiempo de los docentes?

- Es absolutamente cierto que con más tiempo se podrían trabajar con mayor profundidad tanto los temas como las dificultades planteadas por los alumnos antes y después de las evaluaciones. No obstante, **el problema parece vinculado, principalmente, con la concepción de aprendizaje y cierto tipo de práctica de la enseñanza en la universidad que se mantiene, por costumbre, sin cuestionamiento.**

Teniendo en cuenta que no anima a los docentes de este nivel una preocupación pedagógica, el hecho no resulta extraño. Por ejemplo, en Física que no sufre los efectos de la masividad, la repuesta frente a la pregunta de porqué no se cambian o complementan los instrumentos de evaluación que consideran poco confiables, se responde que los ayudantes tienen poco tiempo, pero también se acepta que, en realidad, porque a nadie se le ocurrió cambiarlos. En el caso de Cs. de la Comunicación, la explicación que justifica casi todo es la falta de recursos, básicamente de tiempo de dedicación de los docentes. Sin embargo, cuando se utilizó un trabajo de campo, para muchos muy útil, fue desechado como herramienta de enseñanza y evaluación porque no se podía controlar la salida de los alumnos al campo y porque no se confiaba en la seriedad del trabajo realizado por los alumnos.

¿Cómo se selecciona y construye el instrumento de evaluación?

- **En el caso de Farmacología se privilegia el examen oral como único instrumento realmente confiable para evaluar el conocimiento conceptual y su aplicación.**

En parte, el examen oral, como cualquier instrumento de evaluación, impone limitaciones para obtener cierto tipo de información, así como brinda gran información sobre otros aspectos. Si bien brinda conocimiento sobre el proceso de razonamiento y la utilización de datos que el alumno pone en juego en el momento de resolver una pregunta planteada en un examen, sólo lo hace sobre fragmentos muy breves, en el corto tiempo que existe entre una pregunta y una respuesta, tanto para el alumno que está construyendo su respuesta en el momento como para el docente que está evaluando en el momento. No obstante, según señalamos en el análisis de las variables, éste es uno de los elementos que -en función de las características del conocimiento médico- se busca evaluar: la capacidad de dar respuesta a un problema que exige razonamiento pero con tiempos muy cortos para su resolución.

Está claro que existe una concepción de aprendizaje y de enseñanza de este saber particular, que hace que se utilice este instrumento de este

modo. Hemos señalado ya que la selección del instrumento estaría ligada a las características de la práctica profesional. Pero que la valorización de este instrumento esté relacionada con las características del accionar médico, ¿implica que es este el mejor modo de enseñar y aprender el conocimiento médico? El saber médico ¿sólo exige procesos puntuales de razonamiento y manejo eficiente de los datos? ¿y si es así, porqué no se considera información útil la elaboración escrita presencial en respuesta a una pregunta que exija el desarrollo de un razonamiento?

En este punto aparece un conjunto de significaciones en el cual se superponen la predilección de los médicos por el manejo oral del lenguaje -también vinculada con la práctica profesional- y la tradición de la universidad de demostración del conocimiento a través de una alocución discursiva: tanto la clase magistral del profesor, como la exposición del alumno en la mesa examinadora, debe ser oral. El examinado debe dar cuenta de su saber *indagado* por el profesor, debe demostrar lo que conoce, debe decir la verdad.

La demostración de la Excelencia Académica en la Universidad ha sido -y en gran cantidad de instancias continúa siendo- la exposición oral, del mismo modo que la indagación jurídica busca establecer la verdad interrogando al enjuiciado y a los testigos y al igual que el médico examina al enfermo. Lo escrito, corresponde más bien a los procedimientos de registro, clasificación y objetivación, también parte del dispositivo normalizador, pero que no forman parte, en primera instancia, de la *confrontación* con la verdad que *representa la indagación*¹⁶⁸. El examen, como refiere M. Foucault, constituye un ritual de

¹⁶⁸ El renacimiento del Derecho Romano, que reformulado, aparece hacia fines del medioevo no puede adjudicarse simplemente -según Foucault- al progreso de la racionalidad. Por el contrario, obedece a una serie de transformaciones políticas cuya nueva estructura apela al mecanismo de la *indagación*, abandonando el de la *prueba* del Derecho Germánico que dominó durante toda la Edad Media. La *indagación* tiene origen en la Iglesia y es introducido como práctica judicial en tanto funcional a un tipo de relación de poder, a un mecanismo de dominación. La indagación aparece en el siglo XIII y produce una reorganización de toda la práctica judicial. Esta indagación judicial se extiende posteriormente a otras prácticas sociales, económicas y de muchos dominios de saber. La indagación se constituye en la forma de investigación de todo saber. De hecho, la crisis de la Universidad medieval a fines de la Edad Media puede analizarse, según este autor, a través de la oposición entre la indagación y la prueba. En la universidad medieval la transmisión y ratificación del saber (demostración) se realizaba a por la *disputatio*, una forma la *prueba* que consistía en el enfrentamiento de dos adversarios que utilizaban como armas los procesos retóricos y las demostraciones basadas en el principio de autoridad, es decir, armas verbales. No se apelaba a testigos de verdad sino de fuerza. La indagación, contrariamente, implica un saber basado en haber visto, haber leído, conocer lo que efectivamente se dijo, verificar lo dicho por los autores a través de la comprobación de la naturaleza. Foucault deja claro que la indagación consiste en "una forma de saber, situada en la conjunción de un tipo de poder y ciertos contenidos de conocimiento. Quienes quieren establecer una relación entre lo que es conocido y las formas políticas sociales o económicas que sirven de contexto a ese conocimiento, suelen establecer esa relación por intermedio de la conciencia o el sujeto de conocimiento. En mi opinión, la verdadera conjunción entre procesos económico-políticos y conflictos de saber se hallará en esas formas que son al mismo tiempo modalidades de ejercicio del poder y modalidades adquisición y transmisión del saber. La indagación es precisamente una forma política, de

poder constantemente prorrogado. Crea en la escuela un constante intercambio de saberes que avala el pasaje de conocimientos del maestro al alumno, pero toma del mismo un saber reservado y destinado al maestro (Foucault, 1996).

En el **caso de Comunicación Social**, no existe un proyecto unificado sino algunos lineamientos: son dos parciales escritos, presenciales y examen final obligatorio. Los exámenes parciales no cuentan de manera fundamental para la evaluación general, da más o menos lo mismo cómo cada ayudante los diseña y no se piensa que la ausencia de criterio unificado para los mismos pueda resultar inconveniente (con excepción de uno de los integrantes).

- **El parcial es una brújula que indica "por donde se anda" en la apropiación de conocimientos que propone la cátedra y el final obligatorio es una instancia de integración de conocimientos que puede paliar la falta de seguimiento durante la cursada.**
- **Los exámenes son instancias de acreditación impuestas institucionalmente, pero paradójicamente son también las pocas o únicas que garantizan la lectura de los alumnos.**

Para algunos de los integrantes, no resultaría relevante -dadas las limitaciones de recursos y la masividad- evaluar la adecuación de los instrumentos de evaluación utilizados actualmente por que no son los "mejores" sino los "posibles", entre los que se encuentran los más tradicionales. Sin embargo, dentro de los posibles, otros de los integrantes han intentado encontrar variantes para los parciales ya que el tradicional parcial escrito, con preguntas amplias, les resultaba difícil para corregir por la falta de parámetros precisos para evaluar las respuestas.

Como solución parcial y "a prueba" comenzaron a diseñar parciales en los que se incluyeron preguntas del tipo de opciones múltiples y algunas

*gestión, de ejercicio del poder que, por medio de la institución judicial pasó a ser, en la cultura occidental, una manera de autentificar la verdad, de adquirir cosas que habrán de ser consideradas como verdaderas y de transmitir las. La indagación es una forma de saber-poder y es el análisis de este tipo de formas lo que nos conducirá al análisis más estricto de las relaciones que existen entre los conflictos de conocimiento y las determinaciones económico-políticas." (Foucault, 1983). Cabe recordar aquí lo que anteriormente señalamos respecto del desbloqueo epistemológico de la medicina cuando el Hospital deja de ser un lugar de asistencia y se convierte en un aparato para "examinar". A partir de este orden se transforma en lugar de *formación* y *confrontación* de los conocimientos: se invierten las relaciones de poder y se constituye un nuevo saber. **"El Hospital bien 'disciplinado' constituirá el lugar adecuado de la disciplina médica; ésta podrá entonces perder su carácter textual, y tomar sus referencias menos en la tradición de los autores decisivos que un dominio de objetos perpetuamente ofrecidos al examen"** (Foucault, 1996).*

preguntas -sin opciones- pero cortas y muy puntuales. En algunos casos, con preguntas anexas de justificación.

Subyace a esta preocupación la idea de que **el parcial, que indaga conceptos en forma general, pierde de vista el aspecto analítico de los mismos conceptos induciendo el relato del/los texto/s conocido/s y provocando la superficialidad en su utilización o articulación con otros conceptos.** De hecho estos instrumentos que algunos docentes comenzaron a construir intentan "hacer pensar" en forma más puntual sobre algunas situaciones y casos.

Es cierto que los exámenes escritos que indagan conceptos nodales -y por los mismo generales y abarcativos- promueven un tipo de respuesta explicativa amplia en la cual depende de la capacidad analítica del alumno la presentación ordenada y coherente de argumentos, la selección adecuada de contenidos y de su capacidad sintética el privilegiar los puntos principales diferenciándolos de los secundarios. También depende de su capacidad de elaboración conceptual el ceñirse en más o en menos a los textos o el poner en juego sus propias articulaciones.

Sin embargo, esto no tiene porqué ser un obstáculo si se piensa que provee información muy rica respecto del proceso de aprendizaje del sujeto siempre y cuando se hayan establecido previamente los criterios definidos en forma conjunta entre alumnos y docentes.

- **La explicitación de los objetivos y la discusión a cerca de los criterios de la evaluación son una condición indispensable para la autoevaluación** y aún cuando no realice ésta formalmente son un requisito necesario **para cualquier evaluación formal** que busque recabar información sobre los procesos que ponen en juego los alumnos a la hora de resolver un examen, además de registrar y medir los conocimientos incorporados.
- Al mismo tiempo, no se tiene en cuenta uno de los principales problemas que radica en la concepción de la evaluación como un momento puntual. **En la medida en que se considere el parcial como momento único, como escrito acabado, no se da lugar a la reestructuración a la que se supone que apunta, o debería apuntar, una evaluación.**
- **Una posición acorde con la concepción del aprendizaje propuesta en el marco teórico, debería privilegiar, dentro de las evaluaciones formales escritas, aquellas estrategias que permitan reescribir, reconstruir sucesivamente el texto (parcial, monografía, etc.) a ser presentado.** Esto supone, por supuesto, un cambio radical en la concepción de evaluación que generalmente conciben alumnos y docentes.

- Del mismo modo, **la estructuración del parcial debería ser un objeto de debate entre los docentes, de modo tal que no guíe exclusivamente la respuesta a dar cuenta de los contenidos, remitiendo puntualmente a los textos y operando sólo como control de lectura. El alumno de universidad ingresa a la institución con doce años de práctica respondiendo preguntas que sabe cómo responder aunque no entienda la pregunta ni la respuesta.** Y, por ahora, en la educación superior no se le han dado pautas para creer que las cosas funcionan de otra manera.

El intento mencionado de crear nuevos parciales apelando a otros instrumentos, si bien presenta la dificultad de tratarse de un tipo de examen que no persigue los objetivos de enseñanza propuestos -dado que el proyecto de enseñanza apunta a la reconstrucción crítica de los contenidos a través de la discusión y el debate y el tipo de instrumento seleccionado no permite ni la reflexión ni la crítica abiertas si no que requiere el manejo de información precisa y puntual- muestra, al mismo tiempo, **preocupación e interés por un aspecto del proceso de evaluación que para algunos de los docentes es necesario cambiar: la tendencia a que el parcial se transforme en una repetición de contenidos con escasa comprensión.**

En la **Carrera de Física** resultó de gran interés la reflexión de uno de los docentes al ser interrogado por los criterios con los que se seleccionaba el instrumento de evaluación utilizado. Éste llegó a la conclusión de que no había fundamento mayor que el de la inercia y que los parciales que tradicionalmente se tomaban no se relacionaban cabalmente con la tarea real del físico. En realidad, se terminaba la carrera siendo un muy buen "hacedor de parciales", pero la tarea profesional, o incluso la tarea creativa o de producción de conocimientos dentro de ese campo, consistía en otra cosa.

No deja de llamar la atención el hecho de que teniendo conciencia de esta situación, aunque no todos piensen del mismo modo, no existan, estrategias de evaluación diferentes.

III.4.4 La importancia de la evaluación de aprendizajes en el contexto de la evaluación de la calidad educativa de la Universidad.

- Como se mencionó en el inicio de este trabajo, si bien nos centramos en la **evaluación de aprendizajes en la Universidad**, opinamos que ésta se halla inscripta necesariamente en la **evaluación de la Universidad**.

Esto es así, en primer lugar, porque toda evaluación de aprendizajes, programas o planes de estudios, del funcionamiento institucional, de calidad

académica de un establecimiento o de sus docentes, supone una dimensión política e implica ejercicio de poder de un grupo sobre otros o de un sujeto sobre otros. En segundo lugar, porque la evaluación de la calidad de una institución o programa institucional supone la evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos con los mismos principios y formando parte de las metas de la primera.

- **De este modo, una institución en la cual para su evaluación no tenga en cuenta la historia, los intereses, los valores y las metas propias, promoverá, seguramente, evaluaciones de aprendizajes similares, es decir, externos, homogéneos, cuantificables, orientados a la jerarquización y la exclusión.**
- **Por el contrario, una institución educativa cuyos criterios de evaluación de aprendizajes hayan sido definidos como parte de un proceso pedagógico más amplio y haciendo hincapié en la autoevaluación como eje del proceso de búsqueda de la información requerida -en este caso el aprendizaje del alumno- supone y reclama para la evaluación de su funcionamiento como institución en general o de la calidad de sus productos institucionales una concepción de evaluación que considere las necesidades, metas, finalidades y valores de los actores participantes, con métodos aceptados y validados por estos, que podrá contar con aspectos cuantitativos pero que necesariamente deberá incluir aspectos cualitativos también. (En estos casos, como se refirió en apartados anteriores, lo deseable es complementar una evaluación externa y una autoevaluación.)**
- La concepción desde la cual se enfoque la evaluación de aprendizajes, en la medida en que constituye el primer contacto de los sujetos con la evaluación en una institución educativa¹⁶⁹ resultará el esquema desde cual comprender y aceptar la valoración que se haga del propio conocimiento incorporado (tanto como el de otros) y, consecuentemente, aceptar "las reglas de juego institucionales" respecto del tema.
- **Si los sujetos, tanto docentes como alumnos, consensúan evaluaciones externas, cuantitativas, superficiales, exclusivamente orientadas a cumplir con los requisitos de acreditación institucional es poco probable que rechacen luego evaluaciones institucionales de este tipo pasando a ser objeto de juicios externos y asistiendo pasivamente a las transformaciones de los planes de estudio, las orientaciones académicas, las ofertas de posgrados y el encausamiento de las líneas**

¹⁶⁹ El sujeto es evaluado desde antes de ingresar a la escuela.

de investigación según criterios economicistas y orientados a dar respuesta a las necesidades del mercado.

Desde la sociología de la educación se ha mostrado que el proceso de escolarización ha consistido principalmente en controlar y modelar la conducta de los niños, profundizando las diferencias sociales existentes antes que compensarlas e inculcando el individualismo, la competitividad e insolidaridad en lugar de la solidaridad, la capacidad de compartir y la producción en con otros. Eso es insoslayable lo mismo que el hecho de que ha sido la evaluación en tanto instancia de acreditación del (re)conocimiento del sujeto, la herramienta por excelencia al servicio de comparar, diferenciar, jerarquizar, homogeneizar y excluir¹⁷⁰.

- **El objetivo de este trabajo se orientó justamente a develar de qué forma se están conformados estos esquema o *habitus* que forman parte de lo que llamamos pensamiento del profesor y que orientan su práctica profesional. Por otra parte, guió el interés por este objeto la búsqueda de generar una toma de conciencia de las representaciones que los constituyen, contribuyendo así desnaturalizarlas, con el fin de promover su transformación.**
- **En el nivel superior, como en cualquier otro de la enseñanza, funcionan esquemas de comportamiento que se repiten sin cuestionarse, sin conciencia de que determinan y limitan la propia práctica de la enseñanza y de que los mismos son parte del mecanismo de control social al servicio de la reproducción social.**
- **Estos esquemas con raíz en las concepciones de aprendizaje, de enseñanza y de evaluación fueron incorporados como alumnos en instancias de aprendizaje escolar y tienden a repetirse sin reflexión en la práctica docente.**
- **Pero en la universidad, dada la complejidad de su funcionamiento y la fuerte estructura disciplinar, estos esquemas se complementan con normas, valores, representaciones del ideal profesional y modelos de transmisión del saber, propios de cada disciplina; valores y representaciones de formas de enseñar y de aprender, formas de evaluar y de aprobar exámenes en la universidad; proyecto, objetivos, metas y estilos de participación institucional y grupal propios de la carrera y/o del grupo de trabajo docente, anclados en un estilo personal.**

¹⁷⁰ Estas 5 operaciones son las que Foucault toma resumir la **normalización**, concepto con el cual define las reglas que se imponen con la modernidad.

- **Para promover cambios en el nivel de la *práctica docente* es indispensable en primer lugar: conocer las concepciones que los actores manejan en el universo práctico en el cual trabajan y darlas a conocer con el fin de desnaturalizarlas. En segundo lugar: es condición *sine qua non* la intervención en ese *orden práctico*, porque -no hay mejor ejemplo que la enseñanza- la acción no se deriva directa y conscientemente de un concepto -aunque este constituya una guía- sino que se orienta dentro de la lógica que ordena las acciones en un determinado campo en un momento dado.** Ejemplo de ello lo constituye el hecho de que aún con una concepción de aprendizaje como construcción no puedan derivarse de la misma, acciones de enseñanza compatibles con ella.

III.4.5 Condiciones institucionales y proceso de evaluación

¿De qué forma impactan los modelos profesionales y modelos institucionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ende la evaluación?

- Uno de los elementos más fuertes en el campo de la medicina el peso que tiene la función profesional de CURAR y SALVAR VIDAS, lo que a su vez trae aparejado un deber social, moral y legal. Por lo tanto un *buen médico* siempre debe saber cómo resolver un caso, y en la misma línea de razonamiento, un *buen alumno aspirante a médico*, es aquel que se destaca por su **conocimiento y capacidad que "necesariamente" se reflejan en las notas, ya que éstas representan la certificación objetiva del conocimiento que posee el sujeto.**

El saber médico constituye una herramienta de enorme poder social, por lo cual hay que pasar por constantes exámenes durante la carrera para acceder a él: el recorrido del médico en formación parece ser el del héroe: debe afrontar diversos trabajos o pruebas, situaciones peligrosas que necesitan resolución y que éste debe afrontar para alcanzar el conocimiento. En este sentido, **el aprendizaje debe ser "costoso", se debe "sufrir" y la evaluación constituye una de las instancias de mayor sufrimiento del alumno**¹⁷¹.

¹⁷¹ El mito del héroe ha sido utilizado como representación estructural de la enseñanza, sin embargo las características exacerbadas del modelo médico (en relación con el modelo militar con el cual se vincula) permiten retomarlo. En la formación profesional en las prácticas hospitalarias, éste se muestra con toda crudeza en la modalidad de funcionamiento de las guardas médicas, en donde también es palpable la concepción de aprendizaje como sumatoria de experiencia. El criterio que suele guiar estas instancias de formación profesional consiste en que el mejor aprendizaje depende de acumular la mayor cantidad de experiencia posible careciendo, frecuentemente, de espacios sistemáticos de reflexión. No discutimos la importancia de la experiencia en la formación profesional pero señalamos que el acopio de experiencia sin reflexión, sin análisis, puede resultar estéril, es decir, **puro sacrificio**.

- **En sintonía con ello, el carácter jerárquico y verticalista de la institución exige pagar el derecho de pertenencia con mucho esfuerzo y sacrificio.**
- **En el segundo caso, los modelos profesionales son heterogéneos lo que da lugar a un objetivo abierto de formación y flexibiliza la imagen de lo que *debe ser* un buen profesional y , en consecuencia, de la norma o parámetro de medida para la evaluación en general. No obstante, el deber ser aparece en la representación del alumno ideal, de aquellos primeros que fueron alumnos en la época fundacional, o sea, los mismos docentes. Esto no quiere decir que los docentes sean, en tanto profesionales, modelos, si no que el alumno que fueron representa la época fundacional de la carrera que pasa constituirse en utopía de formación. Sólo funciona como obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje en el punto en el cual, frente a la crisis, se niegan las dificultades inherentes al propio proyecto y no se puede reformular aquello plantea inconvenientes.**
- **En cuanto a la cátedra se observó que la dinámica de funcionamiento horizontal sostenida por los integrantes -considerados pares entre sí-, ha sido muy positiva en varios aspectos, pero la homogeneización fraterna parecería haber dado lugar a ciertos inconvenientes en la diferenciación de roles, directamente vinculado con la dificultad de la mayoría para discriminar la propuesta didáctica para la clase práctica y para la clase teórica.**
- **La masividad es un fenómeno actualmente incorporado a las condiciones estructurales pero que no ha podido ser resuelta en cuanto situación pedagógica diferencial. Sin embargo, algunos de los integrantes han comenzado a dar muestras de problematizar algunos aspectos pedagógicos en torno a la evaluación.**
- **La imagen de la Excelencia Académica, si bien no presenta el formato tradicional, burocrático y solemne que se describió para el primer caso, reviste gran importancia en la formación científica en general, pero muy especialmente en Física. Si el modelo a alcanzar es Einstein, uno de los más grandes pensadores del siglo XX, además de sus descubrimientos científicos, la evaluación como "reconocimiento" del saber aprendido se torna compleja.**
- **El conocimiento a transmitir consiste en un saber complejo, difícil, y accesible a pocos. Su conquista puede facilitarse por la enseñanza pero el aprendizaje se considera interno e individual. En este sentido, la**

creatividad parece ser un requisito importante en el proceso de aprendizaje, pero en la medida en que se considera éste un proceso interior, no parecen haberse desarrollado estrategias de enseñanza que faciliten la construcción de soluciones creativas.

- **Por el contrario, la enseñanza tiende a ser repetitiva y la evaluación tiende a evaluar el manejo de ciertos mecanismos prácticos antes que la capacidad reflexiva de los sujetos frente a la resolución de un problema.**
- **En la misma línea, inteligencia y creatividad aparecen asociadas a la velocidad.** Indicador de esto es el tipo de exámenes parciales que habitualmente se utilizan en donde claramente poseen menos chance los alumnos cuyo estilo de aprendizaje y de pensamiento sea diferente y pongan en juego una inteligencia reflexiva en lugar de una inteligencia ágil.

III.4.6 Palabras finales

Partimos para este trabajo de la necesidad de reflexionar en forma sistemática sobre la propia práctica y sobre la tarea realizada.

En tal sentido, ponderamos la autoevaluación como la herramienta más potente para la reflexión y para promover la toma de conciencia, tanto en la dimensión política de toda evaluación como en el proceso mismo de aprendizaje.

En los casos trabajados, se encontraron concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, diversas, formas rígidamente institucionalizadas y burocratizadas de transmisión de los conocimientos impuestas por los modelos profesionales e institucionales, con características diferentes según el contexto histórico-institucional-disciplinar.

Este conjunto o trama de formas institucionales constituye los *esquemas* o *habitus* en los que se inscriben las concepciones y prácticas de evaluación, que se rigen por un orden o *lógica práctica*, relativa a un *campo de prácticas* en un momento determinado. En nuestro objeto, el campo reúne un conjunto de diversas prácticas, por lo que supone una intersección particular de campos.

Teniendo en cuenta la lógica que ordena a un campo de prácticas, cualquier intervención para transformar los esquemas construidos de acuerdo con la lógica del campo en cuestión, debe situarse en el mismo nivel *práctico* de intervención. Esto quiere decir que la transformación de los *habitus* depende de la transformación de las condiciones materiales de funcionamiento del campo. Pero al mismo tiempo, esto depende de la transformación que los

sujetos portadores de los habitus, sean capaces de ejercer en dicho campo/campos.

Este cambio, entonces, exige un compromiso de reflexión de quienes trabajamos en el campo de la evaluación en la universidad, sobre *el proyecto educativo* de la universidad que tenemos (o que no tenemos), sobre el *proyecto de sujeto* que se supone la universidad pretende formar, sobre la relación de la universidad con otras instituciones sociales, entendiendo por *proyecto* no el conjunto de proposiciones deseables sino un conjunto de prácticas a formar o reformular, contenidas en una propuesta democrática, participativa y que atienda a las necesidades actuales de nuestra realidad latinoamericana.

IV BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J.: (2003) *La Evaluación a Examen. Ensayos Críticos*. Miño y Dávila: Madrid
- Angulo Rasco, J. F. (1990) *Innovación y evaluación educativa*. Universidad de Málaga.
- Angulo Rasco, J. F. (1993) *Ámbitos de la gestión y calidad docente*. Universidad de Málaga.
- Anijovich, R. (2010) *La Evaluación Significativa*. Paidós: Buenos Aires.
- Ares Pons, Jorge (1991) *Evaluación Académica y condición universitaria*. Universidad de la República: Montevideo.
- Barthes, Roland (1990) *La aventura semiológica*. Paidós: Barcelona.
- Bonvecchio, Claudio (1991) *El mito de la Universidad*. Siglo XXI: México.
- Bourdieu, P. (1989), *O poder simbólico*, Lisboa, DIFEL.
- Bourdieu, P. (1989), *La noblesse d'État, grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Les éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. Grijalbo: México.
- Bourdieu, P. (1991) *El Sentido Práctico*. Taurus: Madrid.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, P. (1999) *Intelectuales, política y poder*. Eudeba: Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J-C. Y Passeron, J-C. (1996) *El oficio de Sociólogo*. (19ºed.) Siglo Veintiuno: México.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea: Madrid.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid. Alianza.
- Buchbinder, Pablo (2005), *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Camilloni, Alicia R. W. de; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, Ma. del Carmen. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2007) "El porvenir del programa institucional de la Universidad de Buenos Aires. Las ideas de Risieri Frondizi (1957-1962)", en actas VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Superior, Buenos Aires, noviembre de 2007.
- Carlino, F. Y Mollis, M. (1997) "Políticas internacionales, gubernamentales e institucionales de evaluación universitaria. Del Banco Mundial al CIN." En *Revista del IICE*. 10, 22-36.
- Carr, Wilfred. (1993) *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Díada: Sevilla.
- Carretero, M. (comp.). (1991) *Procesos de Enseñanza y Aprendizaje*. Aique: Buenos Aires.

- Chaiklin, S. y Lave, J. (comp.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- Cohen, Louis y Mannion, Lawrence (1990) *Métodos de investigación educativa*. La Muralla: Madrid.
- Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*. Morata: Madrid
- Croll, Paul (1995) *La observación sistemática en el aula*. La Muralla: Madrid.
- De Alba, Alicia. (comp.) (1997) *El curriculum universitario. De cara al nuevo milenio*. UNAM: México. 2ª ed.
- De Alba, Alicia. (comp.) (1998) *Posmodernidad y educación*. UNAM/Porrúa: México.
- Diaz Barriga, Ángel. (1992) *.Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires. Aique.
- Ducoin, Patricia y Landesmann, Monique (comp.) (1993) *Las nuevas formas de investigar en educación* Patricia Ducoin y Monique Landesmann Editoras: México.
- Elichiry, N. E.(1999): Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia. En Castorina, J.A. (comp.) *Homenaje a Jean Piaget*. Buenos Aires, Eudeba
- Elichiry, Nora E. (1991) Reflexiones acerca de la producción de conocimientos y los procesos de transferencia, en Castorina, José A. (comp.) (2001) *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. EUDEBA: Buenos Aires.
- Erikson, F. (1989): Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, M. C. WITTROCK, (Ed.) (pp. 195-302). Barcelona: Paidós-MEC.
- Feldman, Daniel (1992) “¿Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes?” En *Revista del IICE*. 1, 41-49.
- Feldman, Daniel (1995) “Teorías personales, repertorios sociales”. En *Revista del IICE*. 6, 57-63
- Feldman, Daniel (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique: Buenos Aires
- Feldman, Daniel y otros (1996) “El conocimiento de los maestros y la enseñanza” En *Revista del IICE*. 8, 13-21.
- Fernández, Lidia. (1994) *Instituciones Educativas*. Paidós: Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1983) *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa: México.
- Foucault, Michel (1993) *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira: Buenos Aires, Editorial Nordan-Comunidad: Montevideo.
- Foucault, Michel (1996) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI: México. 24ªed.esp.
- Foucault, Michel (1999) *El nacimiento de la Clínica*. Siglo XXI: México.18ªed.
- Fronzizi, Risieri (2005;1971), *La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina*, Buenos Aires, Eudeba.
- García, Rolando (2000) *El conocimiento en construcción*. Gedisa: Barcelona.
- García, Rolando (comp.) (1997) *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Gedisa: Barcelona.

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: Madrid.
- Giroux, H. A. (1990) *Los Profesores como intelectuales*. Paidós: Barcelona.
- Giroux, H. A. (1992) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI: México.
- Glazman Nowalski, Raquel (2001) *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Paidós: México.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Gómez, G.; Gil Flores, J.; García Giménez, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe: Granada.
- Guiraud, Pierre. (1997) *La semiología* Siglo XXI, 23^oed. Esp.
- Halperín Donghi, Tulio (2002; 1962), *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba.
- Hoffman, Jussara (2010) La Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada. En Anijovich, R. (2010) *La Evaluación significativa* Paidós: Buenos Aires.
- House, Ernest H. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Morata: Madrid
- Kuhn, Thomas S. (1999) *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE: Buenos Aires. 6^o reimpresión esp.
- Leontiev, A. N. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Akal. Madrid.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós: Buenos Aires.
- Lucarelli, Elisa (Comp.) (2000) *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós: Buenos Aires.
- Martínez de Codes, Rosa María (1988), "El positivismo argentino: una mentalidad en tránsito en la Argentina del Centenario", en *Quinto Centenario*, n^o14, Madrid, Editorial Universidad Complutense.
- Mattelart, Armand y Mattelart, Michèle (1997) *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós: Barcelona.
- Moll, L. (1993) *Vigostky y la educación*. Aique. Buenos Aires.
- Mollis, M. (1993) "Evaluación de la Calidad Universitaria: Elementos para su discusión" En *Revista IICE*, 3, 25-38.
- Naishtat, Francisco, Aronson, Perla (comp.), Unzué, Martín (coord.) (2008), *Genealogías de la Universidad Contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires, Biblos.
- Perrenoud, Ph. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata: Madrid.
- Perrenoud, Ph. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue: Buenos Aires.
- Piaget, Jean (1985) *La toma de conciencia*. Morata. Madrid
- Popkewitz, Thomas S. (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Pomares-Corredor: Barcelona.

- Pozo Municio, Juan Ignacio (1997). *Aprendices y Maestros*. Madrid. Alianza.
- Pozo, J. I. (1994): "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos", en Coll, C., et al *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ed. Santillana, Bs. As.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, MP; Mateos, M.; Martín, E.; De la Cruz, M. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de alumnos y profesores*. Grao. Barcelona
- Pruzzo de Di Pego, V. Y Steffanazzi, R. (1997) "La Perspectiva político-pedagógica de la evaluación de calidad: una propuesta en marcha." En *Revista del IICE*. 10, 37-41.
- Puiggrós, A. (1993) *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*. Paidós: Buenos Aires.
- Riviere, Ángel (1985). *La psicología de Vigotsky*. Madrid. Visor.
- Rockuwel, Elsie y Mercado, Ruth (1986) *La escuela: lugar del trabajo docente*. DIE Cinvestav: México
- Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativas*, Aljibe: Málaga
- Samaja, J. (1994) *Epistemología y Metodología* Eudeba: Buenos Aires
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Aljibe: Málaga.
- Schön, Donald A. (1998) *El profesional Reflexivo*. Paidós: Barcelona.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 39-83. Chicago, IL: Rand McNally.
- Soler, Ricaurte (1959), *El positivismo argentino, pensamiento filosófico y sociológico*, Panamá, Imprenta Nacional.
- Terán, Oscar (2007), Historia de las ideas en la Argentina
- Tryphon, A., Vonèche, J., Comp. (2000). *Piaget-Vigotsky: la génesis social del pensamiento..* Paidós. Buenos Aires
- Unzué, Martín (2007), "Viejas recetas para viejos problemas. La crisis de representación y el derecho de instrucción a los representantes", en *Revista Argumentos* n° 8, octubre 2007, Instituto Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Unzué, Martín (2006), "La Universidad como formadora de dirigentes políticos. Un análisis de la composición del poder legislativo nacional en Argentina y Brasil", en Jornadas de Investigadores de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo, Universidad Estadual de Campinas/Unicamp, Brasil.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo-Crítica. Barcelona.
- Wertsch, J. (1988) *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Visor: Madrid.

- Wittrock, Merlin C. (1989) *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques teorías y métodos*. Paidós: Barcelona.
- Wittrock, Merlin C. (1990) *La investigación en la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Paidós: Barcelona.
- Ynoub, R. *El "Diseño de investigación: una cuestión de estrategia"*. Inédito (Material de cátedra, Metodología de la Investigación II, Facultad de Psicología, UBA).

NOTAS

ⁱ Las nuevas tecnologías de la información han generado -y continúan haciéndolo- nuevas formas de distribuir socialmente el conocimiento, que hacen necesarias nuevas formas de alfabetización. La “nueva cultura del aprendizaje” requiere competencias cognitivas que difieren de los objetivos trazados por la escuela tradicional. La escuela ya no monopoliza la transmisión de la información y en este sentido no se trata de intentar hacerlo sino de generar capacidades para que los alumnos, futuros ciudadanos, posean la habilidad de asimilar críticamente la información disponible.

ⁱⁱ Se utiliza el término en forma genérica, incluyendo las nuevas posiciones “neoempiristas” o “neopositivistas” representadas por algunas líneas del cognitivismo, por oposición a las posiciones “estructuralistas” y en particular al “constructivismo”, cuya postura frente a la apropiación de conocimientos implica una superación de la oposición radical entre las otras dos.

ⁱⁱⁱ Sobre este tema se puede ver la obra de Piaget *La Toma de conciencia*. Allí fundamenta que, “...Desde el punto de vista psicológico, en efecto, la toma de conciencia constituye un proceso mucho más complejo que una simple iluminación interior,... (...) los psicólogos se han preguntado siempre, sobre todo, en qué ocasiones ha habido toma de conciencia; pero han descuidado excesivamente la otra cuestión, que le es complementaria, y que es establecer “cómo” procede...”(Piaget, 1985: p 11) . En relación con esto, más adelante afirma que es preciso no reducir el pasaje de representaciones inconscientes a conscientes como un simple esclarecimiento.. La toma de conciencia consiste esencialmente en una conceptualización, es decir, transformar un esquema de acción en un concepto. Pero tal pasaje implica numerosas reconstrucciones, a través de movimientos de interiorización y exteriorización. “...En una palabra: la solidaridad de los dos movimientos de interiorización o lógico-matemático, y de exteriorización o físico y causal, se hace aún más estrecha que en los niveles precedentes, por los progresos de la abstracción, y en virtud de la bien conocida paradoja de que la adaptación a los datos concretos de la experiencia es función del carácter abstracto de los cuadros *noéticos* que permiten analizarlos e incluso captarlos.”(Piaget, 1985: p 274)

Con respecto de esta definición, podríamos arriesgar la interpretación de que en “los cuadros noéticos” que Piaget menciona caben las construcciones sociales circulantes, representaciones sociales compuestas por imágenes, conocimientos y valores, no conscientes y que operan como significaciones “verdaderas” de situaciones y objetos sociales de conocimiento.

^{iv} Se entiende que este modo de organización abarca incluso los niveles universitarios.

^v Usualmente, fuera del lenguaje académico pero ampliamente aceptado en la práctica educativa, suele denominarse al aspecto informal: “nota de concepto”.