Jornadas de Reflexión Académica ‘98

Lic. Oscar Echevarría
Decano
Facultad de Diseño y Comunicación

El abordaje de la práctica intelectual; ¿un salto al vacío?

DÉBORA BELMES

La materia que está a mi cargo está vinculada a mi formación y desarrollo profesional: estoy hablando de la investigación.

La idea que sostiene la cátedra está basada en una forma de concebir la práctica intelectual: me refiero específicamente a una articulación entre la estructura y el acontecimiento. Esta postura plantea una serie de problemáticas:

vinculadas a la ubicación temporo-espacial, a la noción de realidad, a la construcción del conocimiento y a la series de prejuicios que se encolumnan detrás de la palabra ciencia y detrás de la palabra teoría.

Como señala P. Bourdieu "el hecho científico es conquistado, construido y comprobado". Aquí se plantea la primer problemática: ¿qué es lo científico?

Desde una postura tradicional la ciencia es definida como la acumulación sistemática de conocimientos adquiridos mediante el método científico. Hoy ya no definiríamos a la ciencia poniendo el acento en el método. Las definiciones actuales designan a la ciencia como el cúmulo de conocimientos que explican un sector de la realidad y que por lo tanto producen efectos. Completando esta noción (y tomando el modelo propuesto por Samaja) el proceso científico puede ser abordado desde tres grandes dimensiones:

-la del objeto : constituida por la interrelación entre hechos y teorías

-la del método: presenta a sí mismo una dualidad estructural: por un lado las acciones destinadas a la adquisición de nueva información, o sea el camino que va de los hechos a la teoría, es denominada descubrimiento. Por otro lado, están las acciones destinadas a justificar el conocimiento adquirido. A este aspecto denominamos validación.

-la de las condiciones de realización: la ciencia no se produce en el vacío sino en un espacio y tiempo determinados. Aquí también se pueden señalar dos aspectos: por un lado las condiciones institucionales como facilitadoras, motivadoras o inhibidoras del conocimiento. Y por otro lado las condiciones tecnológicas que también las favorecen o dificultan.

Este intento de definición de la ciencia ya está marcando un recorte, una postura frente a este objeto de estudio. En este caso la operación se realiza sobre la misma definición.

Pero volvamos a la definición de Bourdieu: este hecho debe ser conquistado, construido. Para ello debo introducir a los alumnos en el conocimiento de marcos teóricos que les permitan construir conceptualizaciones acerca de algún objeto de la realidad. Pero no basta con introducir es necesario conocer los fundamentos que sustentan cada uno de esos recorridos. Aquí nos encontramos con una segunda problemática el lenguaje teórico y su estructura discursiva. Este punto se enlaza con una tercera problemática vinculada a lo que Bachelard denomina el obstáculo epistemológico. El obstáculo puede ser definido como aquello que se interpone en el camino de la construcción del conocimiento, se presenta con carácter de necesario. Podríamos definirlo como la posición tomada en relación al conocimiento e implica considerar la postura ideológica.

En la práctica pedagógica implica cuestionar el obstáculo que cada uno de esos recorridos presenta. Todo conocimiento arroja un cono de sombra a su alrededor (o sea, marca sus alcances pero también sus límites). Si la problemática científica se origina en la pregunta lo que se busca es que los alumnos duden, cuestionen, investiguen pero no desde una opinión ingenua sino desde los mismos fundamentos teóricos. Este proceso es lo que se denomina la deconstrucción del conocimiento previo. Aquello que presenta una teoría no es una verdad eterna, no es una verdad que está por descubrirse y no es una verdad que está en la naturaleza. Es una verdad parcial, parcial no por incompleta sino limitada por la ubicación del sujeto en el mundo.

Esta deconstrucción lleva una ruptura: punto en el que ninguna teoría vigente puede dar respuesta a la pregunta científica. Como señala Samaja no hay en "el estado del arte" una respuesta a esta problemática". Esta ruptura es lo que denominamos "salto al vacío", no hay red conceptual de sostén.

Y así en este proceso nos acercamos a la creación: partiendo desde una realidad preexistente se produce una problemática nueva: fundación de un nuevo campo. Esta problemática nueva tiene más bien puesto el acento en lo novedoso. Ello implica la operación de cuestionar, recortar la realidad desde el lugar que resulta problemático para cada uno de nosotros. O sea , lo que denominamos "la construcción desde la falta".

El pasaje de la deconstrucción a la construcción desde la falta implica nuevas problemáticas:

- no hay una sola mirada sobre la realidad
- cada una de estas miradas incluye la subjetividad
- resistencia frente a la desestructuración: caída de las verdades, de las teorías únicas y puesta en juego de la subjetividad propia de cada uno.

Queda aún un último punto en cuestión la comprobación y ello está vinculado a la problemática del método. Como se vino afirmando a lo largo de esta exposición el problema del método implica diferentes abordajes. Sin embargo puede afirmarse que su abordajes sólo es posible si se lo integra a la totalidad de la práctica científica: no es el método el que da valor de conocimiento a su resultado sino que es la estructura compleja de objetos de conocimientos, conceptos teóricos y procedimientos apropiados lo que permite asignar a estos últimos el valor de métodos científicos.

Investigación y puesta en discurso: de la polifonía al grano de la voz

MARÍA ELSA BETTENDORFF

La utópica concepción del lenguaje como elemento fundante de la integración sociocultural (oportunamente sintetizada en la noción de "comunidad lingüística") no logra enmascarar por completo su función disgregadora: si la identificación está siempre acompañada por su opuesto, la diferenciación, los usos particulares del lenguaje verbal -los textos, los discursos- suelen representar, antes que una idílica contribución a la idea de un código común, una declaración de su heterogeneidad. Puede tomarse como ejemplo este mismo "discurso en transcurso": la enunciadora está evitando, ostensiblemente, el empleo de la primera persona del singular, y opta (al mejor estilo Maradona, pero con distintos propósitos) por ocultar su propia enunciación mediante una distante tercera persona o una todavía más huidiza forma impersonal. Este recurso no es, necesariamente, un indicio de soberbia (o de pusilanimidad); debe considerarse más bien una prueba de la (relativa) flexibilidad de la norma lingüística (según la gramática de la lengua castellana, el hablante se designa a sí mismo mediante el pronombre "yo"), que se reacomoda en la esfera del uso (que nunca es *una* esfera, sino una combinación -ocasional e irrepetible- de factores diversos que condicionan la producción verbal). Por otro lado, este discurso pone en evidencia un cierto criterio de selección léxica que, a excepción de la obligada alusión a una figura pública, parece ajustarse al marco referencial propio de una determinada disciplina y orientarse a satisfacer los requisitos formales de un contexto (el académico) que exige marcas diferenciales respecto de otros contextos (el familiar, el "de la calle", etc.). En resumen: lo que hace reconocible -y aceptable- un discurso no pasa por la generalidad del sistema, sino por las numerosas variantes de las que dispone el usuario. Y todavía más: lo que *autoriza* la producción de ese mismo discurso y le concede su margen de libertad tampoco está previsto por el sistema, sino que proviene del rol -extralingüístico- que desempeña el hablante en una situación comunicativa.

Estas reflexiones (que retoman parcialmente la perspectiva de la sociolingüística) no son sino una versión (levemente distorsionada) de lo que M.A.K. Halliday denominó "aspecto institucional" del lenguaje, en oposición al "sistemático". En su funcionamiento social, el lenguaje es intrínsecamente *variable*, y esta variación responde a determinaciones tan decisivas como lo son el origen del hablante y las características del contexto de producción del discurso.

En el ámbito universitario, el carácter institucional del lenguaje suele encontrarse constreñido por la calidad, *también institucional*, del entorno. Como se señaló anteriormente, un requisito para comunicarse apropiadamente en la experiencia académica es el de *marcar diferencias* con las formas coloquiales del habla, lo que implica eliminar o mitigar lo más posible los rasgos asistemáticos de la expresión (los rasgos *dialectales* y propios del hablante) y procurar la adaptación a una lengua "standard", construida desde la autoridad de los portadores del *saber* (y, por lo tanto, desde un *poder* establecido de antemano). Este entorno no sólo regula las "formas" de decir, sino que también pauta *lo que puede y debe ser dicho*. Estamos hablando, por supuesto, del componente *ideológico* que subyace a las formaciones discursivas dominantes en un campo cultural específico. Simplificando: una situación de comunicación típica del contexto universitario exige que el hablante (el docente frente a su curso, el alumno frente a la mesa examinadora) *conozca* las fronteras de la palabra hegemónica (y no únicamente para respetarlas, sino incluso para transgredirlas). Esta necesidad se hace todavía más patente en el registro escrito, mucho más "normativizado" que el oral y fundamental en las modalidades de la comunicación universitaria por su propiedad de fijación del discurso.

La escritura es, entonces, un territorio ideal tanto para la cristalización de convenciones discursivas como para la preservación de las palabras que "deben" ser pronunciadas y de las voces que "deben" ser oídas. El acto de escribir puede entenderse, en principio, como un gesto de reverencia ante la ley de la letra, ante la cultura del alfabeto que separó en su momento a los pueblos -y los individuos- "civilizados" de los "primitivos"; en segunda instancia -y ya en el ámbito que nos ocupa-, puede tomarse como el emblema más "legítimo" del saber, porque presupone a su contracara, la lectura (cuenta la leyenda que quien escribe correctamente es -o ha sido- un buen lector). Llegamos al fin a la problemática planteada desde el título de esta ponencia (ya a punto de sucumbir entre los vericuetos verbales de la autora): la actividad de investigación, característica del quehacer (¿o del "qué hacer"?) académico, se hace visible (tangible), justificable y reconocible en la medida en que sus

resultados sean volcados *por escrito*, y organizados según la estructura de un informe, de una monografía o, eventualmente, de una tesis. Y ese producto (un "paper" académico, si empleamos la denominación actualmente en alza) suele ser el que *garantiza* la construcción del saber universitario, la conservación de las fórmulas retóricas y la constante presencia de las voces autorizadas y consagradas, merecedoras del glorioso apelativo de "fuente bibliográfica".

Y ahora, volvamos a nuestro punto de arranque: en su uso social, el lenguaje (en sus diversas manifestaciones) expresa *diversidad* antes que homogeneidad. El discurso (y sobre todo el discurso escrito, admitido indiscutiblemente como vehículo de saberes o síntoma de no-saberes) se construye invariablemente por *fragmentos* de otros discursos que lo preceden y que le confieren aceptabilidad e inteligibilidad en su contexto de aparición o circulación. Pero además, el discurso es uno de los instrumentos más accesibles para que el sujeto pueda dar cuenta, precisamente (y al decir de Benveniste) de su *subjetividad*. Entonces, no es en el ingenuo sometimiento a los textos "repetibles" ni en la inalcanzable autarquía de un "yo" expresable donde deben situarse las construcciones discursivas del investigador, del docente o del estudiante universitario, sino en la delgada línea que mantiene el contacto entre lo social y lo individual, entre lo ya dicho y lo siempre silenciado, entre lo establecido y lo que lucha por un lugar: en pocas palabras, entre la polifonía de la cultura y la íntima textura de la propia voz.

Evaluación: análisis de las variables operativas

JULIO CENTENO

En este día de las Jornadas hablaremos de Evaluación y para comenzar pondríamos el término en una multiplicidad de acepciones generales.
¿Qué es evaluar? Es medir, verificar, juzgar, comparar y constatar pero también es comprender, aprehender, apreciar e interpretar...etc estos términos y otros abren posibilidades semánticas de las palabras, nos hablan de distintas formas de asumir la evaluación. Entonces... podríamos decir que en la evolución del hombre desde siempre, los procesos evaluatorios han jugado un papel fundamental en el desarrollo perceptual, en los pensamientos y en la estructuración intelectual, por supuesto a la par de las habilidades manuales (El papel de la mano.. / C. Marx).
Esto dicho lo hemos podido apreciar en la inolvidable metáfora cinematográfica de Kubrick en «2001, odisea del espacio». El simio asiendo un hueso, sopesándolo, jugando con él y descubriendo (al evaluar) sus aplicaciones: golpes, movimientos y un último lanzamiento al aire, momento en que su trayectoria rotada en el espacio lo transforma y presenta como estación espacial para darnos la ubicación temporal de entrada en la mencionada película. Secuencia metafórica visual tan sintética y rica nos plantea lo dicho: Hacer y pensar, y hacer y ... marcando etapas de crecimiento, estructuración y reestructuración mental e intelectual.
Hoy hablamos de otra evaluación, aquella involucrada en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, en la medición de saberes, conceptos y prácticas dentro de distintas carreras de nuestra Universidad.
Esta evaluación está instalada en un espacio particular, de “conflicto”, pues nos permite analizar articulaciones y/o fracturas entre supuestos teóricos y prácticas pedagógicas. Deja en evidencia muchos aspectos particulares y generales: las características de la institución así como sus proyectos y estilo de gestión, estructuras curriculares y las posibilidades de optimizaciones en ella, y por supuesto las particularidades de docentes y de alumnos... es realmente un punto neurálgico en la relación educativa.
Pero también la evaluación constituye siempre una actividad de **comunicación.** Se produce un conocimiento nuevo y se lo trasmite, se lo pone en circulación entre los «actores» involucrados. Como tal tiene todos los estadios de un proceso comunicativo.

- Relevamiento de información (documentos, producciones,etc)
- Análisis de ella en un marco de referencia (orientación en la «lectura»)
- Conclusiones (juicios de valor y/o datos cuantitativos cifrados sobre el «objeto» evaluado)
- Comunicación a los actores involucrados en proceso evaluativo o divulgación de conclusiones elaboradas.

Esta secuencia no es **tan** lineal; en el análisis de datos se pueden necesitar y pedir informaciones adicionales o complementarias y en la comunicación de resultados puede darse una circunstancia de revisión o reconsideración de lo actuado. Hay tipos de materias, las que combinan lo conceptual y teórico con aplicaciones prácticas de diseño (donde usualmente me encuentro) la evaluación se convierte en un real fenómeno interactivo y dinámico y esto está dado por la presencia del proceso proyectual.
La evaluación consiste y en atribuir valor a una realidad observada en el ámbito aula y vinculado al aprendizaje del alumno en un lapso dado o para una práctica dada sin perder de vista el sentido y la calidad de la «formación integral» en la carrera elegida en la Universidad elegida, y esto compromete a otros niveles articulados a ello.
El ámbito aula en nuestro caso dentro del área de los estudios universitarios, están articulados con el campo educativo, al científico, al tecnológico o artístico que en general, y sobretodo en nuestro país, están sobredeterminados por los campos políticos y económicos en una contextualización mayor.
Lo que sucede en el «aula» con las evaluaciones, o sea los resultados, no sólo afectan al sujeto evaluado sino que expanden su efecto al entorno inmediato de él, también al docente y a la institución (marco donde tiene lugar). En la evaluación de aula la relación es evidente entre alumno y docente/s pero con mirada atenta se podría apreciar un entramado de relaciones entre actores y campos quizá no tan visibles.
La evaluación opera como un «eje» que articula el «juego» entre cuatro partes:

docente alumno
la institución núcleo próx.

Los resultados tienen repercusión sobre la trayectoria del alumno, sobre sus posibilidades más allá del aula, en las expectativas del núcleo próximo a él y en las responsabilidades del profesor.
En la Universidad se ponen en relación estas partes a propósito de las calificaciones.
Las partes «juegan» el «juego». Se producen, acuerdan, distribuyen calificaciones que circulan a otros campos, bajo forma de certificaciones y con valor de mercado.
Las «reglas de juego» formales (explícitas) o informales (implícitas...»tal profe tiene esta modalidad o le satisface de esta manera...») se establecen entre las partes, por supuesto enmarcadas dentro de las características institucionales.
Por parte de los actores directos involucrados en la evaluación e incidiendo en ella, podemos apuntar por parte del docente: su concepción de la evaluación, sus expectativas puestas en los alumnos y su mayor o menor rutina docente y por parte del alumno: el interés que tengan por lo aprendido y las estrategias usadas para «pasar» la prueba o el exámen, mientras que la institución establece marco y condiciones.
El núcleo cercano al alumno y «el futuro» presionan sobre él. En este futuro podemos vislumbrar a un actor virtual de la evaluación: los futuros empleadores.
Cuanto más alejado del mercado laboral (:el alumno en los primeros cuatrimestres) menos se percibe esto, pero en la relación pedagógica de la evaluación está siempre en juego el valor social de los alumnos como futuros profesionales y esto nos lleva a encarar la evaluación como chequeo entre lo que se imparte y lo que se aprende pero también a las exigencias que el mundo de la producción tendrá para con ese profesional.
Los empresarios juzgan (evalúan) el valor y la calidad de contenidos aprehendidos, los docentes discuten parámetros con que fundamentan sus juicios y el mismo alumno, a su turno, se incorpora al diálogo cuando comprende la importancia que tiene en el futuro la calidad de sus estudios e incluso hasta requieren transformaciones y mejoras en ellos.
En esta trama queda en evidencia que en el orden social, los docentes somos trabajadores respondiendo a orientaciones (y exigencias) formuladas por los responsables de tomas de decisiones tanto en el campo educativo-pedagógico como en el campo profesional.
Hay que responder satisfactoriamente a necesidades sociales específicas y a un proyecto de institución universitaria.
Esto nos lleva a una evaluación institucional en sí y en relación al campo de los estudios superiores, panorama evaluativo que nos dejará no sólo una apreciación justa y objetiva de nuestra UP sino que arrojará datos a tener en cuenta para posibles correcciones, optimizaciones y definiciones como institución que se traducirá en el robustecimiento de su «ser» y de su «imagen» o sea un posicionamiento más claro, una identidad más definida.
Dada las responsabilidades del rol docente debo puntualizar que algunos planteos en los días anteriores han soslayado el aspecto laboral de esta tarea, incluso una cierta indefinición sobre «valor o precio» de ella. Creo que uno de los aspectos que cargan de contenido y significación a la docencia es su explicación como relación laboral en un marco institucional dado. La docencia sin acuerdos de cumplimientos pedagógicos y remuneración por ello se convertiría en una libertad del discurso parecida a la palabra de un profeta, un lider pero no de un docente perteneciendo a algún proyecto en particular salvo el propio.
El aspecto laboral que tanto nos preocupamos en plantear para los alumnos en el futuro debe estar muy claro hoy en nosotros, los docentes.
Con motivo de estas Jornadas he trabajado, recorrido y repensado unos cuantos años de actividad y también he tenido que leer, actualizar y recoger el pensamiento de gente trabaja continuamente con estos temas relacionados con la pedagogía.
Quisiera poner al alcance de todos un material hallado y a mi juicio muy valioso para ser leído tal como fué encontrado en una recopilación de artículos en Jornadas semejantes pero de otros ámbitos.

Quince premisas en relación con la evaluación educativa

Presentamos a continuación una síntesis de las premisas que hemos sustentado en torno a la evaluación educativa [1.]
No se trata de pensar que toda evaluación debe atender al conjunto de las cuestiones que se derivan de este listado, pero cabría, según la extensión y el alcance de los procesos evaluadores, analizar en cada caso cuáles son aquellas que se desean sostener en función del modelo evaluador que se sustenta.

[1] Para profundizar en los puntos aquí abordados recomendamos la lectura de D. Stufflebeam y A. Shinkfield, *Evaluación sistemática Guía teórica y práctica*, Buenos Aires, Paidós, 1987, y M. A. Santos Guerra, *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, El Aljibe, 1993

Además,es necesario señalar que la evaluación, al igual que otros procesos educativos, implica un proyecto, es decir, la búsqueda de acuerdos y definiciones sobre algunos de los siguientes puntos: qué se desea evaluar, con qué propósitos, cómo evaluarlo, en qué momento, para quién, etcétera.

1. Es necesario evaluar procesos y no solamente resultados.

En muchas ocasiones se tiende a sobrevalorizar aquello que se ha conseguido, es decir, los resultados, en desmedro de los procesos que se han puesto en marcha, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento-esfuerzo. Los resultados no pueden ser explicados sin una comprensión de los procesos que han conducido a ellos. Esto no implica que aquéllos no puedan ser considerados, pero, si ése es el caso, se trata de asignar a la evaluación únicamente la función que cumple: evaluar sólo resultados.

2. Es necesario evaluar no sólo conocimientos.

En las propuestas curriculares aparece, generalmente, una serie de logros no sólo cognoscitivos, los que en general quedan fuera de la evaluación. Se trata entonces de incluir, además, valores, actitudes, habilidades cognitivas complejas, etc.

Es importante este señalamiento porque en muchas ocasiones la evaluación de conocimientos se reduce a la de informaciones, datos y hechos, lo cual conduce a una concepción estrecha de los conocimientos por evaluar.

3. Es importante evaluar tanto lo que el alumno sabe como lo que no sabe.

Se trata aquí de alertar sobre el desequilibrio entre valoración de los errores y de los logros y aciertos. Es mucho más habitual que se evalúe para detectar lo que los alumnos no saben o no han aprendido que lo que han aprendido.

4. Un proceso evaluador debe ir más allá de la evaluación del alumno.

El alumno aparece aquí como el «protagonista» de la evaluación. Se lo considera casi como el único responsable por los resultados que obtiene sin considerar las condiciones contextuales: se pretende comparar resultados haciendo abstracción de las situaciones desiguales. Por otra parte, al evaluar, no siempre se explicita si se comparan las capacidades de los sujetos, los esfuerzos que cada alumno realiza, los conocimientos que ha adquirido, etc.

5. Es importante incluir en la evaluación tanto los resultados previstos como los no previstos.

Además de los objetivos propuestos, la evaluación debería incluir los efectos laterales, los imprevistos, que se derivan de las acciones educativas. Por ejemplo, si se decide evaluar los aprendizajes efectuados en una disciplina al finalizar *un ciclo o período*, podrían tomarse en cuenta sólo los rendimientos correspondientes a ese *lapso* sin considerar los efectos de arrastre provenientes de años anteriores. En realidad los resultados no pueden ser considerados buenos si un porcentaje significativo de alumnos en los años anteriores reprobó la materia a causa de sus desempeños en dicha disciplina.

6. Es necesario evaluar los efectos observables como los no observables ó implícitos.

A partir del impacto de los modelos de educación basados en objetivos operativos, se impuso una concepción del proceso evaluador sustentado en procedimientos de carácter experimental. Es importante aclarar que lo no observable no es igual a lo no existente. Por ello, un modelo de evaluación que atienda a la complejidad de los procesos educativos implica avanzar en procesos no observables a simple vista, para lo cual es necesario el uso de técnicas adecuadas al intento de llegar a descubrir y significar lo oculto de dichos procesos.

7. La evaluación debe estar contextuada.

Las cuestiones del contexto han sido particularmente señaladas por la corriente sistémica en sus diversas variantes. En muchas ocasiones se considera que los individuos son los únicos responsables de un proceso o resultado sin atender al conjunto de medios, recursos y condiciones que los determinan y condicionan en gran parte. No se trata de desresponsabilizar a las personas, pero sí de tener en cuenta ese conjunto de condicionantes en el proceso evaluador. Se trata de aprehender una realidad compleja y dinámica, con sus códigos, los cuales permiten dotar de significado a la información que se releva.

8. La evaluación debe ser cuantitativa y cualitativa.

La evaluación cuantitativa presenta varios riesgos. Por un lado, tiene la pretensión de atribuir números y cifras a realidades *educativas* complejas, lo que en muchas ocasiones produce una simplificación de ella. Por el otro, ofrece la apariencia del rigor y tiene la pretensión de objetividad. Pero la evaluación cuantitativa no permite «ver» cuestiones importantes de los procesos educativos que no son «atrapables» a través de números. Por ello, es necesario su articulación con los procedimientos que corresponden a la evaluación cualitativa.

9. La evaluación debe ser compatible con el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Generalmente, a través del proceso de enseñanza y de aprendizaje, se trata de contribuir a la comprensión de procesos cognitivos de carácter complejo. Si se construyera un instrumento de evaluación del estilo de las denominadas «pruebas objetivas», habría una incoherencia, cuando no una contradicción, entre el instrumento y sus posibilidades de aprehender los procesos de aprendizaje.

10. Es necesario introducir variaciones en las prácticas evaluativas.

La tendencia al establecimiento de rutinas es bastante fuerte en los procesos educativos; a ello no escapa, en consecuencia, la evaluación en los distintos niveles en los que se realiza: los alumnos, los docentes, *las instituciones y el sistema educativo,* etc. No es una práctica generalizada someter a evaluación los mecanismos, procedimientos e instrumentos de evaluación para introducir en ellos los cambios que se requieran.

11. La evaluación debe incluir la dimensión ética.

Toda evaluación involucra una serie de problemas de índole tanto técnica como ética. Que en ocasiones la evaluación haya sido utilizada como un instrumento de presión, que no haya permitido ejercitar el derecho a la crítica y a la discrepancia, que se emplee en ocasiones para atacar a la educación pública *o privada,* constituyen sólo algunos de los problemas de carácter ético implicados en los procesos evaluadores. Éstos deben ser analizados en el proceso de evaluación para controlar sus efectos.

12. La evaluación debe estar al servicio de los procesos de cambio.

No siempre la evaluación promueve o impulsa el cambio. Es más, en numerosas ocasiones se justifica, a partir de ella, el *statu quo*. En consecuencia, es necesario revisar las prácticas constantes de evaluación que producen un escaso o nulo impacto en las prácticas educativas.

13. La evaluacióndebe incluir tanto la evaluación externa como la interna.

Toda experiencia educativa puede requerir, en determinados momentos, de la evaluación externa para poder ser analizada y para diseñar procesos de mejoramiento sustantivos. El evaluador externo tiene algunas ventajas indudables, como la mayor distancia e independencia, mayor disponibilidad de tiempo, marcos de referencia explícitos que posibilitan, en ocasiones, una mirada más abarcativa de los procesos educativos, etc. No obstante, cabe señalar que la evaluación externa no puede prescindir de los actores de la institución. Por otra parte, la autoevaluación implica el desarrollo de la autocrítica y de la reflexión sobre los propios procesos educativos. Supone, en consecuencia, una mirada crítica y la posibilidad de su extensión gradual a distintos aspectos de la realidad institucional con un alto grado de implicación de los actores.

14. La evaluación debe acompañar los tiempos del proceso educativo.

No nos referimos aquí a la evaluación contínua, a partir de la cual se ha multiplicado una forma de evaluar, en ocasiones, de carácter anecdótico y superficial. Cuando hablamos de evaluación que acompañe al proceso educativo, remitimos a la necesidad de una evaluación sincrónica respecto del proceso de enseñanza y de aprendizaje (la que exige una actitud distinta y métodos diferentes) y de una evaluación diacrónica, que provee una perspectiva temporal para la comprensión de los procesos y los resultados evaluados.

15. Es necesario incorporar a la práctica de la evaluación la paraevaluación y la metaevaluación.

Scriven ha explicado la diferencia entre la evaluación y la estimación del logro de los objetivos. Se refería así a la paraevaluación (para=junto, al lado) aún cuando no utilizaba este término. Ésta supone elaborar juicios de valor que exceden la descripción y el análisis de la coherencia de un proyecto y de su eficacia.

Por otra parte, como se deduce de muchas de nuestras afirmaciones en este libro, la evaluación implica un proceso tan complejo que, a la vez, exige necesariamente ser evaluado para atribuirle el valor justo. Esto requiere establecer los criterios que permitan evaluar los modelos de evaluación,sus metodologías, sus instrumentos.

«Metaevaluación» es el término que introdujo Scriven en 1968, destacando que «los evaluadores tienen la obligación profesional de que las evaluaciones propuestas o finalizadas estén sujetas a una evaluación competente»

En esta vuelta de tuerca, vuelven a aparecer todos los componentes de la evaluación con un nuevo nivel de complejidad: quién metaevalúa, para quién, por qué, cuándo, con qué instrumentos, qué, de qué modo (...) Un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitirá tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación.

Las premisas presentadas pueden ser complementadas con los siguientes axiomas por considerar en los procesos de evaluación educativa.

Seis axiomas en la evaluación educativa [2]

● No se pueden evaluar realidades que nos son totalmente desconocidas.
● No se pueden evaluar, tampoco, realidades que nos son indiferentes.
● La evaluación es imposible si no se tienen los medios de discernir los diferentes aspectos de la realidad implicada en el acto educativo.
● Todo evaluador es «portador» de un modelo de evaluación,ya sea explícito o implícito.
● Los criterios de evaluación siempre suponen expectativas, positivas o negativas, sobre los resultados esperados en las producciones de los alumnos («se espera que el alumno realice...»).
● Como la evaluación se refiere a una norma o criterios, ya sea preconstruídos, ya sea construídos durante el proceso mismo de evaluación, por lo menos en principio esos criterios deberían ser comunes al evaluador y al evaluado.

Creemos necesario explicitar que cada una de las premisas presentadas anteriormente (así como otras que puedan completarlas) y los axiomas antes enunciados deben ser tenidos en cuenta de manera cuidadosa al diseñar un proyecto evaluativo, ya sea para un sistema, para una institución, o para el aula. Ello implica considerar las funciones, los destinatarios y beneficiarios, las formas y los momentos de la evaluación educativa.

[2] En este cuadro se retoman y reformulan algunos axiomas planteados en M. Barlow, *L´evaluation scolaire. Décoder son langage*, Lyon, Chronique Sociale, 1992, p 156 y ss.

Para diferenciarse de los animales

LAURA DELLA FONTE

"Que todos los seres humanos enseñan es, en muchos sentidos su aspecto más importante, el hecho en virtud del cual y a diferencia de otros miembros del reino animal pueden transmitir las características adquiridas. Si renunciaran a la enseñanza y se contentaran con el amor, perderían su rasgo distintivo".

Una vez hecha la aclaración sobre este rasgo que nos distingue de otros seres vivos , paso a un tema propuesto. Tomé como punto de partida los términos **enseñanza - creación** tratando de encontrar algún posible vínculo entre ambos

¿Es posible Educar creativamente? En cierto punto creo que no. Si entendemos la creación como el realizar algo Nuevo, la educación conlleva necesariamente elementos conservadores, evidentemente no podría haber educación, si no se conservara y preservara aquello que una comunidad considera valioso.

Por otro lado si no se presentan aquellos contenidos , de manera atractiva, de modo que despierten la curiosidad intelectual y el apasionamiento del alumno, la tarea emprendida será vana. Allí creo que podría ponerse a prueba la capacidad de innovar de los profesores. **Capacidad a menudo desalentada por la burocracia** que adopta diferentes posturas desde planificaciones extremadamente rígidas y me refiero concretamente a la nueva ley de Educación copia exacta de la ley española, trasvasada automáticamente sin tener en cuenta la realidad por la que atraviesa nuestro país. Pedagogos modernos se esforzaron creando palabras oscuras para designar lo que se debe enseñar, lo que se debe aprender, los comportamientos deseables, haciendo gala de ciertos neologismos, basta con recordar la calificación de objetivos *procedimentales, actitudinales*, lo que Savater califica de barbarismos o del aberrante cuadernillo en donde se orientaba la construcción de una computadora de cartón , en el nivel primario, para salvar la falta de energía eléctrica y de la computadora misma. Ley que ha sido Impuesta en nuestro país, sin debate alguno, a pesar de la probada ineficacia en su país de origen.

Yendo al proceso educativo me gustaría reflexionar sobre la pérdida del respeto que hoy tiene la actividad docente, socialmente hablando. De alguna manera esto implica Perdida de autoridad , frecuentemente padecida por los docentes en situaciones habituales de clase, de exámenes, en los que las exigencias caprichosas por parte de los alumnos consentidos muchas veces desde sus casas, entre otros lugares, hace que se apliquen esas dosis de despotismo cotidiano que minan nuestra vida. ¿ Será que como dice Savater... La autoridad ha sido abolida por los adultos que no se hacen cargo de asumir la responsabilidad por el mundo en que han puesto a los jóvenes, descargándose de proponerles un apoyo firme, paciente, en vías de conquista de la libertad adulta?...

En este momento tanto los medios como en algunos casos la enseñanza priorizan las opiniones y de ellas lo relevante es **quién** las emite y no en **qué** se fundan. Muchos de nosotros tendemos a tomar la confrontación de ideas como una agresión física, como estorbo para la convivencia democrática, siendo que en una sociedad de este tipo lo importante no son las opiniones, sino las personas, que el derecho a la propia opinión consiste en que ésta sea escuchada, discutida y vemos habitualmente la falta de este hábito en nuestros alumnos, que carecen de capacidad de abstracción, quedándose en lo inmediato y lo anecdótico. Aprender a discutir, refutar, y justificar forma parte de cualquier enseñanza humanista. "La verdadera educación no consiste sólo en enseñar a pensar sino en aprender a pensar sobre lo que se piensa".

Nuestro trabajo docente, incluiría entonces , ciertos puntos básicos como:

- Mostrar un panorama general y un nuevo método de trabajo válido para seguir el camino.
- Informar de lo ya conseguido y enseñar como puede conseguirse más. No puede haber **creadores** sin noticia fundamental de lo que precedió, (conocimiento es transmisión de una tradición intelectual).
- Fomentar pasiones intelectuales en oposición a la rutina.

Podríamos conformarnos con que nuestros alumnos salgan debidamente instruidos, con conocimientos especializados en función de su futuro rendimiento laboral. Ahora, si no hay un horizonte más allá, sustentado en ciertas propuestas éticas, morales y políticas no habremos contribuido a la realización de nuestro destino **"El destino de cada hombre no es la cultura, ni la sociedad como institución, sino los semejantes".**

El valor del ejemplo en la construcción del liderazgo pedagógico

JORGE D. FALCONE

«Yo he preferido ser un gran mortificado
para - si mortifico - no vayan a acusarme»
Silvio Rodríguez

La principal idea - fuerza que sostiene esta intervención, desarrollada de lo general a lo particular, en tres niveles de complejidad, es la que un docente podría plantear a sus alumnos formulándola del siguiente modo: «Yo les voy a exigir en clase tanto como me exijo en mi vida profesional .
Y les voy a dar la oportunidad de evaluarme con el mismo rigor con que ustedes serán evaluados».

Crisis de las ‘’certezas’’- País bajo sospecha.

La década del 90 se inaugura con la puesta en tela de juicio de la mayoría de las convicciones que vinieran generando una ilusión de estabilidad de las ideas en años anteriores.Ya es un lugar común sostener que el siglo culmina proponiendo enormes cambios en el escenario conocido a partir de la última posguerra mundial. Notorio también el derrumbe de los paradigmas totalizadores forjados al calor de los años 70. Y -en este marco- se escucha hablar con frecuencia de la crisis de los liderazgos tradicionales, pero no dándole siempre la magnitud ni la complejidad que este nuevo fenómeno encierra . No obstante, esa debacle involucra todos los niveles de la autoridad, desde el político, pasando por el pedagógico, y- lógicamente -llegando al familiar, induciéndonos a repensar desde que lugar y de que modo debe recrearse hoy la misma. Siendo la ética uno de los valores ausentes más reclamados, asociado a esta retorna con enorme fuerza la necesidad del ejemplo, imponiéndose por encima de toda autoridad delegada o investidura formal. Recuperar la confianza parece imprescindible - por ende - para reconstruir aquellos liderazgos deteriorados que mencionábamos al principio, ya que hoy se vive una angustiante sensación de desamparo, surgida al percibir que la mayoría de los sectores políticos que componen la sociedad han tenido su oportunidad de sacarla a flote y no han hecho más que seguirla hundiendo. El «rebote» mediático de esta situación bien podría quedar expresado a partir de una memorable secuencia del multipremiado filme «Buenos Aires Viceversa», del realizador argentino (residente en Holanda) Alejandro Agresti. En ella, un incontrastable representante de «La Reina del Plata» deambula por las calles porteñas sumergido en su soliloquio y portando sobre el pecho un cartel que reza «Yo no fui». La crisis, pues de la «cosa pública» es tal, que ha remitido a prestar más atención al entorno de lo inmediato. En síntesis, hoy se cree fundamentalmente en lo que se palpa a diario.

Revalidando títulos.

Al adolescente con que tratamos los docentes no le basta con nuestra ventaja vivencial ni con la vastedad de nuestro saber teórico para creernos y alinearse así detrás de nuestras orientaciones. En su universo no hay sobreentendidos. Mas bien ocurre que todo está por demostrarse. Hoy mas que nunca, el observa con recelo y juzga con rigor al mundo de los adultos. Sospecha del doble discurso imperante e intuye una doble moral detrás. «Puro chamuyo...» o «ese es un trucho», se le oye opinar al respecto. Pero tampoco puede sustraerse a la necesidad de darle crédito a lo que esta más próximo (y se puede constatar). En su ensayo «Hijos del Rock», Eva Giberti acuña el termino de «iniciadores» para designar a todos aquellos que sean capaces de jugar un rol de orientadores activos del joven en dicha etapa de su vida. Iniciadores en cuanto manera de develar incógnitas y plantear deseos de nuevas experiencias. Distinguiendo iniciador de ideal. El ideal podría ser Maradona, pero el iniciador seria el director técnico del equipo barrial; sostiene la psicóloga.
En el campo del saber académico, ante el vértigo de la realidad social contemporánea y el advenimiento de las nuevas tecnologías, que generan un proceso de innovación constante, se hace imprescindible abandonar ciertas certezas y acaso cabe al docente actual jugar el rol de compañero de ruta del estudiante en su tránsito por el laberinto que conduce al conocimiento.

Develando algunos secretos

En mi experiencia particular como docente he podido constatar que la mayoría de los estudiantes llega deseosa de acceder al secreto que nos permitió sortear dificultades en nuestro tránsito hacia el éxito profesional. A partir de esta percepción se me ha ido haciendo necesario reivindicar el rol del aula - taller, conducida por un docente falible (primus inter pares) capaz de dudar en voz alta, y de establecer puentes de apertura a la sociedad real, combinando adecuadamente el saber con el hacer, la teoría con la práctica, y el estudio con el trabajo. Ante un mercado competitivo, lo académico no debe escindirse de las prácticas profesionales. Durante mi tarea en el Area Audiovisual he construido mayor adhesión y saberes mejor asentados que los que emanan del exclusivo estudio de los textos o la mera exposición magistral cada vez que he abierto a un curso los dilemas creativos que genera mi práctica profesional en el medio específico, consistente en la realización de documentales de divulgación científica producidos desde Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Nación, así como de videofilms independientes de carácter autoral. Explorando este camino no ha resultado difícil convenir con los estudiantes que entre la visión primeriza del videasta amateur y la exhibición pública de un producto noble, se impone la necesidad de la apropiación de un lenguaje. Ni que resulta más funcional dividir en tres las etapas de una realización, a saber Pre Producción, Producción (propiamente dicho), y Post Producción. Más de una vez esta modalidad operativa ha llevado a amenizar la búsqueda de un discurso que «ablandara» la exposición de temas pretendidamente «duros». Exhibiendo pues material propio aún en crudo, subrayando en qué momento poco feliz de un «plano master» haría falta aplicar un «insert correctivo», he logrado con frecuencia «enganchar los vagones a la locomotora» que conduce hacia un conocimiento nuevo. Hecha la salvedad que en este campo del saber , y más específicamente en el terreno del documental, contamos con la gran ventaja de que no existe relato a priori , sino que se va configurando sobre la marcha , lo cual conlleva un fuerte efecto seductor (imprescindible, a mi criterio, para el acto pedagógico) cual es el de convocar a un tránsito hacia el misterio.

Al fin y al cabo quizás sólo se trate de descender de un pedestal imaginario exponiéndose a que aquel estudiante que deberá arriesgar sus ideas a nuestra consideración acceda también a nuestra práctica de ensayo y error, como en el «distanciamiento brechtiano», en que la luna parece luna pero exhibe el cordel del que pende.

Contrariamente a lo que suele suponerse, eso estimula notablemente al joven, motivándolo a crear con más soltura y reforzando su confianza e iniciativa personal. Claro que para conseguirlo es preciso animarse a provocar al discípulo para activar en él un proceso que necesariamente deberá culminar con la superación de su maestro. Pero asistir al sorprendente espectáculo de exposición de tesis por parte de un estudiante al que venimos acompañando desde los primeros años de la carrera universitaria, constatar que la originalidad de su aporte supera nuestras expectativas y -a veces- genera una discreta cuota de envidia (porque resulta inadmisible que no se nos haya ocurrido a nosotros, sus guías, publicar anteriormente esas ideas) acaso constituya uno de los privilegios verdaderamente envidiables que encierra la profesión docente.

Las materias teóricas en carreras de perfil empresarial. Dificultades y posibilidades

DIANA LACAL

El problema de la educación hoy.

Asistimos a una mutación epocal importante, veloz y singular.
El fin de siglo trae consigo una cantidad de cuestiones que nos problematizan y nos inquietan. A la vez son un desafío inédito para el pensamiento.
Los que nos empeñamos por ocuparnos de estos temas nos sentimos de algún modo urgidos por responder a tantos interrogantes y a la vez escasos de herramientas conceptuales válidas para repensar esta época . El cambio es de tal magnitud que las categorías con que antes se explicaban los fenómenos sociales ya no resultan del todo adecuadas.
Si la tarea de pensar, de conceptualizar, de elaborar explicaciones acerca del mundo y del hombre, ocupó siempre un lugar importante en el campo de la cultura, creo que hoy cobra una importancia especial.
El desafío, a mi juicio, es apasionante. No hay ya caminos seguros, ni teorías infalibles, hay que avanzar sin mapa, o con un "mapa nocturno" como diría Martín Barbero. Tanteando, creando, avanzando y retrocediendo, aprendiendo del error y animándonos a apostar y a inventar recorridos.
En este contexto la educación es uno de los grandes problemas del siglo que viene. Ante un mundo **hiperinformado**, se necesita una formación capaz de **integrar** los datos. Formación en el sentido profundo del término. El que alude a una educación que humaniza, esto es que ensancha los horizontes de lo humano facilitándole el acceso a lo que le es propio: la libertad, la relación con los otros, la posibilidad de crear y de crearse a sí mismo.
En este sentido las materias teóricas, o humanísticas como solía llamárselas, tienen una gran responsabilidad de esta tarea, bien distinta al adiestramiento técnico, que pasa rápidamente de moda. Los instrumentos se sustituyen día a día.
El reto de la educación hoy, creo que se centra en **desmentir** la concepción, en muchos casos dominante, de la educación como **doma**, como adiestramiento, como enseñanza de cosas cada vez más microscópicas, de utilidad práctica, inmediata y cada vez más estrecha.
No se puede disociar educación de instrucción, una y otra se complementan. Lo que en general sucede es que últimamente se ha puesto tanto el acento en lo "útil», "lo práctico" , "lo rentable", que no se advierte que la utilidad o la rentabilidad de cualquier saber resulta nula sin un desarrollo de las capacidades humanas personales, morales, políticas, culturales, que son las que dan sentido a los sujetos como parte de una trama histórica de la que son productos y a la vez productores.

El sentido de las materias humanas en las carreras empresariales.

Es frecuente escuchar hoy, a la hora de dar razones de la elección de una carrera, la preferencia por lo que resulta práctico, con salida laboral más o menos asegurada; la preferencia por la universidad que cuente con tecnología de punta y todas las innovaciones técnicas posibles. Se supone que esto garantiza un futuro exitoso en lo profesional.
Sin embargo, y sin negar la utilidad de la técnica, que sin duda nos presta invalorables servicios, se reflexiona poco acerca de la formación personal que **va a permitir sostener** cualquier destreza puntual.
Circula hoy, por el imaginario social vigente, una lógica estrictamente utilitaria, que supone que esto garantiza una posición en la sociedad, mientras que la formación que aportan las ciencias humanas es "ociosa y no sirve para nada".
Creo que esto es hoy más falso que nunca.
La flexibilización de las actividades laborales y lo constantemente innovador de las técnicas exige una educación abierta para lograr ventajas en el mundo de la producción. Una persona capaz de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y de cooperar con ellos es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica.
La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar en forma sistémica y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que operan en todos los aspectos de la vida..

Las ciencias humanas tienen muchas cuestiones no resueltas, hay siempre opciones divergentes y surgen problemas de mayor alcance a cada paso. A medida que nos internamos en estos estudios, las certezas se van evaporando, nos inquieta la amplia gama de posibilidades y de modos de comprensión o de explicación de lo social. Esto lleva a hacer consciente todo lo que aún queda por saber.
En suma, estas materias requieren una **habilidad para aprender**, un saber que nunca acaba y que posibilita todos los demás.
La capacidad de aprender implica muchas más preguntas que respuestas; búsquedas personales; espíritu crítico; cuestionamiento de lo establecido; deseo insatisfecho que reclama siempre. En síntesis: actividad permanente del alumno y no aceptación pasiva de conocimientos ya procesados.
Lo importante parece ser entonces **enseñar a aprender**.

Dificultades no faltan

En la lógica de moda, que sostiene el discurso vigente, lo exitoso responde a fórmulas más o menos estereotipadas, se piensa en blanco sobre negro, todo está pensado para que se resuelva fácil, se aprietan botones y se obtienen resultados. Leer el libro del último "gurú" de moda y todo resuelto. Este paradigma, que todos conocemos, es sin duda el principal obstáculo a vencer.
La tarea en la docencia, más específicamente en la docencia universitaria, implica alentar la producción de nuevos saberes, investigar, preguntarse, poner en duda las verdades consabidas.
Todos los grandes descubrimientos, teorías o innovaciones; todas las ideas que abrieron caminos en la historia de la humanidad, partieron de personas que **dudaron de lo que se daba por cierto**, de lo que era el " manual de procedimientos" de la época.
Hoy sabemos que para integrarse en el mercado laboral, se requiere gente con una sólida formación básica; herramienta indispensable para el cambio constante del mundo contemporáneo. Personas entrenadas en la lectura, la reflexión, el debate argumentado de ideas. El enemigo más difícil de enfrentar para un profesional hoy son sus propios modelos mentales. Esto suele traducirse en la sacralización de las opiniones, que entorpecen el crecimiento en el diálogo y la búsqueda en conjunto de una verdad, que no esclavice sino que libere y abra caminos.
La dificultad para la abstracción, es otra de las quejas comunes que expresamos los docentes. Se traduce en la imposibilidad para despegarse de lo inmediato, de lo anecdótico; dificultad para el ejercicio del razonamiento, para deducir de premisas.
Los problemas que he enumerado tienen relación con la problemática de la lectura, tema difícil pero insoslayable. La familiaridad con los libros es la que abre el camino a lo simbólico, a lo humano al universo cultural que nos precede. No es lo mismo procesar información que comprender significados; y para esto es indispensable constatar nuestra pertenencia a la comunidad humana de criaturas pensantes, a la humanidad.
Y el de la educación es el empeño humanizador por excelencia.

¿Para qué sirve la Sociología?

"**¿Para qué sirve la Sociología**?" Es la pregunta que en general se hacen cuando llegan a esta instancia en sus estudios. La propuesta de la cátedra es la de ofrecerles **herramientas** conceptuales para interrogar al mundo en que viven y situarse en relación a él. La de construir juntos respuestas propias ante la magnitud de los dilemas que hoy se nos presentan.
En general, no están acostumbrados a materias de este tipo. Traen una formación y/o una expectativa más práctica que teórica, con pocos componentes para la reflexión y el análisis. Están más entrenados en la lectura de "manuales de recetas" que en la de teoría social. Tampoco lo están en la práctica de la reflexión y el cruce de posiciones de autores de mayor riqueza conceptual.
La cultura generalizada en el imaginario colectivo dominante, es la del "ganador", o la del empresario exitoso, o la del genio creativo al que no le hace falta complicarse mucho con lecturas demasiado "difíciles".
En la pregunta por este mundo que habitamos y compartimos, que nos problematiza a todos, aparecen los nexos que habilitan esos espacios de desarrollo de otras propuestas donde se afianza la tarea educadora.
Porque la interrogación nos interpela en puntos que todos podemos reconocer como seres humanos, que convivimos en un mundo complejo.
Se comienza a sospechar que las respuestas no son tan simples. Que hay otros discursos posibles y otras miradas sobre el mundo que brindan alguna pista para comprender. Indicios para situarnos en esta complejidad de manera de contar con las mejores armas para abordarla: nuestra **capacidad de pensar** y nuestro **pensamiento crítico**.

Abrir las posibilidades al pensamiento, esa sería a mi juicio la tarea que nos incumbe, crear el espacio de lo pensable, **señalar un objeto a la mirada**.
Y este es, desde la sociología, el de nuestra propia existencia en común, atravesada hoy por desafíos y problemáticas que nos conciernen, en tanto nuestra vida, su posibilidad de hacerla inteligible, de otorgarle un sentido, está ligada a la de nuestro tiempo histórico.
Creo que es, como quedó planteado al inicio de esta exposición, un desafío insoslayable, en un tiempo ávido de respuestas, cargado de interrogantes y escaso de certezas.
Educar, sería así , hacer ver la importancia vital de los problemas que, porque atañen a todos, deben ser pensados.
Como docentes, facilitar elementos para reconocer las producciones propias, para hacer conscientes las posibilidades de construir de cada quien.
De afirmar un poder creativo y de gestar espacios en común con otros.
¿ Para qué entonces la teoría?.... Como herramienta que entrena en el pensar. ¿Acerca de qué?.... De lo que nos pasa.
Un recurso que usamos siempre en el aula es la lectura de diarios, los usamos en clase todos los días. Son la ventana abierta a ese mundo que intentamos descifrar.
De sus páginas aprendemos del horror, de la esperanza, de la polémica, de los triunfos y de todo aquello por lo que los hombres viven.
No se trata de una charla de café . Se trata de usar los textos del diario como disparadores para el pensamiento, y enlazarlos con los conceptos teóricos.
Si, todavía es posible un ejercicio del pensamiento que nos permita crear, proyectarnos.
Porque aún en las épocas más difíciles y oscuras, los hombres no resignaron lo que les es propio. No renunciaron a pensar, a construir mundos a pesar de todo, a contracorriente.
Porque algunos somos empecinados en las mismas preguntas, porque nos conciernen .
Porque quizá el ser docente implique conservar algún espacio para el sentido, para la esperanza , para seguir habilitando esos lugares de diálogo que nos hagan tal vez, más humanos.

La mirada y lo mirado.
El objeto y las diferentes miradas a través del tiempo.

CARLOS MORÁN

En el ejercicio de la docencia y sobre todo en disciplinas donde los aspectos icónicos del objeto de estudio son prioritarios, no encontramos cotidianamente con las dificultades que presentan los alumnos respecto de la conceptualización antes que de la puesta en imágenes.
Es habitual que ante un problema de diseño, surja la imagen antes que el concepto que la fundamente.
Frascara lo resume bien en su Proceso de Diseño, al exortar a priorizar lo que el diseño debe hacer -la finalidad para el que es concebido- antes de lo que debe ser - una ilustración, una foto, un gag tipográfico, etc.
Parece que para los alumnos - y no solo para ellos- resulta más fácil expresarse con imágenes que con ideas. Cuantas veces a nosotros nos sucede lo mismo y nos descubrimos manoteando en el aire o buscando precipitadamente una tiza con que hacer visible lo invisible, para anclar un concepto que se nos escapa, es decir, en pocas palabras, para hacernos entender.
Pareciera que vivimos un momento que prioriza los mensaje visuales por sobre otros y tal vez debemos resignarnos a ello o tomar partido por esta modalidad e integrarla creativamente en el proceso de enseñanza en lugar de repetir apocalípticamente que los alumnos no leen, lo que es lamentable cierto.
Tal vez se trate de aprovechar e esta capacidad innata para aprender viendo que tiene el hombre a diferencia de otras especies donde el aprendizaje es instintivo.
Haciendo un poco de historia y remontándonos 17.000 años encontramos un testimonio suficientemente elocuente respecto de esta capacidad de aprender con la mirada. La pintura rupestre, por ejemplo las de la cueva de Altamira en el NO de España nos muestran un maravilloso ejemplo de observación y materialización plástica.
Sobre estas pinturas se ha teorizado hasta el cansancio, pero es interesante destacar un aspecto de su particularidad. Son imágenes, e imágenes imitativas de la realidad. Son signos que guardan una sorprendente analogía con el objeto al cual aluden. La función para la cual fueron creadas fue también objeto de controversias porque seguramente resultaba difícil entender que estos bisontes captados con magistral síntesis, no hayan sido pensados para ser contemplados como objetos estéticos sino que su función fuese eminentemente propiciatoria. El bisonte pintado convocaría al bisonte real, este último indispensable para la supervivencia del grupo.
Estas obras como ya dijimos, no cumplen una función decorativa sino mágica. El hombre que las trazó seguramente sería un individuo destacado del grupo, un chamán capaz de materializar el objeto deseado por todos, el bisonte.
Una característica de estas pinturas es su sorprendente contemporaneidad. No hay detalles superfluos, sino una enorme síntesis producto de la observación prolongada de animales vivos. Dadas las características del entorno donde aparecen estas imágenes no tenían delante un modelo sino sólo el recuerdo del animal en movimiento. Esta capacidad de retener los rasgos esenciales y fijarlos, conecta a este lejano antepasado con el diseñador actual. El hombre del paleolítico invocaba mágicamente al animal pero al mismo tiempo, las largas horas destinadas a observarlo le hicieron conocer mucho de sus hábitos y optimizaron su capacidad de atraparlo. Es decir que el hombre primitivo aprendió mirando y tal vez las pinturas de Altamira fueron un manual de instrucciones de caza. El rol del comunicador visual ya estaba definido.

El concepto de imagen analógica que encontramos en el Paleolítico lo reencontraremos en el mundo grecolatino y luego de mas de mil anos, en la Florencia renacentista.
Estos saltos del realismo se alteran con largos periodos donde prevalece la idea, el concepto, el símbolo.
En el Neolítico el hombre se hace sedentario y este cambio actitudinal favorece la reflexión, la abstracción geometrizante, la reflexión sobre la realidad, mas que la captación espontánea de ésta.
Tampoco la mirada a la realidad del egipcio nada tenía de naturalista. Los códigos de representación eran estrictos y la contemplación de sus frisos tiene la misma complejidad de la lectura de sus jeroglíficos.
El mundo Grecolatino establece al hombre como centro de la creación. Este aparece al principio idealizado, más como una idea que como un cuerpo, pero paulatinamente el realismo se hace cada vez mas marcado.
La caída del Imperio Romano y la influencia del mundo Bizantino, traspasado por Oriente de nuevo restablece un concepto de características simbólicas antes que

miméticas de la realidad.
El Renacimiento va a restaurar esta manera de representar las cosas tal como aparecen a los ojos del espectador, y esta manera de ver la realidad ya no va a ser modificada casi hasta la actualidad.
Esta captación de apariencias se ve reforzada en el siglo pasado con la fotografia y en los albores de este siglo con el cine.
La imagen mimética reemplaza a las descripciones de viajes de los románticos,. la gente conoce a través de la fotografía lugares lejanos, guerras lejanas , realidades lejanas.
Los medios se encargan de reforzar este parecido con las realidad, mejorando sus técnicas de reproducción. La fotografía descubre el color y sus seducción alcanza las pantallas televisivas y los diarios compiten con las revistas en hacernos creer que la realidad es exactamente igual a lo que vemos impreso
En el mundo de la imagen se va a producir una escisión muy fuerte a partir de la fotografía, en la segunda mitad del siglo XIX.
Se va a confiar a medios tecnográficos la captación de la realidad. En cambio el arte va a quedar limitado al campo quiriografico. Arte es lo que esta hecho a mano y el artista va a ser una especie de chaman a la manera del paleolítico, admirado o denostado pero siempre , un personaje que se recorta de la generalidad.
Cuando intentamos acercarnos a la enseñanza de la Historia del Arte, una de las dificultades mayores que encontramos aun en alumnos que suponemos abiertos a ciertas experiencias visuales es la resistencia a abandonar el terreno seguro de la iconicidad.
Esta no necesariamente debe coincidir con las realidad. Es significativo que tendencias tan opuestas como el Impresionismo o el Surrealismo sean las preferidas por los alumnos para desarrollar algún trabajo ejercicio.
El impresionismo se sitúa en la misma frecuencia de onda que la fotografía o el cine, mientras que la adhesión al surrealismo, por ejemplo la obra de Dalí, se explica con la misma definición dada por el personaje a su obras “fotografías de sueños pintadas a mano”.
Lo interesante se produce cuando acercamos a los alumnos a un terreno que exige algo mas que la mera contemplación pasiva. Un ejemplo, la obra de Mondrian o la de los Suprematistas.
Existe al principio cierto estupor, cierta resistencia a esta deliberada prescindencia del virtuosismo imitativo, pero a medida que se acercan a su obra, es interesante notar de qué manera se va haciendo en ellos evidente que detrás de una obra de arte hay un mundo que excede ampliamente la realidad sensible, para citar a Paul Klee, que el arte no reproduce el mundo visible sino que hace visible.
De alguna manera, la presencia de una representación no mimética los pone en contacto con la esencia del signo y su capacidad evocadora. El descubrir múltiples significados a lo visible, abre una puerta que una vez transpuesta, enriquece profundamente su posibilidad de contemplar.
La capacidad de mirar se enriquece y se desarrolla lo mismo que cualquier otro sentido a partir de la experimentación, la frecuentación y ejercitación sistemática de esta facultad.
La capacidad de ver es innata y obedece a estímulos no conscientes. Involucra a nuestro sistema óptico y es ajena a la voluntad. La percepción y el estudio de sus leyes es un campo riquísimo para experimentar con una realidad objetiva y subjetiva a la vez. La capacidad que tiene nuestro ojo para percibir una realidad que no coincide con la realidad física intrigó tanto a artistas como a científicos y a partir de la formulación de las leyes de la Gestaldt algo de este panorama tan vasto comenzó a ser explorado. Teóricos como Arnheim trataron de relacionar el proceso perceptivo y su vinculación con la obra de arte, es decir, trascender el mero proceso fisiológico y dotarlo de trascendencia estética.
El análisis de una obra pictórica, una fotografía o una pieza gráfica desde el punto de vista formal es un proceso que permite un abordaje racional allí donde la intuición parece predominar.
Donáis llama Alfabetizada Visual a esta posibilidad de sistematizar lo percibido.
El término se presta a controversia pero es interesante la idea que conlleva. A temprana edad comenzamos un proceso que nos lleva a nuestra alfabetización, es decir a la descodificación de signos que nos permitan comunicarnos a partir de las escritura. Este proceso se va complejizando a medida que nos internamos en los vericuetos de la gramática, la sintaxis, etc.
Este proceso se ve apuntalado por un corpus teórico muy abundante. Desde los diccionarios más simples, hasta los análisis lingüísticos más elaborados, la palabra esta sistematizada. La cultura priorizó la palabra por sobre la imagen. Como cita Gubern, ya en la Biblia aparece esta idea (en el principio era el verbo..) y la prohibición de muchas religiones de utilizar imágenes en el culto tino de idolatría pagana al icono.
Tenemos diccionarios de palabras pero no de imágenes. Por razones obvias es imposible sistematizar la infinita variedad de imágenes que nos rodean. Tal vez sólo un personaje de ficción como el Funes el Memorioso del cuento de Borges sea capaz de hacerlo.
Pero sí podemos intentar una aproximación que nos permita leer una imagen, analizarla en sus elementos constitutivos elementales y ver de que manera los elementos

se relacionan sintácticamente produciendo un discurso controlable.
Citando nuevamente a Dondis podemos reducir los elementos básicos de la comunicación visual a una decena de elementos: punto, línea, contorno, dirección, tono, color, textura, escala, dimensión, movimiento.

Estos elementos son los ingredientes básicos para el desarrollo del pensamiento y la comunicación visual.
La manera en que estos elementos básicos, verdadero alfabeto visual, se relacionan entre sí ha sido denominado sintaxis visual
Nociones como equilibrio, tensión , simetría enriquecen el proceso de análisis y constituyen un bagaje de herramientas indispensable para el abordaje analítico de cualquier imagen.
Los aspectos connotativos no están ajenos en estas estructuras y enriquecen esta mirada analítica de la imagen analizada.
No es lo mismo la mirada del hombre del paleolítico a la de nuestros alumnos traspasados por mensajes multimediales de toda índole.
Sin embargo el proceso perceptivo es el mismo.
Seguimos manejando al bi o tridimensionalidad de manera muy similar a la del hombre primitivo, más allá de la realidad virtual y otros tecnicismos, seguimos reemplazando objetos por signos casi sin darnos cuenta.
Sin embargo la posibilidad de ver y la capacidad de mirar sigue y seguirá entusiasmándonos, en la medida que nuestra mirada no sea meramente un acto perceptivo de características instintivas, sino que ejercitemos una mirada crítica y trabajada y lo mirado potenciado a partir de este análisis, interactue con nosotros de manera enriquecedora.

La evaluación y sus implicancias ideológicas

LILIANA OBERTI

Para comenzar a reflexionar sobre el título propuesto se hace necesario, en primer lugar,
definir el término ideología tal como me interesa desarrollarlo en este trabajo.

Consideraremos la ideología, siguiendo a García Canclini, como un nivel de significación presente en cualquier tipo de discurso, que vincula las representaciones de lo real con sus condiciones sociales de aparición.

Es decir, una herramienta operativa de la semiótica y de las ciencias sociales, efecto de la desigualdad, ya sea de clase, de género o de etnia, categorías éstas que no pueden definirse por sus propiedades intrínsecas, sino por oposición al grupo al que se enfrentan. Sin embargo, aunque como práctica, por definición, es inevitable, resulta interesante observar su exclusión, en los tiempos que corren, del ámbito del discurso. Parecería que la palabra ideología habría quedado, ella misma, ideologizada, como perteneciente a un solo "bando" de la sociedad : el que está pasado de moda. Es como si no terminara de aceptarse su condición de **teoría de los hechos sociales**.
El concepto de **"evaluar"** que según María Moliner significa "Justipreciar, tasar, valorar.
Atribuir cierto valor a una cosa. Poner un precio." está históricamente relacionado con la
noción de ideología. Ambos provienen especialmente del siglo XIX y fueron creados por
intereses parecidos, es decir, por la preocupación por controlar las nuevas contradicciones sociales generadas a partir de la segunda revolución industrial. Esto me llevó a preguntarme por qué

mientras la evaluación ha cobrado una nueva fuerza en el contexto neoliberal actual, la ideología ha intentado ocultarse. Se ha hablado de su muerte, como si quienes sostienen esto no lo hicieran desde la convicción ideológica imperante.

El concepto de evaluación, en su origen, obedeció a la exigencia de objetividad de la pedagogía positivista y su vigencia tiene que ver con el triunfo del pragmatismo, mientras que el concepto de ideología, aunque también surge por la necesidad de crear aparatos científicos duros (objetivos) para controlar el nuevo desorden social, termina separándose y oponiéndose a lo que se considera ciencia, y más que elementos de control generó elementos críticos de liberación.

La hegemonía del concepto de "evaluación" vinculado a lo que se puede medir o tasar, en detrimento del de "ideología" que estudia la significación no sólo de los contenidos o de algunos tipos de discursos sino de los fundamentos semánticos que rigen la comunicación social, incluido el discurso de la ciencia, lleva a una simplificación y a una ilusión de transparencia de la realidad que se percibe como unificada o "globalizada " de manera acrítica. Esto se traslada a la la Universidad , que al decir de Escotet, pasó " de la búsqueda de saberes a las ofertas del mercado".

Por eso, considerando que la Universidad tiene un importante rol social y que a su vez está afectada por el contexto, que es una práctica simbólica **producto y productora de ideología,** creo que la reflexión sobre la evaluación no puede ser ingenua y debe además realizarse en, por lo menos, dos niveles.
1. Un nivel macro en el que nos preguntemos ¿evaluar qué? ¿para qué Universidad? y
2. Un nivel micro para el cual las preguntas serían: ¿quién? ¿evalúa qué?, y ¿desde qué lugar?

Está claro que no puede haber proyectos de evaluación sin un claro proyecto de Universidad, y para esto último se hace necesario explicitar un juicio de valor, o en otras palabras una ideología. Si la ideología no se explicita la evaluación corre dos riesgos, el de ser más arbitraria y el de atomizarse según los criterios personales de cada docente privando al alumno un marco claro de referencia y generando como resultado un profesional sin ningún perfil definido.
Pero para que esto sea posible debe haber una revalorización del ámbito académico, ya que no hay evaluación que pueda practicarse sin la relación docente alumno, y si la relación académica esta desvirtuada el crecimiento del alumno se frena a la vez que se inhabilita al docente para ser evaluador. Según Díaz Barriga
"El profesor ha sido desvalorizado frente a la toma de decisiones académicas, se ha castigado su militancia sindical y su salario se ha visto drásticamente disminuido

en estos últimos años. Sin embargo son los cambios que puedan producir maestros y alumnos en su actuar cotidiano en las aulas, los que posibilitarán la transformación de la Universidad."[1]
Es decir que estos cambios no pueden producirse verticalmente, ni tampoco en la sola situación de examen, sino que deben ser cambios en los procesos mismos de aprendizaje, en el actuar de todos los días.
Según el criterio al que adhiero, que no deja de ser un juicio de valor, no puede centrarse la evaluación universitaria en un solo esquema, **no hay un modelo** de evaluación sino que debe ajustarse a la disciplina que se pretende evaluar, cada docente debe diseñar un modelo de manera que no sea esquemático sino abierto para no limitar el crecimiento del estudiante sino por el contrario incitarlo al diálogo y otros aspectos del desarrollo humano más importantes que los contenidos que se desactualizan día a día.

Muchos autores están en contra del examen y la clasificación, porque aseguran que esto generó un facilismo y una ocasión para el fraude perdiéndose la vocación por el conocimiento.
Una Universidad, a mi entender tiene que generar el deseo por el conocimiento, y la adecuación del mismo al ámbito en que nos toca vivir, para lograr mejorar las condiciones de vida , no de unos pocos, sino de la comunidad toda. Una universidad tiene que estar por encima de los intereses de una clase, tiene que ver más allá de las mezquindades sectoriales. Si es verdad que el conocimiento sirve para crecer y para superar al hombre, entonces, traten de lo que traten las disciplinas que en ellas se desarrollen, tiene que servir para el humanismo.
Es cierto que la universidad es producto del mundo en el que está inserta y que a su vez le posibilita su existencia, pero también es cierto que se espera de ella mucho más que ser un ente reproductor, la Universidad ha intervenido siempre en los procesos de cambio y es su obligación, si su fin es el conocimiento, estar a la vanguardia del mundo que le toca y no a su pies.

El otro aspecto micro al que me refería en la evaluación es el del rol del docente evaluador.
Más allá de lo que la institución se propone está el docente concreto que tiene su propia ideología no explicitada, pero no por ello menos visible, y que elige una posición frente al alumno. Por eso, más que esperar la imposible objetividad hay que aprovechar el conocimiento mutuo entre el maestro y el alumno para que " el maestro no asuma el rol de juez que juzga el desempeño del otro, sino de intelectual que puede interrogarse y admirarse sobre aquello que observa que el estudiante manifiesta, sobre lo que alcanza y sobre lo que considera que aún no logra. Interrogación que lleve a formularse preguntas, hipótesis, que lleve a buscar respuestas y que propicie que estas respuestas se concreten en la modificación del sistema de trabajo de ambos."[2]
Para terminar me gustaría reflexionar sobre la pregunta que Max Weber le hacía a los
aspirantes a docentes universitarios "¿Cree Usted que podrá soportar sin amargarse y sin corromperse el que año tras año pase por delante de usted una mediocridad tras otra?"[3]
Esta pregunta, de increíble actualidad, descontextualizada puede parecer soberbia, sin embargo tras conocer la dedicación y preocupación que le despertaba a Weber la docencia más bien me gustaría interpretarla de otra manera. Dicha hoy a los que persistimos-subsistimos en esta profesión, podría ayudar a la renovación anual de propósitos.
La pregunta plantea dos cualidades que considero imprescindibles para un evaluador porque está referida a dos de las tentaciones más peligrosas de la profesión: amargarse, implicaría algo así como equivocar el destinatario, perder la paciencia, subestimar al estudiante, y corromperse, equivaldría a tirar la toalla, o caer en el facilismo, dejar hacer, dejar pasar. Tanto amargarse como corromperse implican una renuncia imperdonable, tan imperdonable como renunciar a cambiar la realidad a través del conocimiento.

---

[1] Díaz BARRIDA, Angel. *Didáctica. Aportes para una polémica.* Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 1991.pág. 48.

[2] Idem. pág. 46

[3] VERNIK, Esteban. *El otro Weber.* Ediciones Colihue. Buenos Aires, 1996.

La autoevalucion de las competencias.

GARCIELA PASCUALETTO

Esta convocatoria para reflexionar sobre teoría y práctica en la Universidad, nos invita a sumar procesos y productos, estudio y creatividad, rol del profesional y del profesor. Su intención es abarcar estos ejes con el propósito de articular, en la enseñanza universitaria, el conocimiento de los claustros con el conocimiento extra muros, es decir, con la realidad profesional. Realidad cambiante e incierta, que nos obliga más que a saberlo todo, a saber observar y pensar para evaluarnos y para evaluar las circunstancias; a imaginar y proyectar un futuro que, es de esperar, será mejor para todos. Tendría que serlo, a riesgo de mayor exclusión, de mayor disolución de los lazos sociales, de mayor violencia.

La Revista Zona Educativa, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, publicó en abril de 1996 los resultados de un estudio sobre las demandas del mundo del trabajo al sistema educativo, realizado en base a las opiniones de dirigentes de empresas representativas de distintos sectores productivos. De allí surgió un conjunto de competencias que abarcan distintos tipos saberes.

Antes de referirnos a los resultados de ese estudio, quizás sea conveniente ponernos de acuerdo sobre el significado con el que utilizaremos la palabra competencia. Las competencias son *"capacidades agregadas y complejas"* que permiten al sujeto desempeñarse en diferentes ámbitos de la vida. Dice Cecilia Braslavsky (1993): *"son algo así como programas de computadora que los sujetos construyen y reconstruyen a partir de su interacción con el medio y que les permiten funcionar en el mundo. Son dispositivos que debieran estar en permanente proceso de revisión crítica y de recreación"*.

También podríamos definir las competencias como un **saber hacer con conciencia**. ¿Por qué decimos esto? Porque para ser competente no sólo tengo que manejar una técnica. Tengo que saber por qué aplico esa y no otra, tengo que determinar cuáles son los materiales y las condiciones necesarias, cuál es el momento oportuno. Tengo que estimar las posibles consecuencias de su aplicación, evaluar si mi decisión ha sido acertada y, en caso negativo, explorar nuevas alternativas hasta encontrar la solución más adecuada. Este conjunto de conocimientos y habilidades incluye teoría y práctica, acción y reflexión en el contexto socio institucional en el que se desarrolla la tarea.

Teniendo en cuenta sus principales componentes, la autora clasifica las competencias en intelectuales, prácticas, interactivas, sociales, éticas y estéticas, tipología que nos permite observar el amplio abanico de las actuaciones humanas, el que muchas veces escapa a nuestra reflexión cuando pensamos en la formación profesional. En base a esa clasificación, trataremos de analizar los requerimientos del sistema productivo de acuerdo a los resultados de la investigación mencionada:

En el campo práctico:

- Manejo de recursos, entendiendo por ello, la distribución del tiempo, de los materiales, del dinero y del personal. *En la clasificación que habíamos presentado, serían las competencias prácticas.*
- Destrezas interpersonales, comprendidas como la capacidad para trabajar en equipo, enseñar a otros, servir a los clientes, ejercer liderazgo y negociar. *Esto es, las competencias interactivas y sociales.*
- Obtención y uso de la información, comprensión del funcionamiento de los sistemas sociales, tecnológicos y organizacionales y aplicación de tecnologías mostrando la capacidad para resolver problemas técnicos y seleccionar equipos e instrumentos adecuados. *Aquí podríamos incluir las competencias intelectuales y prácticas.*

En las áreas fundamentales:

- Capacidades de lectura, redacción, matemática, expresión y escucha. *Abarcarían las competencias intelectuales, prácticas, interactivas y sociales.*
- Aptitudes analíticas como el pensamiento creativo, la toma de decisiones, el uso de la imaginación, el razonamiento y la capacidad de aprendizaje. *Estamos de nuevo, en el campo de las competencias intelectuales y prácticas. Pero si pensamos en el ámbito de desempeño de nuestros egresados, podríamos incluir también aquí las competencias estéticas.*
- Cualidades personales como responsabilidad, integridad, autocontrol y sociabilidad. *O sea, las competencias de carácter ético.*

El Perfil del egresado.

Siguiendo el estudio citado, advertimos que a los profesionales no se los elige solamente por tener conocimientos de una materia, sino también por su creatividad, su capacidad de aprendizaje, su habilidad para tomar decisiones y manejarse responsablemente. Utilizando las expresiones de Drucker (1989), serán *"trabajadores del conocimiento"* en la *"sociedad del conocimiento"*, condición que invita a actualizar el antiguo debate educación - sistema productivo.

Como institución comprometida con la cultura, el conocimiento científico y una formación profesional sólida, corresponde a la Universidad repensar el perfil de sus egresados, tarea se podría realizar en forma participativa con el concurso de profesores, alumnos, graduados y representantes de las organizaciones con las que habitualmente se vincula.

Una actitud de este tipo llevaría a la reconsideración de su proyecto general, de sus planes de estudio, del enfoque de las distintas asignaturas y de su calidad pedagógica, apuntando así al cumplimiento de sus fines, en el marco de una relación educativa que permita a los estudiantes la apropiación y generación de los conocimientos básicos y aplicados necesarios para su desempeño solvente en la vida y el trabajo.

La relación educativa: alumnos, docentes y conocimiento.

En el ámbito específico del aula, el laboratorio o el taller, es donde se define esta relación protagonizada por alumnos, docentes y conocimiento. Los tres son componentes del proceso didáctico y en ellos nos ubicaremos a continuación.

Nuestros **alumnos** en su mayoría son adolescentes. Podríamos hablar de "chicos chicos" y de "chicos grandes". Los primeros están en plena adolescencia, dependen de sus padres, su rol es el de receptores más que de dadores, están construyendo su identidad y miran constantemente a su alrededor posibles modelos con los cuales identificarse. Puede haber incluso, quienes aún tengan ciertas indefiniciones con respecto a su vocación.

Los segundos, los "chicos grandes", ya están próximos a finalizar su carrera y podemos observar que vivencian este momento de diferentes maneras: algunos con la angustia que produce la inminencia de la conclusión de un etapa, el alejamiento del grupo de pares, la incertidumbre frente al futuro, las responsabilidades que, supuestamente, y como adultos, deben asumir. Otros, se sienten en condiciones de dar el paso que significa este desprendimiento. Entre ellos están quienes ya trabajan -y quienes ya perdieron el trabajo-; algunos, se encuentran próximos al matrimonio o a la paternidad. Otros, ya son padres.

Este pasaje a la adultez, muchos de los estudiantes lo están haciendo en las aulas, con nosotros y esta condición que, obviamente los afecta como personas, también afecta la relación alumno-docente-conocimiento. De allí la importancia de relacionarnos con ellos teniendo en cuenta las vicisitudes de su vida y, en ese marco, crear condiciones para generar mayor autonomía, compromiso y responsabilidad frente a la tarea.

Conocimiento se define en los diccionarios como la acción y el efecto de conocer, expresión que reúne proceso y producto. Nosotros lo definimos como un proceso de aproximaciones sucesivas cada vez más profundas y complejas a un objeto en cuestión, a través del cual se van alcanzando productos tales como nuevos saberes o competencias intelectuales, prácticas, interactivas, etc. El estado final de estos productos no se obtiene de una vez y para siempre, ya que otras teorías, otras aplicaciones, materiales o instrumentos abren perspectivas diversas como lo demuestran día a día los avances del conocimiento científico y tecnológico que, con tanta celeridad, nos presentan nuevas herramientas para operar sobre la realidad.

Este proceso no lo realiza el hombre en soledad, aislado en el estudio o en el laboratorio (aunque acuda a ellos para realizar su trabajo), sino en contacto con la vida, con los problemas propios de su entorno y de su disciplina, en relación con otros hombres y con las modalidades de pensamiento de la época. Es decir, con los paradigmas, con esas formas de interpretar la realidad que *"durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*" (Khun, 1962).

Por otra parte, el conocimiento no se desarrolla en forma lineal, sino de modo recursivo, con encuentros y desencuentros, con perturbaciones, con lagunas y, de pronto, con hallazgos que modifican el rumbo de una tradición científica. No es solo el resultado de la sumatoria de los saberes alcanzados y acumulados a lo largo de la historia, sino la consecuencia de continuidades y rupturas, de períodos de estabilidad y de mo-

mentos propicios para el descubrimiento y la invención, tras lo cual se produce la reestructuración de los conocimientos anteriores. La asimilación de lo nuevo "*exige un ajuste más que aditivo de la teoría*" (Khun, 1962), pues significa un cambio cualitativo, una manera diferente de comprender la realidad.

Ver como interactúan y se conjugan proceso y producto, metodología de trabajo y resultados del trabajo, comprensión anterior y nueva comprensión del objeto de estudio, depende de nuestra **forma de ser docentes**. Esa forma de ser, la vamos adquiriendo a partir de las experiencias como alumnos -primero-, y como profesores -después-, y en ella está en juego nuestra concepción de alumno, de aprendizaje, de sociedad, de conocimiento.

Las estrategias que elegimos para enseñar, no son "neutras" (Harf, 1997) . Proceden de lo que somos, de lo que pensamos y de lo que la cultura institucional propone, acepta o ve con desagrado. Aunque no seamos concientes de ello, cuando armamos una clase, cuando la desarrollamos, cuando evaluamos, esos aspectos están presentes en cada decisión y caracterizan el modo en que ejercemos la función.

En nuestro criterio, el rol docente es un rol mediador entre los alumnos y el conocimiento, a través de la creación de condiciones para facilitar el acceso de los estudiantes al saber, para promover el desarrollo de las competencias intelectuales, interactivas, sociales, prácticas, éticas o estéticas que planteábamos al principio y que, una vez definidas, son orientadoras de toda la labor.

El aprendizaje como construcción.

Como correlato del proceso de construcción social del conocimiento, durante el aprendizaje individual, el saber también se construye mediante la puesta en relación de los saberes previos con los saberes nuevos, hasta alcanzar una síntesis que constituye el conocimiento propio, personal.

Las asignaturas que tienen como eje la investigación, constituyen un ámbito propicio para ver este proceso y para promover en los estudiantes una actitud comprometida, responsable y autónoma frente al conocimiento. En nuestro caso, establecemos un plan, los orientamos para avanzar en ese plan, aproximamos líneas teóricas y metodológicas, hacemos sugerencias, pero sostenemos en todo momento que el trabajo es de ellos. Que su obra se construye a partir de la propia actividad, de la propia búsqueda y aprendizaje; es decir, del propio proceso. Hay buenos resultados si hay dedicación personal, ya que si esta se interrumpe no se logra la meta: la tesis o el trabajo proyectual final.

La investigación se inicia con la búsqueda de los saberes ya producidos sobre el tema o problema en cuestión, para luego cotejarlos con los conocimientos personales, descubrir los supuestos ideológicos que subyacen a una postura, coincidir con ellos o manifestar el desacuerdo, abocarse a nuevas búsquedas, relacionar, comparar, hipotetizar, probar. El conjunto de estas operaciones, constituye un proceso complejo porque involucra todas las dimensiones del sujeto: lo que vivencia y siente, lo que sabe y piensa, lo que cree y valora.

Estas dimensiones, como diría Piaget (1969) constituyen los aspectos dinámicos y estructurantes del pensamiento. Los dinámicos o energéticos, vinculados con lo motivacional y afectivo, motorizan la acción. Los estructurantes, relacionados con lo cognoscitivo, son los que permiten organizar los esquemas de conocimiento a través de los cuales el sujeto conoce, interpreta la realidad y actúa, adaptándose al mundo en un sentido activo ya que, a medida que conoce va logrando equilibraciones superadoras, capaces de optimizar sus actuaciones y esquemas de pensamiento.

La ignorancia de hoy, puede desembocar mañana en un nuevo saber, porque la anomalía observada, la laguna o el obstáculo que me impide resolver este problema, si es lo suficientemente significativo y motivador, me moviliza para buscar alternativas que me acerquen a la solución. Así voy conociendo, pues como señala Morín (1986) "*las fuentes del bloqueo y de la perturbación, son las mismas de la superación y la invención*".

Esta idea sobre el bloqueo y la superación, la podemos observar en la práctica cuando vemos a los estudiantes dar múltiples rodeos, muchas veces en estado de crisis personal porque no logran enfocar la tarea y, de pronto, sumamente entusiasmados porque encontraron el camino que los puede conducir a la meta. Cuando más íntima es la relación entre el problema a investigar y las motivaciones personales del estudiante, más perseverancia se observa y, al mismo tiempo, mayor gratificación, porque en un trabajo de esta naturaleza se pone en marcha al individuo entero, al sujeto que piensa, que siente y valora, que actúa como unidad.

La autoevaluación: una reflexión sobre las competencias.

Porque el individuo es un sujeto entero, no fragmentado, es que puede tomar conciencia de sí mismo y reflexionar sobre las propias motivaciones, las acciones realizadas, sus consecuencias y alternativas. Por eso hablábamos al principio de competencia como de saber hacer con conciencia.

Apoyándonos en la concepción de relación educativa que recién presentábamos, ¿podemos promover en el aula, el taller o el laboratorio esta toma de conciencia como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje? Creemos que una estrategia para ello es lo que algunos autores llaman metacognición: la reflexión sobre el propio conocimiento. Este proceso alude a la capacidad de auto observación, de ver en qué lugar estamos parados en un momento dado, identificar el enfoque desde el que nos situamos, pensar en el camino o el proceso que realizamos, reconocer las dificultades que tuvimos, los procedimientos que usamos para superarlas y apreciar nuestros propios logros.

La toma de conciencia de sí mismo y de los desempeños propios, va más allá de la evaluación de conceptos y habilidades prácticas. Por ejemplo, cuando se sugiere a los alumnos que reflexionen sobre la razonabilidad de sus hipótesis o cuando se les solicita una valoración del aporte que haría su trabajo al campo del conocimiento, los situamos en un lugar activo en relación con el conocimiento y con un grado de autonomía que les permite pensar, cuestionar, jerarquizar, proponer, evaluar, decidir.

Estos ejercicios ayudan a autoevaluarse, a conocer los propios saberes, las formas en que se fueron logrando, las lagunas que persisten, los obstáculos por vencer, el camino para avanzar en la propuesta y, de esta manera, tomar conciencia de la brecha existente entre el momento actual y lo esperado.

Morín (1986) inscribiría estas operaciones en ese proceso complejo que denomina el "*conocimiento del conocimiento*". Nosotros lo ubicamos sencillamente en el terreno de la metacognición como soporte de la habilidad para autoevaluarse, competencia que, creemos, es necesario propiciar para mejorar la calidad pedagógica de nuestras propuestas y para acompañar a los alumnos en ese tránsito a la adultez que implica la autonomía personal y la asunción de responsabilidades en el ámbito de la familia y del trabajo.

Lo que planteamos es la posibilidad de ir produciendo un pasaje desde la evaluación exclusiva en manos del profesor, hacia la autoevaluación a cargo del alumno y, como consecuencia de ello, al desarrollo de actividades en las cuales la evaluación pueda ser compartida. Pensamos que de esta manera se podrían superar las limitaciones del sistema tradicional de exámenes y estimularíamos a los alumnos para que, en distintos momentos de la vida y en diferentes circunstancias, puedan identificar aquellos aspectos en los que todavía se tienen que afianzar y aquellos otros que constituyen sus puntos fuertes. Los que tienen que potenciar y desplegar a la hora de buscar trabajo, de conseguir mejoras en sus condiciones de desempeño, de solicitar una beca o al iniciar un estudio de pos grado.

Un intento concreto.

Ante la persistencia de los diagnósticos que circulan en el sistema educativo sobre las dificultades de reflexión, de abstracción y de conceptualización que tienen los estudiantes, nos preguntamos qué aporte podría hacer la autoevaluación a la toma de conciencia de esta dificultad y a su superación. Máxime teniendo en cuenta que pensar en un perfil de egresado competente no sólo en lo intelectual y práctico, sino también en lo social, en lo ético, en lo estético, requiere la puesta en juego de múltiples capacidades.

A través de una propuesta de autoevaluación a un grupo de alumnos y mediante un instrumento diseñado con ese fin , observamos que cuando el ámbito lo permite, los alumnos pueden evaluar tanto su nivel de logros como el camino seguido para alcanzarlos. En tal sentido, se destaca que realizaron una apreciación ajustada, lo que permitiría pensar en la posibilidad de nuevas formas de evaluación donde la voz del profesor, no sea la única escuchada.

Al emitir su juicio sobre los contenidos trabajados durante el curso, los estudiantes tuvieron expresiones de las que se infiere una nueva comprensión del conocimiento como
estructura, como red de sustento para la interpretación de un tema o para la manifestación de las propias ideas y fundamentos.

Efectuaron también una apreciación sobre el método de investigación utilizado, haciendo observaciones, incluso, sobre la oportunidad y el momento de aplicar determinadas técnicas. Reflexionaron sobre sus motivacio-

nes, advirtiendo que son mayores cuando tienen conciencia del sentido de la tarea. Finalmente, expresaron sus logros en cuanto a búsqueda, procesamiento, comprensión de la información y elaboración de posturas propias. Algunos, y con sorpresa, tomaron conciencia de ser los generadores, los padres, de su propia obra.

Experiencias tan pequeñas no permiten generalizar, pero ayudan a aprender. En tal sentido, creemos que la autoevaluación, puede realizar diversos aportes. Por un lado, para buscar formas alternativas al actual sistema de exámenes, en los cuales vemos a muchos alumnos que empiezan y terminan su exposición sin tener conciencia sobre lo que saben y sin advertir cuáles son las estrategias de aprendizaje que podrían mejorar su desempeño.

Por otra parte, pensamos que ejercicios de este tipo, ayudarían a percibir y apreciar por sí mismos su nivel de competencias y estimar lo que les falta para un desempeño adecuado. Y también para reflexionar sobre la incidencia que factores como la motivación, la iniciativa, la responsabilidad, la creatividad o la autoestima tienen a la hora de emprender un proyecto de estudio o de trabajo.

Conocer estos aspectos y estimar los recursos personales con que cada uno puede manejarse en diversas circunstancias, exige una mirada hacia adentro y la capacidad para hacer una valoración sobre la propia persona, sus conocimientos y habilidades. Creemos que es una práctica que los valorizará como profesionales y les brindará mayores herramientas para actuar con conciencia y dignidad en esta compleja realidad social.

Hacia una “cultura de la autoevaluación” Introducción. Evaluación vs. Autoritarismo

HAYDEE SASSONE

Desde hace tiempo, muchos son los especialistas en educación que vienen ampliando el significado del concepto evaluación” y revalorizando la instancia evaluativa del proceso de enseñanza - aprendizaje, como un momento de crecimiento recíproco del educando y del educador.
Tradicionalmente, la evaluación era inmediatamente asociada a aquel momento en que se verificaba en el alumno la “cantidad” de conocimientos adquiridos en un lapso de tiempo. Hoy no deja de cubrir ese aspecto pero éste no es excluyente.

“La evaluación es intrínseca de la educación: pero tradicionalmente se la practicaba sobre todo como evaluación de los alumnos y subsidiariamente de académicos, de acuerdo con la forma de ingreso a la docencia por concurso. La evaluación institucional es en cambio un procedimiento distinto y específico, que marca una paradoja e indica una transformación. Anteriormente no se habría creído necesario evaluar a la educación, porque se suponía que era precisamente el sistema educativo el que cumplía tal papel de cara a la sociedad. Pero la crisis de la educación ha puesto en duda la eficiencia da las instituciones educativas
(especialmente las del sector público) trayendo como respuesta esta evaluación del evaluador” (Giovannna VALENTI y Gonzalo VARELA, Perfiles educativos num. 64, 1994).
Es cierto, que en la estructura de la educación superior existen organismos académicos por donde transitan los alumnos en su proceso de aprendizaje y por consiguiente es necesario verificar dichos procesos, pero no es menos cierto que son esos organismos en sus distintos niveles de complejidad los que deben autoverificar el cumplimiento de sus objetivos en relación a la sociedad que los alberga.

La lectura de un trabajo de Graciela Frigerio acerca de las características de la sociedad en que estamos inmersos llama a la reflexión pues nos plantea: “La educación es un punto de entrecruzamiento en el que se articulan e interactúan aspectos sociales y psicológicos, grupales e individuales, consientes e inconscientes”. Ante la crisis socio - cultural que nos toca afrontar, con la grave situación económica que vivimos y por consiguiente con el fenómeno de la masificación y carencia de recursos educativos que redunda en una fenomenal crisis educativa, la figura del voluntarismo y por que no decir del autoritarismo surge como un verdadero fantasma en nuestra sociedad. Quisiéramos indagar el rol que ha jugado el autoritarismo en la desintegración y desjerarquización de lo que hace a la educación.
Dice al respecto Graciela Frigerio” Haciendo una reseñan de los períodos de nuestra historia social se detecta que el origen del autoritarismo se ubica alternativamente en la educación y en la sociedad sin que se pueda resolver por el tipo de causalidad circular, que es lo primero. A menudo la cuestión del autoritarismo ha sido considerada en esta especularidad: si hay autoritarismo en la sociedad, no puede no haber autoritarismo en la educación. En la misma línea de pensamiento se supone que si se destierra el autoritarismo de la educación podrá facilitarse la consolidación de la democracia” En todo proceso educativo, como en la educación en su conjunto acontecen situaciones que permanentemente se realimentan. De estos procesos pueden tener conciencia y participación la comunidad en su conjunto o bien quedar limitados a determinados niveles de poder.
Si queremos tender a lograr una sociedad respetuosa y participativa entendemos que desde los ámbitos educacionales debemos propender a la clara explicitación de pautas y objetivos de la enseñanza. Ha existido durante mucho tiempo, como viejo resabio de la educación academicista un cierto oscurantismo en estos procederes. Es cierto que los lineamientos de la política educacional se debaten en ámbitos ajenos al escenario cotidiano, pero todo procedimiento que ponga de manifiesto la participación activa del conjunto de los integrantes del proceso educativo tenderá a crear conciencia democrática que incidirá en la sociedad.

Evaluación en la educación superior.

De lo antedicho se avizora una situación de conflicto. Es la necesidad de fijación de políticas claras que prevean la planificación de la educación, el control de su calidad y la transformación permanente de sus metas y objetivos, la participación activa de la sociedad y la confrontación con modelos aplicados en otros medios. G.Valenti y G.Varela en su estudio “Una visión comparada de la evaluación de la educación superior”, nos di-

cen hablando de un fenómeno similar que se está dando en Méjico; “Con el gran crecimiento y la diversificación de las instituciones que imparten este tipo de educación, acaecidos a partir de 1950, empezaron a cristalizar nuevos problemas que obligaron a considerar la necesidad de homogeneización, coordinación y cierta centralización del conjunto de la educación”, “También entró en escena la idea de la evaluación , si bien más como autoestudio. Esta realidad ha variado con el tiempo y en un nuevo contexto, la evaluación en sus distintos niveles, desde el individual hasta el sistémico se ha convertido en instrumento privilegiado de una política que persigue el establecimiento de mecanismos que permitan programar con cierta uniformidad, sin provocar conflictos en torno a las autonomías ni pretender en el corto plazo reformas excesivamente ambiciosas”.

La evaluación de la Instituciones de Educación Superior es una experiencia propia de los años ‘90, pero para implementar políticas de evaluación y control de la calidad como así también para encarar reformas en el sistema educativo es necesario contar con la voluntad de los actores involucrados en el proceso. Algunos ejemplos pueden se útiles. El Congreso Pedagógico propuesto durante el Gobierno del Dr. Alfonsín demuestra lo vulnerable de una propuesta que no fue compartida por los actores intervinientes. Otra situación distinta se vivió en el año 1956 en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires donde docentes y alumnos produjeron un llamado “cese académico” y en conjunto se abocaron al cuestionamiento del plan de estudios vigente, de neto corte academicista y autoritario. Establecieron un cronograma de encuentros, elaboraron un diagnóstico de situación y reformularon los objetivos e incumbencias de la carrera dando origen al posterior plan de estudios con un cambio conceptual acerca de la arquitectura y su enseñanza.

El Manual de Autoevaluación CINDA 1994, plantea condiciones básicas para llevar adelante un proceso de autoevaluación que es aplicable en todos los niveles de complejidad del sistema:

- Motivación interna
- Actores institucionales que “quieran” hacer el trabajo
- Apropiación del proceso por parte de los participantes
- Un modelo de evaluación o autoevaluación

Autoevaluación y transformación.

La mayor dificultad para encarar un proceso de autoevaluación es la carencia de una “cultura de la evaluación” incorporada a nuestra sociedad.
Retomando los conceptos iniciales de la Lic. G. Frigerio referidos a evaluación y autoritarismo, presente este último con frecuencia en la sociedad argentina es que nos planteamos la necesidad de generar las raíces de esta cultura desde el inicio y en la esencia del proceso educativo, mediante la participación activa de toda la comunidad en los distintos momentos en que le toque estar involucrados.

Analizaremos dos experiencias de participación evaluativa. En el primer ejemplo relataremos lo acontecido en el ámbito de la Cátedra de Dibujo del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires con el objetivo de reformular su programa ante la diversificación de carreras en lo que era la Facultad de Arquitectura incluidas las carreras de Diseño. El otro ejemplo se referirá a la Reforma Curricular emprendida por la Universidad de Buenos Aires, haciendo especial mención también a lo que está aconteciendo en la Facultad de Arquitectura y Diseño.
Caso 1: Reformulación de objetivos y contenidos. Materia Dibujo C.B.C.- U.B.A. Cátedra Arq. Monreal - Arq. Sassone.
Caso 2: Reforma curricular. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Experiencias de evaluación.

A.Descripción de la experiencia

Caso 1
Temática general: Evaluación experimental
Temática particular: Evaluación como elemento de transformación de la propuesta pedagógica de una materia.
Objeto de la experiencia: Adecuación de los contenidos programáticos.
Limitante temporal: Año 1990, segundo cuatrimestre. Año 1991, segundo cuatrimestre.
Espacio académico: Cátedra de Dibujo. C.B.C. - U.B.A. Prof. Titular Arq. Monreal; Prof. Asociada Arq. Sassone, a cargo del caso.
Participantes: Año 1990, 138 alumnos / Año 1991, 32 alumnos
Etapas: Diagnóstico previo. Formulación de objetivos generales. Análisis del material práctico realizado. Estudio comparativo. Varianzas. Diagnóstico final y reformulación de objetivos.

A.1. Seguimiento de la experiencia

A propuesta del equipo de conducción se invitó a los docentes de la cátedra para participar en la experiencia. Adscribieron a la misma tres ayudantes, un jefe de trabajos prácticos y se incorporaron 138 alumnos divididos en seis grupos a cargo de los tres ayudantes que cursaban su materia el día martes o viernes.
Los alumnos desarrollaban un programa común que abarcaba el 90 % de los contenidos del curso y una ejercitación final con orientación específica en el área de diseño que seguirían en la carrera de grado que cubría el otro 10 %. Las ejercitaciones comunes se realizaban dentro de un grupo heterogéneo y eran evaluadas en forma conjunta docente - alumnos, conformando criterios previos en base a estándares de un período de cinco años. El trabajo final se realizó en grupos conformados por alumnos de la misma orientación y se producía la autoevaluación con la presencia observacional del resto de los alumnos.

A.2. Registro material de la experiencia.

Las experiencias fueron volcadas en planillas que registraban datos cuantitativos. Se descompuso la totalidad del programa en base a objetivos particulares asignando pesos relativos previamente acordados y concensuados.
Los instrumentos permitían realizar distintas lecturas tales como cumplimiento de cada pauta a nivel del grupo, niveles de cada alumno incidencias del docente en determinados aspectos, etc.
Como los objetivos analizados estaban perfectamente identificados según áreas conceptuales, instrumentales, de manejo bibliográfico, actitudinales y aptitudinales, podía relevarse información de cada una de ellas.

A.3. Observaciones acerca de los resultados.

- Interpretación significativa del proceso de reflexión y toma de decisiones.
- Propuesta de estudios concretos de experimentación realimentadores de los procesos específicos de enseñanza.
- Revaloración del discurso dialéctico que se establece entre el pensamiento y la práctica docente.

"La evaluación con un sentido significativo no es sólo la evaluación de los alumnos. Sobre todo es la contrastación de las intensiones del profesor con su práctica. El resultado de la misma es siempre el inicio de la planificación y la intervención posterior. En este sentido, desde la aportaciones realizadas por la corriente de la evaluación holística, democrática, o la autoevaluación, si los profesores no sólo quieren cumplir con su función reproductora del sistema sino que además quieren aprender de su propia práctica, o si los investigadores quieren que sus informes sirvan para algo más que para llenar los estantes de las instituciones que financian sus trabajos, o para libros de texto de alumnos de la universidad, podrían comenzar a unir sus esfuerzos, crear equipos de trabajo, asesorarse por especialistas externos, entrar en una reforma permanente." (Juana María Sancho / Fernando Hernandez)

A.4. Informe externo.

Acompañando la experiencia descripta, un observador externo fue realizando aportes puntuales.
En las "Primeras Jornadas de la Fundación para la Asistencia Docente e Investigación Psicopedagógica" "Propuestas para el año 2000", la Licenciada Elina Pérez Carbajal, describía en un trabajo titulado "Hipótesis de trabajo en una cátedra", algunas apreciaciones sobre este proceso.
"Si bien la cátedra desde su titular se define como una estructura democrática, la percepción de los docentes y alumnos es la de una estructura vertical que baja las líneas de trabajo a través de guías elaboradas por la propia conducción. Los alumnos no eran conscientes de los objetivos de las actividades. Tanto docentes como jefes, adjunto y titular no eran consientes de la real situación, pues actuaban conforme a modelos internalizados desde como aprendieron ellos mismos, que les imposibilitaban verse repitiendo estos modelos en la práctica pese a que los deseos explicitados eran otros."
"Se observa una apertura hacia la real participación de los alumnos y docentes hacia fines del curso [...] La cátedra comienza su camino de autogestión [...] Por primera vez en dos años, la cátedra logró acordar un criterio de evaluación final en términos de concepto de lenguaje gráfico." Estas reflexiones realizadas a fines del año '89 fueron el inicio de la experiencia de evaluación anteriormente descripta.

A.5. Implementación. Conclusiones

A partir del año 1991 se modificó en base a las conclusiones de este estudio la propuesta, aplicando esta experiencia en *grupos control* en todos los cursos. Un sistema de autoevaluación permanente ha permitido diseñar un repertorio de ejercitaciones variables en base a los objetivos preconvenidos.
En la actualidad, en la misma materia, Dibujo - C.B.C., se está experimentando un cambio en el abordaje teórico, con la intención de encarar y resolver los problemas que plantea el incremento de alumnos con el plantel docente estable.

B. Descripción de la experiencia

Caso 2

Temática general: Reforma Curricular, Universidad de Buenos Aires.

Temática particular: Reforma Curricular de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Diagnóstico de la situación a septiembre de 1996

Objetivo de la experiencia: Determinación de las fortalezas y debilidades del Plan de Estudios vigente.

*Limitante temporal:*Estudio general, inicio del ciclo 1995 / Estudio particular agosto - octubre de 1996

Espacio académico: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Participantes: Equipo de coordinadores integrado por 20 docentes invitados por las autoridades de la FADU y 245 participantes voluntarios.

*Etapas:*Formulación de los objetivos de la experiencia. Formulación de un organigrama básico de trabajo. Desarrollo de un "simulacro "en el grupo de coordinación. Conformación de grupos aleatorios. Encuentro de trabajo. Instancias.

B.1. Seguimiento de la experiencia

A partir de 1995, la Universidad de Buenos Aires, ha encarado un Proyecto de Reforma.

Su espíritu está descripto en el Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la U.B.A., conocido como el Acuerdo de Colón, por allí el lugar donde sesionó el Consejo Superior de la Universidad para abocarse a fijar los lineamientos de este proceso, y queda sintetizado así: "En un contexto nacional y mundial profundamente cambiante y competitivo, la Universidad de Buenos Aires asume el deber de transformarse a sí misma". En el Manual de Autoevaluación CINDA 1994, se enuncia justamente como una condición básica para encarar procesos evaluativos la *motivación interna*, del organismo que se aboque a esta experiencia. Leemos justamente en los postulados de la Reforma de la UBA, esta condición.

Implementando lo antedicho, tendiendo a lograr la participación de los actores involucrados, se organizaron Jornadas Docentes de evaluación curricular en el ámbito de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo. Durante el año 1995 se produjeron actividades esporádicas a nivel de las distintas carreras de diseño con la intención de motivar la participación que luego se desarrollaría por canales orgánicos.

En esta etapa preparatoria se escuchó la palabra autorizada de especialistas externos que aportaron su conocimiento sobre reformas educativas en otros ámbitos, como así también sobre los requerimientos sociales y del mercado laboral.

Las autoridades de la facultad nombraron un Comité organizador integrado por un secretario de nivel académico, directores de carreras, consejeros académicos y especialistas en investigación.

En agosto de 1996 se invitó a un grupo de docentes para actuar a modo de "coordinadores" de las experiencias de consulta y se nominaron 20 personas a tal efecto.

Se desarrolló un "simulacro operativo" siguiendo el modelo operativo de una experiencia similar encarada a nivel de la Universidad en su conjunto.

En septiembre se organizó y llevó a cabo la consulta. Asistieron 245 docentes de todas las especialidades y niveles académicos. Fue invitada la totalidad de la planta docente incluidos profesores consultos, titulares, adjuntos y docentes auxiliares de todos los niveles, incluidos los docentes ad-honorem. No hubo participación estudiantil.

B.2. Registro material de la experiencia

Los participantes fueron repartidos en grupos 10 personas a los que se les asignaba un número de pertenencia al grupo, y conformaban grupos mayores, de 30 personas, grupos éstos nominados con una letra. Ambas agrupaciones se producían en forma aleatoria. Los debates de cada instancia se hacían con un secretario interno, por ellos mismos propuestos y la función de los coordinadores era meramente operativa en cuanto a controles de tiempo y suministro de materiales.

Las discisiones se iniciaron en grupos pequeños que luego se desintegraban y los participantes se reagrupaban en grupos mayores. En tercer instancia se volvían a integrar grupos pequeños para el cierre de la ronda de opiniones. En todas las rondas de opiniones se pedía que se explicitaran aspectos favorables y desfavorables de tres áreas perfectamente estipuladas, referentes a organización, contenidos curriculares y formas de enseñanza.

Volviendo a reconstruir el grupo inicial se volcaron las observaciones en una planilla síntesis, preparada a tal efecto.

En el paso siguiente el equipo de coordinación volcó la información relevada explicitando los porcentajes de coincidencias.

B.3. Observaciones acerca de los resultados

En este primer encuentro, donde fue consultada una parte de la comunidad de la facultad se buscó detectar, desde la óptica de los docente, las fortalezas y debilidades del modelo vigente en tres áreas particulares:

1. Aspectos organizativos
2. Contenidos programáticos
3. Formas de enseñanza

Las observaciones aportadas en los debates manejaron dispares niveles de complejidad, que abarcaron desde críticas a la gratuidad de la enseñanza, hasta la discusión de los perfiles profesionales, sin dejar de lado el requerimiento de una formación teórico-filosófica.
Con referencia a las inquietudes que este trabajo plantea es de hacer notar el apartado especial que se dedicó a los sistemas de evaluación, tanto de los aprendices, como de la institución en su conjunto. Los participantes no eran consientes del proceso en que estaban inmersos. Se transcriben a continuación estas apreciaciones:

« Sistema de evaluación:
Falta coordinar la evaluación de los alumnos con criterios comunes.
Falta una evaluación periódica del proceso educativo mediante juries idóneos.
No se hace control de calidad, ni de estudiantes, ni de docentes.
Ausencia de criterios de evaluación, acreditación de la calidad académica y control de gestión acordados por concenso y compatibles internacionalmente, en las instancias internas y externas.
No se cumplen contenidos de dictado de las materias.»

Haciendo una síntesis conceptual de los aspectos de este capítulo podemos enunciar:
3.1. Sistema de evaluación
3.1.1 Fijación de criterios
3.1.2. Control de calidad
3.1.3. Acreditación internacional
3.1.4. Adecuación y transformación de objetivos
3.1.5 Adecuación y transformación de contenidos
3.1.6 Continuidad en los procesos

B.4. Informe externo

Para encarar este proyecto de reforma se nombró al Arq. Guillermo González Ruiz para elaborar un informe denominado “Elementos para la reforma del Régimen Académico de la FADU”, el mismo sería considerado un borrador, documento de base para el inicio de la discusión en la Facultad sobre la Reforma. Contó con una introducción histótico-descriptiva, y a punto seguido, como referencia se mencionaba la documentación básica consultada.
Haremos mención a algunos elementos de interés:
“La Enseñanza superior en la Comunidad Económica Euripea. Roles. Estructura. Estudio de Casos”. Sec. Asuntos Académicos.UBA.1995.
“Alternativas para el Régimen Académico”. Alicia Camilloni S.A.A. UBA. 1995
“Propuesta para la inclusión de salidas intermedias o carreras cortas en el curriculo de la Universidad”. Alicia Camilloni.UBA.1995.
La lectura de títulos como los anteriores o de artículos de los propios participantes en el proceso hace inferir que no se hubieron realizado consultas con expertos externos.
Es posible que estuviera prevista la inclusión de consultas en otra etapa del proceso, pero con los elementos obrantes a la vista no se puede detectar. Cabe como referencia que el ámbito de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo existió un equipo de orientación pedagógica adscripto a la Secretaría Académica en el período 1985 a 1995, pero que dejó de actuar al crearse la Carrera Docente, de corte profesionalista, al promediar el año 1995.

B.5. Implementación. Conclusiones

La experiencia descripta “Caso 2”, iniciada en 1995, realizó su 1er. Jornada Docente en septiembre de 1996. A la fecha ha transcurrido ya un año.
En el ámbito de la FADU, el estado de silencio al respecto es total.
En el momento de expresarse las intenciones de la reforma, allá por 1994, ésta teoría aparejada la reestructuración del ingreso a la Universidad. Se declaró que el Ciclo Básico Común dejaría paso a otra estructura académica que entraría en vigencia al implementarse las reformas en cada facultad. En septiembre de 1997 se está instrumentando la inscripción para el C.B.C.1998.
Cabe aquí plantearse una inquietud.
Cuál es la voluntad política para introducirnos en el proceso de evaluación del modelo educativo y aceptar las conclusiones que de esta evaluación se desprendan?
Para un observador imparcial, que se mueve exclusivamente con las manifestaciones materiales y no solo discursivas de los organismos de conducción, la creencia es que el proceso ha sido abortado o bien padece de un fuerte raquitismo. Para quien se ha dedicado a realizar observaciones cualitativas de los comportamientos en los niveles organizativos de cada carrera de diseño percibe un estado de “no cambio”, de actitud de total apatía. Esta situación repercute en la vida académica, en los alumnos, en los docentes, en el personal, en el entorno.
Retomaría aquí la otra condición básica que plantea el Manual de Autoevaluación. CINDA 1994: “Actores

institucionales *que quieran* hacer el trabajo y *apropiación* del proceso por parte de los *participantes* ".En paralelo a lo que fue el intento de reforma educativa en Venezuela, donde comisiones gubernamentales de distintas esferas encaraban estudios contrapuestos para la modificación de su sistema de educación superior y la verdadera fuerza estaba puesta en que nada cambiara, la situación de la reforma actual de la FADU, pareciera correr la misma suerte. Espacios de poder, situaciones anquilosadas, falta de profesionalismo y fundamentalmente la no incorporación de la evaluación como una instancia de crecimiento en la vida cotidiana, hacen dificultosa esta tarea.

Retomando aquí el concepto de *cultura de la evaluación* , y de aquellas mecánicas tendientes a su apropiación , es que detectamos que en nuestra sociedad, donde una conducta policíaca actúa desde el inconsciente colectivo, la aplicación de modelos desinhibidores debieran ser aplicados en grupos pequeños donde la implementación se verifica como más efectiva que en sistemas de mayor complejidad donde que generan sus propios anticuerpos.

Las reformas en la Educación Superior parecen cada día más acuciantes. La masividad y la inadecuación presupuestaria agravan la situación día a día. El programa FOMEC, (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria) plantea la necesidad de evaluar para el mejoramiento, de que cada institución fije pautas y modos, de que cada institución proponga su reforma curricular, sus criterios de pos-graduación, encare la modernización de sus equipos, determine índices de rendimiento, promueva cambios en las metodologías de enseñanza, todo esto para incorporarse a dicho programa tendiendo a la mejora de su situación presupuestaria. Todo hace pensar en un actitud de *evaluación constante*, evaluación desde adentro, en síntesis una actitud crítica permanente como transformadora de un modelo hoy en crisis, pero que ante la transformación social constante y permanente requerirá de un modelo educativo también mutante. La evaluación dejará de ser exclusivamente la verificación de lo adquirido para ser el punto de partida de lo por buscar.

La construcción social de la realidad es anterior a la electrónica.

Obstáculos para una pedagogía de la construcción social de la realidad en la carrera de Periodismo.

RUT VIEYTES

Resumen :
Hay cierto acuerdo en las Ciencias Sociales: Que la realidad que transmiten los medios es una construcción producto de una actividad especializada: el periodismo. Aun tentados, no podemos aceptar esta afirmación inmediatamente. Zambullidos de cabeza en el análisis de los mecanismos de construcción de los acontecimientos mediáticos, con facilidad comienza a pensarse que la realidad social es algo exterior a los medios, y como tal, objetiva. A continuación se concluye que los medios reflejan o distorsionan esa realidad según sus buenas o malas intenciones.
Deberíamos preocuparnos al decir que hay *una imagen o información acerca del suceso y un suceso en sí* [1]. Ser cuidadosos al leer que el medio de comunicación se esta transformando: *de espejo de la realidad para ser productor de la realidad*.[2] Estas afirmaciones , sin el análisis que proponemos podrían inducir la idea de que hay una realidad auténtica y otra, la de los medios , que es *un simulacro* (Baudrillard, J. 1979).[3]
La realidad es una construcción social y la práctica periodística es una parte privilegiada, pero no la única, del sistema que la construye.
Son múltiples, complejas y heterogéneas las cuestiones involucradas en los procesos de expresión simbólica de la realidad objetiva. En esa red se enlazan, de manera relevante los medios masivos. Someter tales cuestiones a la investigación y el estudio interdisciplinario condujo al estudio de periodismo desde las empresas de prensa, donde originalmente se formaban los periodistas, hacia la Universidad.
El trabajo más arduo todavía está pendiente: vencer los obstáculos para la reflexión teórica en el estudiante de periodismo para quien, el interés por la inmediatez y el colorido de los sucesos, tiñe de utilitarismo todas sus expectativas de formación.

"Nada puede fundarse sobre la opinión, ante todo es necesario destruirla."[4]

Cada nuevo curso de Periodismo que comienza en la UP trabaja un ejercicio rudimentario pero lleno de posibilidades: tomar los títulos de la "misma noticia" publicados en cinco o seis diarios del día y hacer un análisis comparativo. Ese análisis generalmente expresa ideas, prejuicios, actitudes, y toda una mezcla de intuiciones que constituyen básicamente *opiniones* acerca de los medios. Qué es un hecho, qué es una noticia, algunos comentarios sobre estilos, el valor "objetividad" y en la cúspide de la reflexión, la develación sobre oscuros intereses económicos e ideológicos. Y un imperativo, tomar partido: estar a favor o en contra con distinto grado de virulencia.

Alejarse de la opinión es la única bandera especifica que la Universidad debería enarbolar. Eso si no quiere transformarse en una escuela de oficios prácticos. Alejarse de la opinión implica darse la oportunidad de conocer. Nunca estará demasiado citado Bachelard: ***" La ciencia, tanto en su principio como en su necesidad de coronamiento, se opone en absoluto a la opinión. Si en alguna cuestión particular debe legitimar la opinión, lo hace por razones distintas a las que legitiman la opinión de manera que la opinión de derecho, jamas tiene razón. La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohibe de conocerlos. Nada puede fundarse sobre la opinión ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar.*** *(4)*

[1] Amado Suárez, Adriana, *"Los medios y la nueva construcción de la realidad"*. Conferencias Nº22 UP, Nov. 1997.
[2] Eco, Umberto, *La estrategia de la ilusión*, Buenos Aires: Lumen/ de la Flor, 1994, p.210
[3] Baudrillard, J., *Cultura y simulacro*, Barcelona: Kairos, 1979.
[4] Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1979, p.16

La primera opinión a destruir cuando nos acercamos a la noticia como objeto de estudio es aquella que dice: "ocurre algo en la realidad, luego los medios reflejan o distorsionan o mienten llanamente sobre ese algo, según tengan buenas o malas intenciones."

Esta opinión se apoya en una compleja red de presupuestos que es necesario deshilvanar. Son presupuestos que podríamos agrupar en tres tipos: aquellos que se refieren a la concepción habitual sobre "qué es la realidad", genéricamente. Los que contienen intuiciones acerca de "qué es una noticia" y por último los presupuestos que se vinculan con las audiencias o destinatarios de la información periodística. El primero, referido a la aceptación de la realidad de la vida cotidiana como la "realidad objetiva», está lejos todavía de la reflexión que conduce a concebir esa realidad, tan indudablemente objetiva para todos nosotros, como un conglomerado de significaciones producidas socialmente.
La segunda batería de supuestos gira en torno al concepto "reflejo de los hechos". Se piensa la tarea periodística como la de un comunicador que **distribuye** algo: información que recoge de la realidad. En este punto todos están dispuestos a aceptar que el periodista, puede "cometer" subjetividades (pecado inevitable, dado que es un sujeto), o que los medios, impelidos por intereses económicos o ideológicos **distribuyen** lo que quieren y como quieren. *Se olvida así, por tanto lo fundamental: mucho mas que medios de distribución* (los medios de comunicación) *son espacios de producción de los discursos que configuran la realidad social.*[5] Y si hablamos de discursos hablamos de códigos y de sujetos que usan esos códigos. Ningún discurso puede "reflejar los hechos" porque no existe tal conexión fija de especularidad entre lo nombrado y el nombre. El lenguaje actúa tomando posición. *Porque, recordémoslo, los "hechos" no están presentes en el discurso, en su lugar hay algo esencialmente diferente y esencialmente incomparable: signos. Y ésta es después de todo la cuestión: lo que se compara no es el discurso informativo con lo real, sino con otro discurso previo que quien compara posee ya sobre los hechos de referencia y a través del cual estos le son accesibles, inteligibles.*[6]
Desde esta perspectiva pierden sentido por absurdas las nociones de objetividad y manipulación. Ambas, como veremos, son inherentes al proceso mismo de transformación del hecho en relato, sea el relato textual, oral o visual.
Trabajar sobre este segundo plano es conocer y analizar las cuestiones implicadas en la fabricación de las noticias: el análisis del procesamiento del texto, el cual permite conocer como llegan los textos fuente a transformarse en textos periodísticos. Las rutinas de trabajo en los medios y el poder de las empresas de prensa. Incluye también la práctica periodística profesional (las habilidades y conocimientos que exige el ejercicio del rol), tema exclusivo de las escuelas de periodismo o de la formación empírica.
El último grupo de supuestos al cual nos enfrentamos, descansa también en la expresión "medio de comunicación". Sostiene que el medio "comunica a alguien". Ese alguien recibe pasivamente la comunicación y su único margen de libertad consiste en creer o no creer, ser víctima o no de la "manipulación", enemiga de aquella "objetividad" a la que nos referíamos arriba.
Son las investigaciones que focalizan su atención en los destinatarios de los mensajes de los medios las que hacen trastabillar esos supuestos. Tales investigaciones se proponen los estudios de audiencia, de opinión publica, de construcción del temario y también el análisis psicológico y lingüístico de la comprensión de los mensajes.

La ruptura que proponemos, en este incompleto recorrido a través de los presupuestos que trae un estudiante cuando inicia sus estudios sobre periodismo, supone ella misma teorías las cuales, como producciones humanas solo son válidas hasta nuevo aviso. Ese nuevo aviso exigirá que los estudiantes de hoy, o sus hijos, nos sienten para hacer ejercicios que destruyan nuestras opiniones.

Qué es la realidad: "San Lorenzo venció a Boca o En el nombre del Padre y del Hijo."

Mirando puertas puedo reconstruir, con esfuerzo, algo sobre las necesidades, ideas, intenciones, gustos, expectativas, ideología de los hombres que las construyeron aunque nunca los haya conocido. Esas puertas son objetivaciones, objetos puestos afuera que expresan cierta subjetividad. Sin embargo, si leo libros , si analizo planos o escucho una explicación sobre para que sirven las puertas , y porque hay tal variedad de ellas, obten-

[5] González Requena, Jesús. *El espectáculo informativo*, España, Akal,1989, p.13
[6] González Requena, Ibid, p. 15

dré en esos signos, con más precisión aun, el resultado de las continuas objetivaciones que configuraron la realidad "puerta". Podré tipificar la experiencia puerta e incluirla en una cadena donde tiene significación no solo para mi sino también para todos los que comparten mis tipificaciones. " *Como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje se me presenta como una facticidad externa a mi mismo y su efecto sobre mi es coercitivo. El lenguaje me obliga a adaptarme a sus pautas.*[7] . No soy yo, sujeto individual, quien crea el lenguaje No puedo inventar palabras ni hablar en un idioma distinto al de mi interlocutor. Todos "sabemos" que es una puerta.

Yo en el aquí y ahora puedo tocar "eso", pero el lenguaje trasciende esa inmediatez y conecta la experiencia de muchos creando un todo significativo. El lenguaje hace emerger un mundo. Voy caminando y choco, aparece una "puerta". Pero cuando digo puerta no se trata ya de eso natural con lo que choco, esa puerta objetiva, es la puesta afuera de un mundo de significados: el resguardo contra el frío, el deseo de intimidad, el miedo, la propiedad privada. Pero si en lugar de puerta, al chocar pienso "madera" todo aquel mundo no aparece y surge en cambio toda la cadena de significaciones asociadas a la palabra madera: bosques, arboles, tala, proceso industrial, fuego...

Cada uno de nosotros dispone de una gran cantidad de significados que funcionan ordenando nuestra experiencia y constituyen nuestro "acopio social de conocimiento". *Mi interacción con los otros en la vida cotidiana resulta, pues, afectada constantemente por nuestra participación común en ese acopio social de conocimientos que esta a nuestro alcance.*[8]

El acceso compartido a ciertos conocimientos determina zonas de privilegio para la significación. "Algo" puede ser relatado como: "objeto a" sobre el cual se imprimió una "fuerza x", como consecuencia de la cual se desplazó siguiendo la trayectoria "f (x)" y se detuvo en el punto "p". Pero también puede relatarse como "inesperado gol de Racing". Cada uno de éstos relatos depende de manera directa del campo de conocimientos compartidos por los observadores. Y es en ese campo compartido donde se sitúa la realidad. En otra dimensión, si leo en el diario "San Lorenzo le ganó a Boca" o "En el Nombre del Padre y del Hijo", la especialización del conocimiento compartido necesario para captar la realidad de estas dos frases es otra vez, diferente.

Y el hecho que originó todo es siempre el mismo, ininteligible fuera del cruce con determinados códigos.

Gritar ese gol de Racing, polemizar durante horas decenas de personas en cuatro programas de deportes por TV; escribir cientos de líneas en diarios y revistas, hacer análisis sociológicos o discutir con mi vecino sobre los momentos del partido. Todo ello en torno a un hecho que solo es realidad como consecuencia de un largo y complejo proceso de objetivación que se origina en la interacción social.

Sin éste proceso de poner afuera la subjetividad y hacerla circular hasta transformarla en instituciones, habría únicamente singularidades indiferenciadas y como tales carentes de significación. *La realidad cotidiana no solo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas* [9] .

Es decir, la institución fútbol tipifica que practicas (gol), deben ser realizadas por ciertos actores (jugadores). También son parte de la institución las reglas del juego, los nombres y sobrenombres, las burlas y peleas, las habilidades, las genialidades. Todo lo cual implica además un proceso histórico: no puedo inventarlas de un día para otro. No puedo entender la frase "En el nombre del Padre y del Hijo" si no entiendo el proceso histórico de las instituciones involucradas: fútbol, San Lorenzo, Boca; pero también las instituciones padre, hijo y aun la iglesia católica que connota la frase completa como un rezo.

Son las instituciones, las que nos hacen percibir el mundo como exterior a nosotros mismos, aunque sean ellas mismas, creaciones humanas. *"Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los "roles", los que objetivados lingüísticamente constituyen un ingrediente esencial del mundo objetivamente accesible para cualquier sociedad. Al desempeñar "roles" los individuos participan de un mundo social, al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente* [10]

El papel fundamental del lenguaje en la construcción social de la realidad nos conduce a pensar cuál es el lugar de las noticias, en tanto relatos productores de significación (socialmente relevante) en la construcción de nuestro mundo y nos acerca al segundo grupo de supuestos: los.

---

[7] Berger y Luckman. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amoprrortu, 1968, p.57.
[8] Berger y Luckman, Ibid, p.60.
[9] Berger y Lucman. Op. cit., p.53
[10] Berger y Lucman Op. cit., p.98.

Qué es una noticia. "Muerto", "joven", "asesinado", "cadáver", "delincuente", "escritor".

Todos vivimos inmersos en lo que consideramos la realidad objetiva. Es un mundo coherente, sabemos que nos precede y que seguirá ahí cuando ya no estemos. Un universo que no se modifica con solo desearlo y de cuya existencia no dudamos nosotros ni todas las personas que lo comparten con nosotros.

Solo una ruptura con ésta forma "natural " de concebir la realidad nos permitió reflexionar acerca de los procesos por medio de los cuales *se construye el mundo intersubjetivo del sentido común"*[11] . Ese mundo tiene múltiples formas de expresión simbólica, conjuntos de mensajes que actualizan con su circulación, las prácticas y los roles que lo configuran. Las noticias, como mensajes socialmente legitimados "comunican" la realidad en tanto *la realidad sería lo que en el mundo hay de comunicable (es decir de informable), de nombrable verbal o visualmente.*[12]

Cuando leemos en un diario:

> ***Juzgan a 15 policías por el crimen de un escritor.***
>
> o en otro:
>
> ***Juzgan a 15 policías por matar a un joven.***

Cada titular construye una noticia diferente a partir del mismo hecho. Mencionar el "hecho" nos retrotrae a un problema sobre el cual ya pensamos, a saber, que es el hecho. Debemos mantener aquí sujeta esa cuestión para poder seguir: "algo" está ocurriendo y pienso, por ejemplo: "camina", o "viene hacia mí", o "me vio", o "completó un ciclo de marcha: se observa que claudica en la fase 2".

El hecho esta allí, pero yo conceptualizo una acción, o la relaciono conmigo, o con acciones pasadas; o soy traumatólogo y diagnostico la claudicación de su paso en la segunda fase del ciclo de marcha. Quizás todas estas conceptualizaciones sean apropiadas pero, cuál es el hecho en sí? No puedo percibir ni pensar hechos, solo conceptos. Lo que escapa al orden de los signos existe, no estamos dudando de su existencia real, pero los hechos absolutamente singulares, para los cuales no hay concepto ninguno, carecen de significación que es como decir, que carecen de realidad. El hecho no puede circular. Lo que circula son relatos sobre el hecho. Y cuando relato, cada elemento seleccionado para nombrar ese "algo", cada concepto, implica el rechazo de todos los demás conceptos no utilizados.

Cuando el periodista conceptualiza "muerto", "asesinado", "cadáver", "escritor" o "joven"; cada uno de esos conceptos entra en cierto discurso, en cierta narración. Remite al lector a determinados esquemas situaciones: un joven muerto por la policía hace pensar en "gatillo fácil", un escritor en "represión de intelectuales". *Cualquier alteración de un elemento del discurso tiene efectos automáticos sobre su sentido*[13] .

La información de actualidad es pues el ámbito de encuentro de un cierto aparato semiótico (los lenguajes y códigos a partir de los cuales una comunidad piensa su presente) y el flujo indiferenciado del acontecer real.[14]

El presupuesto que guía a los alumnos en su reflexión sobre "la objetividad periodística" fue edificado sobre dos pilares: una ignorada pero efectiva visión positivista del mundo en un extremo, y la ideología de los medios, en el otro. Para la ideología de los medios (lo propalan diariamente en sus mensajes publicitarios) el discurso informativo es un espejo que reproduce los hechos. En rigor teórico postular la objetividad de un discurso informativo supone olvidar que la noticia es antes que cualquier otra cosa, un discurso producido a través de una determinada, entre muchas otras posibles segmentación del flujo de acontecimientos reales, de la elección de uno u otro segmento de entre éstos y finalmente de cierta selección y combinación de códigos que habrán de hacerlos hablar, que los matizarán, calificarán y connotarán haciendo que en la noticia quede inscrito, implícita o explícitamente, un cierto punto de vista es decir que en ella se perfile necesariamente un cierto sujeto.[15] .

Conceptos organizadores de la percepción social

> **Agredieron con huevazos a la subdirectora de un colegio.**
>
> 20 chicos de quinto año festejaban el día del bachiller, Y les tiraron huevos a algunas autoridades. Ahora recibirán amonestaciones. Dicen que están arrepentidos de lo que hicieron. *Clarín, 7 de septiembre de 1996, p 40*

[11] Berger y Lucman. Op. cit., p.37
[12] González Requena, Op. cit., p.17
[13] González Requena, Op. cit., p.7
[14] González Requena, Op. cit., p.19.
[15] González Requena, Op. cit., p.13 y ss.

El primer interrogante que surge al leer éste título en un diario es: porqué fue publicada ésta noticia?., qué tiene de noticiable, de interesante, novedoso, impactante o todas las características que los manuales de periodismo atribuyen a las noticias.? [16]. Seguramente poco. Seguramente ocurrieron simultáneamente muchos otros sucesos más interesantes, impactantes o importantes para gran cantidad de gente, y no fueron publicados en el escaso espacio del que disponen para tanto material. Pero hay más. Por esa misma época podía recogerse una larga lista de episodios del mismo tipo. Ninguno de ellos, aislado, hubiera llegado a los titulares de Clarín y en rigor, a los de ningún medio informativo:

> **Un nene le pegó a su maestra y lo denunciaron**
> Ocurrió en Wilde. *Clarín, 31 de agosto de 1996*

> **La pampa. Denuncias contra una maestra**
> Una decena de padres y madres de la escuela 249 de Realicó' una localidad ubicada a 200 km. al norte de esta capital, denuncio que una maestra de plástica y manualidades, patio golpeó, empujo, grito y trato en forma discriminatoria a varios chicos de esa escuela. *Clarín, 14 de agosto de 1996, p 37.*

> **Un docente de una escuela de Orán que le pegó con un lazo a un alumno delante de sus compañeros fue suspendido por las autori dades educativas de Salta.** *Clarín, 31 de agosto de 1996, p 51.*

> **Un Alumno marplatense. Rompió vidrios y amenazó a sus compañeras.** *Clarín, 5 de septiembre de 1996, pp 60.*

> Comodoro Rivadavia.
> **Intentó abusar de una alumna en la biblioteca.** La encerró y la corrió por el salón. Pero la chica, de séptimo grado, grito tanto que la dejó salir. *Clarín, 5 de septiembre de 1996, p 60.*

> **Conflicto con estudiantes en el Nicolás Avellaneda. Hoy habrá una asamblea en el colegio.**
> Comenzó porque jugaban con bombitas de agua. Además la dirección no permite que dos alumnos realicen un viaje. Hubo amonestaciones y una chica quedo libre." *Clarín, 4 de octubre de 1996, p 35*

> **La Plata. Golpean a una profesora.**
> Sucedió en la dirección de un colegio. Una madre y sus hijos la increparon por sus calificaciones. La mujer y los chicos se tomaron a golpes con la docente." *Clarín, 29 de noviembre de 1996, p 61.*

Con esta pequeña lista de titulares (y aunque no están registrados otros medios, que también informaron sobre cuestiones similares), ya nos sentimos autorizados a dar explicaciones: "se publican porque al ser tantas, resultan preocupantes para la población. Se trata de una "ola de violencia en las escuelas".
Pero ocurre que una **"ola de...",** (violencia en la escuela, justicia por mano propia, asalto a restaurantes, robos en los taxis, delincuentes que entran a los edificios, autos que atropellan y huyen si prestar ayuda, violencia en las disco, en el fútbol, niños maltratados o pozos mortales) *no es otra cosa que un tema específico sobre el cual se informa de manera abundante y persistente (…) los temas específicos son conceptos organizadores: permiten apreciar diversos incidentes como relacionados entre si, en la medida en que se los contempla como casos de un tema mas abarcador*[17].
Durante el segundo semestre del 96 Clarín y otros diarios y programas periodísticos de TV, informaron acerca de hechos de violencia ocurridos en escuelas de todo el país, que involucraban a profesores, maestros y alumnos de todos los niveles de escolaridad. Estos hechos, habitualmente irrelevantes, ocurridos en los lugares mas alejados, fueron noticia todos los días ocupando incluso la primera plana de los diarios o el comentario editorial de los programas de más rating. La ola de violencia escolar estaba instalada y era objeto no solo de seguimiento periodístico sino también de análisis sociológicos y psicológicos que enlazaban las noticias escolares con el tema mayor de la violencia juvenil.

[16] Martinez Valle, Mabel. *Medios gráficos y técnicas periodísticas*, Buenos Aires, Macchi, 1997. Se trata de uno, entre muchos manuales que caracterizan la noticia con atributos del mismo tenor.
[17] Fishman, Mark. *La fabricacion de la noticia*. Bunos Aires, tres Tiempos, 1983, 12.

Por esos días, en un congreso sobre Educación para la Comunicación, que se hizo en el Colegio La Salle, una periodista invitada se preguntaba si ellos mismos (los periodistas) no estarían contribuyendo a la ola de violencia en las escuelas, ya que al publicar diariamente sobre estos hechos predisponían negativamente a maestros y alumnos.

La pregunta que se hacia la periodista era algo así como: son auténticos éstos hechos o estamos produciéndolos.?

La respuesta a su pregunta es compleja. A partir de la construcción de ese concepto, "Ola de violencia en las escuelas", gran cantidad de episodios se organizaron significativamente. La tarea periodística produjo además consecuencias cognitivas (lo que "conocemos" sobre la realidad, por ejemplo: que hay violencia en las escuelas), y sociales (por ejemplo: la toma de posición de distintas instituciones, la creación de organizaciones "para la prevención de…", etc.), y consecuentemente los medios produjeron más y más cobertura de éstos hechos sociales que la "ola " iba generando. *De este modo, las olas de … no son solamente sucesos públicos visibles a través de la prensa, sino que en un grado significativo son fabricados dentro de ella.*[18]

Ahora que tenemos un elemento que organiza y da sentido a la publicación de las noticias, la pregunta que sigue es: si la ola ocurrió en el segundo semestre de 1996, la siguiente pregunta es: qué pasó en 1997 con los maestros y alumnos de Salta, Wilde, y Comodoro Rivadavia?. Ya no se registraron peleas, amonestaciones, intentos de abusos de ninguna índole?. Eso es lo que parece si recorremos las noticias de todos los medios durante 1997. Qué ocurrió entonces: terminó la ola?, todo fue un invento de los medios o quizás "nos hicieron tomar conciencia"?, ocurrirá tal vez que la ola continúa pero los medios ya no informan?

Un camino posible ante tantos interrogantes sería investigar sobre la realidad en las escuelas; recorrerlas, indagar los hechos, hacer una investigación. Ante la constatación de que efectivamente el segundo semestre del 96 - y solo ese periodo- fue un momento turbulento en las escuelas, podríamos asumir que los medios reflejaron la realidad; si por el contrario, vemos que esos hechos se mantuvieron constantes o bien aumentaron a través del tiempo, aunque la ola en los medios haya terminado, concluiríamos que los medios distorsionan la realidad.

Ahora bien, este análisis no conduce a lugar alguno porque ningún periodista hizo ésta investigación cuando comenzó a hablar sobre violencia en la escuela. Tampoco cuando dejo de hablar de ella. El origen de la ola solo lo encontraremos revisando las rutinas de trabajo de los periodistas. Ellos se encuentran con determinadas personas y situaciones, pero sobre todo se encuentran con determinados textos fuente porque su trabajo rutinario exige determinada trayectoria (un periodista en Diputados, otro en La Quiaca con la selección nacional, otro en el Ministerio de Econcomía; escuchar la frecuencia policial, recibir la información de las agencias de noticias, hacer entrevistas, capturar noticias de otros medios, asistir a conferencias de prensa, leer los escritos judiciales etc.)

Es cierto que no podemos olvidar que las rutinas de trabajo periodísticas reproducen en muchos aspectos la estructura social: de pronto, unos niños norteamericanos asesinan a sus compañeros de escuela en un episodio terrible. Cuando nos enteramos de la noticia tendemos a pensar que ahora sí estamos ante un hecho relevante en sí mismo, (no como los casos de violencia escolar argentinos, tan "inventados"). Nos cuesta mucho registrar que éste caso, aun en su terrible peculiaridad, lo conocemos solo porque ocurre en USA y no en Zambia. Nuevamente, las fuentes provienen de las agencias de noticias que son la vía rutinaria de origen para la noticia. Estas rutinas reproducen el orden social en tanto toman como fuentes a aquellas que provienen de países con los cuales tenemos relaciones económicas y sociales específicas.

Sobre lo que ocurre en otros países, la cobertura es irrelevante o inexistente: sobre la masacre de bebes en Argelia, donde decenas de niños menores de dos años fueron masacrados, cortados en pedazos y clavados en lanzas, solo pudimos leer unas pocas líneas, no vimos madres llorar ni funerales aunque la tragedia ocurrió casi simultáneamente a la de Arkansas.

Si mantenemos nuestra mirada sobre las fuentes de información del periodismo, no es un dato menor registrar que, *la mayor parte de la información utilizada para escribir un texto periodístico ingresa en forma discursiva.*[19] Esta característica nos permite hilvanar otra dimensión de análisis destinada a la labor interdisciplinaria en la carrera de periodismo: el estu-

[18] Fishman, Mark, Ibid, p 19.

[19] Van Dijk, Teun. *La noticia como discurso*, Buenos Aires , Paidós, 1980, p. 141

dio del procesamiento del discurso. Esta disciplina estudia el texto y el uso de la lengua desde todas las perspectivas posibles: se trata de analizar las producciones del discurso en el nivel textual y también en el del contexto en el dicho discurso se desarrolla, producir análisis semánticos, sintácticos y pragmáticos. Describir el estilo (que nos acerca a la comprensión de los roles y *es la "huella del contexto en el texto"*[20]) y la retórica donde se edifica la credibilidad del discurso periodístico.
(la cantidad de números y datos precisos que provee el discurso informativo ejerce una función retórica: persuadir sobre la veracidad de las noticias, y finalmente la actividad cognitiva que guía el análisis, la interpretación y la representación de los textos fuente en la memoria de los periodistas .

La audiencia es la víctima? Breve punteo acerca del consumo de la noticia

De pronto entra un cable, el de los niños norteamericanos que asesinaron a sus compañeros de escuela. Este episodio podría inscribirse en distintas cadenas de significación: "personas psicóticas", "víctimas de la influencia nefasta de la TV", "producto de la sociedad norteamericana" o "violencia contra niños" y muchas más. Nuevamente, todas estas afirmaciones podrían ser apropiadas. En la Argentina, el episodio fue incluido dentro del tema mayor "Ola de violencia en las escuelas".
Ahora la cognición extendió su escenario y se hizo internacional: "Conocemos la realidad mundial". *Por lo tanto, el análisis de las transformaciones del texto fuente en textos periodísticos debe explicarse en términos de cogniciones sociales en contextos también sociales*[21] , lo cual nos conecta con el último tema de nuestro recorrido a través de las distintas dimensiones de la las noticia.
La noticia es un bien social, en la medida en que, como bien lo explica Eliseo Verón: *Los medios informativos son el lugar donde las sociedades industriales producen nuestra realidad.*[22] Es en ese campo de batalla donde hoy se pelea por la significación.
Y esa significación debemos comprenderla como comprendemos a la matemática: una abstracción, una construcción teórica producida por la actividad humana, pero que nos determina en cada pequeño aspecto de la existencia. Intentemos, sino, construir el más objetivo de los edificios, haciendo cálculos erróneos y veremos los efectos de la elaboración simbólica en nuestra vida cotidiana.
Pero además la noticia es una mercancía. Como tal tiene modalidades de consumo y produce efectos. El análisis específico del consumo de las noticias exige el aporte de otras disciplinas: la sociología del conocimiento, la microsociologia, la historia, la lingüística, la semiótica, la comunicación, la psicología, etc. No podremos comprender sin ese trabajo interdisciplinario que e*l significado de un articulo periodístico, no se encuentra en el texto sino que más bien surge de una reconstrucción efectuada por el lector, que será hecha explícita en términos de procesos de la memoria y representaciones*[23] .
Por eso no entendemos los titulares de un diario en el extranjero aunque hablemos perfectamente el idioma. La comprensión de los titulares requiere un procesamiento complejo desde el punto de vista psicológico, lingüístico e histórico que evidencia el papel activo del receptor de los mensajes.
Centrados también en el destinatario de la información se desarrollan vastos estudios sobre audiencia que intentan desentrañar las diferencias y especificidades del receptor de diario, televisión o radio.
En cuanto a la teoría de la construcción del temario, como teoría integradora de la investigación de la comunicación masas, dentro de los estudios de consumo de noticias, es polémica en muchos puntos y por eso mismo interesante: deviene posible objeto de investigación académica.

"... repudio a cualquier cosa que suene a sofisticación intelectual, conocimiento especializado, aridez conceptual o esfuerzo perceptivo". J.L. Dader

Este incompleto recorrido por las múltiples dimensiones y niveles de abordaje de las noticias; éste salto sobre los obstáculos, intenta instalar entre nosotros la complejidad que exige la investigación y formación del periodista en la Universidad.
Intenta además, promover como modelo de profesionalidad periodística un intelectual que conozca la complejidad en la que se desarrolla su producción,

[20] Van Dijk, Teun. Op. cit. p. 50
[21] Van Dijk, Teun. Op. cit. p 141
[22] Veron Eliseo, *Construir el acontecimiento*, Gedisa, Buenos Aires, 1983, p. II
[23] Van Dijk, Teun. Op. cit. p. 144

que sea capaz de obtener aportes de otras disciplinas, que no solo maneje con solvencia las pericias de su técnica, sino que pueda tener una visión elaborada de las cuestiones con las que trabajará en la construcción de lo "público".

Ese intelectual podrá entonces, desafiar las duras palabras de José Luis Dader. Él dice que cualquier profesional siente orgullo de poseer y profundizar en su "saber" especializado. *En el periodista, por el contrario dado su mimetismo vocacional con el común denominador de todas las gentes, no existe ningún resto de tal actitud a la hora de seleccionar y comentar los asuntos que él detecta en la actualidad. Tiene en efecto, el cometido de hacer cercanas y comprensibles las cuestiones mas variadas al común denominador de toda la sociedad. Pero a cambio presenta todas ellas en sus aspectos mas elementales, destacando tan solo las circunstancias mas anecdóticas y repudiando de antemano entrar en detalle en los aspectos o componentes complejos, que ni la audiencia estaría dispuesta a desentrañar con esfuerzo, ni el redactor desea que le alejen de la fácil identificación con su público heterogéneo[...].*

Igualmente duras son sus cogniciones sobre los estudiantes de periodismo, lugar específico dónde se instala nuestro propio desafío*: Implícitamente ellos (los estudiantes de periodismo) ya desean ser gentes comunes, capaces de contar y comprender sin el mas mínimo esfuerzo cosas evidentes, destinadas a gentes igualmente corrientes. Todo lo que resulte refractario o dificultoso para sus moldes de percepción elemental será sospechoso de inutilidad.*[24]

[24] Dader, José Luis. El periodista en el espacio público, Barcelona, Bosch Comunicación, 1992, p.155

Quién es Quién

Rut Vieytes. Psicóloga. Docente de la Universidad de Palermo (publicidad y Periodismo), UBA y otras Universidades. Fue analista de Capacitación en Clarín y es consultora especializada en Capacitación y Medios.

Índice

- **El abordaje de la práctica intelectual; ¿un salto al vacío?**
  DÉBORA BELMES

- **Investigación y puesta en discurso: de la polifonía al grano de la voz**
  MARÍA ELSA BETTENDORFF

- **Evaluación: análisis de las variables operativas**
  JULIO CENTENO

- **Para diferenciarse de los animales**
  LAURA DELLA FONTE

- **El valor del ejemplo en la construcción del liderazgo pedagógico**
  JORGE FALCONE

- **Las materias teóricas en carreras de perfil empresarial.**
  Dificultades y posibilidades
  DIANA LACAL

- **La mirada y lo mirado.**
  El objeto y las diferentes miradas a través del tiempo.
  CARLOS MORÁN

- **La evaluación y sus implicancias ideológicas**
  LILIANA OBERTI

- **La autoevalucion de las competencias.**
  GRACIELA PASCUALETTO

- **Hacia una "cultura de la autoevaluación"**
  Introducción. Evaluación vs. Autoritarismo
  HAYDEE SASSONE

- **La construcción social de la realidad es anterior a la electrónica.**
  Obstáculos para una pedagogía de la construcción social de la realidad
  en la carrera de Periodismo.
  RUT VIEYTES

Esta Publicación de la Facultad de Diseño y Comunicación es de distribución gratuita
para alumnos, egresados y docentes de la Universidad de Palermo.

FACULTAD DE DISEÑO Y COMUNICACIÓN
UNIVERSIDAD DE PALERMO

Mario Bravo 1.042, Capital Federal. Teléfonos 963-8551/52. e-mail: fadc@mail.palermo.edu.ar

Universidad de Palermo: Autoriz. por Resolución del Ministerio de Cultura y Educación Nº 2357 de 1990, conforme en el art. 7º ley 17.604