

Tendiendo puentes

Experiencias de cátedra en primera persona

Patricia B. Said Rücker (coord.)

Jorge A. Chiapello

Nora B. Coniberti

Horacio R. Sotelo



Tendiendo puentes

Experiencias de cátedra en primera persona

Patricia B. Said Rücker (coord.)
Jorge A. Chiapello
Nora B. Coniberti
Horacio R. Sotelo

Tendiendo puentes : experiencias de cátedra en primera persona / Patricia B. Said Rucker ... [et al.]; coordinación general de Patricia B. Said Rucker. -
1a edición para el profesor - Corrientes : Editorial de la Universidad Nacional del Nordeste EUDENE, 2023.
Libro digital, PDF/A - (Ciencia y técnica)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-656-213-7

1. Didáctica. 2. Educación Universitaria. 3. Formación Docente. I. Said Rucker, Patricia B., coord.

CDD 378.125

Coordinación editorial: Natalia Passicot

Corrección: Irina Wandelow

Diseño y diagramación: Ma. Belén Quiñonez



© EUDENE. Coordinación General de Comunicación Institucional,
Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes, Argentina, 2023.

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Reservados todos los derechos.

25 de Mayo 868 (cp 3400) Corrientes, Argentina.
Teléfono: (0379) 4425006
eudene@unne.edu.ar / www.eudene.unne.edu.ar

Capítulo 1

Análisis de una cátedra y su dinámica de crisis

Jorge A. Chiapello

Especialización en Docencia Universitaria

Facultad de Humanidades

Universidad Nacional del Nordeste

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de este ensayo se ha optado por el estudio de la dinámica de crisis a manera de eje vertebrador a diferentes niveles: cátedra, institución, país.

En el primer nivel se incluyen las modalidades de enseñanza y la relación teoría-práctica. En el último nivel se consideran todos los elementos más externos tales como país, Estado, mercado, sociedad, que interaccionan entre ellos y con los demás niveles. Cada uno de estos componentes están interrelacionados entre sí e inmersos en un contexto global de crisis.

Para la realización de este análisis, se recurrió a los marcos teóricos y a las experiencias recogidas durante el desarrollo de la carrera de Especialista en Docencia Universitaria respetando el citado eje vertebrador. El abordaje del trabajo fue cualitativo, mediante la realización de entrevistas personales. El muestreo fue intencionado, a informantes clave –como el profesor titular, profesor adjunto y jefes de trabajos prácticos de la cátedra– y alumnos que estuvieran cursando la asignatura. Fue realizado en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste.

LA CÁTEDRA EN CRISIS

Para el análisis de la cátedra, de acuerdo a sus peculiares características, se ha optado por abordar el tema de manera global e integrada. Se la analiza como una organización académica con sus particulares condiciones institucionales que la emplazan en una situación de crisis al momento de ejercer la educación universitaria.

En coincidencia con la opinión del mismo Profesor titular (PT), quien sostiene que «la cátedra presenta –o padece– una situación de *crisis*», se parte de dicha premisa que surge de una percepción integral y empírica del autor respecto de la cátedra. En este sentido, la situación de crisis de la cátedra será fundamentada mediante un análisis –por separado– de cada uno de los aspectos que la caracterizan como organización académica y de sus

condiciones institucionales en el ejercicio de formar profesionales de la salud. El análisis incluirá la relación teoría-práctica de esta cátedra debido a sus características y como parte constituyente –y tal vez un síntoma– de su dinámica de crisis.

Cada uno de estos elementos que la conforman aporta o influye, en mayor o en menor medida, a esa «dinámica de crisis» que padece la cátedra. Otros tantos elementos constitutivos actúan como «protectores» de la misma ante la crisis, como así también no se descarta un comportamiento mixto de estos elementos (promotores-protectores) según las circunstancias, partiendo de la base de que no se trata de un proceso estático y único, sino, todo lo contrario, de uno dinámico y multifactorial.

Esta evaluación partirá de datos vivenciales y observaciones recogidos de la realidad respecto de la cátedra y de los elementos que la conforman, para luego realizar un análisis teórico desde la perspectiva de diversos autores. Posteriormente, se llevará a cabo una integración de todos estos elementos a fin de poder obtener conclusiones válidas y comprobar así la pertinencia –o no– de la premisa arriba consignada. Se prevé asimismo un lógico entrecruzamiento de fuerzas, ejercidas por estos elementos que forman parte de este análisis, tanto de los aspectos estructurantes y su particular «movimiento institucional» como de las condiciones institucionales para su funcionamiento.

La cátedra como organización académica

En la cátedra –como una organización académica– se pueden diferenciar para su análisis tanto sus aspectos estructurantes como su característica dinámica institucional en la tarea de educar.

Dentro de los primeros, el espacio es uno de los elementos que más promueve y sostiene la crisis en la que se encuentra la cátedra, afectándola en diferentes niveles, visualizada en el relato de los diferentes actores (Profesor titular-PT, Jefe de trabajos prácticos-JTP y Alumnos-A).

PT. La cátedra no ocupa espacio propio, tiene una oficina administrativa donde está la secretaria con el jefe de cátedra; la mayoría de nosotros ocupa espacios comunes. Tenemos el espacio que nos da nuestra función.

JTP. No, la cátedra no tiene lugar. Está ahí en la Facultad, en la oficina del profesor, que es funcionario de la Facultad, y el lugar de reunión es la casa del jefe.

A. El lugar físico de la cátedra, yo particularmente no lo conozco. Sé que está en la Facultad.

De acuerdo a lo relatado por los actores, se comprueba que la cátedra carece de espacio propio y que su funcionamiento se condiciona a espacios destinados a las otras actividades y/o funciones llevadas a cabo por sus miembros, tanto por los de mayor jerarquía académica, que trasuntan espacios de poder (secretarías, entre otros), como aquellos docentes auxiliares que trasladan la actividad de la cátedra a Centros y Salas de Atención Primaria y hospitales, donde habitualmente ejercen su profesión médico-asistencial.

Todo esto se aleja sustancialmente de la conceptualización acerca del término *proxemia*, realizada por Edmond Marc y Dominique Picard (1992), definida como el «conjunto de observaciones y teorías que conciernen al uso que el hombre hace del espacio como producto cultural específico». Cuanto mayor es este alejamiento, mayor es el sustento de la crisis en esta cátedra.

Para Aldo Schlemenson (1987), el espacio es un «ámbito de trabajo» relacionado estrechamente con la tarea docente, no solo un objeto en sí mismo y para el individuo que la lleva a cabo, sino que además es «un objeto por parte de la regulación institucional, un vehículo de mensajes, un instrumento de transacción y de negociación». Esto último toma cuerpo en «pruebas de respeto y aceptación de las normas, expectativas y valores de la institución». Más allá de sus características de seguridad y salubridad, como cualquier otro ámbito de trabajo, respecto al espacio donde la cátedra lleva a cabo la tarea docente se consideran otros elementos, tales como el grado de complejidad y los montos de ansiedad y problematización, factibles de incorporarse a la crisis y aún potenciarla por añadidura.

Si a todo lo anterior se le introduce el concepto de espacio social, regulado por normas culturales, sociales, psicológicas, a su vez anclado en las relaciones intersubjetivas entre sus protagonistas, deducimos que la disposición espacial es un factor influyente en la comunicación, donde la accesibilidad visual –entre otros elementos– juega un rol muy importante, pues favorece o evita la crisis.

Ahora bien, el edificio y sus instalaciones, desde un punto de vista simbólico, pueden ser conceptualizados de la siguiente manera:

- Constituyen y funcionan como continente –en el sentido de límite, protección y cobijo–, se convierten en objeto de vinculación afectiva de gran importancia, representan el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a ellos e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia.
- Operan como vínculo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social.
- Son la expresión de un modelo pedagógico que condiciona en buena parte el comportamiento del individuo.

Bajo la lupa de estos elementos, surge una clara afectación de la institución toda en sus diferentes niveles, lo que será debatido *in extenso* posteriormente y en particular a nivel de la cátedra en cuestión, tomando claramente como eje causal la falta de un espacio adecuado y carente de funcionalidad que determina una merma en lo que respecta a actividades relacionadas al intercambio, la reflexión y la investigación, entre otras.

En este sentido, Lidia Fernández (1994) afirma que «es una experiencia común la limitación que significa el espacio inadecuado, escaso, mal equipado y el sobreesfuerzo –a veces imposible– que exige trabajar como si esa limitación no existiera». Sobre la base de la elasticidad para la determinación del espacio, describe el modelo «cruzado», espacio abierto, flexible, con adaptación a diferentes usos, en contraposición al modelo «cenáculo», espacio visto como algo hermético y rígido, tanto en su distribución como en su diseño.

Asimismo, ella recalca el rol –como espacio material– del edificio y sus instalaciones definidos como «un conjunto de condiciones que afectan la calidad de la enseñanza y el aprendizaje» debido especialmente a que actúa como el continente de un grupo de seres humanos, según se ha considerado anteriormente.

Los actores institucionales dramatizan esta situación caótica –la de no poseer un espacio propio–: «y nosotros no tenemos un espacio propio de la cátedra, pero cuando nos reunimos, lo hacemos ya sea en domicilios particulares, sino buscamos un espacio dentro de la Facultad en un horario extracurricular como para reunirnos todos».

Y en lo relativo a la escasez de recursos, el JTP afirma: «además, desde el punto de vista didáctico-práctico, no tenemos instrumental. La cátedra no nos provee de material como para poder mejorar algunas situaciones como, por ejemplo, multimedia. La cátedra no solo nos tendría que brindar el lugar para hacer esto, sino que también nos tendría que brindar el asistente de pedagogía, los materiales, etc.»

Visualizados de esta manera, el edificio y los equipamientos representan el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a la institución e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia.

Para el caso del aprendizaje, las investigaciones muestran que la autoestima y la autoconfianza están vinculadas directamente con la certeza respecto de ser aceptado y valorado, y con la seguridad de disponer de los instrumentos y ayudas necesarios para avanzar en los trabajos. (Fernández, 1994)

La historia de la cátedra, en especial el momento de su creación o el «momento del surgimiento», como lo expresa Fernández (1994), ejerce una impronta que marcará su evolución, su crecimiento y su orientación como organización académica, en todas sus áreas, especialmente en lo referente a su relacionamiento con la cátedra «madre» u original de la que se desprende. De allí en más, en la tarea de formar profesionales de la salud, se percibe dicha impronta y forma parte de uno de los ejes de fuerza que fomentan su crisis. De esta manera, lo expresa la misma autora: «es el peso de la representación sobre el origen y la historia institucional como condición estructurante del funcionamiento y los resultados. La importancia de la historia sobre la configuración de las situaciones presentes es un axioma de los estudios sociales, no un simple recordatorio cargado de subjetividad de hechos pasados».

El PT nos relata la cronología de creación de una y otra cátedra, el momento en que asumió su conducción por concurso: «¿Por qué se creó la segunda cátedra? Una de las razones debe haber sido el número de alumnos, porque ya era excesivo tener, por ejemplo, 70 alumnos. Era mucho». Ese «momento del surgimiento» de una nueva unidad docente, de acuerdo con Fernández (1994), se da en respuesta a la necesidad académica producida, en este caso, por el fenómeno de la masividad de alumnos sobre la cátedra «madre» u original de la que surge el desprendimiento. Su primera concreción implica una propuesta de organización institucional y un currículo. La calificación de cátedra «madre» no es azarosa, sino que es, a manera de metáfora, el reflejo de un comportamiento para con la cátedra «hija» en toda su evolución hasta el presente. Este presente de crisis, para la cátedra en cuestión, halla su origen en el momento mismo de su surgimiento.

Ese camino histórico consta de un rico y colorido anecdotario, como relata con orgullo y nostalgia el Profesor Adjunto (PA): «a Mercedes era camino de tierra, a Curuzú Cuatiá nos fuimos a pie y demoramos 10 horas». Así lo define Fernández (1994) cuando dice que los grupos convocantes quedan disponibles para recibir investiduras de carácter heroico. Por momentos, este accionar como grupo –o su «poder de hacer»–, según Gerard Mendel (1996), «los hacen potenciales héroes y potenciales villanos a los ojos de las poblaciones que optan por seguirlos o rechazarlos».

El docente continúa su relato: «en Mercedes, por ejemplo, para nosotros era un lugar de delicia por el trato que teníamos, después se fue deteriorando el trato y no fuimos más de rabia. Hasta Goya nos animábamos a ir, no nos recibían al principio y luego lo hicieron». Este tipo de actividades o proyectos –históricos o actuales– favorecen el establecimiento de un vínculo ambivalente, «grupo-continente», que se fortalece en momentos críticos y actúa a manera de elemento aglutinante.

En lo relativo a la ubicación de la cátedra en el contexto, desde el punto de vista geográfico, académico y curricular, salvo en este último, no parece ser que estos elementos participen del proceso de crisis.

Basándonos en lo expuesto por Fernández (1994), con respecto a la ubicación geográfica de la Facultad y sus fines y objetivos sociales, como de la cátedra en particular, al «ser parte de la Universidad Nacional del Nordeste», según uno de sus actores históricos, se establecieron las bases del «mandato social» en ese momento. De esta manera y parafraseando a dicha autora, «la Facultad se convirtió en una institución social destinada a lograr los niveles de integración psicosocial de la estructura global de la sociedad. Estos niveles funcionan y se alcanzan haciendo pivote en la aceptación de ciertos valores y normas y en la obediencia a estructuras y personas que las representan (autoridad)».

En lo relativo a la ubicación curricular, el PT expresa claramente la misma en el nuevo plan y su relación con la etapa final de la carrera. La ubicación (inserción, articulación) de la cátedra en el contexto académico, más allá de las intenciones puestas en papel, no cubren las expectativas de algunos docentes que, según describen, notan falta de «continuación de pensamiento entre las cátedras» y de relación con otras cátedras.

Visualizado de esta manera y coincidiendo con Stephen Ball (1989), existen procesos micropolíticos que actúan –basados en sus aspectos negativos– en la organización, estancan el cambio e impiden la alteración del *statu quo*, como así también generan disfunción, enrarecimiento e interrupción en todo lo inherente al proceso educativo. Aquí se destaca a simple vista cómo estos procesos se confabulan para promover la crisis de una cátedra de por sí susceptible.

Pasando ahora al análisis de la cultura particular de la cátedra y su peso específico en la génesis de su crisis, los comentarios de los diferentes actores permiten una óptima visualización de la situación:

PA. En cuanto al docente que enseña esta asignatura, tiene características que lo distinguen de los otros docentes de la carrera, la forma de ser, de tratar, el vocabulario que utiliza y la sensibilidad que manifiesta...

PT. Acá la estructura de la cátedra sigue siendo feudal...

PA. Sí, desde ya no es una actitud dictatorial ni mucho menos, sino simplemente distribuir las tareas...

JTP. No, no. No hay normas estrictas. Cada uno hace lo que le parece.

JTP. Las normas son verticales, aunque se escucha a todos.

A. Es una cátedra accesible, ordenada...

PA. En general, es un grupo de tareas con muchas inquietudes en los cambios, eso también responde un poco a que les gustan los cambios... Se habla mucho, se conversa mucho, y hay una masa crítica más grande con respecto a la necesidad de implementar nuevas técnicas de enseñanza... No vemos resistencia a estos cambios que se proponen.

JTP. Hubo intentos, pero en temas elementales nunca se llegó a nada y se habló de temas generales.

JTP. Y, bueno, si uno está en esto, sigue la de cambio. Cuesta sobre todo en cátedras con estructura muy estable, muy rígidas y que son muy difíciles. Pasará mucho tiempo para que cambiemos algo en la cátedra.

Existe una clara discrepancia de opiniones entre los actores con respecto a su rango académico y su grado de relacionamiento con la institución. El PT y el PA difieren en sus apreciaciones respecto de los JTP y entre estos, según fueran adscriptos o por concurso. Es notable cómo el rango o el posicionamiento jerárquico en la cátedra de los diferentes actores condicionan sus testimonios, en especial en lo referente a los cambios experimentados (relacionados al cambio curricular, de la estructura y modalidad de la cátedra) que de esta manera son percibidos de manera diferente.

El PA demuestra una buena adaptación a los cambios, considera a la cátedra como innovadora y la relaciona con la disciplina, donde los descubrimientos y los cambios son la regla. Esto es contrastado con la percepción de los JTP que consideran a la cátedra como rígida y opuesta al cambio.

El PT es quien define con sus propias palabras el origen de esta jerarquización de los puestos dentro de su cátedra en un pasado «feudal». Este modelo de tipo «patriarcal» por momentos se percibe «fraterno», es decir, la dinámica se ve influenciada por una puja entre una organización de iguales versus continuar con «la línea del maestro».

Los distintos testimonios en lo que respecta a la valoración de la cátedra en sí reflejan por parte de los docentes que se promociona, que las clases son obligatorias, que se pueden recuperar al igual que los prácticos, por lo que resulta «liviana» para los alumnos debido a su método de evaluación de los aprendizajes, siendo uno de los pilares de la crisis.

El proyecto de la cátedra está íntimamente ligado a su génesis y es un ícono de la crisis en la que está inmersa. Esta cátedra en particular nace como consecuencia de un ingreso masivo de estudiantes y, por ende, de una distorsión de la relación numérica docente-alumno que se fue deteriorando progresivamente al extremo de afectar

todas las áreas de la actividad docente de la cátedra «madre» u original. A su vez, la implementación de la reforma curricular dirigida a paliar dicha situación introdujo otra problemática –tal vez transitoria– que enmarca a la cátedra en una nueva situación intermedia educativa, la de adaptar el programa de estudios al nuevo perfil institucional del egresado.

El proyecto pedagógico actual se basa en la propuesta del cambio curricular con la formación de un médico generalista, con introducción de estrategias de enseñanza innovadoras, adecuación, selección y jerarquización de contenidos, participación, prácticas grupales activas y críticas, a fin de mejorar la articulación teoría-práctica, las prácticas tempranas y la aplicación en un contexto social y familiar. Es un cambio diametral en relación al proyecto inicial que se interpreta como enciclopedista, mítico, con componentes utópicos, que no puede ser sostenido y que fue modificándose y adaptándose a los nuevos paradigmas.

El cambio curricular respondió al ingreso irrestricto, como proyecto social, que sobrepasó la capacidad operativa de la cátedra por sus demandas y exigencias.

En este ensayo, el tratamiento de la crisis a nivel de la cátedra lleva a citar cómo es afectada la capacidad del equipo docente de generar y aplicar mejores «formas de organización» y de «producción pedagógica», como así también de inserción de la cátedra en el medio académico. Las «utopías fundacionales» de la cátedra han sido sobrepasadas por la realidad y, como consecuencia, la reforma curricular se ha replanteado una adaptación de su programa hacia un nuevo perfil del egresado y un número menor de estudiantes.

Este cambio curricular, como manifestación clara de la crisis a nivel institución, modificó el contenido de la materia, en «donde se imparte el conocimiento que es lo básico para un médico generalista». A nivel de la cátedra, los JTP perciben como amenaza a su propia existencia docente el hecho de tener que «bajar» la calidad de la enseñanza para la formación de médicos generalistas, siendo ellos en su mayoría especialistas en la disciplina. Este fenómeno es mejor descrito por Fernández (1994), tomando a Thom, pues «sufren un estado de debilitamiento, aparentemente inmotivado en sus mecanismos de regulación, y perciben ese estado como una amenaza a su existencia».

Al considerar posiciones y funciones, distribución de responsabilidades y el trabajo dentro de la cátedra, se la debe tener presente como una organización. De acuerdo con la definición de Parsons en Amitai Etzioni (1994), una organización es una unidad social, una agrupación humana, deliberadamente construida para alcanzar fines específicos. Así, corporaciones, ejércitos, escuelas, hospitales, iglesias y prisiones se cuentan entre ellas, mientras tribus, clases, grupos étnicos, grupos de amigos y familias se excluyen del concepto.

En tal sentido, siguiendo a Etzioni (1994), se pueden considerar en ella tres características:

1. La división del trabajo, del poder y de las responsabilidades de la comunicación, que han sido deliberadamente planeadas para favorecer la realización de fines específicos;
2. La presencia de uno o más centros de poder que controlan las tareas;
3. El recambio del personal.

La división del trabajo aparece en el caso de la cátedra analizada como una actividad planeada, ya que, como dice un PA:

Acerca de la organización de las tareas, están dirigidas por el Profesor Titular y en reuniones de cátedra se van diagramando y consensuando las actividades que se van a llevar a cabo en el año lectivo próximo. Hace muy poco hemos tenido una reunión previa al inicio de las actividades, nos hemos puesto de acuerdo sobre la distribución de los teóricos, la forma y lugar en donde se van a llevar a cabo los trabajos prácticos, la puesta en marcha de nuevas modalidades como el trabajo en campo para los jóvenes, como una práctica que van a llevar a cabo...

También se evidencia que hay una división de las distintas actividades y responsabilidades de la cátedra cuando otro de los PA menciona:

Participo también en la elaboración de cuestionarios para las evaluaciones. Es una actividad de la cual soy activo responsable del control y de los resultados. Muchas veces me toca, al término de las evaluaciones, contestar y fundamentar algunas respuestas que la cátedra considera acertadas, y nosotros hacemos la inspección de las pruebas y los resultados.

Nuevamente, el primer PA citado comenta que se ocupa de la elevación de la memoria anual de la cátedra y de la presentación del plan de actividades: «Analizar la división del trabajo de la cátedra nos sirve para determinar los fines reales de la misma».

De los datos recogidos se desprende que la distribución se hace alrededor de tareas docentes únicamente, lo que queda además confirmado con el comentario de un PT: «Con la llegada de la masificación de los ingresos hubo que dedicar casi todo el tiempo a la enseñanza de grado y se dificultó mucho la tarea de extensión, se bloqueó prácticamente»; quien agrega asimismo que en otro momento se apartó de un trabajo de investigación por falta de fondos.

La responsabilidad de la comunicación se halla a cargo de la secretaria, quien por nota o telefónicamente notifica del horario y lugar de las clases, de los temas a enseñar y de los eventuales cambios en la planificación. La comunicación entre los distintos integrantes de la cátedra es abierta.

El PT enriquece este análisis al declarar que:

El titular es el que planifica, coordina y dirige la cátedra, y asiste a todas las clases teórico-prácticas para darlas o apoyarlas. En cambio, el adjunto cumple las tareas emanadas del titular acerca de la coordinación, ejecución del trabajo y controlar el cumplimiento por parte de los JTP. Estos, por su parte, tienen a su cargo el trabajo de las habilidades y destrezas en las tareas asistenciales.

De este modo se visualiza cómo las responsabilidades legales, según Ball (1989), y en este caso, al PT lo sitúan en una posición única de autocracia admitida y convierten a la cátedra en la expresión de su autoridad. Este poder de decisión encuentra apoyo en aquellos a quien dirige, especialmente en los PA, quienes también comparten actividades de planificación y control del trabajo.

Demostrando un rasgo muy particular en esta cátedra de tipo «cruzada», descripta así por Fernández (1994), a la hora de definir la forma de trabajo de los alumnos se espera una autorregulación por parte de ellos, no siendo el control riguroso. Los docentes lo describen así:

Los prácticos tienen un temario que está impreso en su ficha y consta de 15 puntos, que es lo que se debe cumplir en el trabajo práctico. Los alumnos deben cumplir 15 créditos y pueden hacerlo con uno o varios de la cátedra que les designa un docente. Ellos pueden optar por otros.

La cátedra y su particular movimiento institucional

Para analizar los tipos y modos de interacción del equipo docente con los alumnos y con el afuera institucional y social, se recurre a Marc y Picard (1992), quienes sostienen que «la interacción no es solo un proceso de comunicación interpersonal, sino que es un fenómeno social anclado en un arco espacio temporal de naturaleza cultural marcado por códigos y rituales sociales».

Las relaciones interpersonales, tanto verticales (autoridades, profesores, JTP, alumnos) como horizontales (entre pares), forman parte fundamental de la interacción psicosocial de la cátedra, constituyéndose así en uno de los estructurantes básicos de la vida cotidiana en el trayecto de formación de docentes y alumnos.

Una vez establecidos estos conceptos, el PT y el PA aseguran la existencia en la cátedra de un ambiente de cordialidad y consenso en los planos vertical y horizontal. Esto contradice el reclamo de los JTP por la falta de consenso en los aspectos organizativos y criterios profesionales que describen dos grupos de docentes que no actúan con unidad y coherencia.

Los JTP plantean falta de comunicación vertical entre docentes en cuestiones organizativas y pedagógicas. Los alumnos opinan que hay una buena relación interpersonal entre docentes y alumnado: «la relación con los docentes es buena, se brindan a todos por igual». Aunque aseguran que «existe poca relación entre cátedras». Bajo la luz de estos testimonios, se confirma un ambiente de crisis en el plano de las relaciones interpersonales que trasunta y se exterioriza hacia el afuera institucional y social.

Para poder analizar adecuadamente la interrelación cátedra-institución, es necesario tomar en cuenta que, en el devenir de la Facultad, la cátedra ha tenido una trayectoria importante, sobre todo en los últimos veinte años, ocupando su titular cargos de importancia capital en la toma de decisiones. El PT y PA reconocen que «la cátedra siempre estuvo relacionada con el gobierno de la Facultad, a través de la Secretaría Académica, decanato, como consejero, siempre en relación institucional directa».

Etzioni (1994) conceptualiza magistralmente esta situación: «el poder de una organización para controlar a sus miembros se basa en puestos específicos (jefe de departamento) en una persona (hombre persuasivo) o en una combinación de ambos». Coincidiendo con el autor en este caso en particular, la Facultad, que es una organización moderna y burocrática, tuvo en este PT un jefe con características de «jefe de departamento» y de «hombre persuasivo» que le permitió mantenerse y mantener a profesores de su cátedra en puestos clave durante muchos años. El PA enriquece estos conceptos cuando menciona que el PT hizo posible la incorporación de pedagogos dentro de la Facultad, lo que marcó un hito,

y luego habla de la vinculación con su titular: «Mi responsabilidad es estar muy cerca de nuestro profesor titular y reemplazarlo cuando él no está, y participar en las tareas de organización, de control y de preparación de lo que hace a la marcha de la cátedra». Además, reafirma un compromiso con el cargo, con lo que la organización no se menoscaba, coincidiendo con Etzioni nuevamente.

No cabe duda, basándonos en estas expresiones, que este PT ejerce una autoridad burocrática, ya que sus docentes aceptan sus reglas por considerarlas legítimas, pero también ejerce una autoridad carismática, pues sin duda su personalidad fue influyente para el resto de los profesores. Esto se podría transpolar, aunque sea en parte, a un dejo de ritual de reconocimiento y de veneración, de acuerdo con las definiciones de Marc y Picard (1992).

Habiendo compilado toda esta información, hasta aquí se puede inferir que a nivel de cátedra existe un líder sólido, una persona, un jefe o cabeza de la organización que proporciona así la «palanca psicológica» que refuerza el compromiso abstracto con las reglas de la organización, lográndose la visualización de una imagen más concreta y cálida con la que es más fácil identificarse. Su consecuencia inmediata es la escasa probabilidad de surgimiento de una crisis de sucesión y, por ende, de un fortalecimiento de la dinámica de la cátedra. A nivel institución, la aceptación de la autoridad sería, desde este punto de vista, la garantía de control social.

Condiciones institucionales de funcionamiento

En el funcionamiento a nivel de dinámica, clima y ritmo de la vida cotidiana, debemos considerar diversos aspectos que hacen a la misma: relaciones personales entre docentes y entre docentes y alumnos en la tarea educativa. La situación de crisis que envuelve a la cátedra también denota este nivel de análisis en cada uno de sus aspectos constitutivos.

Se trabaja en particular en lo referente al tipo y grado de afectación del funcionamiento a nivel de la dinámica de esta cátedra, por parte del espacio, los recursos (material de trabajo, equipamientos, edificio e instalaciones, entre otros). Ya se ha analizado parcialmente el espacio –en un apartado anterior de este trabajo– como un aspecto estructurante, tomando al respecto como referencia el aporte de autores como Lidia Fernández (1994). Los testimonios de sus actores amplían la visualización de la situación al decir que la cátedra no tiene un lugar fijo, no ocupa un espacio propio, entre otras expresiones que ya se mencionaron.

En este sentido, un docente expresa su preocupación por la falta de espacios para la realización de sus prácticas: «El gran problema que nosotros tenemos. Hay lugares donde por la cantidad de pacientes debiéramos aprovechar y no se puede, porque las cátedras no tienen permitido el ingreso. La Facultad no se ajusta a las exigencias de los hospitales, entonces no se les permite ingresar a los alumnos. Es como que faltan esas cosas».

Más allá de las dispares apreciaciones que los diferentes actores tienen de su cátedra, la misma está contenida en un contexto académico mayor, la Facultad, que a su vez ha sido calificada por evaluadores externos. De esta manera se deduce fácilmente que, si bien la situación real de la cátedra es conocida por todos los actores académicos, no todos la vivencian en un estado de crisis, especialmente cuando se trata de los extremos en la escala de la jerarquía académica: los PT y PA sostienen que todo está bajo control;

los alumnos adoptan una situación de «acomodamiento complaciente» que les resulta beneficioso. Al referirse a la cátedra, sostienen que es buena, tranquila y permite cursar bien la materia, formato adecuado para una etapa de fin de su carrera como estudiantes.

El proyecto de la cátedra coadyuva a esta posición proponiendo formar profesionales de la carrera con conceptos de la disciplina, pero no médicos especialistas en ella, coincidiendo con los alumnos. Los JTP se constituyen en los más críticos y contestatarios, resaltando el impacto de estas carencias o irregularidades sobre los diferentes aspectos de la vida cotidiana.

En la situación particular de esta cátedra –que no posee espacio propio y definido–, el edificio no se constituye en el continente de este grupo humano y los escasos equipamientos –que representarían su poder instrumental– inciden directamente sobre sus sentimientos de impotencia. Especialmente, los JTP manifiestan que la escasez de recursos afecta la tarea educativa, lo que perciben como una «pérdida del guion utópico» del que nos habla Fernández (1994).

En las relaciones personales entre los docentes de la cátedra igualmente se pone de manifiesto la crisis cuando expresan que «no hay acuerdo y consenso entre los diferentes docentes», lo que puede ser visto por estos docentes como la necesidad de que la cátedra se comporte según el modelo del «cenáculo» de Fernández (1994). Las normas definen detalladamente el comportamiento esperado, como una situación opuesta al modelo «cruzada», en donde no hay un sistema estricto de control.

Esta tensión entre los docentes se traslada a toda la cátedra –en su tarea educativa misma– y fue expresada por los alumnos de la siguiente manera: «Ahora, nuestro JTP es algo crítico. Él dice que hay algunas discrepancias en los conceptos... varía un poco y las cosas no quedan claras».

Una visión diferente tiene el PT al afirmar: «He fomentado un estilo que puede ser definido como amigable, tanto entre los docentes como entre los estudiantes, y por lo menos no me han negado nunca la colaboración que les he pedido». En esta afirmación podría verse lo que Fernández (1994) expresa en cuanto al modelo de representación de la autoridad –en este caso de características benéficas–, de carácter auxiliador y fiel al «guion utópico en la relación con los docentes», que «el maestro compromete a abandonar rivalidades y amarse en la adhesión al proyecto con garantía de pertenencia y aceptación, y nuevos adeptos entre los estudiantes».

Como una muestra más de la diferencia de las apreciaciones –o la distancia entre los puntos de vista– que poseen los docentes pertenecientes a los extremos de la escala jerárquica académica particular de esta cátedra, otros docentes de menor rango plantean una queja cuando afirman «que la mitad [de los docentes] no da prácticos porque pone como excusa que en el lugar donde están no les dejan dar clases con los alumnos».

Posiblemente, los docentes que hacen esta afirmación tienen una visión excesivamente crítica sobre sus pares, quienes tal vez sientan como una ausencia el hecho de no disponer de un espacio para su actividad educativa. En este sentido, Fernández (1994) se refiere a la relación entre el espacio y el trabajo pedagógico, donde el primero tiene una fuerte incidencia particularmente sobre la confianza y la pertenencia de los docentes.

Asimismo, se manifiesta la crisis en los aspectos de funcionamiento de la cátedra como organización, a partir del cambio curricular y de la situación particular del PT por su alejamiento debido a tareas jerárquicas y su actual reaceramiento. Como consecuencia de esta ausencia de tipo funcional –no así de tipo estructural, porque la cátedra sigue siendo de tipo feudal– por parte del PT, la secretaria de la cátedra se convierte en el eje por el que pasan todas las actividades curriculares y resulta un nexo válido entre los diferentes niveles académicos en cuestiones de organización: «Una de las personas más importantes de la cátedra es la secretaria. Ella te ordena todo. Sabe dónde están los papeles, el proyector, los horarios, etc.»

Este impacto provocado por los cambios introducidos comienza a tener exteriorizaciones de conflictos, desajustes, deficiencias o problemas que se mantenían en estado latente, y están relacionadas a trabas que dificultan la posibilidad de realizar bien «la tarea primaria» (Fernández, 1994).

Uno de los pilares de la crisis es la relacionada a la masividad, pues los docentes lo mencionan. Ante esto y siguiendo a Ball (1989), se plantea la inquietud «sobre si los actores sociales buscan fundamentalmente satisfacer las necesidades de la organización o están mucho más preocupados por su desarrollo personal y la autorrealización».

El otro aspecto que está relacionado con la masividad son los recursos y su disponibilidad, tanto a nivel económico como de tiempo. A nivel económico, un docente comenta que «la masificación del ingreso y con el deterioro del salario docente, escasez de docentes, llegó un momento que el Estado hacía como que pagaba y el docente hacía como que trabajaba. Una cultura que hasta hoy día es muy difícil de cambiar». Con respecto al último recurso, el tiempo no es percibido como un rasgo de crisis.

Con respecto al tiempo propio, el PT refiere que «la función docente utiliza todos los días de nuestras vidas, todas las mañanas absolutamente». Por su lado, el JTP expresa: «el tiempo es moderado dentro de las otras actividades asistenciales. No interfieren entre ambas. Pero también se reúnen en domicilios particulares para tratar temas de la cátedra. Esta utilización del tiempo fuera del trabajo no aporta todas las ventajas que se podría esperar».

Dinámica de crisis

Siguiendo hasta aquí el hilo de este análisis, tanto la masificación como el cambio curricular y la ausencia del PT se han confabulado en generar y perpetuar la crisis en la cátedra, afectando el aprendizaje de los alumnos, como así también la capacidad por parte del equipo docente de generar y aplicar «mejores formas de organización», de «producción pedagógica» y de inserción de la cátedra en el medio académico.

A tal efecto, se ha diseñado un esquema conceptual con la única finalidad de facilitar su comprensión a través de la ubicación de los diferentes componentes que intervienen en la dinámica de crisis de esta cátedra. Así, se pueden visualizar estos tres elementos citados como los pilares originales que soportan la situación de crisis. Otros elementos participan de esta dinámica de manera variable. Por último, se llega a un análisis cualitativo de la situación de crisis que padece la cátedra, se postula al proyecto como un ícono de la misma y tal vez probable medio de restauración a la normalidad si se toman las medidas académicas-institucionales adecuadas.

Los aspectos estructurantes de la cátedra influyen negativamente en la situación de crisis en la que se encuentra inmersa –especialmente por la falta de un espacio propio, la escasez de recursos, instrumental, material de estudio, etc.– y afecta la autoestima y autoconfianza del equipo docente y, por ende, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Tal como se ha expresado anteriormente en este trabajo, uno de los determinantes más importantes en el desencadenamiento de la situación de crisis –y de algunas de sus expresiones– fue el cambio curricular, por el que se modificó el contenido de la materia y los docentes sufren un estado de debilitamiento que perciben como un riesgo para su propia existencia docente: tener que «bajar» la calidad de la enseñanza.

Tomando las fases que Schlemenson (1993) describe, se estaría en el período inicial de shock, en el que los integrantes son conscientes de la amenaza. Coincidiendo con este autor, se considera que lo expresado corresponde a una tendencia conservadora propia de los seres humanos, como una forma de expresión de la resistencia a admitir una realidad diferente, que impone una revisión de los marcos de referencia utilizados hasta el momento en que la realidad impone la necesidad de cambios, ya que los empleados quedaron desactualizados. Da la impresión que el cambio producido ha sido abrupto, implicado una pérdida del marco de referencia y que la cátedra no se encuentra preparada para una reestructuración drástica como la que demandan las circunstancias.

Se visualiza que, ante los cambios producidos aquí descriptos, se está viviendo en la cátedra –obviamente por parte de sus actores– una primera fase que corresponde al período inicial del shock. Asimismo, esto se expresa en focos de conflictos que dan como resultado una fragmentación en el plano de las relaciones interpersonales. Esto provoca una desconexión entre los integrantes y una pérdida de energía dedicada a las relaciones intergrupales constructivas.

Ball (1989), al respecto, expresa que «estos conflictos se manifiestan como resultado de las controversias por diversidad de objetivos, intereses e ideologías entre los miembros de la organización ya que éstas, como otras organizaciones sociales, constituyen campos de lucha, de ideología diversa y pobremente coordinadas». La crisis a la que hace referencia el PT también se muestra en una falta de consenso entre los integrantes del equipo docente a la hora de diseñar y planear contenidos y estrategias de enseñanza, en la integración de la cátedra a instituciones hospitalarias, etcétera.

Por momentos, se denotan discrepancias entre la visión y percepción de la realidad actual de la cátedra, entre los docentes de distinto rango académico. Ball (1989) sostiene que «los conflictos pueden permanecer implícitos y subterráneos y sólo se hacen manifiestos en forma ocasional, cuando surgen problemas o se producen sucesos de particular significación».

Sintetizando, la crisis se puso de manifiesto en la historia cuando estalla la matrícula y los docentes como la institución se ven superados. La cátedra queda impotente, no puede retomar su modelo original ni buscar alternativas de funcionamiento. Desde entonces, la cátedra se adapta al cambio con aquello que le es abundante: el estoicismo de sus docentes.

Mediante un esquema conceptual (ver Figura 1), se puede obtener una mejor visualización de esta particular dinámica de crisis a nivel de la cátedra. Se observan varios puntos de interacción o de vinculación entre la dinámica de crisis a este nivel y los demás. Su

particular modalidad de enseñanza es fiel reflejo de esta dinámica y se pretende integrarla en los siguientes párrafos a la relación teoría-práctica. Pasaremos luego a analizar los otros niveles individualmente y la interacción entre los mismos.

Del análisis de los párrafos anteriores se desprende la situación de crisis en la que se ve envuelta la cátedra, siendo una de sus formas de presentación las discrepancias en los puntos de vista, apreciaciones y conjeturas de dos sectores conformados entre los actores académicos. Aquí también, a nivel de las modalidades de enseñanza y en el contexto de una dinámica de crisis, esta compleja y multifactorial situación se manifiesta básicamente a través de fenómenos de disociación entre la relación la teoría-práctica, por una parte, y entre el programa formal y el programa real, por otra.

Este orden jerárquico –o escalafón académico– dentro de la cátedra, establecido entre los diferentes actores académicos, forma la trama –o molde– en la que se apoya la disociación de la relación teoría-práctica, es decir, a la hora de ejecutar la tarea educativa, así el «corpus teórico» es enseñado por los titulares y adjuntos, mientras que la actividad práctica está desarrollada por los JTP, especialmente por los adscriptos.

Susana Celman (1995) lo describe magistralmente cuando sostiene que «el ejercicio de una u otra tarea en las Cátedras implica un orden jerárquico, de contenidos y de personas: en el nivel más alto están los titulares, y ellos se ocupan de la teoría. En el más bajo los jefes de trabajos prácticos que se ocupan de la práctica».

Esta «discriminación jerárquica» de contenidos y de personas es el fiel reflejo a otro nivel de una situación similar entre la teoría y la práctica, gestadas ya desde la base misma, en las propuestas curriculares del programa de la cátedra, por cuanto, a manera de ejemplo, se separan los temas obligatorios presenciales de la asignatura entre los correspondientes a clases teóricas y aquellos a los trabajos prácticos. En otros términos, la observación atenta a la cotidianeidad pedagógica permite advertir como situación habitual la separación –cuando no la oposición– entre la teoría y la práctica en múltiples manifestaciones, entre las que se encuentra la gestión didáctico-curricular de la cátedra.

Esto sucede a pesar de que el programa formal establece «una estrategia dirigida hacia acercar al alumno a la práctica del ejercicio profesional diario». No obstante, en la ejecución del programa real, las actividades prácticas son relegadas a los docentes de menor rango de la cátedra y *a posteriori* a la actividad teórica.

De esta manera y coincidiendo con José Gimeno Sacristán (1981), «la teoría y la práctica son entendidas como tareas separadas y hasta excluyentes, que se han desarrollado una al margen de la otra, que han tenido una ubicación institucional descontada y un reconocimiento intelectual y social también diferentes».

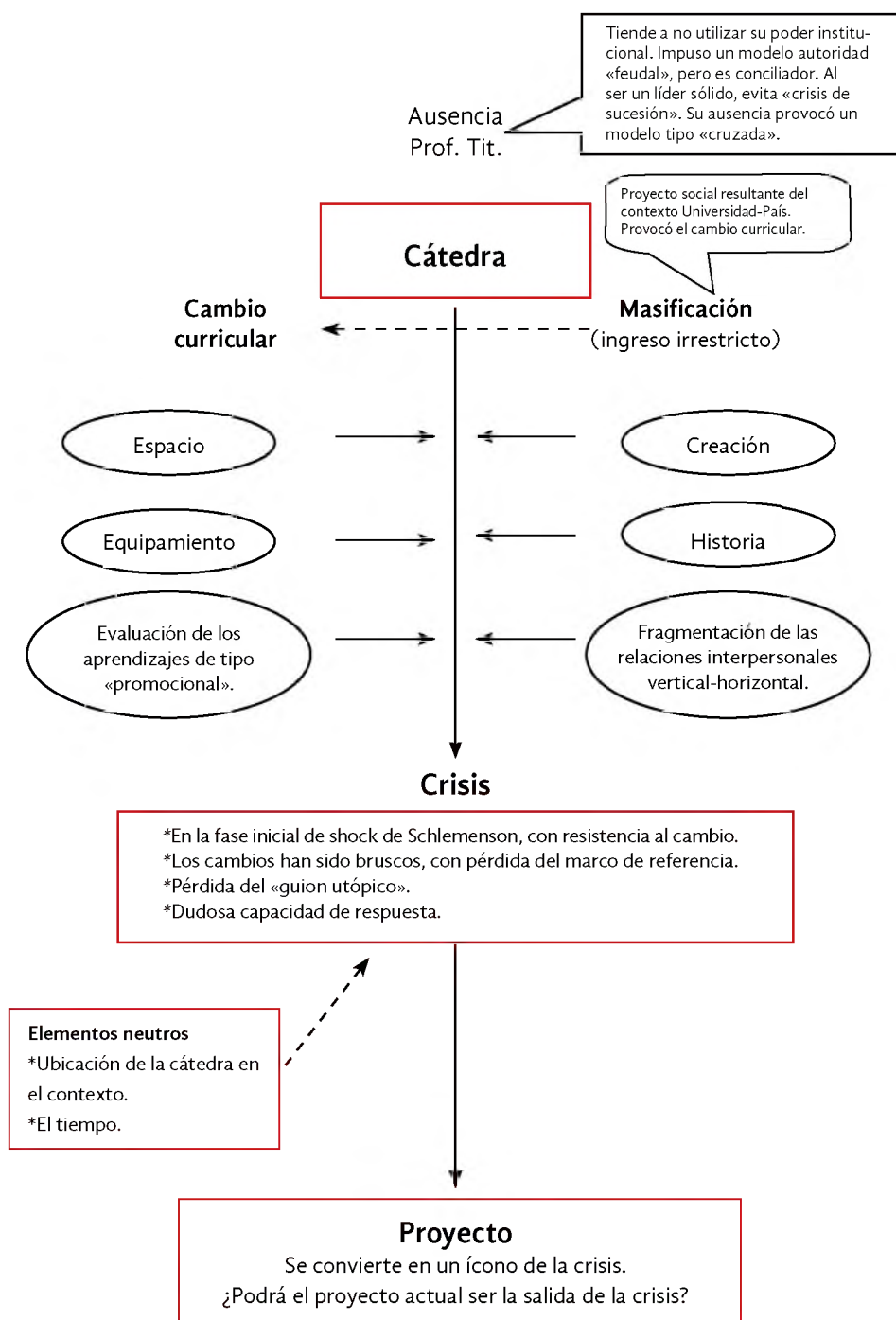


Figura 1. Dinámica de crisis a nivel de la gestión de la enseñanza en la cátedra.

Como una aproximación a la disociación de la teoría-práctica, pero en un plano cotidiano o de la práctica educativa diaria de esta cátedra, en el análisis sistemático de la práctica educativa cotidiana coexisten dos concepciones basadas en la determinada posición que adopta la institución —o en este nivel de análisis la cátedra en cuestión— frente al conocimiento: a) una concepción que visualiza de manera estática y compartimentada el papel que juegan la teoría y la práctica en la configuración del objeto y en el acceso al conocimiento; b) de sentido dinámico, que hace referencia a una articulación dialéctica entre ambos elementos, a los que considera partes inseparables de una misma unidad.

Ambas concepciones, con diferente grado de predominio, coexisten en las prácticas educativas cotidianas de las universidades y tienen derivaciones muy definidas en la organización curricular y didáctica a nivel de institución y, en este caso en particular, de la cátedra.

La postura dialéctica entiende que la teoría y la práctica, aunque difieren entre sí, se compenetran e interactúan de manera interdependiente como dos fases o momentos en la construcción del conocimiento. En este encuadre se ubica la noción de «praxis» como superación de los momentos antinómicos de la teoría y la práctica en la transformación del objeto de estudio. A partir de un diálogo entre sujeto y realidad, entre sujeto y objeto, la estructuración del objeto de estudio se identifica con una mayor labor cognitiva. Esta no supone, sin embargo, una mera deducción de conocimientos teóricos a partir de la práctica, sino la utilización de la teoría para la transformación del mundo (Bravo, 1997).

La primera concepción «tradicional» históricamente se remonta a la división aristotélica de las disciplinas en teóricas, cuya finalidad es conocer las prácticas orientadas hacia el actuar y la toma de decisiones, y en productivas, que se ocupan del hacer (Schwab, 1973).

Basándonos en Elisa Lucarelli (1994), «esta manera de entender la organización curricular, a la vez que la estructura del conocimiento, deriva en una determinada forma de explicar teoría y práctica, visualizadas así como esferas independientes del conocimiento, con diferente valoración y reconocimiento y susceptibles apenas de una mínima relación secuencial».

La realidad de esta cátedra nos demuestra que existen dos grupos y que ambos están desarrollando actividades paralelas no relacionadas entre sí. No guardan una correspondencia por cuanto el programa contempla como objeto de estudio la enseñanza del ser humano sano, mientras que en las actividades prácticas se realiza lo contrario, ya que se enseñan las diversas patologías que lo pueden afectar.

En consecuencia, se plantea un doble mensaje. Por un lado, la actividad práctica debe desarrollarse predominantemente en sitios considerados menores desde lo académico, por su contexto y por quienes desarrollan allí su actividad, ya que no representan lo más destacado de la actividad docente. Por otro lado, quienes tienen mayor prestigio dentro de la cátedra y desempeñan su labor profesional en los hospitales, pero en lugar de enseñar acerca del ser sano deben hacerlo a partir de la enfermedad, que es lo que allí se trabaja.

De esta forma, el alumno debe armar lo que muchas veces es un verdadero rompecabezas, pues se encuentra con un doble mensaje, la mayoría de las veces no articulado. En la medida en que haya desarrollado un mayor grado de pensamiento crítico, logrará el éxito de integrar los conocimientos adquiridos en clases teóricas expositivas con la actividad práctica que se desarrolla en centros de salud, que para el alumno no representa un ámbito académico como sí lo son los hospitales.

Así, la realidad de la cátedra contradice a Celman (1995), quien refiere que «la teoría y la práctica son un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje dentro del cual temporalmente podrán existir momentos en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros».

También se encuentra en contraposición a Ángel Díaz Barriga (1998), quien afirma: «se debe considerar la programación en el nivel de un plan global de estudios a partir de competencias y desempeños profesionales, mientras que en el nivel de programas de estudios es indispensable centrarla en los contenidos». El programa de la materia observamos que sigue el modelo de privilegiar objetivos.

Existe una disociación entre el programa formal y el real que trasunta la gestión didáctico-curricular de la cátedra e involucra, entre otros elementos, a la relación teoría-práctica. Para Díaz Barriga (1998), «debe surgir de la misma experiencia y formación didáctica y permitir una articulación específica de los contenidos que se seleccionan y que el método debe ser considerado como la posibilidad de articular ciertos contenidos como punto de unión de lo epistemológico y lo didáctico».

La racionalidad de los individuos y las comunidades es promovida por la educación a través de una sólida red de teorías y prácticas. La educación se esfuerza por generar en los alumnos sus propias redes lingüísticas de forma coherente. El diseño del currículo debe intentar, por lo tanto, ofrecerles a los alumnos una ampliación de sus horizontes al tomar contacto con una mayor variedad de conversaciones con quienes sostienen los prejuicios de la tradición.

La institución debe adaptarse mostrando un currículo elaborado a través del consenso de los diferentes estamentos de poder dentro de ella. Debe asimilar y a la vez cuestionar los prejuicios de la tradición, buscar la coherencia global, interrelacionar de manera flexible los intereses teóricos con los prácticos, evitar una excesiva influencia del mercado y sus tendencias sobre los objetivos a cumplir por parte de la institución a través de un currículo que diferencie lo «académico» de lo «profesional» en la conceptualización del perfil de alumno que debe de egresar, etc.

Esto debe surgir de la reflexión pedagógica a nivel de la cátedra en cuestión, en su búsqueda por mejorar la calidad de la educación y su resultante esperada: una innovación didáctica curricular que genere una ruptura del modelo estereotipado de enseñanza-aprendizaje del *statu quo* vigente en las aulas. Al decir de José Bleger (1972), «la estereotipia es la polilla de las cátedras».

Para finalizar, en las representaciones sociales nos dice que «cuanto más alejada se halle una nueva ciencia de la vida cotidiana, mayor será su necesidad de ser representada para convertirse en saber social». En este caso, al no existir en la Facultad la cultura de la enseñanza del ser humano sano, la misma se halla alejada de la vida cotidiana del estudiante de Medicina.

De todo lo anterior se desprende que las particulares modalidades de enseñanza de esta cátedra y la disociación teoría-práctica se comportan como puntos de enlace —o puentes— entre la dinámica de crisis a nivel de la cátedra y los otros niveles institución-país. Se constituyen así en un fiel reflejo de esta dinámica compleja y multifactorial.

LA INSTITUCIÓN EN CRISIS

Ahora bien, retomando el inicio del hilo conductor del análisis en este nuevo nivel, la cátedra desde el medioevo se definía como una «unidad organizacional» que poseía una concepción del saber cuasi sagrado, dictado por gente que poseía todo el respecto de sus oyentes o aprendices, desde un lugar elevado y privilegiado. Es una «unidad mínima» o «célula básica» de la organización académica ubicada –y también sostenida, contenida, envuelta, etc.– en un contexto mayor institucional (el binomio Facultad-Universidad) que a su vez la condiciona en su accionar formativo.

Fernández (2003), en una de sus exposiciones, expresa que es un espacio simbólico y que como tal representa un lugar en donde se produce o reproduce el saber. Representa el poder, un lugar de investimento imaginario, ya que son vistas por lo que son y por lo que representan. Y agrega: «la Cátedra posee una estructura jerárquica piramidal. Es una unidad de docencia e investigación formada por un grupo de personas con diferentes grados de formación en un área disciplinar acotada a determinada asignatura perteneciente a una currícula».

La institución funciona como marco regulador, normativo y valorativo de las actividades de los individuos, quienes forman su identidad a través de un proceso. Se trata entonces de un «espacio institucional de vida» que deja en ellos una marca de por vida. El concepto «institucional» está muy condicionado por el espacio físico y a su vez formado por individuos.

Se genera de ese modo el concepto de «espacio institucional de formación», definido como un espacio de formación constituido por formadores y formados que puede formar una cierta estructura que contiene a su vez distintos espacios de formación (aula, pasillo). Contiene una trama social con su propia dinámica, con intercambios verbales y emocionales más profundos, constituyendo así procesos de identificación más profundos entre los sujetos (Fernández, 2003).

En este espacio, el individuo genera un proceso de reflexión –y también de cambio– sobre sí mismo, es decir, de autoformación. De esta manera, el aprendizaje se da en un entramado y no como elementos aislados. Este proceso de autoformación es particular de cada individuo, más allá de tener conocimientos en común de cada especialidad profesional, es impactado por diferentes elementos o variables, pero sin perder su identidad propia. En esta interacción, el individuo se deja penetrar o no, se amalgama o no.

El espacio institucional de formación posee una dramática o un suceder que despiertan interés en los sujetos (se trata de un drama en su sentido literario) que experimentan el hecho de estar formándose, sienten que están cerca del proceso real de formación, por ejemplo, la residencia médica en el caso de los profesionales de la salud (Fernández, 2003).

En esa situación de formación, el sujeto aprende los «secretos del oficio» como también las ideologías defensivas colectivas, es decir, aprenden a defenderse de ciertas situaciones límites que les permiten evitar tener miedo por medio de diferentes defensas psíquicas ante circunstancias riesgosas o desagradables. Se trata de un momento profundo de aprendizaje, en el que intervienen mecanismos generalmente inconscientes.

En el espacio institucional de formación, caracterizado por ser dinámico y por poseer una dramática particular, operan muchos elementos reguladores tales como: Universidad-disciplinas-profesiones. En una encuesta realizada durante la especialidad, acerca de cuáles serían los rasgos de este trinomio que estarían presentes o influirían a la hora de realizar la tarea educativa, las respuestas fueron las que se indican en la Tabla 1.

Tabla 1. Rasgos en la tarea educativa de Universidad-disciplinas-profesiones

UNIVERSIDAD	DISCIPLINA	PROFESIÓN
Verticalidad	Fuerte sentido de pertenencia	Falta de conciencia gremial
Burocrática	Individualismo entre otros	Crisis del modelo profesional
Autocrática		
Fragmentación		
Individualismo		

De este modo, se deduce que el docente a la hora de ejercer su profesión de educar no es totalmente libre de optar por adaptarse o no a este marco regulador.

Tal vez, el mejor exponente de la crisis a nivel del binomio Facultad-Universidad sea el cambio curricular, cuyos resultados y productos condicionan mayores inconvenientes a nivel de la dinámica de la cátedra.

La Universidad Nacional del Nordeste inició el proceso de cambio curricular en todas sus facultades en 1994, cuando se evaluaron los planes previos en un proceso de autoevaluación que arrojó resultados preliminares dos años después y que fueron seguidos, *a posteriori*, por un proceso de evaluación externa en 1998. A partir de allí se realizaron cambios tales como aumentar la especificidad de las carreras en algunos casos y modificar el perfil profesional del egresado en otros. En la carrera hubo reajustes curriculares, fusión de materias, creación de materias optativas, acortamiento en la duración total, entre las medidas más sobresalientes.

El currículum es producto de «negociaciones» entre los diferentes grupos de poder, tales como docentes, no docentes, alumnos, religiones, la sociedad en su conjunto, entre otros. En la mayoría de los casos, lo que se decide es el tipo de profesional que va a graduarse de la Universidad, pero el problema radica en que el modelo de profesional está en crisis y la influencia de la «salida laboral», interrelacionada con el mercado y sus tendencias, las necesidades sociales, etc., es muy fuerte y evidente, como se verá más adelante.

Claudia Finkelstein (2007) expresa en una de sus exposiciones que «el currículum se orienta de manera multifactorial y cada grupo de poder tiene una visión particular de cómo y qué se debe enseñar». Véase el esquema conceptual de la Figura 2.

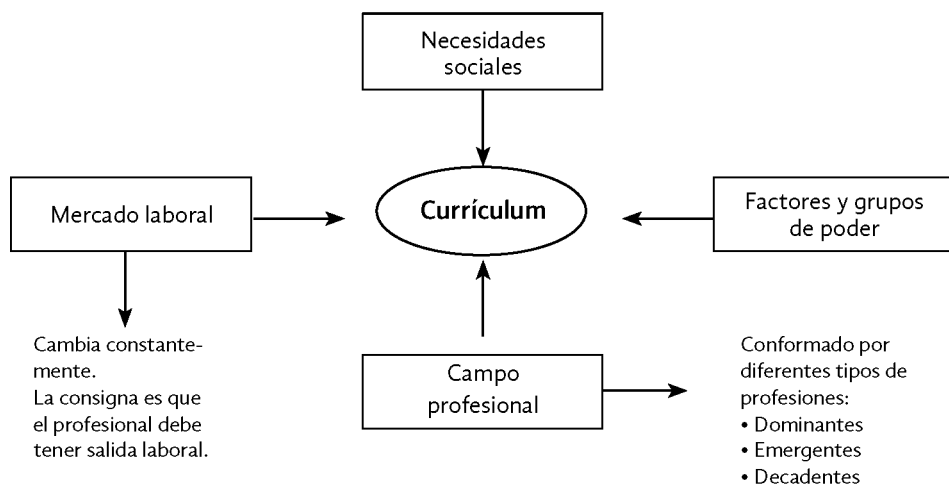


Figura 2. Esquema conceptual del currículum.

El proceso de cambio curricular depende del grado de participación y del grado de consenso que se obtenga de los distintos grupos de poder, como así también de la probabilidad de surgimiento de mecanismos de anulación.

Una vez ubicado el contexto en el que se da el proceso de autoformación del estudiante –asociado a una dramática que le es propia– y para poder profundizar el análisis del cambio curricular y de todas las restantes variables intervinientes como ícono de la dinámica de crisis particular que nos presenta el binomio Facultad-Universidad, es necesario recurrir a distintos autores en el tratamiento de la caracterización de la Universidad.

Desde la perspectiva de Burton Clark (1983), la Universidad es una organización compleja que permite interpretar una orientación hacia la división del trabajo, la morfología de los sistemas y la institución. Interpretación centrada en problemas de arreglos de poder y negociación en la Universidad.

Por otro lado, el análisis de la Universidad debe realizarse bajo diferentes ópticas, desde que el sistema comenzó a transitar la masificación, la diversificación de instituciones de Educación Superior y la compleja relación entre el Estado y la sociedad. Esta visión sustentará el análisis de la tercera parte.

Pero también es necesario tomar a la Universidad como un campo de tensiones propias que se expresan interiormente como disputas entre Facultades, lo que al decir de Clark es el carácter internista de la Universidad, de matriz organizacional, pues tiene la capacidad de moldear a la sociedad. Esta visión internista –a la que se recurre para el tratamiento de lo planteado en esta segunda parte– significa para Clark «prestar atención al modo particular en el que el sistema determina la acción social y el cambio, creando y recreando prácticas y patrones de acción diferentes al de otros espacios sociales».

La Universidad persigue fines que resultan de la suma de diversos aportes de los distintos grupos, de decisiones parciales y puntuales que constituyen un subproducto de la acción colectiva, como así también de la negociación entre grupos que incorporan intereses y objetivos particulares. Lo que en la literatura este autor llama «anarquía organizada».

Clark (1983) plantea tres elementos referentes al trabajo en la Universidad:

1. La organización externa de las disciplinas,
2. Cada disciplina tiene o realiza una tarea determinada dentro del establecimiento,
3. Cada grupo integrante básico tiende o condiciona los aspectos importantes de la organización.

Según Clark, la Universidad como toda organización es una estructura donde se llevan a cabo acciones colectivas e individuales que hacen a la división del trabajo. Esta división se caracteriza por ser interna, ya que la Universidad es una entidad unitaria y homogénea que se compone de conjuntos de campos disciplinarios y profesionales, pero a la vez las disciplinas tienden a expandirse y a interrelacionarse con los mismos cuerpos disciplinarios de otras instituciones, lo que caracteriza a la disciplina como transinstitucional.

Si bien la Universidad es una institución unificada, también está fragmentada en campos más o menos profesionalizados que tienen que ver con la forma de organización institucional y con las distintas culturas disciplinarias que diversifican las identidades profesionales.

Para este autor, el trabajo se divide por categorías, sobre la base de distintas características diferenciadoras, tanto en los establecimientos como en los sistemas, en un doble eje horizontal-vertical, donde puede observarse cómo se desarrollan las prácticas sociales dentro de la institución y el sistema, y el predominio de la perspectiva internista de la Universidad.

En cuanto a las creencias, toda organización participa de la construcción de significados, valores que están más o menos sistematizados persiguiendo un fin determinado, pero esto está sujeto dentro de la Universidad por los cambios societales rápidos que exigen rápidas gestiones y tomas de decisiones ágiles y profesionalizadas, lo que lleva a la emergencia de nuevos actores como los administradores de ciencia, evaluadores y planificadores, expertos en gestión y en organización universitaria.

De acuerdo con Clark (1983), la disciplina y el establecimiento son las fuentes inmediatas de las culturas universitarias, estos valores tienden a la igualdad, pero dependen de los modos de realizarlos en cada disciplina y los patrones epistemológicos que los presiden.

El mismo autor define a la autoridad en distintos niveles, como sitios en los que se toman decisiones respecto de problemas, así como a soluciones. Los niveles de autoridad están fundamentados en la disciplina, establecimiento o en el sistema.

Analizaremos ahora algunos tipos de autoridad de interés en el desarrollo de esta temática.

a. Autoridad basada en la disciplina

- Autoridad personalista o profesoral: es la autoridad del profesor en la cátedra, asume un carácter individual e independiente del grupo de pares y ejerce influencia en la organización del trabajo realizado en los departamentos.
- Autoridad colegiada: fue siempre el mecanismo privilegiado por el sistema universitario argentino, supone el nombramiento desde abajo de una dirección a la que se le otorgan determinados poderes, siendo los mismos académicos los que la ejercen de manera paralela a la administración burocrática, tanto en las cátedras como en los departamentos.

- Autoridad gremial: es una combinación de la autoridad colegiada con la profesoral, donde existe un liderazgo explícito y una clara voluntad de expansión del poder por parte del elegido. Clark cita el ejemplo de Italia, donde determinados representantes de grupos disciplinarios tienen capacidad de extender el poder e influir en la política universitaria. En la Argentina encontramos a la Coneau como organismo de amortiguación y desarrollo de un espacio de negociación para potenciales grupos de presión desde abajo hacia arriba y viceversa.
- Autoridad profesional: deriva de la capacidad técnica y competencia de un profesional en un ámbito determinado.

b. Autoridad basada en el establecimiento

- Autoridad burocrática institucional: es la estructura que cumple funciones permanentes de administración en las instituciones universitarias, que puede estar más o menos articulada con la burocracia estatal, según el grado de autonomía institucional.

c. Autoridad basada en el sistema

- Autoridad burocrática gubernamental: según Clark, estos grupos no son instrumentos neutrales de políticas estatales, sino que se convierten en grupos de interés dotados de canales de acceso privilegiados, derechos inamovibles y orientaciones auto-sustentadoras.
- Autoridad política: es la autoridad del gobierno y de los partidos políticos que generan tensiones entre las funciones administrativas y políticas.
- Oligarquía académica pansistémica: es la expansión de la autoridad fuera de sus propios espacios. Es la expansión de los profesores en el ámbito nacional que logra introducirse en el Estado movilizandorecursos en su propio beneficio. En la Argentina, esta autoridad se ve contrarrestada por la expansión de la autoridad política.
- Carisma: liderazgo de una persona que posee algún don o característica especial, para ello deben existir seguidores, es precario, emergente y tiende a diluirse con el tiempo.

d. Sistema académico como sistema de autoridad

Clark (1983) señala que los patrones de autoridad son importantes porque afectan los ritmos de cambios y la capacidad de innovación y de reforma del sistema. Los sistemas académicos se caracterizan por ser de base pesada, poseen una estructura conformada por una cantidad de pequeños locales cuyo poder es relativamente autónomo. Este autor opina que se trata, entonces, de un sistema de «goteo hacia arriba», donde la toma de decisiones es opaca, fragmentada e incremental y dispersa. Esto se da en la Argentina –y en particular en nuestra Universidad–, a las que se agrega una forma de gobierno representativa de diferentes estamentos (estudiantes, docentes, egresados y administrativos), por lo que es difícil detectar la sede y fundamento del control y el poder.

Philip Altbach (1999) plantea, por su parte, la cuestión de sectores bien identificados que poseen considerable autonomía dentro de la Universidad: los estudiantes, los profesores y los organismos intermedios y subordinados de la organización (administrativos, personal no académico). El cuerpo de profesores a la hora de la discusión del futuro de la Universidad no tiene liderazgo ni ha resistido iniciativas de los otros sectores, esto se debe

fundamentalmente a los magros salarios que perciben; la baja proporción de docentes con mayores dedicaciones hace que la profesión académica se encuentre menos comprometida con su trabajo; no obstante, todavía retiene el control del currículo y la estructura de los títulos, y el poder de los mismos se ve erosionado por la emergencia de los cuadros administrativos que deben rendir cuenta de la gestión.

Por lo tanto, ante esta situación, la institución está sufriendo un cambio respecto del modelo tradicional: con menos profesores de tiempo completo y más de tiempo parcial, responsables por enseñar en cursos limitados, con poca o ninguna participación en la comunidad académica y escaso contacto con estudiantes. En el futuro, más profesores tendrán cargos de tiempo completo de tipo interinos y será menor la orientación hacia la investigación.

Los estudiantes que constituyen la razón de ser del emprendimiento académico han incrementado su demanda de acceso a la Universidad y esto ha generado presiones con los escasos recursos financieros. Los estudiantes en todo el mundo han comenzado a preocuparse por la utilidad de la Educación Superior para el mercado de empleos y están demandando estudios que tengan aplicación ocupacional, ya que el costo de los estudios, la matriculación y los nuevos programas de créditos han aumentado en muchas partes del mundo, como así también otros medios de ayuda económica reducen el financiamiento para la Educación Superior. Los estudiantes no cumplen un papel pasivo, sino todo lo contrario, demandan cambios en el currículo y la organización de estudios acordes con las demandas laborales.

Las características de la población estudiantil están –al igual que su origen social– con la proporción incrementada del sexo femenino o la gente mayor que desea terminar o iniciar los estudios universitarios, esto ha hecho que la Universidad hoy sea una institución de masas y no de elite.

El personal no académico ha crecido tanto en tamaño como en importancia en los últimos años. Los administradores tienen poder considerable en los asuntos que atañen a la Universidad, ya que la misma se ha transformado en una institución mucho más compleja y burocrática que tiene que dar cuentas públicas de su rendición aumentada y medir el desempeño institucional.

Por todo esto, Altbach (1999) expresa muy bien que el sentido de comunidad que ha caracterizado a la Universidad anteriormente tiende a perderse debido a la división en fracciones y en permanente contienda entre los grupos de intereses, lo que, a su vez, debilita a la institución cuando busca influencia y apoyo de tipo político.

Ahora bien, hasta aquí se ha analizado –basándonos en un trabajo de caracterización de la Universidad– las distintas variables que entran en juego al momento de establecer la organización de la tarea educativa.

En este momento se retomará la discusión acerca de la temática del cambio curricular como ícono de la crisis –o tal vez de su solución– a nivel institucional. Como ya se mencionó, en la carrera hubo diversos ajustes curriculares y ya se han analizado las variables que entran en el juego de fuerzas establecido en la dramática del cambio.

Como hemos visto en apartados anteriores de este ensayo, existe una disociación a nivel de la cátedra, entre el programa formal y el real, que trasunta la gestión didáctico-curricular de la cátedra involucrando –entre otros elementos– a la relación teoría-práctica. Es

factible transpolar este fenómeno a nivel de la dinámica de crisis de la institución, te-
niéndolo como ícono de la misma a la reforma curricular.

A manera de muy breve introducción en el tema, según Díaz Barriga (1998), en la
segunda mitad del siglo pasado surgieron dos propuestas pedagógicas antagónicas
enfocadas hacia la eficiencia de los sistemas educativos. Una, teoría curricular, repre-
sentada por Hilda Taba (1974) y Ralph Tyler (1986), y la otra relativa a los objetivos
conductuales por Richard Mayer (1996).

La teoría curricular basa sus consideraciones desde una «perspectiva amplia, a partir
del análisis de los componentes referenciales que sirven de sustento a la estructuración
de un programa escolar» (Tyler, 1986; Taba, 1974). En cambio, el modelo de instrucción
de Mayer (1996) se centra en la elaboración de programas en los objetivos conductuales.
Este modelo de educación, de corriente eficientista y tecnocrático, tuvo y tiene una gran
influencia sobre la programación educativa en toda América Latina.

En México, el impacto fue notable y la mirada crítica de Díaz Barriga (1998) lo refleja
en sus propuestas de elaboración curricular. Este autor considera que este modelo de
enseñanza es rígido, prescriptivo (con una elevada capacidad de encuadrar la actividad
tanto del docente como de su alumno), burocrático, basado en el aprendizaje memorís-
tico, ritualista, sin interés por el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

En la actualidad aún nos dominan ideas internalizadas desde antaño por el objeti-
vismo, pero ya es posible el poder ampliar nuestras mentes acerca de que la práctica no
es subsidiaria de la teoría, sino que estas conllevan un «conocimiento práctico» que no
puede ser enseñado por la teoría. Como consecuencias de dicha lucha contra aquellos
preconceptos, tales como que «la práctica no tiene nada nuevo que enseñar», surgirían
en cambio alternativas como «la práctica es una herramienta para la reflexión y en-
riquecimiento de la teoría» y «el aprendizaje práctico posee una propia capacidad de
aprendizaje en sí mismo».

Desde aquí se propone ajustar la nueva currícula hacia una propuesta de aprendizaje
que considere variables como los aprendizajes no previstos, los conocimientos previos,
la interrelación entre el plan de estudios, las características particulares del proyecto ins-
titucional, de los docentes y alumnos.

Aún es fuente de debate en la teoría educativa la discusión sobre las siguientes dicoto-
mías: medios-fines, hechos-valores y teoría-práctica. Las conductas que surjan de este
debate no estarán nunca exentas de consecuencias positivas o negativas sobre el ejercicio
de la educación.

Otro de los elementos motrices de la reforma curricular fue la intención de adaptarse a
la masificación de la matrícula –con un crítico desbalance de la relación docente-alumno–
y al nuevo perfil profesional del egresado pretendido por los factores de poder. El análisis
de estas variables se hará más adelante.

La implementación de la reforma curricular dirigida a paliar dicha situación ha introdu-
cido otra problemática a la dinámica de crisis –tal vez transitoria– que enmarca a la cátedra
en particular, pero transpolable a otras cátedras, en una nueva situación intermedia educa-
tiva, que es la de adaptar el programa de estudios al nuevo perfil institucional del egresado
(médico generalista con conocimientos básicos de la disciplina).

Cuando se analizó la cátedra, se vio que su proyecto pedagógico se basaba en la propuesta del cambio curricular para la formación de un médico generalista, introduciendo modificaciones en las estrategias de enseñanza, los contenidos y las prácticas con relación al proyecto inicial.

Ahora bien, como sostiene Fernández (1994), «el potencial de convocatoria de un proyecto está relacionado con la medida en que el fin encierra en sí una tesis enlazada con algún valor –en este caso en particular una necesidad institucional ante un excesivo número de alumnos en pos de mejorar la calidad educativa de la cátedra original–, cuya validez propine demostrar». Es aquí en donde otra vez las opiniones de los distintos actores académicos difieren según su posicionamiento jerárquico, siendo los JTP (especialmente los adscriptos) y los alumnos los más críticos con respecto a los resultados, calificándolos de ambiguos e insatisfactorios.

Intentan estos justificar los pobres resultados debido al caótico contexto Universidad-País y de uno de sus proyectos sociales resultantes, el ingreso irrestricto, que ha sobrepasado en demandas y exigencias la capacidad operativa de la cátedra –y de las demás cátedras– a pesar de haberse desdoblado. Este tema, clave en el entendimiento de la crisis, será tratado con la debida profundidad en la parte tercera del presente trabajo.

LAS INFLUENCIAS EXTERNAS

Ha llegado el momento de analizar cómo la dinámica de crisis a nivel país-Estado-sociedad involucra a los otros niveles. Aquí entran en juego variables tales como los factores de poder externos, el Estado, el mercado, el modelo de perfil profesional del egresado, la masificación de la matrícula universitaria, la sociedad y sus necesidades. Estas variables ejercen presión como elementos promotores de la crisis a este nivel y también se comportan como elementos comunes (links) pertenecientes además a los otros niveles.

Clark (1983), analizando la cultura del sistema, opina que la Universidad se desarrolla como una institución moderna a fines del siglo XIX y que su orientación es satisfacer las necesidades del Estado y de los sectores exportadores donde predomina la falta de diversificación productiva, lo que conlleva al poco requerimiento de conocimientos científico-tecnológicos y su débil capacidad para moldear una Universidad que produzca conocimientos.

Este autor habla de cuatro creencias sistémicas que se encuentran como culturas en los sistemas de Educación Superior: acceso, especialización, empleo e investigación.

El acceso conjuntamente con el arancelamiento son temas que pasan por decisiones políticas en nuestro país. Sobre la base de la tradición democratizadora y redistributiva de la Argentina, la Universidad se caracterizó siempre por un acceso libre y sin arancelamiento, lo que motiva cuestionamientos y debates intensos que estuvieron y están siendo abordados desde el punto de vista político. En cambio, en EE.UU. el acceso abierto está ligado al concepto de opción por parte del alumno entre alternativas diferentes. En el modelo de Universidad europea, este mismo concepto se corresponde a la capacidad del alumno al ingreso abierto, pero siempre y en cuanto haya sorteado exitosamente ciertos requisitos académicos tomados en forma de exámenes generales previos a su graduación del Nivel Secundario.

En América Latina, siguiendo el modelo francés, tiende a una fuerte especialización, a pesar de que actualmente existe una fuerte tendencia a la adopción del modelo anglosajón, con su sector de estudios generales y las especializaciones concentradas en los estudios de posgrado.

El empleo tiene que ver con la orientación de los egresados hacia los servicios del Estado o hacia el sector privado. El Estado tuvo su peso como fuente de empleo, pero en la última década, debido al aumento de la crisis del mismo y el notable incremento de alumnos en el Nivel Terciario, se ha modificado este producto de combinación. Esta variable también tiene sus connotaciones nacionales y regionales a la hora de caracterizar a los sistemas educativos. Esta fuerza modeladora del Estado se diluyó a consecuencia de la decadencia del mismo en su crisis gerencial y económica.

Respecto a la investigación con relación a la docencia, existen modelos bien definidos: el modelo humboltiano y el modelo francés, que prácticamente aisló la investigación de la docencia. Este modelo fue seguido en América Latina, donde la investigación fue escasa hasta los años sesenta creando institutos encerrados en la Universidad, protegidos de la masificación y las políticas universitarias de la región.

Desde la perspectiva de Altbach (1999), «la Universidad es el centro del conocimiento internacional que abarca tecnología, comunicaciones y cultura, y continúa siendo el centro primario del aprendizaje y el principal reservorio de la sabiduría acumulada».

La Universidad es una institución internacional, pero con fuertes raíces nacionales, tiene mucho de adaptación e imitación.

Altbach (1999) señala que la internacionalización de la Universidad fue creciendo con la migración de estudiantes al extranjero y la evolución de la tecnología referente a las comunicaciones, así como también el uso de idiomas como el inglés han contribuido al internacionalismo. Se habla asimismo de una industria, ya que las universidades y otras instituciones tienden a expandirse ofreciendo programas que resultan fuentes de ingreso considerables, al igual que los mismos estudiantes extranjeros.

Las características de la población estudiantil están –al igual que su origen social– característicamente conformadas por una proporción incrementada del sexo femenino o la gente mayor que desea terminar y/o iniciar los estudios universitarios, lo que ha hecho que la Universidad hoy sea una institución de masas y no de elite.

Pedro Krotzsch (2000) plantea que la Universidad, a pesar de su autonomía, está fuertemente ligada a las aspiraciones y finalidades del Estado, quien le impone los límites de su independencia y el cumplimiento de las finalidades derivadas de la necesidad de consolidar los Estados nacionales. A partir de los años sesenta, la Universidad comienza a transformarse en una Universidad heterogénea y crecientemente democratizada. El tránsito de la Universidad de «elite» a la Universidad de «masas» comienza entonces con la diversificación de los intereses, se incrementan las demandas por parte de la sociedad y se acrecienta la demanda por la Educación Superior.

Brunner (1990) analizó el impacto del número de individuos sobre la complejización de las estructuras y el nacimiento de una cultura urbana en América Latina. Esto desencadenó una creciente diferenciación de nuevos sectores privados, regionales, de universidades chicas, grandes, tecnológicas, el sector no universitario. De esta manera, la creciente población de estudiantes a partir de 1980 en la Educación Superior ha dado

lugar a la emergencia de un sistema más democrático con estructuras más complejas, diversas y jerarquizadas.

En el mundo, el proceso de desestatización donde el Estado actuaba como supervisor o evaluador ha permitido un distanciamiento de este mecanismo tradicional para dar paso al mercado, quien, se cree, operará sobre la construcción de distinciones. Sin embargo, en la Argentina se ha recorrido el camino inverso, pues, al decir de Krotsch (2000), se observa el fortalecimiento de la capacidad de intervención del Estado y de control por parte de organismos de amortiguación recientemente creados.

En cuanto a las disciplinas tradicionales, siguen manteniendo su dominio en la estructura de la Educación Superior a pesar de los cambios masivos que se han producido en las mismas, a tal punto de no reconocerse los límites existentes entre ellas. No obstante, siguen manteniendo la división del trabajo, la estructura académica y son el testimonio del poder que se sustenta en ellas como las asociaciones profesionales, periódicos, intereses de publicación, mecanismos de financiamiento, entre otros.

Es interesante abordar la cuestión social y las tareas que debe cumplir la Universidad dentro de este contexto. Para Krotsch (2000), la Universidad debería cumplir una doble función que tiene que ver con las exigencias de lo universal y de lo particular, de lo global y lo local. La orientación se ha dado a las necesidades de las empresas u organizaciones estatales, pero es importante que la Universidad pueda lograr la articulación entre las crecientes necesidades de la sociedad, la organización social, la vivienda, la formación y la capacitación, el medioambiente.

Según Muñoz Izquierdo (1992), existen problemas que impiden la vinculación entre la Educación Superior y el sistema productivo, como los de ajustes entre oferta y demanda de recursos de alto nivel, pero los problemas son más profundos y tienen que ver con el perfil de los alumnos y la Universidad frente a la demanda social y laboral, entre los que podemos citar:

- Diseño curricular: los diseños curriculares de las carreras no son considerados adecuados y modernos, no se adaptan al mercado laboral y social.
- Evolución de la calidad de la educación: depende de los distintos estratos de estudiantes que acceden a la Universidad, siendo los de estratos menos favorecidos los que no alcanzan los estándares cualitativos de aquellos que provienen de estratos más altos, esto ha generado que la distribución del saber no sea equitativa.
- La falta de correspondencia entre las necesidades sociales y las demandas efectivas por educación: últimamente se ha insistido en la necesidad de superar el perfil tradicional de las carreras originales y lograr el impulso de carreras más técnicas, pero esto está ligado a la redistribución efectiva en el mercado laboral y la orientación de las instituciones de optar por carreras de bajo costo.

En palabras de Krotsch (2000), la Universidad debe resolver sus problemas de la calidad, de la competitividad y de la pertinencia social, problemas que tiene restricciones desde adentro, a través de los mismos actores, como desde el interior. El carácter de la investigación es, para él, «un aspecto pertinente al carácter propio de la Universidad como caja de resonancia intelectual de los problemas fundamentales de la sociedad,

teniendo en cuenta el aporte que podrían hacer otras disciplinas como la economía, antropología, sociología, ciencias de la salud, la teoría de las organizaciones, etc. como enfoque multidisciplinario». De acuerdo con este autor, la Universidad debe poseer un carácter totalizador y unitario de la experiencia educativa, que se expresa por el fuerte carácter institucional que tienen los procesos educativos.

Hasta aquí una de las cuestiones dilucidadas se refiere a que en las últimas décadas la injerencia social está cambiando completamente la estructura y función de la Universidad pública con una mayor presencia del mercado y del Estado en la coordinación del sistema de Educación Superior en América Latina. Intentaremos entonces establecer con mayor especificidad –a nivel de la educación universitaria– la relación entre demanda, oferta y mercado.

Para comprender el concepto económico de «demanda» aplicado al campo educativo, debemos partir conceptualizando demanda como: La cantidad de bienes y/o servicios que un individuo o un grupo de individuos están dispuestos a adquirir en un determinado momento y lugar a un determinado precio. Este concepto básico de demanda puede ser aplicado al campo educativo. Es por ello que se podría decir que los componentes del concepto básico de demanda educativa son los siguientes:

- Bienes y/o servicios: asimilable a servicios educativos de formación, tecnología o conocimientos, ya que es muy difícil que de los niveles superiores se requieran bienes.
- Individuo o grupo de individuos: se refiere a una demanda individual o de mercado. En el caso de las instituciones educativas se refiere a el o los egresados de escuelas secundarias que aspiran a ingresar en una carrera. También son demandantes (secundarios) las empresas que requieren determinados servicios y/o tecnologías.
- Momento y lugar: se refiere al lugar donde se brinda el servicio, es el mercado específico de cada institución o su área de influencia.
- Precio: es el valor monetario que el o los demandantes están dispuestos a pagar por el servicio que se requieren de la institución educativa. En los casos en que no se cobren los servicios educativos, se analizan la calidad y el contexto de gastos. Debemos entender como demandantes a alumnos, empleadores, sociedad y empresas. Cada uno de ellos demanda un producto diferenciado en particular. Si analizamos la demanda generalizada de los «institutos de formación», podríamos decir que sus componentes son:
 - Alumnos: son demandantes de enseñanza.
 - Empleadores: mano de obra calificada y con una calidad determinada.
 - Sociedad: demanda cultura, carreras con prestigio social y generalmente arraigadas en la sociedad como carreras tradicionales.
 - Empresas: demandan conocimientos científicos y servicios preparados con conocimientos que puedan visualizar el futuro para poder permanecer en su propio mercado (Ginés-Mora, 1991).

El objetivo de la actividad universitaria es la satisfacción de los intereses de los alumnos que son sus demandantes por excelencia y representan la demanda social con determinados requerimientos cualitativos y cuantitativos. El alumno es el medio por el que la

Universidad cumple su función social, pero no por ello debe ser complaciente con este, pues supondría un fraude a la sociedad (López Luna, 1998).

Una de las maneras de tratar de responder a las demandas sociales de la Universidad, de acuerdo con Krotsch (2000), ha sido su proceso de evaluación, que tiende a conseguir mejoras de calidad consistentes en un incremento de la eficiencia del gasto, estándares internacionales de calidad y satisfacción de nuevas demandas de formación propendiendo a una enseñanza de calidad, de formación y de investigación.

Debe considerarse que, si la oferta de las carreras se determina exclusivamente por la demanda de los estudiantes, es probable que algunas carreras con fuerte orientación a la investigación básica no merezcan la atención que deben tener. Para Krotsch (2000), la Universidad debe jugar un papel activo en la integración social con relación a las nuevas demandas sociales. Las demandas sociales han aumentado en número tornando más complejas las estructuras y aumentando la necesidad de diferenciar los productos que se ofrecen. Estas nuevas demandas sociales han hecho que las universidades pierdan hegemonía y legitimidad, tal como lo discutiremos más adelante.

Dentro de los objetivos de la institución universitaria debe considerarse a la demanda que requiere una formación adecuada al nuevo mercado laboral mundial, que detenta nuevas tecnologías con creciente productividad y especialización creciente en los puestos de trabajo. Frente a esta realidad, la Universidad debe redefinir el perfil de los alumnos a fin de atender lo general y lo particular, lo global y lo local (Krotsch, 2000).

Las fuentes de las demandas son varias: gobiernos, empresas, sociedad, instituciones, grupo de interés e individuos, y estas fuentes, a su vez, estimulan el mercado del conocimiento. En el caso de las empresas, los conocimientos especializados, por lo general, determinarán la ventaja comparativa del ente en el contexto internacional (López Luna, 1998).

Ahora bien, si se conceptualiza la «oferta» como la cantidad de bienes y/o servicios que un productor o un grupo de productores están dispuestos a vender en un determinado momento y lugar a un determinado precio:

- Bienes y/o servicios: se refiere específicamente a servicios educativos, sobre todo los relativos a servicios de formación (diferentes carreras, postgrados, etc.)
- Productores o grupos de productores: depende de cómo se vendan los productos. Esta venta u ofrecimiento de servicios puede hacerse por unidad académica o por universidades. En el primer caso, la oferta es individual y en el segundo, es colectiva.
- Momento y lugar: mercado determinado para concretar la operatoria.
- Precio: *ídem* a la demanda.

Para efectuar esta oferta de servicios educativos, como en cualquier producción, primero hay que conocer el bien a producir para valorar la relación que se debe dar entre medios y fines; si esto se efectúa adecuadamente, se llega a tener un producto de calidad.

Como principio, la Universidad no debería guiarse por la pretensión de lucro, ya que su función social es la creación científica y la construcción del saber, debiendo evitar clientelismos y mercadeos que caracterizan a otras actividades (López Luna, 1998).

También se debe considerar la calidad de los demandantes que, por lo general, depende de las aptitudes y motivos que los llevan a estudiar. Debe recordarse que las inversiones en infraestructuras como, por ejemplo, los campus, están estrechamente ligadas a las demandas sociales. De los requerimientos de una demanda de calidad surge la necesidad de la evaluación de los procesos y sus culturas (Michavila, 1998).

Además del planeamiento y la evaluación, las Universidades deben poseer recursos de información cada vez más sofisticados y actualizados como son las bibliotecas, videotecas, Internet, laboratorio de computación, etc. Tampoco se deben descuidar los recursos financieros que permiten visualizar las posibilidades de estabilidad y continuidad institucional concibiendo sus inversiones y estrategias de valoración de recursos humanos.

Cuando se trata de un servicio como es la educación, la calidad se alcanza cuando las prestaciones resultan satisfactorias para sus usuarios, mediante la utilización de los recursos materiales y humanos que se poseen (Pérez Juste, 1997). Las Facultades en nuestro país no siempre demostraron preocupación por el nivel académico y la calidad de sus ofertas; para hacerlo, deben diseñar y analizar escenarios futuros.

Los niveles terciarios no universitarios se caracterizan por diseñar programas adecuados a las necesidades de quienes demandan una alta carga horaria de práctica. Estas instituciones actúan como nexo entre los requerimientos laborales y los alumnos. Es decir, el mercado es su condicionante natural que lo lleva a crear carreras cortas orientadas a lo técnico-profesional, adecuando su currículum a las formas flexibles y cambiantes de los requerimientos del mercado laboral (Delfino, 1998).

Debe recordarse que para medir la calidad o la productividad de la enseñanza se deben controlar los insumos con que cuentan los docentes. Además, hay una muy baja proporción del PBI en Argentina dedicada a gastos en Educación Superior.

En las últimas décadas se ha masificado la cantidad de personas que en la Educación Superior tienen acceso a los métodos de investigación, lo que ha aumentado la oferta de productores potenciales de conocimientos. Podríamos decir que se han masificado a nivel internacional, ya no son solo las universidades las productoras de conocimientos, sino que hay otras organizaciones que también los generan. Esta expansión de la oferta ha sido acompañada por una fuerte expansión de la demanda de conocimientos especializados.

Económicamente, el punto de equilibrio entre la oferta y la demanda nos indicaría el equilibrio del mercado, pero en los mercados dinámicos, la oferta y la demanda interactúan y se condicionan mutuamente. Los productores que tengan el producto más apreciado, que es la ventaja comparativa en la producción de conocimientos, serán los que atraigan a la mayor demanda.

Según datos de la Unesco, en 30 años hubo una expansión en la matrícula a nivel mundial muy significativa (Gibbons *et al.*, 1997).

De acuerdo con Ana M. García de Fanelli (1996), en La Reforma de la Educación Superior en la Argentina:

- En la década del 60-70, los SES se expandieron en tamaño y complejidad. La matrícula postsecundaria creció y la población femenina ascendió a la ES. La ES se diferenció en entidades públicas y no públicas universitarias y no universitarias.

- En la década de los 80, debido a las políticas de contención del gasto público en América Latina, el presupuesto para la ES no solo no aumentó con la expansión de la matrícula, sino que en muchos países disminuyó en términos reales. Se empieza entonces y sobre todo en los países industrializados a buscar nuevas fuentes de financiamiento (ejemplo: arancelamiento), privatización, distribución del presupuesto asignado en forma competitiva. Se empieza a ver como poco efectiva la planificación centralizada existente para la asignación de recursos. Como alternativa aparecen los métodos de autoevaluaciones y evaluaciones externas. En este contexto neoliberal de los 80, el mercado experimentó un fuerte rejuvenecimiento como instrumento coordinador y regulador de las relaciones sociales y económicas y como mecanismo de asignación eficiente de los recursos.

El Banco Mundial definió los siguientes parámetros como dimensiones básicas de la reforma: redefinición del papel del Estado en el sector (privatizaciones y uso de mecanismos de mercado para conducir la Educación Superior), diferenciación institucional, diversificación de fuentes de financiamiento y recuperación de costos por parte de las universidades públicas y políticas de fomento de la calidad, la equidad y la pertinencia. La educación como proveedora de bienes y servicios se está abriendo a las fuerzas del mercado y la competencia, despertando los consiguientes temores, preocupaciones y estrategias de supervivencia y adaptación. Quizás, demostrar que existe calidad es una estrategia para minimizar la intervención estatal en este tema.

La Universidad debe convertirse en una organización efectiva, capaz de dar a los individuos una educación que le permita adaptarse a un mundo tecnológico y culturalmente cambiante. La Universidad debe brindar una formación de calidad a una sociedad tecnológicamente avanzada, dar cuenta de los recursos relacionados con un constante incremento de costes, controlar sus productos haciendo el análisis de los mismos en función de la exigencia de los propios consumidores, exigir formación a sus formadores, reflexionar sobre la adaptabilidad al mercado laboral de la formación que se ofrece en las instituciones y tener en cuenta que la integración de los países obliga a las instituciones a lograr calificaciones académicas y universitarias acordes a las exigencias del mercado ampliado.

Los gobiernos han comprendido que resulta más efectivo influir en el funcionamiento de las universidades a través de incentivos financieros, dejando de lado la mera intervención administrativa a través de normas que regulen su funcionamiento, ya que los incentivos cambian las actitudes de las instituciones. Es decir, es preferible ligar la financiación pública a objetivos de calidad y eficiencia. La otra alternativa que posee el Estado es dejar que el mercado regule las relaciones y decante la calidad, como sucede en EE.UU., donde la gran movilidad de estudiantes actúa como promotora de calidad.

Las universidades europeas han estado dominadas por la fuerza de la oferta, ya que el Estado y los académicos han interpretado la demanda. Actualmente, se comienza a permitir que la demanda marque algunos rumbos en el sistema universitario (Ginés-Mora, 1991).

El concepto de mercado es netamente económico y sintéticamente se puede decir que es el lugar donde se encuentran la oferta y la demanda.

En la práctica, la actuación de una empresa en el mercado se encuentra condicionada por otras que concurren a colocar sus productos y/o servicios, estableciéndose entre ellas una competencia respecto de las cantidades y precios de los bienes y/o servicios que se ofrecen.

En la Universidad, este concepto de mercado se aplica con frecuencia, existiendo un componente relativo al producto que condiciona fuertemente la demanda: «la calidad». Este factor es capaz de trasladar demandas masivas de una institución a otra si su precio y/o condiciones de ingresos son las aceptadas por el mercado.

El mercado es el poder de atracción de una institución que se extrae del análisis de la motivación de los estudiantes que la buscan y si a la institución le interesa la formación profesional de sus estudiantes, efectúa un seguimiento en el ámbito laboral luego de que ingresan a ese mercado de trabajo.

Las reformas normadas para la Educación Superior se encuentran regladas en la Ley N° 24521 de julio de 1995, esta reforma se da en un contexto internacional de expansión y diferenciación de los sistemas de Educación Superior, restricciones al financiamiento público, fracasos de las tentativas de planificación centralizada y fortalecimiento del papel del mercado en el marco de las políticas públicas. Es decir, se complejizan los segmentos de la oferta con ofertas diversas y diferentes calidades de enseñanza (García de Fanelli, 1996).

En ese mismo contexto internacional, algunos países no aumentaron sus asignaciones presupuestarias a medida que crecían las demandas y ofertas educativas superiores, sino que en la mayoría de los casos las disminuyeron en términos reales como consecuencia de políticas de contención del gasto público, por lo que se recurre, cuando es posible, a aportes privados, venta de servicios y/o transferencias de tecnologías. Hay problemas de asignación de recursos en correspondencia con las reales necesidades de la sociedad, y en el contexto de los gobiernos neoliberales se reconoce como regulador de las relaciones sociales y económicas, como mecanismos de asignación eficiente de recursos al mercado.

En cuanto a los sistemas institucionales, se diagnosticó que existía una expansión indiscriminada de la matrícula en las universidades y carreras excesivamente largas con concentración de programas tradicionales que reciben como respuestas la expansión de nuevas ofertas públicas y/o privadas, como también la sugerencia del acortamiento de las carreras y la diversificación de la oferta de programas. Además, existen programas y planes de estudio poco adecuados a las demandas del mercado y a los avances tecnológicos, lo que fomentó carreras más cortas, flexibles y vinculadas al medio.

Las universidades actualmente tratan de innovar, en la mayoría de los casos, como adaptación a la demanda que reciben del medio y no como respuesta a la nueva legislación vigente. En cuanto a la política de financiamiento, mantuvieron su posición de no cobrar aranceles. Pero un área de importante innovación ha sido la política académica y de personal, tratando de otorgar mayor dedicación al personal (García de Fanelli, 1996).

La misma autora sostiene que la sola presencia del mercado no implica que cumpla con un rol coordinador en la asignación de recursos y en la calidad de los productos. Si bien las universidades tienen una mayor exposición al mercado, debieron competir por recursos humanos, financieros y prestigio en su ámbito de influencia.

Para Krotsch (2000), hay mayores exigencias por parte del mercado y del Estado. Este último maneja nuevos conceptos como capacidad de rendir cuentas, autofinanciamiento, incremento de eficacia y eficiencia interna. Además, la sociedad solicita a la Universidad que contribuya en el desarrollo regional, científico y tecnológico. Asimismo, las nuevas demandas generadas por la globalización que deben traducirse en objetivos y metas institucionales generan mayores tensiones entre la Universidad y el Estado nacional.

Al hacer propio el modelo empresarial, las instituciones de Nivel Superior utilizan la teoría de los sistemas para su integración, clasificando a dichos sistemas en tres subsistemas interconectados y coordinados que son: Estado, mercado y oligarquía académica. Del poder que detente cada subsistema surgirá el poder de integración de los mismos, que será detentado, según cada caso, por la burocracia central, los políticos, los académicos o el mercado. Para Clark (1983), los subsistemas que tienen mayor poder de tensión son el Estado y el mercado.

Dentro de los grupos con poder de integración pueden existir los denominados «cuerpos intermedios de amortiguación», que tienen por función regular la relación entre el Estado y las universidades. Ejemplo de ello es la Coneau o el Consejo de Universidades creados por la Ley de Educación Superior.

Cuando el proceso de integración surge del triángulo autoridad estatal, oligarquía académica y mercado, y hay preeminencia del subsistema «mercado», se produce lo conocido como coordinación de mercado, que opera basándose en relaciones no reguladas entre consumidores (alumnos), mano de obra académica e institución originando ofertas múltiples que surgen del mercado institucional que interactúa con el ocupacional y de consumidores. Este mercado institucional es el que debe adecuarse a las exigencias del mercado consumidor para atender a nuevas demandas del mercado consumidor. Sin olvidar que el mercado hace hincapié en la calidad como ligada a la eficiencia interna y externa de las organizaciones (Krotsch, 2003).

Dentro de la producción de conocimientos parecen indicados algunos atributos de la producción del conocimiento en el contexto de aplicación, como relación con las normas cognoscitivas y sociales que gobiernan la investigación básica o la ciencia académica.

Este tipo de conocimiento se produce en un contexto de negociación entre los diferentes actores, donde los conocimientos que se producen exceden a las ideas de mercado como interacción entre la oferta y la demanda, donde las ofertas son varias y las demandas requieren formas diferenciadas de conocimiento cada vez más especializadas. El contexto de aplicación es el mercado, y la ciencia ha ido más allá del mercado con una difusión del conocimiento a través de la sociedad.

En los mercados, el conocimiento no está disponible como una mercadería en una estantería, hay que adquirirlo, y es por ello que los mercados condicionan los recursos humanos y físicos. Estos recursos humanos son maleables y se los puede configurar las veces que sea necesario para adecuarlos a las necesidades de las empresas y/o entes.

La tesis del que suscribe es que la producción paralela de conocimientos por el lado de la oferta y la exigencia de conocimientos especializados por parte de la demanda está generando un nuevo modo de producción de conocimiento.

La explosión del conocimiento en las últimas décadas es visible en los nuevos bienes y servicios que se ofrecen en el mercado con una mejora en la calidad y en los precios de

los bienes existentes (Gibbons *et al.*, 1997). El gran reto es desarrollarlo sin comprometer los recursos y bienes naturales existentes.

Los sistemas universitarios están sujetos a dos posiciones extremas que son el control estatal y la autonomía universitaria. El sistema universitario de cualquier país se ubica en un lugar interior, equidistante a los vértices de dicho triángulo, donde los vértices son el Estado, la oligarquía académica y el mercado como manifestación de los requerimientos sociales. Es siempre aconsejable que los sistemas universitarios se encuentren lejos del Estado, pues este tiende a burocratizar.

Existe un consenso en que la Educación Superior debe volcarse hacia el mercado, ya que esto llevará a los sistemas a mejorar su calidad (Ginés Mora, 1991). Sin embargo, este proceso debería ser cauteloso, intentando no perder la tradicional independencia de la Universidad en la producción y transmisión del conocimiento.

En 1993, la Unne, a través de un convenio, adhiere a la evaluación institucional como un proceso dinámico, integral y continuo. Esta evaluación fue y es llevada a cabo a efectos de lograr cambios institucionales que mejoren «la calidad» como forma de adecuarse a las nuevas exigencias del mercado. La Unne como universidad, con un mercado regional muy marcado, quiere asumir su compromiso con las necesidades y demandas de la región y del país.

La Unne ha diversificado su oferta educativa creando carreras nuevas, ellas son Diseño Gráfico, dependiente de Arquitectura y Urbanismo; Profesorado de Portugués, Tecnicatura en Gestión Parlamentaria y Licenciatura en Ciencias de la Información, dependientes de Humanidades; y Tecnicatura en Informática Aplicada, dependiente de Ingeniería. Además, la Universidad fomentó la creación de posgrados estando en funcionamiento maestrías, especializaciones y doctorados. La oferta educativa se extendió a la comunidad a través de programas y acciones de extensión. Se ofertaron servicios de los profesionales que trabajan en la Unne a través de la Gerencia de prestación de servicios y de transferencia tecnológica. Esto se pudo hacer porque hubo un incremento de las actividades científicas y técnicas. Para expandir los conocimientos de profesores y alumnos, se multiplicaron en diversas formas las relaciones internacionales y se está intentando la articulación con los sistemas educativos provinciales (Unne, 1998).

Ahora cabe preguntar: ¿La Universidad conserva su tradicional legitimidad como espacio de producción de conocimientos? ¿Qué rol juega esto en la dinámica de la crisis a diferentes niveles?

Según la perspectiva de Krostch (2000), la Universidad medieval se caracterizaba por ser móvil, ya que no estaba atada a ningún territorio, sus límites eran porosos y su autonomía e independencia dependían de la mediación entre el poder real y el religioso. Poderes que estaban ligados a intereses y disciplinas como la teología y el derecho, que formaban parte de una formación general contenida en el *trivium* y *cuadrivium*.

La Universidad se fue transformando en un espacio de consagración y de legitimación donde las ocupaciones emergentes aspiraban a convertirse en profesiones legítimas. Es lo que Max Weber dice: «el título profesional reemplaza al título nobiliario». Sin embargo, a partir del siglo XIX fue cuando la Universidad se consideró «el hogar natural de la ciencia y de la producción de conocimiento». Esto fue posible mediante la constitución de la ciencia en torno de comunidades disciplinarias, normas y valores.

La Universidad, al decir de Krotsch (2000), fue monopólica y se consolidó en relación con la legitimación del saber, y la producción y reproducción de conocimientos durante el siglo XIX. A partir de este siglo aparecen modelos universitarios: el humboltiano, que centra sus intereses en propósitos académicos antes que en el profesionalismo o vocacionalismo; el francés, que desarrolló el profesionalismo y la universidad de elite; y el británico, centrado en la cultura y las maneras de elite.

La Universidad contemporánea enfrenta varios problemas que influyen en la pérdida de la hegemonía y la legitimidad: el incremento de las demandas y exigencias por parte del Estado y la sociedad, el autofinanciamiento, el incremento de la eficacia y la eficiencia interna, contribuir al desarrollo regional, al desarrollo científico y tecnológico del país y de las empresas, y el de asegurar la movilidad social y la democratización de la sociedad. Las diversas demandas tienen que ver con el pasaje de una Universidad de «elite» a una nueva Universidad de «masas», que se manifiesta por el tipo de saberes transmitidos, la relación teoría-práctica, la relación entre formación general y formación para el trabajo, donde ya el prestigio se diversifica y es necesario ganar confianza para legitimar.

Debe tenerse en cuenta que la globalización exige nuevas demandas que crean tensiones entre la necesidad de participación en lo global y la necesidad de participación en lo local, y plantea otra tensión entre el carácter universal de las disciplinas y la pertenencia territorial de la institución.

Krotsch (2000) opina que existe una asincronía profunda entre las tendencias observables en la producción del conocimiento, las organizaciones y los criterios educativos a los que se suman problemas como la masificación entre el Nivel Terciario y la creciente dualización social que complejiza y fragmenta las demandas tradicionales a la Universidad.

De Souza Santos (2007) señala que la crisis de hegemonía que caracteriza a la Universidad crea tensiones: alta cultura-cultura popular, educación-trabajo, teoría-práctica, esto condujo a la introducción de una serie de innovaciones en universidades complejas y fuertemente democráticas como la Universidad argentina. Este autor realiza el diagnóstico de la pérdida de hegemonía y, conjuntamente con la pérdida de legitimidad, la capacidad de la Universidad se debilita para cumplir con los fines propuestos por un conjunto cada vez más heterogéneo de actores externos.

La Universidad tuvo el dominio epistemológico y organizacional del saber, pero actualmente la aceleración y volatilización de los conocimientos producidos, la simultaneidad de la relación espacio-tiempo y la ruptura de la tradicional distinción entre sujeto-objeto han diluido este dominio. El control de las disciplinas y sus modos de aplicación ceden ante las nuevas formas de conocimiento y esto hace más difícil distinguir los límites entre el adentro y el afuera, y las finalidades y demandas se hacen más ambiguas y temporalmente lábiles.

Gibbons *et al.* (1997) señalan «que las nuevas tendencias en la producción de conocimiento cuestionan la centralidad de la Universidad, sobre la base de un modelo basado en un complejo de ideas, valores, normas y métodos» que se desarrolló sobre la base del modelo newtoniano. Los cambios en los modos de producción del conocimiento se presentan en el modo 1 como tradicional, mientras que el modo 2 es el de transformación.

El modo 1 tiene las siguientes características: se plantean y se solucionan problemas en un contexto gobernado por intereses académicos, de una comunidad específica, es disciplinar, homogéneo, jerárquico y transitorio.

El modo 2 se lleva a cabo en un contexto de aplicación, es transdisciplinar, heterogéneo, heterojerárquico y transitorio.

El contexto de aplicación hace referencia al conocimiento que resulta de una amplia gama de consideraciones que es útil para alguna empresa o el gobierno o la sociedad, se produce bajo una negociación constante y no se produce sin la participación de todos los actores.

La transdisciplinaridad tiene que ver con el resultado final que no abarca una disciplina, sino que va más allá, tendiendo a desarrollar una estructura peculiar para solucionar problemas. Los resultados se comunican en revistas profesionales o conferencias, es dinámica y móvil, por ello se encuentra fuera de los confines de cualquier disciplina e inclusive es posible que los nuevos conocimientos producidos no encajen en ninguna de las disciplinas que dieron solución al problema.

Es heterogénea porque la composición del equipo es cambiante, de acuerdo a los problemas a resolver se caracteriza por: mayor número de lugares donde se puede crear el conocimiento como universidades, institutos universitarios, centros de investigación, instituciones gubernamentales, laboratorios empresariales, equipos de reflexión y asesorías. De estos han resultado los recursos intelectuales para el modo 2 y sus apuntalamientos sociales, donde el avance de las comunicaciones y de la información han creado la capacidad de interactuar de todos estos lugares, lo que ha generado un espacio para la explosión de interconexiones, cuyo resultado puede describirse como un sistema socialmente distribuido de producción de conocimiento.

Según Gibbons *et al.* (1997), el monopolio de la Universidad como productora de conocimiento ha sido socavado por otras instituciones lo bastante competentes como para producir la expansión de los conocimientos a través de la creación de una red global que permita un mayor número de interconexiones y que debe estar sustentado en las innovaciones y en la transformación de la información permanente.

El control de calidad en el modo 2 incorpora intereses intelectuales, sociales, políticos y económicos, no está limitado al control de los pares de la disciplina, tiene una base más amplia, es de tipo compuesto y multidimensional.

A todo lo anterior se suman «desafíos» que cuestionan los antiguos límites y fronteras entre el adentro y el afuera de la Universidad. Entre lo más importante está el paradigma epistemológico de corte positivista que predominó en la construcción de la Universidad moderna.

La disciplina estaría cuestionada por algunas tendencias:

- El conocimiento se produce de acuerdo a su contexto de aplicación.
- Existencia de transdisciplinaridad que resuelve sus problemas sobre temas no contenidos en disciplinas consagradas.
- Las redes de comunicación localizan la producción del conocimiento.
- La modificación de patrones de control de calidad que sobrepasan los intereses intelectuales tradicionales.

No obstante, las disciplinas tradicionales siguen tejiendo la matriz principal para la división estructural del trabajo en nuestra vida académica.

Las transformaciones, en la producción del conocimiento, generan problemas a los que se agregan otros derivados de la combinación de la masificación del Nivel Terciario y el aumento de la dualidad social que complejiza y fragmenta las demandas tradicionales de la Universidad.

Se puede diagnosticar la existencia de una crisis de hegemonía, la que junto a la pérdida de legitimidad debilitan la capacidad de la Universidad de cumplir con las expectativas y fines demandados por un conjunto cada vez más heterogéneo de actores externos.

Las organizaciones internacionales poderosas, como el Banco Mundial, establecen criterios cada vez más globales y específicos para lograr y considerar una investigación como aceptable.

La empresa como referencia organizacional de prácticos valores y rutinas parece erigirse como modelo de organización universitaria.

Por otro lado, tenemos la creciente superposición entre ciencia pura y aplicada. La presión de las aplicaciones tecnológicas, el predominio de la búsqueda por su mercantilización y el correspondiente desinterés por la búsqueda de la verdad, así como la emergencia de un sector administrativo que se independiza de los procesos sustantivos de la Universidad, favorecen la aparición de organizaciones isomórficas que tratan de convertir potencialmente a la Universidad en una organización más entre otras que forman recursos humanos y producen conocimientos, con la consiguiente volatilización de su carácter de institución.

Hasta aquí una síntesis sobre Universidad-mercado-sociedad-Estado:

- La implementación de las reformas educativas superiores es un proceso en marcha, donde aún no está bien definido el papel que jugarán el mercado y el Estado en la coordinación y regulación final del sistema.
- El mundo se ha globalizado económicamente, sobre todo en comercio, cultura y comunicaciones. Pero la Universidad, en cuanto productora de conocimientos, siempre ha sido una entidad globalizadora y globalizada que actúa como eje del desarrollo económico y cultural. Si bien actualmente la Universidad sufre de una crisis de confianza, sigue y seguirá siendo una institución que educa, investiga, crea movilidad social y certifica experiencia y competencia profesional. Debemos recordar que el conocimiento es siempre internacional y que los nuevos y rápidos medios de comunicación han facilitado el acceso al conocimiento. La toma de conciencia de que las ideas tienen un valor monetario internacional ha influenciado a la Educación Superior ya que el mercado la empuja hacia la globalización. En este contexto donde la Universidad está bajo ataque, la institución debe definir su rol como generadora de conocimientos recordando que es una de las instituciones más valoradas por la sociedad (Altbach, 1999).

Actualmente, la Universidad es concebida como un modelo más empresario, con una concepción más ligada a la función económica. De lo empresarial, la Universidad y el SES hacen propios los conceptos administrativos de organización, con una marcada división

de tareas y de funciones que ocasionan cambios en la base del sistema (Krotsch, 2000).

- Para adecuarse a estas nuevas formas de organización y de relaciones, que incluyen una apertura de competencias a ámbitos supranacionales, las universidades deben flexibilizar e innovar las instituciones, a fin de enfrentar el crecimiento académico sustantivo con una organización innovadora.
- Si bien la meta de las empresas es maximizar sus ganancias y en la Universidad ello no es posible, podríamos asimilar ese fin al de maximizar el conocimiento experto de una disciplina (Pérez Juste, 1997).
- El sistema de evaluación y mejoramiento requiere que cada institución de Educación Superior fije los objetivos realistas a alcanzar a mediano plazo, estableciendo qué tipo de estudiantes desea atraer a sus aulas y qué tipo de educación espera ofrecer a sus alumnos (Unne, 1998).
- A este nivel de análisis y con estos elementos trabajados en esta parte tercera, se puede inferir que la dinámica de crisis se basa en la masificación, el resabio positivista de nuestra institución, la presión progresivamente constante del mercado como nexo válido para con las necesidades sociales, el cambio de paradigma que propone –o impone– la globalización, la tendencia a perder su tradicional posición como ente productor y transmisor de conocimientos, un Estado con una franca tendencia a la burocracia represora –o al menos en las últimas tres décadas del siglo pasado– y portador de una crisis económica y una inestabilidad política parcialmente controladas en los momentos actuales.

Ahora bien, se procederá a analizar la última de las variables, pero no por ello menos importante, la crisis del modelo de profesional, que impacta directamente al modelo de perfil profesional del egresado de nuestra institución. Se constituye así en otro elemento más favorecedor de la dinámica de crisis a distintos niveles, llegando inclusive a afectar la tarea educativa de la cátedra.

Particularmente, considero que el profesional de la salud ya no goza del prestigio de antaño. Para poder establecer los valores o símbolos de prestigio de toda profesión, en primera instancia sería de utilidad describir, entre otros, el proceso de profesionalización y racionalización del saber y así, de esta manera, conocer íntimamente a qué nos referimos cuando hablamos del denominado «prestigio profesional».

El advenimiento en nuestra sociedad occidental de un nuevo conjunto de relaciones económicas, sociales y políticas, enmarcadas en el concepto de «sociedad capitalista», de característica netamente expansionista, cuya expresión más nítida la constituye en forma de un proceso permanente de racionalización de todas las prácticas sociales.

Dicha racionalidad, según el concepto de Max Weber, consiste en «la consecución metódica de un fin determinado de manera concreta y de carácter práctico mediante el empleo de un cálculo cada vez más preciso de los medios adecuados», lo que requiere de una expansión paralela del saber racional, es decir, el saber técnico acerca de dichos medios (Gerth y Right Mills, 1972).

Esta racionalización del saber impulsa el desarrollo de las profesiones modernas, las que van distanciándose progresivamente respecto del conocimiento tradicional, no especializado, espontáneo y empírico. La complejidad creciente de los problemas sociales demanda un saber más variado y complejo para su solución. Los cambios se dan no solo en la objetivación del saber, sino también en su reproducción (se producen conocimientos reglados por un método codificado) y en su transmisión, dando lugar al aprendizaje de ese saber formalizado mediante una táctica específica, aplicada por profesionales de la enseñanza.

El «saber objetivado» no se adquiere de manera espontánea, forma parte de un proceso que lleva tiempo y esfuerzo en lugares específicos –las escuelas– y que, a su vez, se garantiza mediante un título o certificación. Es decir, toda esta situación de institucionalización promueve que el saber racionalizado sea accesible solo para unos pocos y sea fuente de valor y prestigio, como veremos mediante todo el desarrollo de nuestra consigna.

Para Basil Bernstein (1986), «la manera como una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y avala el conocimiento educacional –y que la misma considera público– refleja la distribución de poder en los principios de control social».

La disciplina es el recurso técnico que adopta la formación racional y consiste en un «adiestramiento con vistas al desarrollo de una presteza mecanizada por medio de la práctica, y en tanto que apela a fuertes motivos de carácter ético, presupone el deber y la escrupulosidad» (Weber, 1980).

Otro proceso que interviene e impulsa el desarrollo del sistema de formación profesional lo constituye un mecanismo organizador de la sociedad capitalista, basado en un sistema de «dominación social», denominado burocratización que, según Max Weber (1980), es la «forma más racional de ejercer dicha dominación» y a la que se le opone el «dilettantismo», es decir, una organización administrada por «amateurs». Esta profesionalización de la sociedad, favorecida por una constante división del trabajo, está personificada por un conjunto de trabajadores intelectuales altamente preparados y unidos por un honor estamental muy perfeccionado (Flexner, 1968).

Este proceso de burocratización fue, desde un comienzo, acompañado por el sistema universitario, el que le proveyó de una de las bases más sólidas de aquel: la enseñanza de las especialidades. Todo esto, a su vez, reafirmado por los diplomas o títulos acreditativos, que brindan al profesional el acceso al prestigio social y así podemos aventurarnos a afirmar que es *como la prueba del linaje lo era para los miembros de la nobleza a la hora de acceder a posiciones de poder*.

Visto de esta manera, Max Weber (1980) sostiene que, mediante mecanismos burocráticos, tales como exigir títulos y exámenes probatorios, el sistema intenta limitar la oferta de empleos social y económicamente privilegiados, como así también asegurar su monopolio a favor del que cumpliera dichas condiciones.

La carrera universitaria es la puerta de acceso a ese monopolio, y el sistema al que nos referimos es el de las sociedades científicas, formadas por profesionales que definen los criterios de admisión, niveles educativos, carrera y áreas de jurisdicción para las profesiones, además demarcan estrictos códigos de conducta que expresan fuertes estándares éticos y profesionales.

Hasta aquí podríamos decir sobre la base de esta descripción sociohistórica de la evolución de las profesiones que estas basan su génesis en el momento mismo de la creación de la sociedad moderna occidental.

Esta nueva sociedad capitalista, industrial y urbana adquiere una idea de cálculo y racionalidad que se amplía hacia el concepto de burocratización que, a su vez, se basa en el saber formal, racional, propio del especialista. Visto desde esta perspectiva, el hecho de que las profesiones hayan estado desde sus comienzos estrechamente ligadas a los cargos, posición y prestigio social, como así mismo a actitudes monopólicas que también las sustentaran, resulta difícil delimitar claramente el contexto en que se suscribe el concepto tradicional de «profesión liberal».

Dentro de las cualidades que clásicamente definen a las profesiones para algunos autores, como Abraham Flexner (1968) y Mariano Enguita (1991), se hallan el desinterés (el profesional tradicionalmente cobra en honorarios, no en salarios), el altruismo, el espíritu de servicio, la dedicación a tiempo completo, el juicio imparcial, la autonomía de juicio, etcétera.

Para la mayoría de los sociólogos norteamericanos, el indicador mayor para medir el grado de profesionalización en un caso determinado es la autonomía que se ha logrado y, en ese sentido, uno de sus fieles sistemas protectores lo constituyen las sociedades científicas descritas arriba, expresadas en la forma que William Goode (1957) definió como «comunidades profesionales», caracterizadas por un fuerte sentido de pertenencia de grupo por parte de sus miembros.

Quisiera detenerme aquí a describir aún más estas asociaciones científicas en pos de establecer un hilo conductor entre, por un lado, el ejercicio profesional, las profesiones, los profesionales y, por el otro, sus valores o símbolos de prestigio, para luego tratar de probar que el modelo de profesional tradicional está en crisis y así, por último, encaminarnos hacia la enseñanza universitaria como una probable forma de solucionarla o, al menos, contenerla.

La *sociología funcionalista de origen parsoniano*, tratando de identificar «las funciones» de estos grupos de profesionales, caracteriza a las profesiones por su posición «intersticial» en la estructura social y le adjunta determinadas características funcionales, tales como universalismo, especificidad funcional, neutralidad afectiva, control (impartido sobre los profesionales solo por sus propios colegas) y actitud de servicio (Parsons citado en Etzioni, 1994). Básicamente, identifica a las profesiones como mediadores entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales de la sociedad.

Estudios empíricos sobre el ejercicio de la profesión por parte de médicos ponen en tela de juicio tanto el control técnico y ético sobre la práctica médica individual, ejercida por parte de las sociedades científicas, como la neutralidad y universalismo al tratar a sus pacientes como clientes de diferente poder adquisitivo, qué lugar ocupa el profesional dentro de la escala jerárquica dentro de la institución y si existen intereses en juego, por ejemplo, el hecho de que el médico esté en un plan de investigación determinado condiciona ciertas actitudes en su ejercicio profesional (Freidson, 1960; Hall, 1949).

Existe, por otro lado, dentro de las sociedades científicas, una serie de situaciones de lucha de poderes e intereses que claramente denota el sentimiento «individualista» y competitivo del profesional médico. También fuera de este contexto se manifiestan

situaciones de lucha, por ejemplo, en el mercado de trabajo, en donde los nuevos profesionales –y los no tan nuevos– intentan ocupar posiciones de prestigio profesional y social, junto a una mayor remuneración económica.

La profesión médica, si nos basamos en la descripción de Pierre Bourdieu (1973), produce «bienes de servicio» dentro de un espacio estructurado, que está conformado por posiciones organizadas en diferentes niveles de jerarquías y que hace que existan tanto posiciones de poder y prestigio como otras desprestigiadas y sin poder. Este concepto hay que combinarlo con el hecho descrito por Robert Silman (1972), acerca de que no es fácil separar lo que se considera «técnica pura» (habilidad para resolver problemas o dominar la naturaleza) del poder simbólico (la «autoridad» como efecto de representación social).

Dicho poder simbólico es fundamentado por el lenguaje, jerga, uniformes, emblemas, títulos, diplomas, acreditaciones, etc. y, a su vez, es influenciado –y aún modificado– por la percepción social de dichas capacidades técnicas. Aún más, la institución, en este caso particular la Universidad y la Facultad, mediante un proceso de objetivación, legitima la distinción entre la función y la persona que la desempeña. Parafraseando a Joseph Ben-David (1972), «los títulos escolares son al capital cultural lo que la moneda es al capital económico».

Los forcejeos de poder no se dan entre las personas, sino entre los títulos y entre las posiciones laborales y sociales que estas poseen. En este sentido, Ben-David (1972) explica «la relación entre la educación superior y el desarrollo de las clases medias», lo que permitiría a estas últimas acceder a ciertos «canales de movilidad», es decir, a medios de ascenso social a través de una estrategia credencialista.

Este fenómeno fue muy claro y contundente en América Latina, en donde las clases medias poseían escasos medios de ascenso social –de allí el elevado valor asignado por la sociedad a la educación universitaria–, lo que trajo aparejado como consecuencia negativa una sobreproducción de profesionales.

A estos factores que podríamos definir como «no económicos» se le agregan los factores que sí son económicos, pues solo era cuestión de tiempo para que esta combinación produjera una crisis en el modelo profesional. Las nuevas concepciones económicas y políticas en una sociedad en crecimiento evolucionaron hacia una tendencia de mercado en el área de la salud que se expresa a través de las obras sociales –de corte estatal– y el sistema de prepagos médicos –de corte privado–.

Esto hace que el médico haya perdido su modelo de ejercicio profesional «liberal», ahora presta sus servicios a través de una organización o corporación que le paga un sueldo –y ya no percibe un honorario– y tampoco trata directamente con un paciente. Ha perdido la relación médico-paciente tradicional cuasidiádica. Por otro lado, su característica profesional netamente individualista deja lugar a un trabajo interdisciplinario, debido al rápido desarrollo de nuevos conocimientos y tecnologías (los conocimientos en Medicina se duplican cada dos años) para los que no está preparado, ya que las universidades y centros de formación tampoco han podido –o querido– adecuarse.

Por último, la sociedad a la que le debe su carácter de prestador de «bienes de servicio» le plantea nuevos problemas y necesidades a los que no puede atender adecuadamente, creando en el médico una sensación de frustración e impotencia.

Podría sintetizarse que el profesional liberal está en decadencia –o al menos aislado– y la burocracia es su ámbito de trabajo. Sus valores –o símbolos– de prestigio se han desvirtuado, provocando en algunos, no pocos casos, conductas profesionales carentes de ética, neutralidad y espíritu de servicio, aquellas que llenaron de prestigio académico y personal al médico argentino de antaño.

Para evitar la extensión de este lamentable proceso de crisis del modelo de profesional, a mi manera de ver se debería «echar mano» a ciertas alternativas tales como incorporar a la currícula conocimientos en ciencias sociales, para generar ya desde sus comienzos a futuros médicos capaces de interpretar las nuevas necesidades sociales y a resolverlas mediante un trabajo interdisciplinario.

Además, habría que replantear ciertos conceptos de formación académica en los que se genere un espacio de «educación para la incertidumbre», es decir, el médico en su práctica diaria se encuentra ante problemas que poseen condiciones únicas, a las que debe ajustar, adaptar y luego aplicar conocimientos acumulados y técnicas básicas que aprendió durante su formación. No existen dos pacientes iguales, no existen dos tratamientos iguales y no existen dos médicos iguales. Ante este nuevo desafío, el médico debe aprender a tolerar el no tener una respuesta a cada situación a resolver y el que así lo hiciese, estaría cayendo probablemente en el facilismo y en la negación a buscar soluciones nuevas.

Por último, coincidimos con los resultados y análisis planteados en su estudio por las autoras María I. Da Cunha y Denise B. Leite (1996), en el sentido de que cualquier mejoría en la calidad de la enseñanza superior deberá estar basada en una estrategia educativa diseñada científicamente tomando en cuenta un contexto que incluya las estructuras de poder de la sociedad. Existe una innegable relación entre las bases epistemológicas en la formación de un profesional y el tipo de producción presente en la división social del trabajo en la sociedad en el que este va a ejercer su profesión.

CONCLUSIONES

El esquema conceptual siguiente (ver Figura 3) intentará promover la visualización de la compleja trama de elementos interactuando que propone la dinámica de crisis en los tres niveles planteados.

De las observaciones empíricas y las fundamentaciones teóricas presentadas en la primera parte, surge el concepto de la existencia de una disociación entre el programa formal y el real, que trasunta la gestión didáctico-curricular de la cátedra involucrando –entre otros elementos– la relación teoría-práctica.

La masificación, la crisis del modelo de profesional –y del modelo de perfil del egresado– y las presiones de los grupos de poder promueven la reforma curricular, la que, su vez, se transforma en el ícono de la crisis institucional.

La implementación de la reforma curricular actual, dirigida a paliar dicha situación, ha introducido otra problemática a la dinámica de crisis, tal vez transitoria, que enmarca a la cátedra –y quizás a otras– en una nueva situación intermedia educativa, que es la de adaptar el programa de estudios al nuevo perfil institucional del egresado.

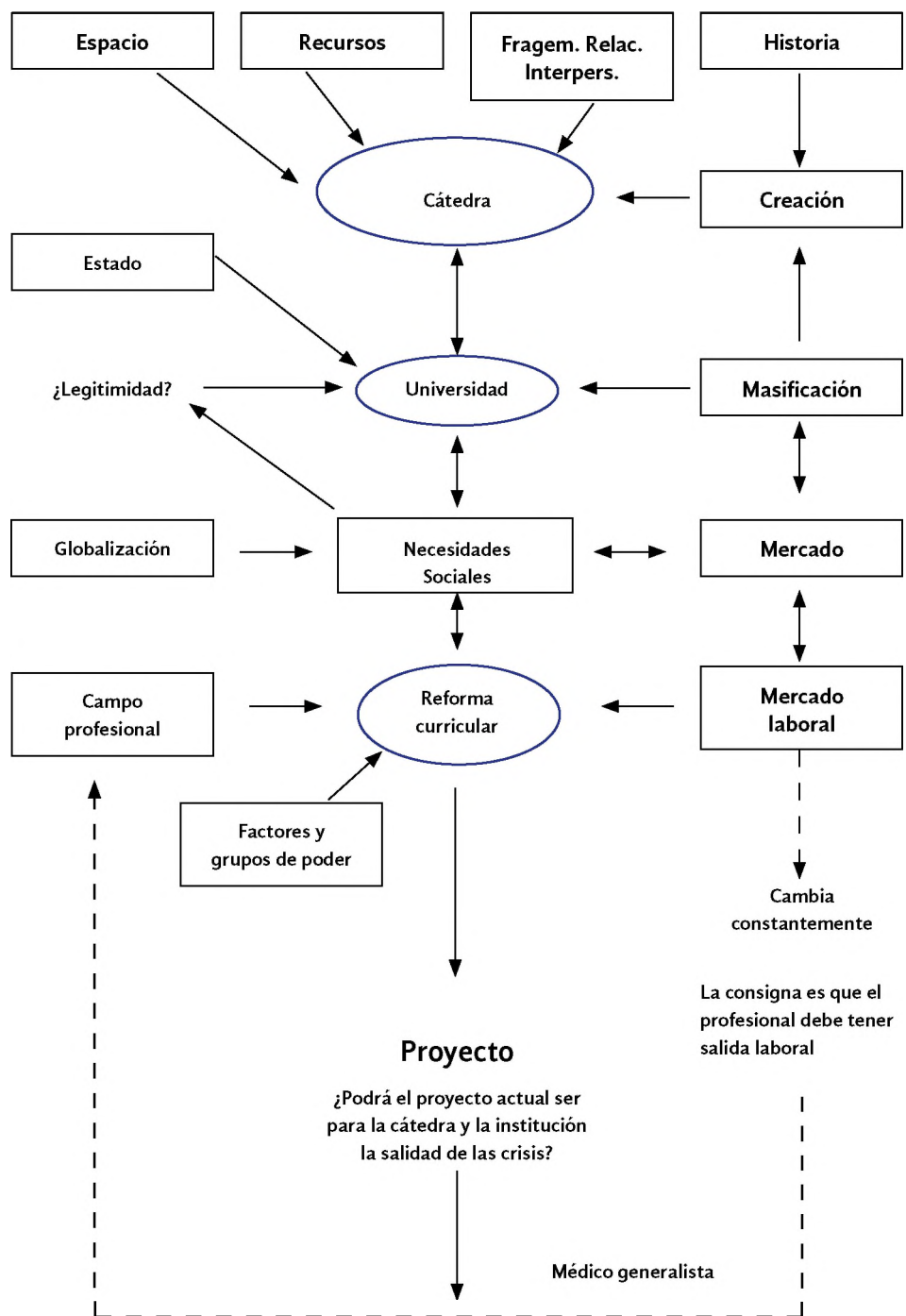


Figura 3. Esquema conceptual de la dinámica de crisis y sus niveles.

Del ambiente extrainstitucional también provienen nuevas exigencias y presiones con la aparición de la globalización. Se impone un cambio adaptativo a las nuevas circunstancias. La Universidad contemporánea tiene una ventaja, su carácter universal e internacional, sin fronteras, respecto del conocimiento científico.

El mercado se convierte en la caja de resonancia de las nuevas tendencias y necesidades de la sociedad. Algunos investigadores consideran que un mayor acercamiento de la Universidad a las reglas del mercado produciría un mejoramiento de su desempeño. En ese sentido, tengo mis dudas a nivel personal, pero tal vez la alternativa así planteada no sea una opción y de ser así, la Universidad en nuestro país deba actuar con cautela y que dicho acercamiento no se convierta en un sometimiento incondicional ante el mercado.

La tesis del que suscribe es que la producción paralela de conocimientos, por el lado de la oferta y la exigencia de conocimientos especializados por parte de la demanda, está generando un nuevo modo de producción de conocimiento.

Como se mencionó antes, la institución ha debido adaptarse mediante un currículum elaborado a través del consenso de los diferentes estamentos de poder dentro de la institución, asimilando y a la vez cuestionando los prejuicios de la tradición, buscando la coherencia global, interrelacionando de manera flexible los intereses teóricos de los prácticos, evitando una excesiva influencia del mercado y sus tendencias sobre los objetivos a cumplir por parte de la institución.

Queda por ver si en el futuro el proyecto actual logra revertir la dinámica de crisis a nivel de la cátedra y se ajusta a la institución ante los nuevos desafíos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBATCH, P. (1999). Perspectivas comparadas sobre la educación superior para el siglo veintiuno. *Pensamiento Universitario*, Año 6, (8), 3-13. Universidad de Quilmes.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de organización escolar*. Paidós.
- BEN-DAVID, J. (1972). El crecimiento de las profesiones y el sistema de clases. En R. Bendix y S. M. Lipsett (eds.) *Clase, estatus y poder* (T. 2, 681-710). Euramerica.
- BLEGER, J. (1972). *Temas de Psicología*. Nueva Visión.
- BOURDIEU, P. (1973). Le marché des biens symboliques. *L'Année Sociologique*, 22, 49-126.
- BRAVO, V. (1997). La construcción del objeto de estudio en Marx, Durkheim y Weber. En V. Bravo, H. Díaz-Polanco y M. A. Michel (eds.) *Teoría y realidad en Marx, Durkheim y Weber* (11-48). Juan Pablo Editor.
- BERNSTEIN, B. (1986). Estrutura do conhecimento educacional. En A. M. Domingos et al. (eds.) *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- BRUNNER, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- CELMAN, S. (1995). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Revista del IIIE*, Año 3, (5), 56-62.
- CLARK, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Nueva Imagen.
- _____. (2003). Sistemas educativos y reformas comparadas. En P. Krotsch (ed.) *Educación superior y reformas comparadas. Carpeta de trabajo*. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- DA CUNHA, M. I. y Leite, D. B. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Papyrus.
- DELFINO, J. A. (1998). ¿Qué está pasando en la educación superior? En J. A. Delfino, H. R. Gertel y V. Sigal (eds). *La educación superior técnica no universitaria: problemática, dimensiones, tendencias* (15-32). Ministerio de Cultura y Educación.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1998). *Didáctica y curriculum*. Paidós.
- ETZIONI, A. (1994). *Organizaciones Modernas*. Limusa Noriega Ed.
- ENGUITA, M. F. (1991). Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, (4).
- FARR, R. (1993). Las representaciones sociales. En S. Moscovici (comp.) *Psicología Social II*. Paidós.
- FERNÁNDEZ, L. M. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- _____. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En I. Butelman (comp.) *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- _____. (2003). Extraído de su exposición en una Clase Plenaria.
- FINKELSTEIN, C. (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OP-FYL-UBA).
- FLEXNER, A. (1968). Is Social Work a Profession? En T. M. Stinnett, J. L. García Venturini y H. N. Rivlin (eds.) *La profesión de enseñar*. Centro Regional de Ayuda Técnica, AID. Troquel.
- FREIDSON, E. (1960). Client Control and Medical Practice. *American Journal of Sociology*. 65(4), 374-382.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (1996). *La Reforma de la Educación Superior en la Argentina:*

- entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (Cedes). Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- GERTH, H. H. y Mills, W. C. (1972). *Ensayos de Sociología contemporánea*. Martínez Roca.
- GIBBONS, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwarzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento*. Colección Educación y conocimiento. Poma-res-Corredor.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981). La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría y la práctica de la enseñanza. En A. Pérez Gómez y J. Almarás Carretero (coords.) *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* (465-499). Zero.
- GINÉS-MORA, J. (1991). La evaluación institucional: una perspectiva general. En M. Díaz, S. Rodríguez Espinar y J. Ginés-Mora (coords.) *La evaluación de las instituciones universitarias*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, Consejo de Universidades.
- GOODE, W. J. (1957). Community within a community: the professions. *American Sociological Review*, 22(2), 194-200.
- HALL, O. (1949). Types of Medical Careers. *American Journal of Sociology*, 55(3), 243-253.
- KROTSCH, P. (2000). La Universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. *Revista da rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Año 5, 1.
- _____. (2003). *Educación superior y reformas comparadas*, Carpeta de trabajo. Ed. Universidad Nacional de Quilmes.
- LÓPEZ LUNA, P. (1998). Evaluación institucional: hacia un modelo europeo. En F. Michavila (ed.) *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria: estrategias de mejora en la gestión* (95-110). Fundación Universidad-Empresa.
- LUCARELLI, E. (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuaderno IIICE*, (10). IIICE, FFyL, UBA.
- MARC, E. y Picard, D. (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Paidós.
- MAYER, R.E. (1996). Learning strategies for making sense out of expository text: The SOI model for guiding three cognitive processes in knowledge construction. *Educational Psychology Review*, 8, 357-371. <https://bit.ly/3FhRMyl>
- MENDEL, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Serie Los Documentos. Tomo 2. Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Novedades Educativas.
- MICHAVILA, F. (1998). Algunas consecuencias de la evaluación. En F. Michavila (ed.) *Experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria: estrategias de mejora en la gestión* (125-134). Fundación Universidad-Empresa.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1992). Calidad de la educación superior en México. Diagnóstico y alternativas de solución. En A. Didriksson (coord.) *Prospectiva de la educación superior*. Ciseunam.
- PÉREZ JUSTE, R. (1997). La calidad como reto en la Universidad. En C. Lobato Fraile y P. M. Apodaca Urquijo (coords.) *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Laertes.
- SANTOS, B. de S. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. cides-umsa, Asdi y Plural Ed.
- SCHLEMENSON, A. (1993). *Análisis organizacional y empresa unipersonal: crisis y conflicto en contextos turbulentos*. Paidós.
- SCHWAB, J. J. (1973). Problemas, tópicos y puntos de discusión. En S. Elam (ed.) *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.

- SILMAN, R. (1972). Comment on fabrique un médecin. *Les Tempes Modernes*, 28(306), 1110-1129.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del Curriculum*. Editorial Troquel.
- TYLER, R. (1986). *Principios Básicos del Currículo*. Editorial Troquel.
- Universidad Nacional del Nordeste (1998). *Autoevaluación Institucional de la Universidad Nacional del Nordeste*.
- WEBER, M. (1980). *El político y el científico*. Premia.

