

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA EN
CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

PROPUESTA PEDAGÓGICA SUPERADORA

**LA TRANSMISIÓN DE VALORES MORALES
EN LAS ASIGNATURAS TÉCNICAS
DE LAS CARRERAS DE CIENCIAS ECONÓMICAS**

BEATRIZ MANANIAN

BUENOS AIRES

Junio 2001

INTRODUCCIÓN

MÁS ALLÁ DEL HORIZONTE

En la actualidad es muy habitual oír a distintos dirigentes y formadores de opinión tildar a los profesionales en Ciencias Económicas de “tecnócratas”, como una suerte de descalificativo, que intenta hacer alusión a cierta preponderancia del eficientismo tecnológico, y olvido de la faceta humana de nuestra sociedad.

Sin querer, las universidades han contribuido enormemente a formar profesionales susceptibles de ser descriptos de esa manera, casi como “androides”. En buena medida se han olvidado de que el objetivo es formar seres humanos con conocimientos especializados a través de los cuales puedan no sólo beneficiarse a sí mismos, sino también a toda la sociedad. *“La tarea de la educación consiste en preparar individuos que tomen parte inteligentemente en el manejo de las condiciones bajo las cuales viven, llevarlos hacia la comprensión de las fuerzas en movimiento, equiparlos con armas intelectuales mediante las cuales ellos mismos puedan tomar parte en la conducción de esas fuerzas”*¹.

La situación descrita, indeseable por cierto, promueve el surgimiento de un interrogante: ¿es inevitable, o desde el ámbito de la universidad puede hacerse algo para modificarla?

Teniendo esa pregunta como disparador, fue concebida la presente propuesta, que no aspira a ser catalogada de “fundacional”, sino todo lo contrario, sabiendo humildemente de que se trata de una gota en el mar. Pero sin olvidar que el mar está formado simplemente por gotas, muchas gotas.

No es posible eludir las responsabilidades individuales amparándose tras una supuesta insignificancia del esfuerzo, en comparación con la magnitud de la tarea pendiente. El accionar colectivo no es más que la resultante de la sumatoria de las acciones de los individuos que componen una sociedad. El sujeto individual, con su acción o inacción, es responsable de lo que le ocurre al conjunto. Es decir, la “interdependencia”, tan caracterizada como propia de la tan mentada “globalización”, llevada al plano de las responsabilidades individuales.

Aquí no se trata de buscar el nacimiento del arco iris, sino de presentar una propuesta que intente ser un factor de cambio dentro de las carreras de Ciencias Económicas. Ahora bien, el “cambio” en sí no es bueno ni malo. Todo depende de a qué se lo aplica y con qué objetivo. Es como un “cuchillo”, que puede servir para cortar un pan o para matar a una persona. Por tanto, el cambio que se busca no es un fin en sí mismo, sino que persigue eliminar la aparente falta de conexión que existe entre buena parte de la sociedad y los

¹ Kilpatrick, 1933, pág. 71, citado por Taba, Hilda. “La elaboración del currículum”. Troquel. Buenos Aires. 1976. Pág. 45.

profesionales universitarios de esta rama de la ciencia, a partir de un acercamiento de éstos a los problemas que tienen relación con el bien común. La presente propuesta tiene como característica básica su factibilidad presente en el ámbito universitario, así como su absoluta transferibilidad a diversas asignaturas o, de ser menester, a diferentes carreras, siempre sujeta a los ajustes o modificaciones que fueren necesarios en función de las características propias del objeto del conocimiento, de los alumnos, del contexto e, incluso, del propio docente.

Se trata de una variante del llamado “aprendizaje centrado en un problema”. Aquí se pretende “integrar conocimientos centrados en un problema”. Partiendo de los saberes previos de los alumnos, se trata de hacerles un planteo que los desafíe a ir más allá, a buscar nuevos conocimientos, o aplicar de una manera innovadora los que ya tienen. Pero se da un paso más adelante, al ser los mismos alumnos quienes diseñan el problema, en el marco de las inquietudes, los interrogantes planteados por el docente.

El papel de este último, a la vez que oficiará de “disparador” o “provocador”, es el de guiar a los estudiantes, proporcionándoles la información indispensable (pero no más), fomentándolos no tanto a dar respuestas, como a formular nuevas preguntas.

Para que el trabajo orientado a la resolución del problema sea más productivo, se estima conveniente que sea organizado como actividad de grupos reducidos, y no a través del alumno individual. El trabajo grupal, además de promover aprendizajes de índole social, actitudinal, tiene la particularidad de permitir el surgimiento de mayor variedad de interrogantes. A su vez, permite a los alumnos reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que llevan a cabo, a partir de las diferentes visiones de los miembros del grupo.

Se pueden tomar los lineamientos que se proponen, y ensayar introducirlos en el aula en forma más acotada en cuanto a tiempos y nivel de profundidad, como para ir probando, no tanto la efectividad del método como la del propio docente (y, por qué no, del alumno), ya que en todo proceso de cambio, para ganar en permanencia se necesita cierto gradualismo en la implementación. Posiblemente se cometan errores, pero se puede ir corrigiéndolos en el camino. Quien no hace nada, no se equivoca. Pero no hace nada. Y a no olvidar que también existen los “errores por omisión”. *“Por la pereza se cae la techumbre, y por la flojedad de las manos se llueve la casa”*².

Una vez emprendido el camino, quizás sería sorprendente descubrir que el arco iris no queda tan lejos...

² La Biblia. Eclesiastés 10.18.

CAPÍTULO 1

MARCO GENERAL: EL TELÓN DE FONDO

Escenarios cambiantes

Por primera vez desde Babel la Humanidad está inserta en un proceso de globalización en el cual todas las civilizaciones, aún conservando sus diferencias, han pasado a tener códigos y problemas comunes, visiones compartidas, la expectativa de un futuro integrado.

A lo largo de la historia, todo movimiento de unidad lleva en su seno las semillas de la fragmentación. A una fuerza centrípeta se opone otra centrífuga de igual intensidad, aunque pueda haber un predominio temporario de una u otra. Los grandes imperios de la Antigüedad sólo tuvieron influencia sobre porciones de tierra más o menos vastas, pero de cualquier manera limitadas. Desde el punto de vista occidental, el Imperio Romano fue el más expandido, ya que llegó a dominar todo el pomposamente llamado “mundo conocido”, que no era otra cosa que los alrededores del Mare Nostrum. Pero, a medida que Occidente deja de mirarse exclusivamente a sí mismo, descubre que en otros continentes existieron imperios más vastos y poderosos que el romano. No obstante ello, ninguno tuvo una influencia global, más allá de los legados producidos por los intercambios culturales. Lo que sí tuvieron fueron los gérmenes de su autodestrucción, producida en todos los casos en forma relativamente inmediata después de haber alcanzado la cima.

En estos tiempos comienza a hablarse de “globalización”, una palabra desconocida hasta hace unos años atrás. El concepto quizás no esté del todo definido aún, y cada uno lo interpreta de manera diferente, según sea la forma en que ese proceso afecte su vida. Pero, en líneas generales, el común de la gente lo vislumbra como un fenómeno tendiente a una nueva unificación del mundo, en lo que hace algunos años devino en llamarse la “aldea global”.

Cabe entonces preguntarse si ello es posible y, en caso afirmativo, por qué podría llegar a producirse ahora lo que fracasó en tiempos pasados. Encontrar una respuesta a este interrogante entra en el campo de la futurología, que no es una ciencia, pero no sería ocioso analizar si se observan aspectos diferenciadores lo suficientemente importantes como para producir un giro significativo que marque el inicio de una era completamente distinta.

Una ojeada al ayer

Varios autores han tratado de dividir la Historia en distintas etapas, diferenciándolas en función de diversos factores y acontecimientos. Una visión

particular es la que presenta Lewis Mumford³, en una obra que si bien tiene más de medio siglo, nos interesa en razón del esquema que propone para analizar la Historia hasta la primera mitad del siglo XX.

Partiendo de la Baja Edad Media, Mumford se refiere a tres fases: eotécnica (siglos XI a XVIII), paleotécnica (mediados del siglo XVIII a fines del XIX) y neotécnica (desde fines del siglo XIX), diferenciadas entre sí por los medios principales de generación de energía, y la interrelación entre ciencia, técnica, actividad productiva y vida cotidiana.

Si nos concentramos en la tercera fase, que es la que más nos interesa en razón de su contemporaneidad, Mumford sostiene que la principal fuente de energía pasó a ser la electricidad, más limpia que el carbón de la etapa anterior. Al ser fácilmente transportable, y a bajo costo, la electricidad permitió que se abrieran nuevas zonas a la colonización, y que la producción ya no tuviera que concentrarse en grandes fábricas, sino que pudieran instalarse pequeñas industrias productoras de partes en diferentes lugares, allí donde su fabricación y distribución fueran más eficientes.

A su vez, el conocimiento científico comenzó a aplicarse a la técnica, lo cual *“dio lugar a un fenómeno nuevo: la invención deliberada y sistemática”* (pág.228).

En el plano social, la idea del progreso propio de la fase paleotécnica anterior se plasmó en la transformación del “proletariado” en “clase media”. No se trató simplemente de que el antiguo obrero miserable ahora tuviera casa, auto y electrodomésticos. *“La producción de energía y las máquinas automáticas gradualmente han ido disminuyendo la importancia del trabajador en la producción de la fábrica”* (pág.238). *“Los progresos que tienen lugar en la producción aumentan el número de técnicos preparados en el laboratorio y disminuyen el número de autómatas humanos en la fábrica”* (pág.239).

Mumford también toma como algo característico de esta época el surgimiento del “conservacionismo ambiental” y la preocupación por los problemas ecológicos. Asimismo, se busca la planificación del crecimiento y distribución de la población. Ahora bien, este cambio de mentalidad (que no es generalizado, por cierto), parece ser más bien una reacción desesperada ante problemas de solución impostergable relacionados con la desaparición de recursos naturales y el colapso demográfico de las grandes ciudades. Lo que resulta destacable es la afirmación de que *“por vez primera, están a nuestro alcance los medios técnicos para efectuar este cambio”* (pág.245).

Las contradicciones que se observan entre la caracterización de la fase neotécnica y la realidad observable cotidianamente, son explicadas por la denominada “seudomorfosis cultural”. Un concepto extraído de la geología es aplicado al contexto social: *“nuevas formas, actividades e instituciones, en lugar de cristalizar independientemente, de acuerdo con sus formas apropiadas, pueden instalarse en la estructura de una civilización existente. Éste quizá es el hecho esencial de nuestra situación actual. Como civilización, aún no hemos entrado en la fase neotécnica...”* (pág.247). Existe una maraña de intereses políticos y económicos que hacen que la sociedad en su conjunto no abandone la etapa paleotécnica. *“Las antiguas formas de la técnica no han sido las únicas que sirvieron para impedir el desarrollo de la economía neotécnica; también las invenciones y los aparatos nuevos frecuentemente han*

³ Mumford, Lewis. “Técnica y civilización”. Empecé Editores. Bs.As. 1945.

sido usados para mantener, renovar y estabilizar la estructura del antiguo orden. Existen intereses políticos y financieros que tratan de conservar el equipo técnico anticuado” (pág.248).

Mumford afirma que la característica más evidente del orden actual es la convivencia de *“propósitos paleotécnicos con medios neotécnicos”* (pág.249), en una etapa de transición. Ahora bien, la contemporaneidad de estos dos sistemas crea una mezcla explosiva, haciendo que la Humanidad se transforme en lo que el dicho popular caracterizaría como “un mono con navaja”. *“El refinamiento neotécnico de la máquina sin un desarrollo coordinado de altos propósitos sociales sólo ha conseguido magnificar las posibilidades de depravación y de barbarie”* (pág.248).

Una visión un poco diferente de los cambios experimentados en los últimos doscientos años es la que da Peter Drucker⁴. Dicho autor centra su tesis no en la evolución tecnológica en sí misma, sino en la transformación en el significado del saber, origen y causa del cambio tecnológico. *“En un espacio de ciento cincuenta años, desde 1750 a 1900, capitalismo y tecnología conquistaron el globo y crearon una civilización mundial. Ni el capitalismo ni las innovaciones tecnológicas eran algo nuevo... lo que sí resultó absolutamente nuevo fue su rapidez de difusión y su alcance mundial... Esta transformación fue impulsada por un cambio radical en el significado del saber”* (pág.23).

En efecto, el conocimiento, que en la Antigüedad y la Edad Media había sido propiedad de grupos restringidos (sacerdotes, escribas, filósofos), dejó de ser un “bien privado”, transformándose en un “bien público”. Esta mutación es situada por Drucker en el siglo XVIII. Así fue como el “saber” comenzó a aplicarse al “hacer”, es decir, a “herramientas, procesos y productos”, lo cual dio como resultado la Revolución Industrial de los siglos XVIII y XIX, que es la *“transformación mediante la tecnología de la sociedad y la civilización en el mundo entero”* (pág.30).

El cambio tecnológico tan repentino se tradujo en la necesidad de grandes capitales para poder producir las nuevas maquinarias, y asimismo de *“energía en gran escala, fuera hidráulica o de vapor, que no podía descentralizarse... Como resultado el capitalista pasó, casi de la noche a la mañana, a ser el centro de la economía y la sociedad”* (pág.30).

La otra cara de la moneda es que la rapidez de la transformación fue la causante de tensiones y conflictos sociales, que se expresaron a través de organizaciones sindicales y movimientos políticos que propugnaban la “lucha de clases” como remedio a la inevitable miseria en la que, decían, estaban cayendo los trabajadores.

Fue entonces cuando esa tendencia comenzó a revertirse, a partir de la aplicación del saber al estudio del trabajo, lo cual dio como resultado la Revolución de la Productividad, desde fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX (pág.33).

Los estudios de tiempos y movimientos llevados a cabo por Taylor posibilitaron un explosivo aumento de la eficiencia y de la productividad, el cual se tradujo en aumentos salariales y disminuciones de costos, es decir, en un mayor poder adquisitivo. Pero también se liberó tiempo para poder dedicarlo al ocio, con lo cual hubo una mejora en la calidad de vida (pág.37). Aquí hay un punto de

⁴ Drucker, Peter. “La sociedad postcapitalista”. Sudamericana. Bs.As. 1994.

contacto y otro de disenso entre Mumford y Drucker: ambos creen que en este período el “proletariado” se transformó en “clase media”, pero mientras el primero atribuye el cambio a la revolución tecnológica, el segundo cree que el factor determinante fue la aplicación del saber al trabajo.

Sin embargo, para Drucker la revolución de la productividad ya ha terminado, y estamos ahora en una nueva etapa de transformación, iniciada luego de la Segunda Guerra Mundial, que denomina “Revolución de la Gestión”, y que traduce como la aplicación del saber al saber mismo. *“Proporcionar saber para averiguar en qué forma el saber existente puede aplicarse a producir resultados es, de hecho, lo que significa gestión. Además el saber también se aplica de forma sistemática y decidida a definir qué nuevo saber se necesita, si es factible y qué hay que hacer para que sea eficaz; en otras palabras, se aplica a la innovación sistemática”* (pág.40).

El saber es hoy el recurso más significativo, relegando a un segundo plano a los tradicionales factores de la producción (tierra, capital y trabajo). Pero este “saber” no es un conocimiento general sobre un sinnúmero de temas, sino algo altamente especializado, con lo cual ya se podría hablar no de “saber” sino de “saberes”. Y cada uno de estos “saberes” es *“información efectiva en la acción, información enfocada a resultados”* (pág.43). Es un saber qué hacer y cómo hacerlo. Y aquí es donde entra en juego el nuevo papel del sistema educativo en general, y de la universidad en particular, tema sobre el cual se volverá más adelante.

Volver al futuro

Independientemente de los matices que se observan entre las afirmaciones de los distintos analistas en cuanto a las causas asignadas a los cambios que se encuentran en gestación, todos están contestes en la profundidad e irreversibilidad del proceso de transformación en curso.

En una descripción desde una óptica casi dramática de la situación actual, Thurow⁵, enfocando la lente en el plano económico, utiliza una figura tomada de la Geología: las “placas tectónicas” que se mueven sobre el “magma”, colisionando entre sí y provocando “terremotos” a nivel de la superficie. *“Las nuevas ideas y creencias se encuentran en plena gestación. Justamente por eso nos encontramos con turbulencias, incertidumbres, contradicciones”*⁶.

Pero, una vez que vean la luz de manera definitiva, puede surgir otro conjunto de ideas en gestación, porque la velocidad de las transformaciones es vertiginosa.

Las “placas tectónicas” de la economía, según Thurow, serían:

- El fin del comunismo, con el desafío de incorporar al mercado una gran masa humana portadora de un pensamiento muy distinto al capitalista/occidental. Asimismo, desapareció la “utopía”, que por definición era inaplicable, y también contradictoria y engañosa, pero que proporcionaba al capitalismo un acicate para la autosuperación.

⁵ Thurow, Lester. “El futuro del capitalismo”. Vergara. Bs.As., 1997.

⁶ Pérez Lindo, Augusto. “Mutaciones en los sistemas de ideas y cambio curricular”. Conferencia dictada en la U.N.N.E. Corrientes el 04/05/1995.

- El cambio tecnológico hacia una era dominada por las industrias basadas en la capacidad intelectual del hombre. Se trata de empresas sin ataduras ni compromisos geográficos.
- Aumento y desequilibrio demográfico, con su secuela de aumento de la desigualdad y una intensificación sin precedentes de los movimientos migratorios⁷.
- Una economía global, que provoca la desaparición de las economías nacionales. Se ha vuelto una realidad palpable aquel descalificativo de antaño: “el capital no tiene bandera”. Kennedy (op.cit. pág.265), hace alusión a la globalización y “desarraigo” de las finanzas: los estados han perdido en gran parte el control sobre sus economías, a favor de grandes banqueros y empresarios. Y ello no ocurre sólo en los países en desarrollo: podemos traer a la memoria la especulación de George Soros en contra de la libra esterlina en la década de los noventa. No es casual que los EUA, con la excusa de la aplicación de su legislación antimonopólica, estén intentando dividir una empresa como Microsoft, cuyas ventas anuales superan al PBI de alrededor de 120 países.
- Un mundo multipolar, sin una única potencia dominante. La caída del comunismo y el fin de la Guerra Fría, en lugar de encumbrar de manera indiscutible a la potencia vencedora, hizo que otros bloques que antes se alineaban detrás de ella por miedo a la amenaza soviética, ahora adquirieran poder de decisión propio, con lo cual se ha producido una transformación sustancial en la conformación política del mundo, en nuevos centros de poder hegemónico.

A estas tendencias económicas y políticas, cabría agregar dos características más de los nuevos tiempos, señaladas por Kennedy, que sin ser del mismo carácter, tienen consecuencias en los mismos ámbitos: una sería el aumento de la contaminación y los problemas medioambientales, que tienen consecuencias gravísimas a nivel global, en cuanto a la sustentabilidad del crecimiento económico y del desarrollo social. La otra sería la revolución de las comunicaciones, que tiene impacto profundo en todos los pueblos, al punto de que también se ha mellado enormemente el poder de los gobiernos en cuanto al manejo de la información

El “magma” económico sobre el cual flotarían estas “placas tectónicas”, está formado, según Thurow, por una mezcla de *ideología* y *tecnología*. “*Las sociedades florecen cuando las creencias y tecnologías son congruentes y declinan cuando... llegan a ser incongruentes*” (pág.25).

En la actualidad la tecnología ha posibilitado el acercamiento y vinculación de los hombres. A su vez, los problemas que se plantean son de carácter global, y exigen soluciones también globales, basadas en inversiones de muy largo plazo en investigación y desarrollo. No obstante, la ideología que se impone es de corte radicalmente individualista, un renacimiento neo-darwiniano de la teoría de la “supervivencia del más apto”. Esta incongruencia plantea amenazas y oportunidades. Amenazas para el orden existente. Oportunidades para aquellos que sepan y puedan adelantarse a las transformaciones, a fin de

⁷ Kennedy, Paul. “Hacia el siglo XXI”. Plaza y Janés. Barcelona. 1993. Pág. 263.

tomar ventaja. Y esto tanto en el nivel del individuo como de empresas y países.

La ideología y la tecnología tendrán que adaptarse la una a la otra. Evidentemente, la sociedad actual enfrenta un dilema: conciliar, como diría Mumford, *“propósitos paleotécnicos (ideología) con medios neotécnicos (tecnología)”* (Mumford, op.cit. pág.249). O, con palabras de Paul Kennedy, *“reconciliar el cambio tecnológico y la integración económica con las estructuras políticas tradicionales, la conciencia nacional, las necesidades sociales, los arreglos institucionales y los modos habituales de hacer las cosas”* (Op.cit. pág.262).

A nivel ideológico, Thurow, basándose en la experiencia de la Comunidad Europea, sostiene que para que la economía global funcione se necesitan políticas de cooperación, *“pero la cooperación requerirá la renuncia a una gran proporción de la soberanía nacional”* (pág.151), lo cual genera una relativamente amplia oposición política.

En este punto cabría preguntarse si es más digno renunciar a algo o perderlo porque le es arrebatado. La potencia e irreversibilidad de los cambios plantean dos alternativas: “surfear” por encima de la ola, acompañando su curso, o pararse firme esperando que lo tape. *“Al final del proceso un nuevo juego, con nuevas reglas, requerirá nuevas estrategias para prosperar... Los ganadores serán aquellos que comprendan el movimiento de las placas tectónicas de la economía. Serán los individuos, las empresas comerciales o las naciones más aptos”* (Thurow, op.cit. pág. 22).

Según la visión de Kennedy, *“los [países] mejor situados por el momento parecen ser... aquellos que... tienen en común altas tasas de ahorro, impresionantes niveles de inversión en plantas y equipos nuevos, excelentes sistemas educativos (en especial, para quienes no van a la universidad), una fuerza de trabajo cualificada y buenos sistemas para volver a formar a los trabajadores, una cultura manufacturera con muchos más ingenieros que abogados, un compromiso con la producción de manufacturas bien diseñadas y con elevado valor añadido para el mercado global, así como unos superávits comerciales en bienes visibles bastante consistentes”* (Op.cit. pág.268).

Siguiendo esta línea, y reafirmando su opinión en cuanto a la tendencia declinante de los EUA como primera potencia para el siglo XXI, Thurow señala que no han hecho nada para corregir sus bajos niveles de ahorro e inversión. A su vez, destaca las reducciones presupuestarias aplicadas a nivel gubernamental a las inversiones en educación, infraestructura e investigación. Por otra parte, tampoco han hecho nada para mejorar la educación de aquellos que no asisten a las universidades (Op.cit. pág. 140). Aunque Thurow no haga declaraciones sobre el particular, en base a sus expresiones y las de Kennedy podríamos llegar a sospechar que la Argentina tampoco se perfilaría como la potencia dominante del siglo XXI.

Ahora bien, todo logro implica un sacrificio, y el llegar a una situación expectante requiere incurrir en costos, que serán proporcionalmente mayores, según sea la situación de partida y el lugar al que se pretenda llegar. *“Resulta evidente que una sociedad que desee estar mejor preparada para el siglo XXI pagará un precio por conseguir semejante transición; necesitará renovar las técnicas e infraestructuras nacionales, desafiar intereses creados, alterar muchos hábitos viejos y quizá corregir las estructuras gubernamentales”* (Kennedy, op.cit. pág.282).

La Argentina, ¿estará dispuesta a pagar ese precio? Y, en todo caso, ¿por qué y para qué? Kennedy (op.cit. págs. 284-286) aporta tres razones por las cuales las sociedades deberían prepararse para el siglo XXI:

- 1) Para conservar la competitividad relativa.
- 2) Para responder a los desafíos demográficos y medioambientales.
- 3) Para reducir las posibilidades de inestabilidad política.

Muchas veces el conformismo es producto de la comodidad, de la falta de deseos de hacer un esfuerzo para alcanzar un objetivo frecuentemente difuso. Pero no siempre la "haraganería" es la raíz de esa actitud.

En otros casos la resistencia al cambio se basa en el deseo de mantener una situación determinada, un orden de cosas estable, considerado satisfactorio. El problema es que ya no existe tal "orden de cosas estable". No es posible mantener ninguna situación en el mismo estado en el cual se encontraba en el pasado. Dado que es la realidad la que cambia, el permanecer estáticos también implica un cambio posicional relativo, sólo que este cambio tiene connotaciones negativas. La realidad es como un tren que se ha puesto en marcha: permanecer en el andén es quedarse atrás. La única manera de conservar el contacto con el tren es subiéndose a él. Es menester despezarse y no apoltronarse en el sillón del conformismo, viendo cómo el satisfactorio presente se convierte en el añorado pasado.

“Los desafíos de la nueva mundialización no se pueden elegir, tienen lugar. Sus consecuencias negativas se profundizan en los países que no los afrontan y se superan en aquellos que los asumen junto con las nuevas oportunidades que se presentan”⁸.

Mayores comentarios huelgan, pero pensamos que toda sociedad que pretenda (y merezca) sobrevivir debe hacer un esfuerzo para ello.

La adopción del cambio es la única estrategia posible.

⁸ Bordón, José Octavio. “Globalización y reforma universitaria”. Revista Archivos del Presente. Año 5, N° 17. Bs.As. Julio-Agosto-Septiembre 1999. Pág.79.

CAPÍTULO 2

LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI: NUEVOS LIBRETOS PARA VIEJOS ACTORES

Amenazas

Como se ha dicho previamente, la globalización implica una sociedad global de la información, sustentada por una economía cuya base es la utilización del conocimiento⁹. Es lo que se ha dado en llamar la “sociedad del conocimiento”, en la cual la característica esencial no es la importancia fundamental del mismo, que siempre la tuvo, sino *“que el conocimiento es, a la vez, el principal insumo y el producto principal de esta nueva sociedad global”* (Bordón, op.cit. pág.80).

Dado que el conocimiento sería el principal recurso, algunos piensan que en la “Sociedad del Conocimiento” la universidad jugaría un papel clave, porque en el siglo XX se convirtió en la principal (si no monopólica) productora de capital humano y cultural.

Sin embargo, Peter Scott¹⁰ sostiene que en esta etapa la universidad puede convertirse en una institución marginal (pág.70). El citado autor cree que entender a las universidades como productoras de las materias primas necesarias para el avance tecnológico (tanto en términos de formación científica como de capacidades humanas) no es sólo engañoso sino reduccionista y degradante (pág.73). Además, sostiene que la “sociedad de conocimiento” no representa necesariamente una apoteosis triunfante de la universidad, sino que constituye un desafío a la universidad tradicional. Si bien la institución universitaria, en el último milenio, ha podido adaptarse a las dramáticas transformaciones experimentadas por el mundo y la sociedad, esa capacidad de adaptación pasada no garantiza que pueda desplegarse con el mismo grado de éxito en el presente, y mucho menos en el futuro (pág.83).

Otra cuestión que aborda Scott está relacionada con la naturaleza misma del conocimiento. No se trata de la acumulación armoniosa, la intensificación de los avances científicos y las innovaciones tecnológicas. *“En tanto el conocimiento se expande para convertirse en un componente dominante de nuestra sociedad, se torna inevitablemente más heterogéneo y menos sistemático”* (pág.70). Se observa una re-emergencia del “conocimiento local”, que conjuga los valores, tradiciones y las experiencias de vida actuales, en oposición al conocimiento experto o abstracto. A su vez, se está operando una

⁹ Brunner, José Joaquín. “Evaluación de la calidad en el Nuevo contexto latinoamericano”. Revista de la Educación Superior, N° 110, Abril-Junio 1999. México. ANUIES.

¹⁰ Scott, Peter. “El rol cambiante de la Universidad en la producción de nuevo conocimiento”. Revista Pensamiento Universitario. Bs.As., Noviembre 1999.

transformación de los sistemas de ciencia, tecnología e innovación. Actualmente, el conocimiento es generado en un contexto de aplicación desde el inicio, es decir, desde antes de que haya ciencia que aplicar. Dicho conocimiento es transdisciplinario, heterogéneo y diverso. También es responsable ante la sociedad y el mercado, en el sentido de que requiere una nueva definición de calidad, ya no tan sujeta a la revisión de pares, sino más bien a razones políticas y de mercado (págs.76-78). Esto se explica por los ingentes recursos que exige para su generación.

Por otra parte, la universidad misma está cambiando, *“en parte resistiéndose y en parte abrazando estas tradiciones de conocimiento más diversas”* (pág.70). Está perdiendo el monopolio de la responsabilidad en cuanto a la formación de capacidades “expertas” de alto nivel, existiendo una reconfiguración, en el sentido de que las universidades comienzan a compartir sus responsabilidades de enseñanza e investigación con otras organizaciones. La misma distinción que había entre las universidades y otros tipos de instituciones de educación superior se ha tornado más confusa (pág.81). Lo cual redundo en una creciente ambigüedad de la educación superior con relación a su “misión”. *“La evolución de la universidad hacia una universidad de masas también incidió en la creciente incertidumbre respecto de su papel”*¹¹.

Las presiones del mercado y su masividad, han redundado en una creciente complejidad organizacional de las universidades (Scott, op.cit. págs. 81-82). *“La complejización de las instituciones por el desarrollo de nuevos niveles como el posgrado y formas del pregrado, el desarrollo... [del] subsector privado, la creación de organismos de amortiguación entre la universidad, el Estado y la sociedad, constituyen el escenario complejo en el que se dirime el futuro de la educación superior”* (Krotsch, op.cit., págs.14, 15).

La universidad actual enfrenta una serie de demandas (Brunner, op.cit., págs.6-8):

- 1) Creciente número y diversidad de las personas que legítimamente esperan acceder a la universidad.
- 2) Diversas actividades de la economía y la sociedad demandan nuevas calificaciones profesionales y técnicas.
- 3) Aumento y diversificación de las demandas provenientes de los gobiernos, la industria, los empleadores, los medios de comunicación y la opinión pública en general.
- 4) Crecimiento explosivo del conocimiento, mientras los recursos disponibles apenas alcanzan para informarse sobre esa explosión.

“Ninguna universidad, y ningún sistema nacional de educación superior, pueden por sí solos abarcar el material con que trabaja. Y éste, en vez de agotarse por su uso, crece, se produce, se multiplica, fragmenta, especializa y combina, dando lugar a una infinidad de nuevas aplicaciones... Es fácil concluir que la educación superior corre el serio riesgo de verse sobrepasada por la profunda y rápida transformación de las circunstancias en que debe operar” (Brunner, op.cit. pág.8).

¹¹ Krotsch, Pedro. “Universidad y empresa: entre el mimetismo y la articulación”. Pág. 14.

Oportunidades

Los desafíos que enfrenta la universidad imponen transformaciones en distintos planos: la organización, el financiamiento, la didáctica, la investigación, los objetivos y el currículum. Estos aspectos están atravesados por la relación de la universidad con el Estado y el sector productivo, y su tratamiento *in extenso* requeriría un trabajo de muchísima mayor envergadura que el presente. Asimismo, implicaría desenfocar el tema que se pretende abordar, relacionado con la reformulación de los objetivos de las carreras universitarias, y el currículum diseñado para la consecución de los mismos.

En tal sentido, podemos afirmar que la universidad del siglo XXI ya no perseguirá la mera transmisión de conocimientos en forma de datos, ya sea acumulativos o fragmentarios, sino la construcción de habilidades¹². En una época de mutaciones permanentes, más que enseñar tecnologías concretas siempre cambiantes, debería enseñar a abordar problemas, encontrar y evaluar soluciones¹³. Por tal motivo, *“El currículum universitario debe... desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar. La capacidad de pensar de manera inédita, osada, crítica, creativa y comprometida”*¹⁴, para lo cual debería orientarse hacia el desarrollo de las capacidades de análisis y síntesis, transmitiendo los conocimientos integrados en un todo¹⁵.

Carlota Pérez, citada por Krotsch (op.cit., pág.18), delinea los perfiles básicos de los egresados universitarios, a fin de responder a las nuevas necesidades del sector productivo. Estos “perfiles básicos” estarían constituidos por la capacidad para asimilar nueva información y la capacidad para incidir en los procesos productivos a partir de la innovación al mismo tiempo que procuran su actualización permanente. Con otras palabras, se trata de lo que la CEPAL ha definido como los **“códigos de la modernidad”**, es decir, *“el conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna. Tales capacidades suelen definirse como las requeridas para el manejo de las operaciones aritméticas básicas; la lectura y comprensión de un texto escrito; la comunicación escrita; la observación, descripción y análisis crítico del entorno; la recepción e interpretación de los mensajes de los medios de comunicación modernos; y la participación en el diseño y la ejecución de trabajos en grupo”* (CEPAL/UNESCO, 1992, pág.157). *“Además de destrezas operativas, estos códigos incluyen la disposición al cambio y la capacidad de adaptación a nuevos desafíos, el manejo de racionalidades múltiples, el espíritu crítico en la*

¹² Caster, Gerhard, citado por Geneyro, Juan Carlos. “Educación superior, globalización y democracia”. Universidad de Colima. México. 1996. Pág. 9.

¹³ Esteva, José A. “La dimensión tecnológica en la formación universitaria”. Presentación para el Primer Coloquio Internacional “El currículo universitario ante los retos del siglo XXI”. 1997.

¹⁴ De Alba, Alicia, compiladora. “El currículum universitario: de cara al nuevo milenio”. Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores. México, D.F. 1997. Pág. 29.

¹⁵ Muñoz Izquierdo, Carlos. “Bases para la modernización curricular en la educación superior”. Presentación para el Primer Coloquio Internacional “El currículo universitario ante los retos del siglo XXI”. 1997.

selección y el procesamiento de mensajes, la capacidad interactiva y de gestión, la capacidad de traducir información en aprendizaje, la capacidad para emitir mensajes a distintos interlocutores, la capacidad para trabajar en grupos, y otras. Todo esto apunta al protagonismo, la interacción y el espíritu crítico. La misma redefinición del aprendizaje en la transmisión de estos códigos de la modernidad supone un cambio cultural: de la memorización a la comprensión; de la incorporación de información a la discriminación de mensajes; de la adquisición enciclopédica a la adquisición selectiva; del aprender al aprender a aprender” (CEPAL, Informe Año 2000, págs. 113, 114).

Pero el “aprender a aprender” también implica una asunción de responsabilidades por parte del estudiante o profesional en cuanto a su propio aprendizaje. Además de dominar las operaciones cognitivas relacionadas con su propia profesión, deberá desarrollar actitudes básicas asociadas al aprendizaje permanente: curiosidad, interés, espíritu crítico, creatividad¹⁶. Se trata de participar en el cambio como actores, y no como meros espectadores. Dentro de este marco general de desarrollo de habilidades, tanto los analistas del área como los organismos internacionales señalan ciertas líneas que deberían existir en los currícula universitarios, además de las propias y específicas de cada profesión: *“el enfoque paradigmático del currículum del siglo XXI podría estar constituido por la cuestión ambiental, los derechos humanos, el contacto cultural, los nuevos lenguajes científicos y tecnológicos y la vida democrática”* (De Alba, op.cit.).

¹⁶ Tedesco, Juan Carlos. “Universidad y sociedad del conocimiento”, en “Criterio” del 12/11/98, pág. 605.

CAPÍTULO 3

LAS CIENCIAS ECONÓMICAS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ciencia, ¿utilitaria o desinteresada?

Toda rama del saber tiene como objetivo mediato o inmediato el mejoramiento de la calidad de vida humana. Esta afirmación no constituye de ninguna manera una toma de posición en el tradicional (y estéril) debate entre quienes creen que la ciencia debe ser desinteresada, teórica, y quienes sostienen que debe ser utilitaria, práctica. Es decir, ¿cuál es el fin de la ciencia? ¿la satisfacción de la curiosidad (fin teórico), o la satisfacción de las necesidades del hombre (fin práctico)? Es probable que esta discusión sólo se deba a una mayor o menor amplitud de miras de quienes están inmersos en ella.

Para Aristóteles, “la ciencia más elevada es la más inútil”. Para otros, lo principal de la ciencia son sus aplicaciones prácticas. Estos sostienen que el hombre obra, en primer término, para apartar los peligros que amenazan su organismo, así como para satisfacer sus necesidades fundamentales, y sólo después de lograr esto se eleva a la vida intelectual. De ser así, la ciencia debería, primeramente, mejorar la condición material de las personas. De hecho, la Historia nos enseña que las ciencias han nacido o se han desarrollado a partir de la influencia de las necesidades prácticas.

Sin embargo, sería peligroso señalar a la ciencia una orientación exclusivamente utilitarista, ya que no es posible prever los resultados prácticos que tendrá, en un porvenir más o menos lejano, un determinado descubrimiento científico.

Así pues, aún desde un punto de vista estrictamente utilitario, es conveniente que la ciencia se ocupe de la investigación básica, carente de un interés inmediato. Cuanto más desinteresada sea en el presente, de tanta mayor utilidad será capaz en el porvenir.

Por eso, se reitera la afirmación del comienzo, toda rama del saber tiene como objetivo mediato o inmediato el mejoramiento de la calidad de vida humana.

Ciencias “duras” y “blandas”

Una consideración especial merecen las llamadas “ciencias sociales”, que delimitan su campo de estudio en torno al hombre, no considerado éste en su carácter de ser biológico, sino como individuo poseedor de libertad, voluntad, lenguaje y cultura. Por la naturaleza de su objeto de estudio (la sociedad, la mente humana, el pensamiento, las relaciones entre individuos, grupos y sociedades, etc.), parecería que tienen mayor cercanía con relación al hombre concreto y la satisfacción de sus necesidades espirituales. Entretanto, otras

ciencias, las llamadas “duras” (como la Matemática, la Física, etc.), tienen una vinculación más lejana, aunque en sus aplicaciones concretas tienden a satisfacer importantes necesidades materiales del hombre (vivienda, transporte, comunicaciones, medios de producción, etc.)

Es habitual presenciar debates entre los que se dedican a las ciencias “blandas” y “duras” en lo que respecta a su trascendencia, el rigor del método científico aplicado, la universalidad de sus teorías, y otros detalles. El compromiso del científico social, por ser parte de lo que estudia, tiene un aspecto positivo, que es la posibilidad de comprensión de los fenómenos humanos; y otro aspecto negativo, constituido por la falta de distancia con relación a su objeto. La formación y la ideología del científico social condicionan su capacidad de análisis, aún cuando pretenda actuar con imparcialidad y objetividad.

Volviendo al eje central, la dicotomía entre ciencias “duras” y “blandas” es por demás banal, ya que es un despropósito pretender comparar los incomparables. En lenguaje de las ciencias económicas, es como tratar de comparar “peras y manzanas”.

Lo cierto es que, ambos tipos de ciencias se necesitan mutuamente. Las ciencias sociales, en muchas ocasiones, deben apoyarse en métodos estadísticos a fin de conocer las reacciones y preferencias de los individuos o sociedades que pretenden estudiar. Y las ciencias exactas, en sus aplicaciones cotidianas (ingeniería, arquitectura, informática, entre muchas otras), deben tener en cuenta las preferencias, necesidades, pautas culturales y limitaciones de las personas específicas a las que dicen ayudar.

La ambigüedad de las ciencias económicas

Un capítulo aparte lo merecen las ciencias económicas. Clasificadas en el campo de las ciencias sociales, hacen un intensivo uso (y abuso) de infinidad de instrumentos matemáticos a la hora de formalizar y sostener sus teorías. Esta circunstancia se hace particularmente dramática cuando se trata de evaluar la aplicación de instrumentos de política económica o tributaria, o de hacer proyecciones que, en la mayoría de los casos, terminan siendo erróneas. Alguien se preguntó por qué los gobiernos, las universidades, los organismos internacionales y los consultores especializados se sienten obligados a producir estimaciones cuantitativas, en lugar de ser honestos consigo mismos y con los demás, y decir simplemente “pensamos que habrá crecimiento”, o “creemos que no habrá inflación”. La respuesta quizás sea que no hacen eso porque *“los números, incluso los más inútiles, son mucho más convincentes que las meras palabras, y si hay suficientes de ellos (digamos 8,3 números por cada 100 palabras), incluso la explicación más tonta puede parecer intimidantemente profesional”*¹⁷.

Lo cierto es que esta irónica afirmación lamentablemente parece confirmarse día a día, y no sólo en el ámbito de la economía nacional o internacional, sino

¹⁷ Neilson, James. *“The guessing game”*. Revista “Comments Argentina”, U.S. Chamber of Commerce in Argentina. Buenos Aires. Marzo 2001. Vol. 83, N° 1. Pág. 8. Cita textual *“... numbers, even quite useless ones, are far more convincing than mere words and if there are enough of them –8.3 numbers per 100 words, say- even the most idiotic explanation may look intimidatingly professional”*.

también en los medios empresarios y en el campo de las relaciones económicas interpersonales. Numerosos profesionales del área actúan con el criterio que dice “si la realidad no se ajusta a mis teorías, lo siento por la realidad”. También *“los economistas a veces son criticados por centrar la atención en exceso en la eficiencia y demasiado poco en la equidad”*¹⁸. Así es como muchos legos en la materia han desarrollado cierto rechazo visceral hacia los especialistas y, cuando tienen la oportunidad, los acusan de “tecnócratas insensibles”, o de “actuar con criterio de contador”, a partir de una supina ignorancia de las incumbencias de los contadores públicos y de sus diferencias con relación a otras profesiones dentro de la misma rama de la ciencia.

Sin embargo, es una realidad incuestionable que, entre los estudiantes de ciencias económicas, a medida que aumentan los conocimientos técnicos específicos se da la paradoja de que pierden la dimensión de la aplicabilidad de los mismos a la realidad cotidiana, y dejan de ver que el verdadero norte es el bienestar de la sociedad. Es una paradoja porque se podría creer que al elevarse la amplitud y profundidad del saber, se tendría un horizonte más amplio, como la visión del águila que desde una alta roca observa el panorama. La triste realidad indica que se trataría más bien de una subida por una escalera interna o una tubería, donde sólo se pueden ver las paredes circundantes en cada momento.

De la especialización a la fragmentación

Una explicación a este fenómeno podría estar originada en la tan mentada “explosión del conocimiento”, que comenzó en el siglo XIX y se exacerbó en el XX. Este crecimiento exponencial, en razón de las limitaciones naturales de la capacidad intelectual humana individualmente considerada, demandó, en principio, una especialización científica, una división del trabajo entre los estudiosos. Sin embargo, poco a poco se fue perdiendo el sentido de unidad de la ciencia, y se produjo una infinita fragmentación del saber, generándose innumerables disciplinas, cada vez más desconectadas entre sí.

Como diría Stenhouse¹⁹, *“la escuela tiene por misión poner a disposición del estudiante una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad”*. Siguiendo el razonamiento del mismo autor, *“la escuela no puede transmitir toda la cultura de nuestra sociedad, pero selecciona... siguiendo un principio basado en la importancia o el interés... o bien elige lo que juzgue interesante e intenta enseñarlo de un modo tan acertado que despierte interés”*.

El conocimiento que se ha de transmitir en el nivel universitario (al igual que en cualquier otro nivel educativo), es, necesariamente, parcial, ya que es imposible abarcar el infinito mundo que nos rodea.

La selección de conocimientos suele agruparse en cuerpos denominados “disciplinas”, que *“no son tan claramente áreas de estudio y conocimiento como comunidades de escolares que comparten un sector de investigación o*

¹⁸ Sen, Amartya. “Desarrollo y libertad”. Planeta. Buenos Aires. 2000. Pág. 137.

¹⁹ Stenhouse, Lawrence. “Investigación y Desarrollo del Currículum”. Cap.II. Morata. Madrid. 1984. Pág. 31.

discurso intelectuales... Las disciplinas del conocimiento poseen una existencia social y están situadas dentro de grupos de estudiosos, que en nuestra sociedad trabajan habitualmente en universidades y que amplían sus disciplinas mediante investigación y las enseñan a estudiantes”²⁰.

Cada institución educativa adopta una posición ante la cultura, que se concreta en el currículum que ha de transmitirse. *“El currículum es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela, y la educación; entre el conocimiento o la cultura heredada y el aprendizaje de los alumnos... es la estructuración, bajo claves psicopedagógicas, de esa cultura”²¹.*

La selección de conocimientos que han de estructurarse en el currículum depende de la posición ideológica (filosófica, científica, y de valores) de la sociedad y la institución educativa, en un lugar y momento determinados. Se trata de un proyecto institucional que convoca a la acción conjunta de todos los actores involucrados. El currículum *“es un producto social de la humanidad. En consecuencia, responde a la manera de interpretar el mundo y la vida de los encargados de su elaboración”²².*

Esos conocimientos no son simples contenidos yuxtapuestos, sino que se organizan bajo una forma determinada, de modo que formen un currículum, por lo general rígidamente estructurado (jerárquica y verticalmente), en porciones menores del saber (ciclos, asignaturas), con un orden secuencial estricto, plasmado a través de las “correlatividades”. *“El plan de estudios es un documento que consta de una fundamentación (problema de fines), una organización de contenidos relacionados en forma horizontal –de un mismo nivel- y vertical – de diferentes niveles- (problema de objetivos), y de las condiciones para elaborar las normas de acreditación y la evaluación”²³.* De todos modos, más allá del ideal teórico, se observa en la práctica que los planes de estudios suelen estructurar las asignaturas como compartimentos estancos y, en consecuencia, los estudiantes *“adquieren conocimientos fragmentados, conocen fragmentos de la ciencia, y se familiarizan con hábitos de estudio y métodos de trabajo también fragmentados”²⁴.*

En las universidades con una marcada orientación hacia carreras con salida laboral, el diseño curricular, como proceso de organización estructurada de la selección cultural a transmitir, *“se centra en la identificación de problemáticas de conocimiento referidas a prácticas profesionales que se planteen como prioritarias, deseables y valiosas en la formación de un profesional, de acuerdo con los objetivos, postulados y propósitos de la institución educativa”²⁵.* Se trata de *“relacionar el saber propio de un campo o unos campos del*

²⁰ Stenhouse, L. Op.cit.

²¹ Gimeno Sacristán, José. “El marco curricular en una escuela renovada”. Editorial Popular. Madrid. 1988.

²² López, Azucena; Salvatierra, Darío. “El planeamiento de la enseñanza”. Cap.I : El plan de estudios. Edición de los autores. Bs. As. 1994.Pág. 19.

²³ López, Azucena; Salvatierra, Darío. Op.cit. Pág. 23.

²⁴ Ornelas Navarro, Carlos. “La Reforma Universitaria y la Enseñanza Tubular”. Ponencia presentada en la IV Reunión Nacional de Comunicación Educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. México. 1981.

²⁵ Ysunza Breña, Marisa. “Ocupación: Diseño Curricular”. Presentación para el Primer Coloquio Internacional “El currículum universitario ante los retos del siglo XXI”. 1997.

conocimiento, con las prácticas profesionales para las cuales se quiere formar”²⁶.

*“En la educación superior... es y ha sido el docente el responsable... del diseño y operación del programa de estudios... El programa sintético de cada curso marca no sólo el contenido mínimo que se pretende abarcar sino, esencialmente, la orientación de dicho contenido, su vinculación con el plan de estudios global y el papel que juega dicho curso en la formación del estudiante para la realización de una determinada práctica profesional”*²⁷.

Así es como en nuestros días, la universidad, que debe, por definición, buscar lo universal, está enseñando asignaturas fragmentadas, sin “vasos comunicantes” entre sí, lo cual genera formas de pensar igualmente fragmentadas, con un marcado acento en una especialización cada vez más estrecha. Esto hace que los estudiantes, y los futuros profesionales, se vayan separando cada vez más del resto de la sociedad, aunque compartan sus problemas.

Sin embargo, dado que el alumno es unitario, complejo e integral, la educación también debe ser integral, debe poner unidad en los procesos. Esta unidad debe perseguirse desde la primera asignatura de cada carrera. Una forma es “tender puentes”, es decir, articulaciones verticales y horizontales entre los aportes de las distintas asignaturas, utilizando en cada una herramientas y contenidos de las otras.

Otra manera es tratando de que exista un hilo conductor paralelo al que busca la eficiencia técnica en el ejercicio profesional. Más adelante se volverá sobre este particular.

Los currícula de ciencias económicas

En el caso particular de los planes de estudios de las distintas carreras de las Ciencias Económicas, y más específicamente las de Contador Público y de Licenciado en Economía, se observan varias líneas curriculares, con mayor o menor presencia, según la carrera: matemática, jurídica, contable, administrativa, o económica, siendo las demás asignaturas apoyo o complemento de las “troncales”. Asimismo, en la carrera de Contador Público, el eje curricular estará constituido por las materias contables, mientras que las referidas a la teoría económica constituirán el eje del currículum del Licenciado en Economía.

Ambas carreras comparten la preponderancia asignada a las materias matemáticas en su carácter de bagaje instrumental imprescindible, aunque en la mayoría de las veces, se dejan de ver como herramientas, para pasar a constituirse como fines. Esto dificulta enormemente la transferencia o aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones diferentes de aquellas en las cuales se aprendieron.

Una manera de ayudar a los alumnos a producir esta necesaria transferencia sería generar líneas de formación interdisciplinar y reflexiva (que tienda “puentes”), y relacionar lo que están estudiando con la práctica profesional real, fuera de la universidad. *“Enseñar temas o destrezas específicos sin dejar clara*

²⁶ Ysunza Breña, M. Op.cit.

²⁷ Ysunza Breña, M. Op.cit.

su contextualización en la estructura fundamental más amplia de un campo de conocimiento, resulta antieconómico en diversos e importantes sentidos. En primer lugar, tal enseñanza hace que al alumno le resulte excesivamente difícil aplicar la generalización desde aquello que ha aprendido a lo que más tarde habrá de encontrarse. En segundo lugar, un aprendizaje que no incluye cierto número de principios generales, no resulta muy remunerador en cuanto a estímulos intelectuales. El mejor modo de despertar interés por una materia es conseguir que valga la pena conocerla, lo cual significa que el conocimiento adquirido pueda utilizarse más allá de la situación en la que tuvo lugar su aprendizaje”²⁸.

En lo que respecta a la determinación de la ideología que impregna los planes de estudios en cuestión, se observa que existe una serie de conocimientos (contenidos y procesos) visualizados como independientes del sujeto de aprendizaje, los cuales han sido legitimados y sistematizados por las distintas comunidades científicas especializadas en las disciplinas que conforman dicho plan.

El futuro egresado, a fin de ser un profesional eficiente, tiene que tener un determinado grado de conocimiento de las asignaturas, y para lograrlo, además de recordar información, debe formularse preguntas, plantearse problemas, pensar soluciones. Es decir, se enfatiza la racionalidad.

Cada docente transmite los conocimientos propios de su disciplina, pero no todos (lo cual sería imposible), sino una selección. Dado el posicionamiento competitivo de las instituciones educativas, dicha selección busca, más que trabajar con conocimientos universales, vigentes en cualquier espacio y tiempo, hacerlo con los saberes esenciales, los de mayor importancia en razón del contexto específico en el cual los futuros egresados habrán de desempeñar su tarea profesional.

Siguiendo la línea marcada por Zabalza, se trata de unos currícula centrados en la enseñanza de las disciplinas ("academia escolar" o "academicista"), pero de carácter "esencialista", *"ligados a la condición de "importancia" y "actualidad" de los contenidos a transmitir... las materias o áreas de trabajo son el eje estructurador de la enseñanza, pero de ellas se trabaja lo fundamental, aquello que constituye sus núcleos básicos o que está más de actualidad..."*²⁹

²⁸ Brunner, Joaquín José. "El proceso de la educación". Uteha .México. 1972. Págs. 31, 32.

²⁹ Zabalza, Miguel Ángel. "Diseño y desarrollo curricular". 5ª edición. Narcea. Madrid. 1993. Pág. 123.

CAPÍTULO 4

LA REFORMA NECESARIA

Un cambio generalizado

Los cambios que actualmente se están produciendo en los sistemas de ideas deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudios universitarios.

Sin embargo, hay que reconocer que no es suficiente producir cambios en una asignatura, ni siquiera en todas. Las reformas, para contar con una mayor eficacia en cuanto a la obtención de resultados positivos perdurables, sería deseable que estuvieran enmarcadas en un proceso de transformación global a nivel institucional.

Anteriormente se esbozó la necesidad de construir un hilo conductor que atravesase todas las asignaturas uniéndolas como las cuentas de un collar, y que a la par de establecer vinculaciones cognitivas, instrumentales y metodológicas entre ellas, facilite una permanente integración de conocimientos y la transferibilidad de lo aprendido en el aula a la realidad fuera de la misma, ya que *“conocer algo no implica poder aplicarlo”*³⁰.

La “transferencia” no se entiende aquí como el mero aprendizaje de una técnica y su ulterior aplicación en la vida profesional (como lo sería, por ejemplo, confeccionar una declaración de impuestos o calcular la cuota de un préstamo). Es eso y mucho más. Implica el aprendizaje de contenidos teóricos, metodológicos, técnicos, que permitan observar la realidad y confrontarla reflexivamente con los supuestos, detectar problemas, plantear interrogantes, generar y procesar información, a fin de construir propuestas de interpretación y de acción.

El hilo conductor y conectivo entre las distintas asignaturas al que nos hemos referido previamente, podría muy bien ser la transmisión de valores morales relacionados con la vida en sociedad. *“Si la universidad pretende ser el foco de la cultura científica no puede... quedar ausente en la conformación de los valores sociales”*³¹.

Vale la pena recordar la Declaración Mundial redactada como corolario de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, realizada en París en octubre de 1998. En ella, se insta a *“reforzar y fomentar aún más las misiones fundamentales de los sistemas de educación superior... especialmente a fin de formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables”* (Punto 2). Para ello, se sostiene que *“las instituciones y los*

³⁰ Hernández, F.; Sancho, J. M. “Para enseñar no basta con saber la asignatura”. Paidós. Barcelona. 1993. Pág. 24

³¹ Pérez Lindo, Augusto. “Mutaciones en los sistemas de ideas y cambio curricular”. Conferencia dictada ante autoridades y personal docente de todas las unidades académicas de la U.N.N.E., Corrientes, el 4 de mayo de 1995.

sistemas... deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales... ha de prestarse especial atención a las funciones de la educación al servicio de la sociedad” (Punto 4). Finalmente, “las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un espíritu crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales” (Punto 9). Concretamente, “hay que reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, y el trabajo en equipo en contextos multiculturales” (Punto 7).

Las líneas elegidas

En el Capítulo 2 se ha señalado que los currícula universitarios, además de las líneas propias de cada profesión, deberían estar atravesados por otras que tuvieran que ver con la cuestión ambiental, los derechos humanos, el contacto cultural, los nuevos lenguajes científicos y tecnológicos y la vida democrática. Lo que se postula, sin lugar a dudas, es una tarea gigantesca, pero no imposible. Un proverbio chino dice que “*el camino de mil millas comienza con el primer paso*”. En la disposición de dar ese pequeño pero trascendental “primer paso”, la presente propuesta ha elegido dos de esas líneas curriculares, a fin de recorrer con ellas todas las asignaturas, y hacerlo, muy en especial, en materias fundamentalmente técnicas, tradicionalmente consideradas como no muy propensas a soportar ese tipo de atravesamientos.

Particularmente, se propone la transmisión en la universidad de valores como los “derechos humanos” y la “vida democrática”, obviamente adaptados en su ámbito de aplicabilidad a aquellas manifestaciones que guarden relación con los conocimientos adquiridos en las respectivas asignaturas.

En tal caso, los valores a transmitir deben explicitarse como contenidos curriculares, y ser susceptibles de evaluarse de manera objetiva. Aquí es importante subrayar la necesidad de evaluar aspectos objetivos (tema que se ha de desarrollar oportunamente), dado que las cuestiones subjetivas entran en la esfera de la privacidad individual, reservada exclusivamente al juicio soberano de Dios.

Dada la extrema amplitud de valores tales como los “derechos humanos” y la “vida democrática”, se impone una necesaria selección de los aspectos a ser transmitidos en el aula. El recorte que se sugiere, pero que no es el único posible, podría ser el siguiente:

a) Los derechos humanos

Salvo para los que adhieren a ideologías fundamentalistas de corte extremista, la Declaración de los Derechos Humanos acordada por las Naciones Unidas en 1948, se ha convertido en el único referente ético universal, incluso más allá de la prédica de las diferentes religiones. En consecuencia, “parecería congruente

que los sistemas universitarios contribuyan desde la enseñanza a la formación de los nuevos ciudadanos del mundo en base a esos principios”³².

La conveniencia de la transmisión de este tipo de valores se convierte en una necesidad imperiosa en el contexto de interdependencia y desigualdad en el que estamos viviendo, concomitantemente con el deseo de vivir en un estado de derecho, para lo cual es fundamental el conocimiento de los derechos humanos y la lucha por los mismos³³.

En muchos países, y en particular en América Latina, la bandera de los derechos humanos fue tomada como propia (y casi exclusiva) por algunas organizaciones políticas, lo cual hizo que el concepto se deformara y devaluara ante los ojos de quienes no adherían a dichas organizaciones o a la ideología política que representaban. Por ello es importante que las universidades contribuyan a despolitizar ese concepto, y a inculcar que los derechos humanos son de todos, de todos los humanos. Y que no sólo involucran el derecho a no ser torturado, sino cuestiones más universales y cotidianas, como los derechos de los consumidores. Cabe recordar que la Constitución Nacional, reformada en 1994, estableció, en los dos primeros párrafos de su artículo 42:

“Los consumidores y usuarios de bienes y servicios tienen derecho, en la relación de consumo, a la protección de su salud, seguridad e intereses económicos; a una información adecuada y veraz; a la libertad de elección y a condiciones de trato equitativo y digno.”

“Las autoridades proveerán a la protección de esos derechos, a la educación para el consumo, a la defensa de la competencia contra toda forma de distorsión de los mercados, al control de los monopolios naturales y legales, al de la calidad y eficiencia de los servicios públicos, y a la constitución de asociaciones de consumidores y de usuarios.”

Una forma de distorsión de los mercados, por ejemplo, es la falta de información adecuada³⁴.

b) La vida democrática:

Desde la década del 80 los regímenes autoritarios perdieron consenso a nivel mundial (aunque aún subsisten en muchos lugares), siendo suplantados por gobiernos elegidos democráticamente. Pero este tipo de elección no es la democracia ni la agota. Sólo constituye un punto de partida. La construcción y consolidación de la vida democrática requiere de mucho más que periódicas convocatorias electorales: exige la formación de una cultura democrática, internalizada en cada habitante (categoría más abarcativa que la de “ciudadano”). Esa cultura democrática incluye: saber escuchar al otro, saber exponer las propias ideas, saber callar cuando lo que se pretende decir no es edificante. Es más que respeto por el prójimo: es interés en él, y voluntad de incluir a todos en un diálogo público, que permita procesar las aspiraciones de los distintos actores sociales, manteniendo la diversidad.

³² Pérez Lindo, op. cit.

³³ De Alba, op. cit.

³⁴ Banco Mundial, Informe 1998/1999. “El conocimiento al servicio del desarrollo”.

La cultura democrática exige también espíritu crítico, curiosidad, búsqueda y demanda de información relevante para la toma de decisiones. En particular, se puede apreciar lo fundamental que es que el elector disponga de toda la información, dado que tiene en sus manos la decisión acerca de quiénes se han de ocupar de la “cosa pública”, la “*res publica*”. El Banco Mundial, en su Informe 1998/99, llama la atención sobre la importancia de la información para el funcionamiento libre y transparente de los mercados. Y podemos agregar que sin información no se puede decidir libremente.

Por eso es que el sistema educativo tiene tanta importancia en la consolidación de la vida democrática, porque es el que puede inculcar el espíritu crítico (y autocrítico), indagador, responsable. Vuelve así a cobrar actualidad la máxima sarmientina: “educar al soberano”. Educarlo para que pueda decidir con libertad y responsabilidad, pero también para que sepa participar en los espacios emergentes de la vida social, habilidad que podría catalogarse como un “código de la modernidad”³⁵, al que ya nos hemos referido anteriormente (Capítulo 2).

³⁵ CEPAL, “Informe año 2000”. Pág. 96.

CAPÍTULO 5

CAMBIOS EN LA IDEOLOGÍA CURRICULAR

Tesis y antítesis

El docente tiene, consciente o inconscientemente, teorías pedagógicas, filosóficas, acerca del enseñar y el aprender, y otras acerca de la asignatura. *“Detrás de todo currículum existe... una filosofía curricular... que es, a su vez la síntesis de una serie de posiciones filosóficas, científicas y de valores sociales... Las filosofías curriculares son códigos para articular la práctica, actuando de condicionante moldeador de los planes que, después, se quieren transformar en prácticas concretas”*³⁶.

Con anterioridad se han definido los actuales currícula de las carreras de Ciencias Económicas como “academicistas esencialistas”. Conviene, en este punto, refrescar algunas precisiones acerca de las ideologías curriculares más aplicables en el ámbito universitario.

En primer lugar, está el currículum centrado en las disciplinas y aprendizajes formales (“modelo academicista”). Dentro de esta postura están los perennialistas y los esencialistas. *“Estos últimos más ligados a la condición de “importancia” y “actualidad” de los contenidos a transmitir o áreas a trabajar; las materias o áreas de trabajo son el eje estructurador de la enseñanza, pero de ellas se trabaja lo fundamental, aquello que constituye sus núcleos básicos o que está más de actualidad... el currículum de una disciplina viene determinado por la más esencial comprensión posible de los principios básicos que recorren esa disciplina”*³⁷.

Por otra parte, está el “modelo de la reconstrucción social” o “currículum crítico”, que *“es una modalidad de aperebimiento individual y grupal referido al cambio social, a destacar la función social... de los contenidos culturales y tareas instructivas... Se postulan contenidos culturales extraídos de la propia situación, del entorno próximo sobre los cuales se realiza un trabajo formal general y simultáneamente un análisis crítico... los datos o acontecimientos estudiados contribuyen a la formación funcional del alumno en el área a la que pertenezcan, pero a la vez tratan de desarrollar una auténtica conciencia social o cuando menos un conocimiento matizado del propio contexto... La realidad próxima se toma como fuente prioritaria de materiales sobre los que trabajar en clase”* (Zabalza, op. cit., pág. 125)

³⁶ Gimeno Sacristán, José. “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Morata. Madrid. 1988.

³⁷ Zabalza, Miguel Ángel. “Diseño y desarrollo curricular”. Narcea. Madrid. 1993. Pág. 123.

Por último, el “modelo de la eficiencia social” origina un “currículum tecnológico y funcional”, que persigue *“ante todo una educación eficaz, esto es, capaz de hacer y lograr aquello que se le exige”* (Zabalza, op. cit., pág. 125).

En la generalidad de los casos, los currícula universitarios se han conformado a partir del modelo academicista, y los planteos actuales de reforma se inclinan por el modelo crítico o el tecnológico. En realidad, se presentan como posturas contrapuestas sobre las cuales basar el criterio curricular, y Lafourcade³⁸ arroja mucha claridad sobre la cuestión, pues por un lado *“la evolución del capitalismo exige cada vez más que la formación transmitida en las universidades sea una capacitación en habilidades técnico-profesionales que posibilite el desempeño eficaz de un sujeto en el sistema productivo”*. Pero desde el otro punto de vista, *“la universidad debe reflexionar sobre la necesidad de posibilitar una formación teórica que permita cumplir con su función histórica. También debe propiciar esta formación en el estudiante, para que éste no sólo actúe en la realidad sino que la entienda, explique y busque su transformación”*.

Síntesis

Ahora bien, ¿por qué no combinar las posturas precedentemente citadas? Para ello hay que despojarse de todo prejuicio ideológico, en una actitud superadora de estériles antinomias que, en lugar de integrar capacidades y visiones, excluyen del debate a vastos sectores del pensamiento. *“En todo caso cuanto más lo analiza uno tanto más cuenta se da de que la práctica docente es necesariamente un punto de confluencia de diversas lógicas, planteamientos y expectativas respecto a la enseñanza y su montaje curricular. Y cuanto más se escora uno, o un movimiento o un enfoque hacia uno de los polos, tanto más riesgo corre de distorsionar el conjunto, de romper el equilibrio de la dinámica formativa. Así, el profesor o la escuela cuando planifican la enseñanza a realizar, e incluso cuando la desarrollan de facto, se convierten en una especie de sintetizadores de perspectivas.”* (Zabalza, op. cit., pág. 126)

Por tanto, lo que se plantea es una ideología curricular de síntesis, entre las posturas academicista, tecnológica y crítica:

- a) La academicista esencialista, porque la teoría es la base que sustenta y justifica todo el andamiaje de las distintas asignaturas, pero hay que producir una imprescindible selección de los contenidos culturales a transmitir, pues se ha producido un crecimiento exponencial de los conocimientos que los alumnos “deberían” adquirir.
- b) La tecnológica, porque *“lo interesante es que la escuela y el maestro sepan abordar cada componente o cada actuación dentro de una disciplina en un sentido bidireccional que, por un extremo, lo conecte a través de la generalización con las estructuras más amplias de la propia disciplina e incluso del área científica a la que la disciplina pertenece y, por el otro, descienda a través de la aplicación a los aspectos concretos de la situación en que dicho componente o*

³⁸ Lafourcade, Pedro. *“Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior”*. Kapelusz. Buenos Aires. 1982. Pág. 40.

actuación se convierte en habilidad práctica” (Zabalza, op. cit., pág. 143).

- c) *La crítica, porque “...las disciplinas no son simples compendios de nociones, sino que son un instrumento para conocer la realidad, no contienen la realidad, sino que poseen recursos conceptuales y operativos para penetrar en ella. En definitiva, en su contexto didáctico, los contenidos de las disciplinas no sólo se conocen sino que se usan... la función del profesor respecto al contenido de las disciplinas es introducir al alumno en su “espíritu”, diseñar, a través de las tareas instructivas, el marco adecuado para que cada alumno se impregne de dicho espíritu. Es así como cada disciplina le aportará capacidad y aptitud para captar la realidad en base a un conjunto específico de modelos teóricos y operativos (eso es la disciplina) que aseguren al máximo la controlabilidad de los distintos aspectos de la realidad y la coherencia del pensamiento” (Zabalza, pág. 141). Además, “... la educación puede y debe jugar un papel creativo en la modificación e incluso en la reforma de la cultura dentro de la cual funciona... La idea de que la educación tiene que desempeñar un papel constructivo en la formación de la sociedad tiene raíces profundas en la tradición norteamericana... Horace Mann subrayó la relación integral entre educación popular y problemas sociales, como la libertad y el gobierno republicano”³⁹, postulado coincidente con los de nuestro Domingo Faustino Sarmiento.*

Los contenidos actitudinales

Independientemente de quién fija los contenidos (Estado, Universidad o docente), la controversia se instala porque son distintas las definiciones acerca de los mismos.

Una concepción tradicional consideraba que los contenidos a transmitir eran exclusivamente los referidos a hechos y conceptos. Frente a esta postura, otros sostienen que hay que incorporar de manera sistemática los contenidos relativos a los procedimientos, habilidades o destrezas que forman parte del conocimiento y que son, a su vez, imprescindibles para construirlo. Una tercera alternativa, muy polémica y que no goza de aceptación generalizada, es la que sostiene la necesidad de transmitir actitudes y valores a partir del aula. Quienes se oponen a esta postura dicen que los llamados “contenidos actitudinales”, en realidad atraviesan toda la vida del ser humano, desde su nacimiento; por tanto, no necesariamente tienen que explicitarse en un currículum. Siempre que se enseña se transmiten actitudes, si no, no se trataría de “educación”, sino de mera “instrucción”. Cuando las actitudes y valores se explicitan curricularmente como contenidos, pasan a constituir “conceptos” o “procedimientos”.

Sin embargo, el Modelo de Gagné⁴⁰ define cinco campos de aprendizaje, entre los cuales están las “actitudes”, en su carácter de facultades humanas

³⁹ Taba, Hilda. “La elaboración del currículum”. Troquel. Bs.As., 1976. Pág. 41.

⁴⁰ Gagné, R. Y Briggs, L. “La planificación de la enseñanza”. Trillas. México. 1976.

adquiridas. Zabalza⁴¹ amplía el concepto diciendo que “una actitud está constituida por tres componentes:

- el componente cognitivo (lo que el sujeto sabe o cree acerca del objeto de la actitud; esos conocimientos van siempre teñidos de juicios de valor);
- el componente emotivo (se refiere a los sentimientos y emociones que despierta en nosotros el objeto de la actitud, pueden ser placenteros o no, de inseguridad, rechazo, atracción, etc.);
- el componente reactivo o conductual (en el que se incluye toda inclinación a actuar de una manera determinada con respecto al objeto al que se refiere la actitud).

Sobre los tres aspectos habrá que actuar si se quiere generar, o consolidar, o bien modificar una actitud...”

Gagné vuelve sobre el particular en otra obra⁴², diciendo que “como capacidades aprendidas, las actitudes en ocasiones se asocian en el pensamiento con los valores. Los últimos generalmente se consideran como más generales, en tanto que las actitudes están orientadas más específicamente hacia las preferencias particulares... Nuestra consideración de las actitudes como capacidades aprendidas tiene un énfasis que se centra en el comportamiento, en el sentido de que las actitudes afectan las actuaciones humanas. Una actitud constituye un estado adquirido que ejerce influencia sobre la elección de la acción personal”. Una actitud no es lo mismo que una conducta, sino que es lo que está detrás de ella, siendo la conducta una exteriorización de la actitud. Los valores y las actitudes acompañan a la persona. La sociedad las va reforzando, tanto a las buenas cuanto a las malas o, mejor dicho, las socialmente deseables o indeseables. Los valores se forman a partir de las creencias. Si éstas se modifican, se pueden modificar las actitudes.

No se trata de inculcar una ideología determinada, pero tampoco de limitarse a transmitir las capacidades requeridas por los mercados laborales específicos, siempre cambiantes. El objetivo que se persigue es el de formar seres libres que sean capaces de ligarse con el espacio social en el cual se desenvuelven sus vidas, a partir de la cosmovisión de cada uno. De hecho, “la función de la educación no fue, cuando se universalizó en el siglo XIX, la de servir a cubrir puestos de trabajo. Fue muy otra, y el caso de Sarmiento en la Argentina lo expresa con claridad: conformar a los ciudadanos, establecer la conformidad a ciertos valores básicos como los constitutivos de la Nación”⁴³.

Por si no fueran suficientes los argumentos precedentes para justificar la transmisión de contenidos actitudinales en el aula, cabe señalar la contradicción que señala Astin⁴⁴ en lo relativo a la invariable inclusión enunciativa de cuestiones de esta índole en los propósitos curriculares, contrastada con su falta de evaluación. “El actual movimiento de evaluación

⁴¹ Zabalza, M. A. Op. cit. Pág. 151.

⁴² Gagné, Robert M. “Principios básicos del aprendizaje”. Diana. México. 1979. Pág. 77

⁴³ Follari, Roberto A. “Perfil del docente y crisis cultural contemporánea”. Novedades Educativas. N° 59 y 60. 1995.

⁴⁴ Astin, Alexander W. “La evaluación en la renovación y reforma institucional”. Revista Pensamiento Universitario, Año 2, N° 2. Agosto 1994. Págs. 29-41.

también ha adquirido algunos principios cuestionables de nuestras prácticas tradicionales de evaluación, la más importante de las cuales quizá sea la propensión hacia lo que se llama resultados "cognitivos". La mayoría de nosotros nos inclinamos por escapar de evaluar resultados afectivos porque pensamos que son demasiado "cargados de valores". Nos sentimos mucho más cómodos limitando nuestras evaluaciones hacia los resultados cognitivos. La universidad –argumentamos- se supone que desarrolla el intelecto de los alumnos, entonces, ¿cómo podemos equivocarnos si hacemos hincapié en las variables cognitivas? Sin embargo, si se leen algunos pocos catálogos universitarios, uno comienza a darse cuenta de que ese argumento es realmente incompatible con el estado de fines y metas de la mayoría de las instituciones de grado. La mayor parte de las universidades piden intervenir sobre cosas "afectivas" como buen juicio, ciudadanía, responsabilidad social, carácter y similares. Así, la mayoría de las descripciones de la persona "educada liberalmente" suenan, por lo menos, tan afectivas como cognitivas. Bajo estas condiciones, ningún programa de evaluación de los resultados de los alumnos parecería completo sin la debida consideración por la evaluación de los resultados afectivos" (pág. 37).

Los contenidos pueden ser útiles a distintos objetivos de formación. El "objetivo de formación" va más allá del contenido de las disciplinas, las atraviesa, las trasciende. Por lo tanto, cuando trabajamos los contenidos en el diseño curricular, debemos hacerlo sin perder de vista: a) los objetivos de formación, b) las líneas curriculares y c) los ejes curriculares. Para poder evaluar este tipo de objetivos, inevitablemente hay que comunicarlos claramente y trabajarlos en el aula a mediante actividades diseñadas especialmente para alcanzarlos, a través de las estrategias y recursos que resulten adecuados según el caso.

Un argumento adicional

Pudiera ser que las fundamentaciones precedentes no fueran lo suficientemente convincentes con relación a la necesidad de introducir reformas curriculares que impliquen las transmisión de contenidos actitudinales relacionados con los valores valiosos para la sociedad. Es posible que quien se oponga a esta propuesta sostenga que la universidad, en este tipo de carreras, debe transmitir aquellas destrezas y habilidades necesarias para un desempeño profesional eficiente, sin detenerse en cuestiones que excedan lo meramente técnico y penetren en terrenos humanísticos.

En tal caso, me gustaría señalar el valor fuertemente utilitario que tiene este tipo de contenidos. Para tal fin, es menester traer a colación la visión que, de la práctica profesional del contador público tiene, a nivel internacional, la Federación Internacional de Contadores (IFAC)⁴⁵. Esta institución sostiene que, para el mantenimiento de la competencia profesional, vistos los cambios cada vez mayores que ellos encuentran, se hace imperativo que los contadores desarrollen y mantengan una actitud de "aprendiendo a aprender". Las bases

⁴⁵ Guía internacional sobre educación N° 9. Emisión original julio de 1991. Revisada en octubre de 1996. Publicación en español de la Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas (FACPCE). 1996. Citado por Juan Carlos Seltzer, en "De la necesidad de arbitrar estrategias que preparen a los estudiantes para el ejercicio profesional". Boletín de la FACPCE N° 32. Junio 2000. Pág. 15.

para un aprendizaje permanente requieren el establecimiento de conocimientos, capacidades y valores profesionales. En lo que respecta a estos últimos, la IFAC sostiene que los planes de formación deben proveer a los potenciales contadores de un esquema de valores profesionales que les permitan ejercer buen juicio y actuar de manera ética, en el mejor interés de la sociedad y de la profesión. Estos valores comprenden las actitudes que identifican a los contadores profesionales como miembros de una profesión. Son sus atributos:

- El compromiso de actuar con integridad y objetividad y de ser independiente bajo las normas profesionales aplicables.
- Un conocimiento de las normas éticas profesionales de la entidad a la cual el individuo aspira a ingresar.
- La preocupación por el interés público y sensibilidad a las responsabilidades sociales.

Asimismo, un artículo publicado recientemente por la Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas, titulado “El perfil del contador público” ⁴⁶, plantea *“la necesidad de concebir el perfil académico-profesional con una proyección que trascienda el dominio de un “eficientismo” neutro y acomodaticio ante la realidad existente, y que alcance además el manejo instrumental y de la administración de destrezas profesionales, la consolidación de una base de racionalidad apropiada a la comprensión de los principios de la ciencia y de su aplicación, también la formación de una capacidad crítica que permita analizar la realidad, concibiendo un destino histórico; y además, la sensibilización de un criterio moral que favorezca la valoración de cada obra dentro de los propósitos coincidentes con el interés común”*. Asimismo, dentro del perfil del graduado universitario que se pretende formar, además de otros conceptos, se encuentra el *“razonamiento riguroso, sensibilidad social y creatividad”*, la *“capacidad de analizar y evaluar con rigor los procesos de la realidad económica, social y política”*, así como el *“compromiso ético de desarrollar su profesión respetando los intereses de la sociedad”*. Se pretende inculcar en el estudiante un *“noble ideal de vida”* (sic), a fin de que, al finalizar su carrera de grado, como profesional pueda *“tener conciencia de que su rol en la sociedad es de servicio”*.

Para conseguir tales fines, los autores del citado trabajo revalorizan la presencia de contenidos culturales, humanísticos y comunicacionales en los planes de estudio: *“Consideramos de importancia destacar estos aspectos, que percibimos muy desdibujados, casi ausentes, en la formación académica no sólo del contador sino, en general, del graduado en ciencias económicas, y cuya presencia fuerte en nuestros egresados es hoy vital, una exigencia propia y excluyente del contexto globalizado en el que nuestros jóvenes deberán interactuar”*.

En síntesis, la transmisión de valores morales socialmente deseables no sólo tiene una importancia intrínseca, sino que también constituye una contribución instrumental para el logro de una práctica profesional eficiente, a la luz de los actuales requerimientos de la sociedad. Si sólo nos moviera un sentimiento estrictamente utilitarista, aún así sería estratégicamente acertado incluir en los

⁴⁶ Galli Rey, Rolando; Mondote, Norberto Andrés. “El perfil del contador público”. Boletín de la FACPCE N° 36. Abril de 2001. Año 12. Págs. 4-6.

planes de estudios de las carreras de ciencias económicas contenidos relacionados con los valores, porque, además de ser ese el discurso “políticamente correcto” en estos días (justificación estrecha y cínica, si las hay), se trata de aspectos deseables para la formación de un profesional integral, eficiente, a quien se le piden permanentemente opiniones sobre cuestiones que exceden los temas estrictamente técnicos, para entrar en el terreno de la ética de las relaciones económicas interpersonales. *“Aun cuando ningún individuo tenga en última instancia una razón directa para interesarse por la justicia y la ética, estas consideraciones pueden ser instrumentalmente importantes para lograr el éxito económico y, gracias a esa ventaja, pueden sobrevivir mejor que sus rivales... Los valores que nos influyen pueden aparecer de formas muy distintas. En primer lugar, pueden ser fruto de la reflexión y el análisis. Las reflexiones pueden estar relacionadas con nuestras preocupaciones y responsabilidades... o indirectamente con los efectos de la buena conducta (por ejemplo, las ventajas de tener una buena reputación y de fomentar la confianza). En segundo lugar, pueden ser fruto de nuestra disposición a seguir las convenciones y a pensar y actuar conforme a las costumbres establecidas”*⁴⁷.

⁴⁷ Sen, A. Op. cit. Págs. 326 y 327.

CAPÍTULO 6

LA HERRAMIENTA CONCRETA

Presentación del tema

La propuesta pedagógica superadora que se plantea en este trabajo está diseñada para su aplicación específica en la asignatura Cálculo Financiero (o Matemática Financiera), presente en las carreras de Contador Público, Licenciado en Economía y, en algunas universidades, también en la carrera de Licenciado en Administración. Por tanto, girará alrededor de temas relacionados con contenidos propios de dicha asignatura. Sin embargo, es perfectamente factible (y, desde mi óptica, recomendable), la aplicación de esta propuesta, *mutatis mutandi*, a otras asignaturas técnicas, ya sea contables, matemáticas o jurídicas, adaptando sus enfoques de modo tal que sirvan como vehículo para la transferencia de los conocimientos teórico-prácticos adquiridos en el aula, a la par que permitan a los alumnos la aplicación de los mismos dentro de un esquema basado en la percepción de la responsabilidad social del profesional universitario.

A continuación, y con el propósito de ejemplificar, se describe una temática elegida para su presentación en clase:

“LA TRANSPARENCIA COMO BASAMENTO DE LA LIBERTAD”

*“Conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres”.
(La Biblia-Evangelio según S. Juan 8.32)*

El cambio ideológico que imponen las necesidades planteadas por el nuevo contexto, debe estar basado en el establecimiento y respeto de un sistema de normas morales generalmente aceptadas, para impedir que las distintas reglas de convivencia puedan ser burladas, hecho éste que conllevaría a un avasallamiento de los más débiles por parte de los más fuertes.

Precisamente, en este nuevo escenario, lo que diferencia a los fuertes de los débiles es el conocimiento, tanto en lo que respecta al saber científico y tecnológico, cuanto en lo referido a circunstancias o características concretas, es decir, información. Y a este último tipo de conocimiento está enfocada la presente propuesta.

“El que no sabe es como el que no ve”, dice el refrán. Lo cierto que si no existen alternativas, no hay nada para elegir. Sólo habrá una opción posible. Pero aunque hubiera una infinidad de alternativas, si no son conocidas, es lo mismo que si no existieran. “Dada una astuta elección por parte de los individuos, la eficiencia, desde el punto de vista de las utilidades individuales, tiene que depender en gran medida de que se ofrezcan a los individuos suficientes oportunidades para poder elegir. Estas oportunidades no sólo son

*relevantes para lo que eligen los individuos (y para la utilidad que obtienen), sino también para las opciones útiles que tienen (y para las libertades fundamentales de que disfrutan)”*⁴⁸.

A veces se brinda información al público, pero la misma es parcial, con lo cual se condicionan y dirigen las decisiones de las personas.

En otras ocasiones, la información es completa, pero está proporcionada en un lenguaje tal que no es entendida por sus destinatarios, con lo cual deviene en inútil. En toda comunicación, hay un emisor, un mensaje, y un receptor. Si este último no llega a captar el mensaje, la comunicación no se ha producido.

Los casos citados (inexistencia de opciones, desconocimiento de su existencia, información parcial, o completa pero ininteligible) limitan muy fuertemente la capacidad de las personas para ejercer su libertad de elegir, que no es otra cosa que una de las características fundamentales con las cuales Dios dotó al ser humano: el libre albedrío.

Actualmente, una importante corriente de economistas enfatizan la importancia de la libertad de elección como criterio del desarrollo, caracterizándola como un concepto más abarcativo que otros indicadores tales como el “Producto Bruto Interno per Cápita”, retomando así muchos postulados que, en el mismo sentido, formulara Adam Smith, padre reconocido del liberalismo, en el siglo XVIII⁴⁹. *“Consideramos que la extensión de la variedad de alternativas efectivas entre las que pueden elegir los individuos, es el principal objetivo y criterio del desarrollo económico; y juzgamos una medida principalmente por su probable influencia en la variedad de opciones entre las cuales pueden elegir los individuos”*⁵⁰. En síntesis, sostienen que el objetivo del desarrollo es aumentar la variedad de opciones humanas.

Las situaciones anteriormente citadas como ejemplos de condicionamientos a la libertad, provocan, además, imperfecciones en los mercados e ineficiencias en la asignación de recursos. Esto despertó la preocupación del Banco Mundial, la cual se manifestó en su Informe 1998/99, titulado “El conocimiento al servicio del desarrollo” que, en sus aspectos pertinentes, se podría sintetizar diciendo que la falta de información es un fuerte condicionante para la toma de decisiones en libertad.

Como lo expresara Amartya Sen⁵¹, Premio Nobel de Economía 1998, *“los individuos viven y actúan en un mundo de instituciones. Nuestras oportunidades y perspectivas dependen sobre todo de las instituciones que existen y de cómo funcionan. Las instituciones no sólo contribuyen a aumentar nuestra libertad, sino que su papel puede evaluarse de manera razonable a la luz de su contribución a aumentarla. La concepción del desarrollo como libertad permite evaluar sistemáticamente las instituciones... El mecanismo del mercado, que despierta pasiones tanto a favor como en contra, es una institución básica por medio de la cual los individuos pueden interrelacionarse y*

⁴⁸ Sen, A. Op. cit. Pág. 150.

⁴⁹ Cabe tener en cuenta que diecisiete años antes de la publicación de su famosa obra “La Riqueza de las Naciones” (1776), Adam Smith escribió “La Teoría de los Sentimientos Morales” (1759), en la cual el autor pone énfasis en el respeto de los valores socialmente deseables y la protección de los más débiles como mecanismos de reaseguro de las libertades individuales.

⁵⁰ Bauer, Peter. “Economic Analysis and Policy in Underdeveloped Countries”. Duke University Press. Durham, N.C. 1957. Págs. 113 y 114.

⁵¹ Sen, A. Op. cit. Págs. 178 y 179.

realizar actividades mutuamente ventajosas. Desde esta perspectiva, es muy difícil ver cómo puede haber alguien razonable que esté en contra del mecanismo del mercado como tal. Los problemas que surgen se deben a otras causas –no a la existencia de mercados per se-, y entre ellas se encuentran la insuficiente preparación para hacer uso de las transacciones de mercado, la ocultación de información sin que nada lo impida o la realización de actividades sin regulación alguna que permiten a los poderosos aprovechar su ventaja asimétrica. Estos problemas tienen que resolverse no suprimiendo los mercados sino permitiendo que funcionen mejor, más equitativamente y complementados con otras instituciones. Los resultados generales del mercado dependen casi en su totalidad de las instituciones políticas y sociales. El mecanismo del mercado ha tenido un gran éxito cuando se han dado las condiciones necesarias para que todo el mundo pudiera beneficiarse de las oportunidades que ofrecía”.

En el mismo sentido, el Banco Mundial pone especial énfasis en el hecho de que los mercados no pueden funcionar debidamente si no se dispone de información. El mismo organismo reconoce que la desigualdad en la distribución de la información nunca podrá eliminarse por completo, pero sí puede atenuarse, parcialmente, mediante la introducción de innovaciones institucionales adaptadas específicamente a las circunstancias. Considera que el Estado es el que está en condiciones de reducir las diferencias de conocimientos, verificando la calidad de la información y exigiendo su divulgación en la medida que permita reducir costos, supervisando la observancia de normas y compromisos, y regulando las transacciones para sentar las bases de un desarrollo basado en el mercado⁵².

La falta de información adecuada es lo que constituye la falta de transparencia, que produce un quiebre en la confianza, base de las transacciones y de todo tipo de relación de los individuos entre sí.

“En las interrelaciones sociales, los individuos se interrelacionan basándose en lo que suponen que se les ofrece y en lo que pueden esperar obtener. En este sentido, la sociedad funciona presuponiendo la existencia de un mínimo grado de confianza. Las garantías de transparencia se refieren a la necesidad de franqueza que pueden esperar los individuos: la libertad para interrelacionarse con la garantía de divulgación de información y de claridad. Cuando se viola seriamente esa confianza, la falta de franqueza puede afectar de manera negativa a la vida de muchas personas, tanto a las afectadas directamente como a terceras partes. Las garantías de transparencia (incluido el derecho de divulgación de información) pueden ser, pues, una importante clase de libertad instrumental. Estas garantías desempeñan un claro papel instrumental en la prevención de la corrupción, de la irresponsabilidad financiera y de los tratos poco limpios”⁵³.

En este marco contextual es importante que los profesionales puedan percibir su desempeño dentro de un estricto sentido ético, y desde la óptica de su responsabilidad social, como mediadores entre un conocimiento cada vez más especializado y la sociedad en general.

⁵² Banco Mundial. Informe 1998/1999. “El conocimiento al servicio del desarrollo”.

⁵³ Sen, A. Op. cit. pág. 59.

En tal sentido, a través del trabajo grupal que se propone, se pretende que los alumnos observen la realidad e intenten identificar situaciones relacionadas con temas abordados en la asignatura, en las cuales a través de la falta de información o de la mala calidad de la misma (errónea, parcial o ininteligible), se esté dirigiendo la elección del público, es decir, se esté coartando la libertad de las personas para elegir de manera consciente y responsable.

Se trata de un trabajo a desarrollar en un plazo de seis semanas, al cabo de las cuales los alumnos deberán describir la situación observada (no es necesario dar nombres), señalar dónde está la falencia y, en lo posible, proponer posibles soluciones.

Con respecto a esto último, recordamos a los alumnos que en poco tiempo serán profesionales, y que con el correr del tiempo pueden llegar a puestos desde los cuales puedan ejercer cierta influencia en beneficio de la sociedad: cargos gubernamentales (ejecutivos o legislativos), asesorías de funcionarios públicos, de organizaciones no gubernamentales, de sindicatos, de asociaciones empresariales, organismos profesionales, de importantes empresas, etc. Por tal motivo, se pretende que observen la realidad que les rodea equipados con un bagaje técnico, pero a través del cristal de los valores morales, y asumiendo la responsabilidad social que les toca como profesionales. De todos modos, no hay que olvidar que el profesional, como individuo, es parte del público y, como tal, también se ve afectado por esas situaciones problemáticas.

*“Para resolver los problemas a los que nos enfrentamos, hemos de concebir la libertad individual como un compromiso social... según este enfoque, la expansión de la libertad es tanto el fin primordial del desarrollo como su medio principal. El desarrollo consiste en la eliminación de algunos tipos de falta de libertad que dejan a los individuos pocas opciones y escasas oportunidades.”*⁵⁴

No se trata de confiar exclusivamente en un Estado paternalista para defender las libertades individuales. De hecho, sobran ejemplos en la Historia en los cuales dicho tipo de Estado no ha defendido sino conculcado las libertades y derechos de los individuos. Hay otros tipos de instituciones que pueden contribuir a asegurar un compromiso con la defensa de la libertad individual y, consecuentemente, el buen funcionamiento de los mercados y el respeto de las relaciones contractuales. Esas instituciones pueden ser las organizaciones políticas, sociales y ciudadanas, organizaciones no gubernamentales, los medios de comunicación y diversas fuentes proveedoras de información. Pero estas instituciones están compuestas por individuos, y para que funcionen en la forma deseada, sus componentes deben asumir la tarea de juzgar cómo son las cosas y qué hay que hacer para mejorarlas. No se trata sólo de no hacer daño a nadie, sino de hacer el bien que esté a nuestro alcance para remediar las miserias que tenemos oportunidad de observar, ya que, como dice la Biblia, *“al que sabe hacer lo bueno y no lo hace, le es pecado”*⁵⁵. *“Para proporcionar con eficacia los bienes públicos, no sólo tenemos que considerar la posibilidad de que intervenga el Estado y de que se encargue de proporcionarlos, sino que también debemos analizar el papel que puede desempeñar el desarrollo de*

⁵⁴ Sen, A. Op. cit. Pág. 16.

⁵⁵ La Biblia. Epístola de Santiago, 4.17.

valores sociales y de un sentido de la responsabilidad para reducir la necesidad de que intervenga el Estado” ⁵⁶.

Vinculación con el programa de la asignatura

Conviene, en este punto, tener en cuenta el programa de la asignatura Cálculo Financiero, en lo que respecta a su propósito y objetivos. De estos últimos, sólo se traen a colación aquellos que están más estrechamente conectados con la propuesta planteada:

PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA:

La presencia de esta asignatura en la carrera apunta a la formación de un profesional integral, que pueda insertarse ventajosamente en el mercado en el cual deberá desempeñarse.

Dicha meta requiere de manera imprescindible la comprensión y el manejo fluido de las distintas herramientas financieras, a fin de estar capacitado para recomendar o tomar decisiones.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA ⁵⁷

Al finalizar la asignatura, se espera que el alumno esté en condiciones de alcanzar los siguientes logros:

Para lograr una práctica profesional integrada:

- *Adecuar las herramientas técnicas a los problemas financieros no repetitivos que se presentan en la práctica profesional.*
- *Relacionar los aspectos financieros con los impositivos, contables, de costos, de análisis económico y de gestión administrativa, que se imbrican mutuamente en los problemas que plantea la práctica profesional.*

En cuanto a las aptitudes comunicacionales:

- *Obtener, organizar, transmitir y utilizar información financiera relevante de fuentes electrónicas, impresas o verbales.*
- *Presentar, discutir y defender fundadamente puntos de vista acerca de contenidos de la asignatura, a través del lenguaje oral y escrito.*

En lo relativo a las actitudes:

- *Con relación a su trabajo como alumno, seleccionar y asignar prioridades dentro de recursos restringidos, y organizar el trabajo de manera de cumplir con plazos estrictos.*
- *Percibir su ejercicio profesional dentro de un estricto sentido ético, y desde la óptica de su responsabilidad social, como mediador entre un conocimiento especializado y la sociedad en general.*

El punto específico del programa en el que se trata esta propuesta se enuncia como “La problemática del manejo de la información: consideraciones éticas”.

⁵⁶ Sen, A. Op. cit. Pág. 323.

⁵⁷ Los que son pertinentes.

CAPÍTULO 7

ABORDAJE DE LA PROPUESTA EN EL AULA

OPORTUNIDAD:

Dentro de los planes de estudios de las carreras de Contador Público y Licenciado en Economía, la asignatura Cálculo Financiero/Matemática Financiera se dicta en forma cuatrimestral, en el tercero o segundo año, respectivamente (según la carrera).

Asimismo, las reglamentaciones institucionales establecen que para acreditar la asignatura se deben aprobar dos parciales escritos, que tienen lugar durante el cuatrimestre en que se la cursa, y un final, en las fechas de examen fijadas en el calendario de la facultad, y dentro de los dos años de finalizado el cursado.

En la primera parte del curso, hasta el primer parcial, se le presentan al alumno las herramientas técnicas básicas que le servirán de anclaje para todos los conocimientos que vaya adquiriendo posteriormente.

Pasado el primer parcial, comienza la segunda parte del curso, en la cual el alumno aplica los conocimientos previos con un mayor grado de profundidad, integrándolos y articulándolos con los nuevos instrumentos técnicos que irá construyendo sobre el imprescindible andamiaje de los precedentes.

Es en este momento cuando se considera que el alumno tiene suficientes conocimientos teóricos y prácticos como para no solamente comprender el planteo innovador propuesto, sino también como para comenzar a trabajarlo en forma cuasi-profesional. Si se desea sacar un tesoro de un arcón, primero hay que ponerlo allí, pues no se puede extraer algo de la nada. Para que de esta propuesta pueda salir un trabajo enriquecedor, a los alumnos hay que proporcionarles previamente los instrumentos adecuados, y tiempo para aprender a usarlos. *“También en el aprendizaje de materias complejas se reconoce la importancia de la organización temporal de las actividades. Se habla hoy en día de la “secuenciación” de contenidos, o la forma más adecuada de programar esas actividades para que... se produzca un cambio mayor”*⁵⁸.

Por supuesto que un tema como “La problemática del manejo de la información: consideraciones éticas” o, más concretamente, “La transparencia como basamento de la libertad”, podría ser tratado por personas que no tuvieran ningún conocimiento previo de Cálculo Financiero. De hecho, puede ser considerado desde la óptica del periodista, del político, del publicitario, etc. No es eso lo que se pretende en este caso, ya que el objetivo es aplicar al tratamiento de esta problemática el instrumental técnico propio de un profesional en Ciencias Económicas. *“Lo que se aprende debe poder utilizarse*

⁵⁸ Pozo Municio, Juan Ignacio. “Aprendices y maestros”. Alianza Editorial. Madrid. 1996. Pág. 78.

en otras situaciones... transferir o generalizar nuestros aprendizajes... La transferencia es uno de los rasgos centrales del buen aprendizaje y por tanto uno de sus problemas más habituales. Sin capacidad de transferir lo aprendido a nuevos contextos, lo aprendido es muy poco eficaz” ⁵⁹. Se insiste muy especialmente en la utilización del instrumental técnico correspondiente, ya que se quiere evitar cualquier manifestación de un vicio nacional muy acendrado, consistente en la pretensión de verter opiniones sobre la más variada gama de temas, sin mayor fundamento que un simple parecer o creencia individual. No queremos formar “opinadores profesionales” (que, de hecho, no necesitan formación alguna), sino profesionales que expresen sus opiniones con fundamentaciones consistentes desde el punto de vista científico y técnico.

EL SUJETO DE APRENDIZAJE

El conocimiento de las dificultades y posibilidades de los alumnos sirve fundamentalmente para adaptar contenidos y estrategias de enseñanza, de modo tal de enseñar bien aquello que vale la pena aprender, en función de los objetivos que se persiguen.

Una de las quejas más comunes es que los alumnos vienen con mala base. Eso mismo dijeron los docentes de las asignaturas anteriores, y lo dirán los de las que vendrán después. Por eso, es importante que cada docente deje de comportarse en este aspecto como un espectador, sino que caiga en la cuenta de que es parte de la base del alumno, al menos hacia el futuro.

En lugar de lamentarse de que los alumnos no tienen conocimientos previos sobre los cuales construir los nuevos, no hay que escatimar esfuerzos para proporcionarse ese necesario anclaje, ya sea a través de la transmisión de contenidos específicos, o de inculcarles instrumentos, técnicas de trabajo y estrategias para diseñar su propio aprendizaje. Como dijera Immanuel Kant, *“cualquier cosa que debería ser hecha puede ser hecha”*.

Hay quienes dibujan un panorama sombrío y desesperanzador con relación a los alumnos de los niveles de enseñanza media o superior: *“Hoy en día los adolescentes ya no plantean la idea de cambiar el mundo por la política, como era común en los setenta; no encuentran modelos adultos para identificarse, ya que más bien los adultos se identifican con ellos que a la inversa. Son altamente anómicos, rechazan la lectura y la disciplina, no valoran el conocimiento ni la información”* ⁶⁰.

Es probable que estas afirmaciones sean la manifestación de un diagnóstico equivocado, fruto de una clásica actitud inmadura consistente en la transferencia a los demás de culpas propias que no se quieren asumir, ni siquiera reconocer. El problema es la postura que asumimos como docentes ante las diferencias de capacidad que observamos entre un alumno y otro, ante las limitaciones de cada uno, y ante las diferencias en los códigos comunicacionales de alumnos y docentes.

Si el docente hace que los alumnos hablen acerca del objeto de estudio, se revelarán algunas de las diferencias que existen entre ellos, y se podrán

⁵⁹ Pozo Municio, J. I. “Aprendices y Maestros”. Alianza. Madrid. 1996. Págs. 79 y 80.

⁶⁰ Follari, R. A. Op. cit.

descubrir los métodos apropiados para salvarlas, o para ajustar la enseñanza a cada una de las situaciones especiales.

Si los abandonamos a su suerte, en realidad no les estamos reconociendo (o asignando) limitaciones, sino que estamos limitándonos a nosotros mismos como docentes, y asumiendo la propia incapacidad de modificar nuestros esquemas para encontrar la modalidad comunicacional adecuada que posibilite que el mensaje llegue a los receptores, es decir, los alumnos.

Quizás su "zona de desarrollo potencial" ⁶¹ esté más arriba de lo que creemos. *"Al ser algo potencial nunca podemos estar seguros de cuál es su alcance real, ya que depende de interacciones que pueden no producirse"* ⁶².

"Aunque los factores que determinan la eficacia de una determinada forma de enseñanza para obtener ciertos aprendizajes son muchas veces ajenos a las propias actividades de aprendizaje, siempre quedará una rendija, una pequeña vía para adecuar mejor los procesos de aprendizaje y enseñanza, siempre se pueden acercar un poco más las dos orillas del aprendizaje si adecuamos las actividades de enseñanza a las formas de aprendizaje de los aprendices y a las condiciones reales en que van a llevarlas a cabo... Se trata de que los maestros organicen y diseñen sus actividades teniendo en cuenta no sólo cómo aprenden sus alumnos, sino sobre todo cómo quieren que aprendan sus alumnos" ⁶³.

Haciéndonos eco de las palabras de Pozo (Op. cit. Págs. 341 y siguientes), y su enumeración de los "diez mandamientos del aprendizaje", convendría analizar, a la luz de esos postulados, nuestra propia práctica docente y nuestra actitud frente a aquellos alumnos a quienes, en una concepción intelectualista, adjudicamos menor capacidad innata o escaso interés por aprender:

Así, con relación al alumno:

- 1) Quizás no hemos identificado sus esferas de interés, y no lo hemos estimulado para que su atención se despierte naturalmente.
- 2) Quizás tenga una mala base de conocimientos previos, o no hemos sabido conectar dichos conocimientos con lo que estamos tratando de enseñar. Quizás lo malo no es que sus conocimientos previos son escasos, sino erróneos. *"Aprender implica siempre alguna forma de desaprender. Muchas veces lo difícil no es adquirir una conducta o hábito, sino dejar de hacerlo"* (Pozo, op. cit. Pág.76). Sin embargo, esos conocimientos erróneos o "saberes obstaculizadores", *"son, a la vez, útiles para aprender, porque son los que pueden generar los llamados "conflictos cognitivos" que movilizan las disposiciones, capacidades y posibilidades de aprender"* ⁶⁴. Ahora bien, en determinados alumnos, esos "conflictos cognitivos" pueden derivar en fenómenos paralizantes. Por ende, en tal circunstancia compete al docente disipar la neblina en que se siente envuelto el alumno y darle impulso para que avance, aunque sea lentamente, en la construcción de su propio conocimiento.

⁶¹ Según Vigotski, indica el nivel al cual puede elevarse un individuo con ayuda de otros.

⁶² Delval, Juan. "El desarrollo humano". Siglo XXI. 1994. Pág. 67.

⁶³ Pozo, op.cit. pág. 73.

⁶⁴ Fasce, Jorge. "Enseñar bien lo valioso". Segunda Parte. Mimeo.

- 3) Quizás, apurados por el tiempo y el cronograma, estamos "forzando la máquina" demasiado, y presentando más contenidos por vez de lo que es posible asimilar. Hay que graduar la presentación de nueva información, de modo que el alumno sólo deba enfocar su atención en lo "moderadamente discrepante" o "relativamente nuevo". Asimismo, hay que dosificar las tareas, evitando que sean muy largas o complejas, exigiendo una atención sostenida que termine cansando al alumno.
- 4) Quizás deberíamos incluir reglas mnemotécnicas o separar "paquetes de información", para tratar de que logren la automatización, de modo tal que en esos conocimientos no tengan que gastar más recursos atencionales.
- 5) Quizás estamos siendo demasiado "lineales", explicando siempre de la misma manera, aunque sea con otras palabras. Explicar de manera diferente no es cambiar las palabras, sino partir de otros puntos de vista.
- 6) Quizás estamos presentando ejercicios referidos a situaciones demasiado artificiales, desconectadas de la realidad. Hay alumnos a quienes lo abstracto no les resulta inasible, pero no son la mayoría. En general, se aprende mejor si los contenidos están presentados bajo el ropaje de una situación conocida. *"...aunque los factores que determinan la eficacia de una determinada forma de enseñanza para obtener ciertos aprendizajes son muchas veces ajenos a las propias actividades del aprendizaje, siempre quedará una rendija, una pequeña vía para adecuar mejor los procesos de aprendizaje y enseñanza, siempre se pueden acercar un poco más las dos orillas del aprendizaje si adecuamos las actividades de enseñanza a las formas de aprendizaje de los aprendices y a las condiciones reales en que se van a llevar a cabo"* (Pozo, op. cit. Pág. 73).
- 7) Quizás estamos presentando los contenidos como compartimentos estancos, de modo que el alumno no encuentra conexión entre ellos. Le es más difícil recordar "un montón" de temas, que adentrarse en formas cada vez más complejas de abordar el mismo "gran tema general".
- 8) Quizás estamos cayendo en el facilismo (para el docente y el alumno) de darle todo servido, sin promover la elaboración de los conocimientos por parte del discípulo, sin plantearle (o dejar que surjan) conflictos cognitivos que él deba resolver por sí mismo. El alumno debe conocer por sí mismo para que ese conocimiento sea duradero. El esfuerzo que se requiere para el acto de aprender y conocer puede ser sumamente útil para incrementar esa capacidad de aprender. La verdadera enseñanza no es la que da conocimientos, sino la que estimula al alumno a descubrirlos y apropiárselos. El Señor Jesucristo dijo: *"La semilla es la palabra"* (La Biblia. Lucas 8.11). El buen docente prepara el campo y siembra la semilla, pero es el terreno el que tiene que desarrollar, por medio de sus propias fuerzas, el crecimiento de la planta y la madurez del grano. Sin embargo, el trabajo de preparación del campo debe ser más intenso y profundo cuando el terreno no es tan fértil. Incluso puede ser menester agregar fertilizantes o recurrir al riego artificial. Así ocurre con el alumno "flojo".
- 9) Quizás no estamos promoviendo alguna suerte de práctica grupal, a través de problemas de planteo diferente al dado en clase, pero para cuya resolución se necesite utilizar lo aprendido. Esto tiene como objetivo fomentar el aprendizaje social y la contrastación de conocimientos y posturas alternativas conflictivas.

10) Quizás sólo estamos impartiendo conocimientos de nuestra asignatura, en lugar de aprovechar la situación para fomentar la adquisición de técnicas de planificación y organización del propio aprendizaje. El que hoy es alumno no siempre va a tener al lado un docente que le diga lo que tiene que hacer.

Por todo lo expuesto, debería existir también un fuerte trabajo individual, con un seguimiento especial y personalizado por parte del docente con relación a los alumnos supuestamente más flojos. En estos casos, habría que proporcionarles actividades que puedan llevar a cabo con éxito, para que aumente su autoestima, y así se sientan en condiciones de abordar nuevos niveles de complejidad. Los "triumfos" que experimenten serán incentivos que aumentarán su grado de motivación. La percepción de que hay progreso hace que el alumno sienta que vale la pena hacer el esfuerzo.

En cualquier caso, el docente debe esforzarse por crear un buen clima en el aula, teniendo en cuenta que, para el alumno, el docente es parte del ambiente. Debe establecerse una relación de confianza en el plano académico, de modo tal que el alumno sienta que el docente está sinceramente interesado en su progreso.

Es necesario "advertir que lo decisivo es que quienes aprenden son sujetos humanos, sujetos que en ningún caso se limitan al solo hecho de aprender contenidos o destrezas. Estamos ante personas que no están puestas primariamente en el mundo como sujetos-de-aprendizaje; debemos, por tanto, superar la perspectiva funcionalizadora que permanece en la exclusiva referencia a aquello que para la institución es fundamental. Esto implica que habrá que trabajar con una Psicología del sujeto... Hay que pensar en términos de qué requiere un alumno y cómo está conformado, y sólo luego en cómo se liga a esto la problemática del aprendizaje... En una institución puesta al servicio del principio de realidad, debe saberse que existe el principio del placer; una institución que trabaja para los procesos secundarios no puede desconocer la existencia de los procesos primarios. De lo contrario, los docentes esperarán de los alumnos comportamientos acordes a sus propias expectativas, o a las de la institución..."⁶⁵.

Nadie hace el esfuerzo de aprender algo si no percibe que tiene utilidad para su proyecto de vida. El alumno debe sentir que está satisfaciendo una necesidad, y no cargando un peso.

Una vez lograda la atención, hay que tratar de que el alumno se sienta permanentemente motivado. La "motivación" es un estado interno del individuo, que hace que haga algo o actúe de determinada manera. Puede estar basada en la necesidad, el deseo, la emoción, el sentimiento, etc., y hace que el aprendizaje sea eficaz. Un factor central para mantener la motivación es el criterio utilizado para la selección de las actividades a desarrollar en el curso. A tal efecto, vale la pena tener en consideración lo que dice Raths, en cuanto a que "una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales", y "una actividad es más gratificante que otra si requiere que los estudiantes examinen temas o cuestiones que los ciudadanos de nuestra sociedad no analizan normalmente y que, por lo

⁶⁵ Follari, R. A. Op. cit

*general, son ignorados por los principales medios de comunicación de la nación”*⁶⁶.

Los alumnos tienen una interesante característica: se trata de cierta avidez por descubrir falencias o baches en la realidad circundante, o por enterarse de la existencia de ellas. A la luz de lo que se pretende lograr con esta propuesta, esa característica se convierte en una ventaja que es bueno aprovechar y desarrollar.

EL DOCENTE:

a) Su formación:

En el nivel superior lo más habitual es que los docentes sean profesionales universitarios en sus respectivas áreas, pero sin una formación psicopedagógica específica. Por tanto, se observa en los profesores noveles la tendencia a reproducir (consciente o inconscientemente), el modelo de docente que se tuvo en la materia respectiva cuando, a su vez, se era alumno. El problema que surge aquí es que dicho modelo puede haber sido deficiente. O puede serlo la reproducción. De no ser así, sino que modelo y copia son perfectos, puede ser que ya no sean aplicables, porque los tiempos han cambiado, al igual que las características de los alumnos, el contexto, y los conocimientos a impartir. *“En los docentes universitarios, hay generalizado desconocimiento de la necesidad de lo pedagógico, aun con referencia a su propia práctica áulica. Excepto en algunas universidades aisladas, nos encontramos en la Argentina con inexistencia de formación pedagógica específica para los docentes: éstos sólo la reclaman en algunos casos minoritarios”*. A esta falencia contribuye *“la percepción, a menudo acertada, de que quienes dedican su atención a lo pedagógico dejan de cuidar el valor específico de los contenidos disciplinares en cuanto a su calidad científica”*⁶⁷. Es menester señalar el divorcio entre quienes se centran en lo pedagógico, y quienes hacen hincapié en los contenidos propios de la disciplina que se pretende enseñar. Nuevamente aquí estamos en presencia de posturas dicotómicas, de enfrentamientos artificiales y estériles. Una cosa no quita la otra, siendo necesario impregnar la formación de profesores universitarios en cuanto a lo pedagógico, a la par que no descuidar (al contrario, reforzar), la constante actualización en lo específicamente disciplinar. *“Como se habrá advertido, entendemos necesario formar un docente con buenos conocimientos técnicos, cuando corresponda a su especialidad; pero, en todos los casos, con fuerte preparación científica en su disciplina, con una noción de lo pedagógico inscripto en lo sociológico, y una psicología del inconsciente, y con capacidad de promover conocimientos sobre las relaciones sociales en que se instalan tanto lo técnico, como lo educativo y lo científico”* (Follari, op.cit.)

⁶⁶ Raths, J. D. “Teaching without specific objectives”, en *Educational leadership*”, abril 1971, pág. 716. Citado por Zabalza, Op.cit. en pág. 188).

⁶⁷ Follari, Roberto A. Op. cit.

b) Rol docente:

Existen en la práctica docente diferentes papeles a asumir, que dependen del grupo de aprendizaje, del clima áulico, la asignatura, el momento, la situación, el contexto exterior, y otras tantas variables que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pozo Municio⁶⁸ se refiere a cinco “personajes”, a los que caracteriza como:

- a) El docente *proveedor*, que proporciona a los alumnos información, hechos, datos e instrucciones, y administra premios y castigos, siendo el poseedor de todas las respuestas que el alumno necesita.
- b) El docente *modelo* que, con un papel más implícito que explícito, se constituye en una suerte de “espejo”, que ilustra modos de comportamiento, actitudes o destrezas motoras, a través de su propio comportamiento, actitudes o destrezas.
- c) El docente *entrenador*, que fija con detalle lo que deben hacer los alumnos, cuándo, cómo y cuánto, en un papel complementario del de proveedor.
- d) El docente *tutor* o *guía*, que deja que los alumnos asuman parte de la responsabilidad de su aprendizaje, pero una vez que les ha fijado bien las metas y los medios para lograrlas. Dice lo que hay que hacer y cómo, pero deja que sean los alumnos quienes organicen su trabajo, que él supervisa y regula. Pregunta a los alumnos en vez de darles respuestas.
- e) El docente *asesor* o director de investigación, que deja que sean los alumnos los que fijen sus propios objetivos concretos y diseñen su propio aprendizaje, a partir de un marco general previamente establecido.

“Estos diferentes papeles... responden a necesidades de aprendizaje distintas, en función de la edad... de las metas de la instrucción, y de las condiciones sociales e institucionales en que ésta se produzca” (Pozo, op. cit. Pág. 118).

Sea cual sea el rol que toca asumir al docente, según las circunstancias en las que se encuentre, no debe jamás perder de vista que *“el objetivo básico de la educación es lograr que las personas aprendan a aprender”*⁶⁹. La función del docente consiste en despertar y poner en marcha la mente del alumno, para que trabaje por sí misma. Todas las explicaciones y exposiciones resultan inútiles a menos que sirvan para excitar y dirigir a los alumnos en el acto de pensar.

La verdadera enseñanza no es la que da conocimientos (docente que conoce su materia), sino la que estimula a sus alumnos a adquirirlos. Enseña mejor quien enseña menos o, mejor dicho, aquel cuyos alumnos aprenden más sin ser enseñados directamente (refuerzo de la relación Alumno-Objeto del Conocimiento).

Hay ocasiones en las que el docente puede, por breves momentos, convertirse en conferencista y, a partir de su mayor experiencia, dar a sus alumnos una

⁶⁸ Pozo Municio, Juan Ignacio. “Teorías cognitivas del aprendizaje”. Morata. Madrid. 1989. Págs. 117 y 118.

⁶⁹ Tedesco, Juan Carlos. “Universidad y sociedad del conocimiento”, en *Criterio*, N° 12/11/98. Pág. 605.

idea más amplia, rica y clara de su esfera de acción (refuerzo de la relación Docente-Objeto del Conocimiento). Pero en estos casos debe tener cuidado de no sustituir la verdadera enseñanza por la mera charla, alentando así a sus alumnos a escuchar pasivamente, en lugar de impulsarlos al trabajo autónomo. En el otro extremo, un momento de distensión contribuye a sacar al alumno del letargo en el que pudiere haber caído, y el hecho de crear un lazo afectivo con el grupo de alumnos puede ser un estímulo para que vengan a clase bien predispuestos para prestar atención y participar (refuerzo de la relación Docente-Alumno). Pero ese lazo debe establecerse con todo el grupo, no con algunos alumnos. De producirse esto último, los que se sientan excluidos de ese círculo afectivo vendrán a clase con fastidio y desagrado, y no prestarán atención ni demostrarán interés.

En cada clase debe perseguirse el equilibrio entre las relaciones Docente-Alumno, Docente-Objeto del Conocimiento, Alumno-Objeto del Conocimiento. Cada uno de esos elementos tiene sentido en razón de la existencia de los otros. En distintos momentos de una misma clase puede primar una relación u otra. Pero lo esencial es que se produzca una permanente alternancia, a fin de evitar la rutina y no perder de vista el verdadero fin del encuentro en el aula. Todo lo que se hace crónico produce daño. El docente debe asumir sus diferentes roles con la maestría del jugador de golf profesional que elige el palo adecuado para cada tiro.

En el caso particular del tratamiento de la propuesta pedagógica que se plantea en el presente trabajo, el docente no es un mero proveedor de información o instructor, sino que debe actuar como un *guía* o *tutor*, un “facilitador” que ayuda a encontrar sentidos significativos. El docente ya no es el “poseedor de una verdad oculta, sino alguien interrogador de lo obvio, provocador-disparador y no propietario de las producciones colectivas; alguien que más que ordenar el caos del eterno retorno busca aquella posición que facilite la capacidad imaginante singular-colectiva”⁷⁰. En tal sentido “el lugar de la coordinación se instituye desde la renuncia al liderazgo y al saber-certeza de lo que en un grupo acontece... Sus intervenciones puntúan insistencias, interrogan rarezas, resaltan sinsentidos y paradojas de manera tal que al interrogar el universo de significaciones circulantes, crea condiciones de acceso a la singularidad de sentido.” (Fernández, op.cit. pág. 172). No hay que confundir esta “renuncia al saber de certeza” con ambigüedades o vacilaciones en las intervenciones de la coordinación, ni exime al docente/coordinador “de una formación específica en los conocimientos teóricos y técnicos que lo legitimen para su función” (Fernández, pág. 166).

En este rol es fundamental tratar de mantener un equilibrio, para ver “...cómo crear, desde la coordinación, condiciones de posibilidad para la producción colectiva, cómo evitar deslizarse hacia la sugestión, la manipulación; en síntesis, cómo no inducir. Estas indagaciones se despliegan a partir de una convicción. Aquella por la cual los pequeños grupos son pensados como espacios virtuales de producción colectiva.” (Fernández, op. cit. pág. 173).

⁷⁰ Fernández, Ana María. “El campo grupal. Notas para una genealogía”. Nueva Visión. Séptima Edición. Buenos Aires. 1999. Pág. 156.

“Al confesar nuestra subjetividad, nuestras debilidades o incertidumbres, sabemos que nos hallamos más cerca de la objetividad que quienes creen que sus palabras reflejan el orden de las cosas.” (Edgar Morin).

ESTRATEGIAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS:

a) Modalidad de trabajo:

Al inicio de la segunda parte del curso, se plantea a los alumnos la propuesta para su tratamiento en grupos pequeños. La definición de “grupo pequeño” obviamente dependerá del número de alumnos que integren el grupo total, pero, en líneas generales, se podría decir que se trata de subgrupos de no menos de tres y no más de cinco personas.

La elección del trabajo grupal como estrategia para el tratamiento de este tema no es caprichosa: se presume que, en casos así, la producción grupal es más valiosa que la individual, porque potencia las capacidades de observación de los miembros del grupo, promueve los aprendizajes sociales (cooperación, habilidades sociales, actitudes), fomenta la planificación estratégica del aprendizaje, y enriquece las propuestas que se pretende que los alumnos hagan. Además, favorece la contrastación de conocimientos y posturas alternativas conflictivas.

De hecho, Pozo afirma que investigaciones recientes han mostrado que organización social del aprendizaje favorece la interacción y cooperación entre los alumnos para fijar metas conjuntas y buscar en común medios para alcanzarlas, y los resultados suelen ser mejores que cuando las tareas se organizan de modo individual, de modo que cada alumno encare las tareas en solitario, compitiendo de modo explícito o implícito con el resto de sus compañeros. *“Cooperar para aprender suele mejorar la orientación social de los aprendices, además de favorecer el aprendizaje constructivo, la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje... convertir el aprendizaje en una empresa común, compartida, suele ser más eficaz porque promueve no sólo la generación de conflictos cognitivos entre los aprendices, un requisito necesario para muchas formas de aprendizaje constructivo... sino también el apoyo mutuo, la ayuda de unos a otros para avanzar”*⁷¹.

En el grupo siempre hay individuos aprendiendo, aunque haya cosas que no descubrirían si no estuvieran en grupo, y esto gracias a la oposición, las preguntas, las respuestas y las aclaraciones de otros.

Ciertamente, hay cosas que se comprenden mejor si el que las explica es un par, es decir, un condiscípulo, porque puede tener un punto de vista original, inusitado para el docente, pero más cercano al de otro alumno. Sin embargo, existe el peligro de que en un grupo heterogéneo algunos trabajen y otros simplemente hagan número. De producirse esto, se estaría perdiendo la oportunidad de que esos alumnos saquen beneficio del trabajo grupal. Para evitar esa deformación, debe hacerse un trabajo de seguimiento de los

⁷¹ Pozo Municio, Juan Ignacio. “Aprendices y maestros”. Alianza Editorial. Madrid. 1996. Págs. 116 y 117.

avances de cada grupo, anticipando instancias de evaluación individual. Más adelante se volverá sobre el particular.

La cooperación que se propone en esta etapa también promueve la aparición de una motivación intrínseca por el aprendizaje. Sin embargo, no sólo origina conflictos cognitivos, sino que también puede generar otros de tipo interpersonal. Esto, que puede parecer una desventaja, en realidad es una excelente oportunidad para crear y aplicar mecanismos de resolución de los mismos. Sería un aprendizaje colateral, no encuadrado dentro de los objetivos de la asignatura, pero nada despreciable como experiencia para la vida y la profesión, en estos tiempos en que cobran tanta relevancia los mecanismos de resolución de conflictos interpersonales y organizacionales, como la mediación y el arbitraje.

“El aprendizaje grupal constituye un medio para hacer manifiestas las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender... Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación de conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo... Se aprende a pensar en grupo; con otros, se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo... En el aprendizaje grupal entran en juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, planteamiento de tareas, así como formas de solución de problemas, explicaciones”⁷².

Ahora bien, la cooperación por sí sola no fomenta el aprendizaje en sí mismo. Sólo facilita la activación de los conocimientos y procesos de aprendizaje necesarios para que tenga lugar la construcción de nuevos saberes, pero para ello debe plantearse como una tarea común, y no como varias tareas subdivididas entre los miembros del grupo⁷³.

b) Funcionamiento de los grupos:

Wilfred Bion, un psicólogo inglés de mediados del siglo XX, trabajó con grupos y, de sus estudios, derivó algunas de sus observaciones, que seguidamente se exponen en una muy apretada síntesis⁷⁴:

⁷² Morán Oviedo, Porfirio. “Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal”. En revista “Perfiles Educativos”, CISE-UNAM. México. Pág. 14.

⁷³ Pozo, “Aprendices y maestros”. Pág. 331.

⁷⁴ Bion, Wilfred. “Experiencias en grupos”. Paidós. Buenos Aires. 1963.

Un grupo, que tiene una tarea y se organiza internamente para cumplimentarla, funciona como un “grupo de trabajo”.

Sin embargo, pueden aparecer (y, de hecho, aparecen), factores que provocan cierta distorsión en la situación ideal, pasando entonces a funcionar como “grupo de supuesto básico”. El mismo autor describe tres tipos de “supuestos básicos”: de “ataque y fuga”, de “dependencia”, y de “apareamiento”.

Ante una situación imprevista considerada como amenaza, el “grupo de supuesto básico de ataque y fuga” identifica un enemigo común al cual atacar y atribuir culpas o, del cual huir si lo anterior no es posible. Esta modalidad puede tener su origen en la circulación dentro del grupo de las llamadas “resonancias fantasmáticas”, como se denomina a todas aquellas situaciones y recuerdos que vienen de la propia historia de cada individuo, y que se alojan en el subconsciente, quedando allí escondidos hasta que una circunstancia determinada los trae a la superficie otra vez, bajo la forma de miedos, fobias, ansiedades, angustias. En el aula, puede ser que un alumno, por ejemplo, no se presente a dar examen.

En otros casos, el “supuesto básico de dependencia” hace que el grupo dependa totalmente de uno de sus miembros, que es el que puede solucionar la crisis.

El “supuesto básico de apareamiento” hace que el grupo esté a la expectativa de algo o alguien indefinible, indeterminable, que los sacará de la situación difícil. Es común la presencia de vagas esperanzas de ocurrencia de hechos sumamente improbables, que van desde que falte el profesor hasta que llegue el fin del mundo.

Estos supuestos básicos actúan como “organizadores grupales”, en el sentido de que el grupo se reorganiza en función de dichos supuestos, y lleva a cabo acciones en consecuencia.

Tanto la modalidad de “grupo de trabajo” cuanto la de “grupo de supuesto básico” (en sus tres variantes), se van dando alternativamente en el mismo grupo, según se plantee la situación y según el estado psicológico de los miembros del grupo, individual y colectivamente considerados.

Con estas consideraciones previas en la mente, se puede decir que, en el caso particular del trabajo propuesto a los grupos, durante las seis semanas que dura la experiencia se puedan generar ciertos desajustes en la labor, aunque la conformación de los equipos sea voluntaria. Esta inestabilidad no deja de resultar positiva, ya que *“una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones”*⁷⁵.

Comienzan actuando como “grupos de supuesto básico de ataque y fuga”, sintiéndose paralizados por la novedad, o por las incomodidades que ocasiona el tener que trabajar en equipo, ajustando ritmos y modalidades de trabajo, a la vez que opiniones diferentes. El malestar puede ser evidenciado a partir de la manifestación de incomodidades o quejas hacia sus compañeros, o hacia el docente. La ocurrencia o no de esto último depende de la relación que

⁷⁵ Morán Oviedo, Porfirio. “Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal”. En revista “Perfiles Educativos”, CISE-UNAM. México. Pág. 14.

previamente se haya tejido entre el docente y sus alumnos. En la medida en que exista mutua confianza, fluida comunicación y un afectuoso respecto, los alumnos se esforzarán para comprender la importancia de la actividad, cosa que el docente debe insistir en dejar bien en claro.

Paralelamente, en algunos grupos suele manifestarse el “supuesto básico de dependencia”. Por ejemplo, la mayoría de sus miembros pueden descansar en uno de ellos, que es quien dicen que “sabe”, el que “saca las papas del fuego”, como reza el dicho popular. También pueden manifestar una dependencia marcada con relación al docente, en una negativa a utilizar la posibilidad que se les presenta de ejercicio de su autonomía, por inseguridad o por algo muy relacionado, como lo es el miedo a lo desconocido derivado de un no asumido temor al crecimiento, a la maduración, con la responsabilidades que trae aparejadas.

Por sus características, el “supuesto básico de apareamiento” es algo que, en general, suele quedar un poco oculto a la observación del docente, aunque no se puede descartar que se presente en alguno o algunos de los grupos. En general, puede provocar que los alumnos rehuyan comenzar el trabajo hasta que sea inevitable hacerlo. Se evidencia a partir de la evaluación continua del grado de avance, pudiéndose aplicar en forma oportuna los mecanismos adecuados para lograr su desaparición.

Como durante el tiempo que dura la experiencia se plantea una permanente retroalimentación con el docente en cuanto a las distintas situaciones que se observan, su pertinencia, la forma de presentación, etc., los equipos pasan a funcionar como “grupos de trabajo” (siempre siguiendo la terminología de Bion), en los cuales todos aprenden a partir del trabajo en común y el permanente intercambio de ideas y validación de saberes, y no con el mero reparto de tareas parciales entre los miembros del equipo.

c) Presentación de pautas, herramientas y materiales:

La certeza de la realización de un trabajo de estas características debe estar preanunciado desde el mismísimo programa de la asignatura, tanto dentro de las pautas generales de acreditación, cuanto en el cronograma de clases.

Como lo expresa Zabalza⁷⁶, desde un primer momento, hay que comunicar el objetivo en un lenguaje claro e inteligible por todos los alumnos. El trabajo debe ser contextualizado, conectándolo con los conocimientos previos y dándole un sentido que desborde la propia actividad. En ocasiones no estará de más utilizar fórmulas de redundancia que expliquen plenamente el objetivo o el tipo de experiencia que se pretende, con formulaciones paralelas, ejemplos, etc. Si el trabajo es complejo, se puede mostrar a los alumnos trabajos realizados por otros anteriores del mismo curso (en caso de existir), no sólo los mejores, sino de diversas calidades cuyas virtualidades y deficiencias se pueden analizar. Puede ser de gran utilidad para bajar el nivel de ansiedad el señalar no sólo qué es lo que se pretende con esa tarea, sino también cómo se puede realizar. Es decir, dar pautas metodológicas en cuanto a la secuenciación de pasos a seguir para preparar el trabajo, y las formalidades necesarias para la presentación escrita y oral, que los vayan preparando para cuando tengan que

⁷⁶ Zabalza, op. cit. pág. 168.

hacer otros trabajos académicos, ya sea como alumnos o como profesionales graduados.

A los fines de ayudar a la justificación de la inclusión de la actividad en el programa de actividades, a la par que dar elementos para que los alumnos puedan fundamentar sus propios trabajos, se les proporcionan diversos materiales bibliográficos relacionados con:

- Las demandas de la sociedad a los profesionales en Ciencias Económicas en lo que respecta a sus responsabilidades sociales y su compromiso con los valores morales, como mediadores entre un conocimiento especializado y el resto de la sociedad.
- Las distorsiones en los mercados ocasionadas por la utilización tendenciosa de información económico-financiera.
- Las limitaciones al ejercicio de las libertades individuales como consecuencia de la falta de transparencia en las transacciones económico-financieras.

Este material no se entrega a los alumnos para que simplemente “se notifiquen” del mismo, sino para que lo procesen utilizando sus propias estructuras cognitivas preexistentes. Para facilitar este proceso, se lo acompaña de diversos “organizadores”, que son instrumentos para ayudar a que efectúen una decodificación significativa. *“El organizador... viene a ser un procedimiento de introducción de un contenido relacionándolo con el conjunto de significados ya poseídos por el sujeto y organizándolos de modo tal que la exposición le sea asequible, aunque no tenga relación con contenidos ya poseídos.”* (Zabalza, op. cit. pág. 174).

Entre las funciones principales de los organizadores, está la de proveer un punto de apoyo y fijación intelectual para los materiales del todo o casi todo novedosos, como es el caso que se presenta.

Hay varios tipos de organizadores, pero los aplicables al material que se está entregando son los que Zabalza (op. cit. pág. 175) denomina “organizadores de mejora”, que *“introducen el nuevo material a partir de una presentación preliminar siempre en términos comprensibles por la mayoría de los alumnos. Estas indicaciones iniciales del nuevo tema van luego “mejorándose”, completándose con matices, detalles, subprocesos de conceptualización, etc. Pero lo que se logra es que el procesamiento de la información por parte del alumno sea siempre un proceso significativo para él; cada nuevo detalle introducido apoya su sentido en los anteriores. El alumno tiene así en cada momento una idea general y clara de dónde está y hacia dónde va.”*

Los organizadores pueden ser “estructurales” o de “sentido”, y es necesario proporcionar ambos paralelamente, a fin de que los alumnos tengan señalados la meta, el rumbo y el camino a seguir. Son los que posibilitan que los equipos dejen de funcionar como “grupos de supuesto básico” para pasar a actuar como “grupos de trabajo”, al bajar el nivel de ansiedad inicial que provoca una crisis manifestada en desconcierto, parálisis y dependencia.

Siempre siguiendo a Zabalza (op. cit. págs. 175 y 176), tenemos los:

- a) *Organizadores estructurales*: Si se aclara de antemano de qué se va a tratar, qué partes va a tener la información o la tarea a realizar, cómo se relacionan entre sí esas partes, etc., se están ofreciendo a los alumnos

organizadores estructurales para que puedan más fácilmente ordenar mental y operativamente el trabajo y, si eso se hace de manera permanente, se los están además acostumbrando a pensar y actuar de forma sistematizada, a utilizar esquemas mentales que doten de estructura y sentido integral a lo que hacen.

- b) *Organizadores de sentido*: Mediante estos organizadores se trata de dotar a los mensajes de un marco de referencia, recogiendo aquellas pistas que el emisor introduce en el mensaje para clarificar al receptor para qué le va a servir esa nueva información, y con qué se relaciona.

EVALUACIÓN DE LA TAREA:

“Toda situación de instrucción debe incluir algún sistema que permita evaluar el grado en que se han alcanzado los objetivos o demandas fijados. La evaluación, que no sólo debería realizar el maestro sino también el aprendiz, puede ser más formal (por ejemplo, mediante un examen) o informal (a través de la observación cotidiana, de la medición del rendimiento en tareas habituales, etc.), dependiendo del contexto instruccional en que se produzca... En realidad, esos sistemas de evaluación formal suelen tener poco que ver con la medición del aprendizaje”⁷⁷.

a) Evaluación de la actividad en sí:

En primer lugar, lo que debe evaluarse es el proceso de realización de la actividad grupal en sí misma, y esta evaluación debe hacerse en forma continua, comenzando desde el día de la entrega de la consigna, a fin de que el trabajo traiga aparejado un real enriquecimiento intelectual para el grupo que lo elabore y para el grupo total, docente incluido. Al respecto, también es necesario llevar a cabo un proceso de autoevaluación constante por parte del docente, analizando los resultados de su propia práctica a partir de la retroalimentación que reciba directamente de los alumnos, o indirectamente, a través de las producciones de los mismos. *“La acción del docente, encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, genera también cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y significa también que éstos, durante el proceso de aprendizaje, “enseñan”, es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor”* (Morán Oviedo, op. cit. pág. 14).

Todo aprendizaje implica un cambio en las pautas de conducta. En este trabajo grupal, los alumnos y el docente sufren transformaciones, en las cuales tiene crucial importancia el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje en su carácter de acto de permanente cuestionamiento, a fin de desarrollar una capacidad crítica que permita modificar actitudes y procesos para aprovechar más eficientemente el esfuerzo involucrado en la tarea.

“Lo verdaderamente importante de una experiencia como la que mencionamos es que los miembros del grupo (participantes y coordinador) a partir de ciertas condiciones de indiferenciación inicial, construyen un espacio de discusión y

⁷⁷ Pozo, “Aprendices y maestros”. Págs. 78 y 79.

análisis que les permite intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales” (Morán Oviedo, op. cit. pág. 15).

b) Evaluación y acreditación de los aprendizajes: modalidad y enfoque

“En cada situación de docencia no es ni posible ni deseable evaluar todo; es indispensable elegir qué evaluar y cómo hacerlo... Debemos ser conscientes de que no es posible captar una manifestación total del aprendizaje, dada la complejidad de este proceso mental. No obstante, es un hecho que si bien el aprendizaje se objetiva y se advierte en el área del mundo externo, esta manifestación no agota el fenómeno”. (Morán Oviedo, op. cit. págs. 9, 12).

En este punto, es preciso *“establecer una distinción operativa entre evaluación y acreditación.... La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar conocimientos: está referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos objetivos de aprendizaje, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona”*⁷⁸.

A fin de acreditar la existencia de ciertos aprendizajes, los mismos tienen que estar relacionados con objetivos muy concretos del programa de la asignatura. Entre las acciones que habitualmente se utilizan para evidenciar el aprendizaje están los exámenes (escritos y orales), trabajos, ensayos, informes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etc., siendo los más utilizados los nombrados en primer término. Sin embargo, a los efectos de manifestar los aprendizajes logrados como consecuencia de esta propuesta, el examen, tal como se elabora y aplica tradicionalmente, no es el medio idóneo.

Por tal motivo, se pide la elaboración de un trabajo grupal escrito, que cumpla ciertas formalidades estéticas y estructurales propias de una presentación profesional.

En lo que respecta a la estructura del trabajo requerido, el mismo debe constar de las siguientes partes:

- a) **Introducción**, en la que se hará referencia a la importancia de considerar las cuestiones éticas, los valores morales, etc. en el ejercicio profesional, y la relevancia de la información como presupuesto para el ejercicio de las libertades individuales. Para fundamentar sus afirmaciones, cuentan con el material bibliográfico suministrado por la cátedra, y con cualquier material adicional que los alumnos aporten y que sea pertinente. En caso de enriquecer la redacción con citas textuales, éstas deberán estar entre comillas y en nota al pie se citará la fuente.
- b) **Descripción de la situación observada**: En esta sección el grupo relata la operación financiera o situación relacionada con contenidos de nuestra asignatura, en la cual observe falencias.
- c) **Descripción de la falencia observada**: Estas fallas pueden estar relacionadas con información errónea o engañosa, o correcta pero parcial, o completa pero ininteligible para el receptor, con lo cual la

⁷⁸ Díaz Barriga, A. “Didáctica y currículum”. Nuevomar. México. 1986. Pág. 119.

libertad de decisión de éste se verá coartada y condicionada. Las falencias también pueden estar relacionadas con obligaciones especiales injustificadas a cargo del consumidor, asimétricas con relación a la prestación a cargo de la contraparte, o con prohibiciones de elegir alguna cosa.

- d) **Propuesta de solución:** Lo que cada grupo propone que se debe hacer para solucionar la falencia, y restablecer el equilibrio entre las partes contratantes. Puede tener que ver con la obligación por parte del oferente de dar información adicional, o la modificación de las condiciones del contrato, etc.

Planteada la evaluación como una revisión constante del proceso grupal, se propone llevarla a cabo a lo largo del tiempo que dura la elaboración del trabajo, mediante el tratamiento de los problemas, dudas e ideas que surjan, a efectos de hacer un seguimiento continuo de los avances realizados. Asimismo, dentro del cronograma de clases se establece una fecha en la cual los grupos deberán exponer sus trabajos. Todos los integrantes de cada grupo deben conocer bien su propio trabajo, porque el docente puede designar a cualquiera como "miembro informante", y luego hacer preguntas rotativas. *“En cuanto a la presentación y organización de la información... el introducir formas colectivas de tratamiento de la información como discusiones, debates, presentación de opiniones, exposición por parte de grupos de alumnos de informes elaborados por ellos mismos, constituye un importante recurso con una gran potencialidad a nivel de evaluación formativa; el profesor podrá analizar tanto la riqueza y pertinencia de la información presentada, como el proceso de elaboración seguido y los sistemas de justificación lógica, científica o afectiva que apoyen las afirmaciones realizadas”* (Zabalza, op. cit. págs. 183 y 184).

La introducción de una instancia para la puesta en común de cada grupo dentro del grupo total persigue como fin que todos los alumnos tomen conocimiento de las distintas situaciones planteadas, así como de las soluciones o paliativos propuestos, de modo que tengan oportunidad de proponer sus propias ideas, enriqueciendo al conjunto.

No obstante, en la tarea grupal suele producirse cierta deformación, consistente en que algunos alumnos diluyan sus responsabilidades individuales en el proceso de aprendizaje. Por eso no sólo se evalúa el trabajo grupal, sino el rendimiento de cada alumno dentro de su grupo, para lo cual se considera una herramienta idónea la posibilidad de realizar interrogatorios individuales al azar y rotativos. De todos modos, en esta instancia se pretende evitar la manifestación de todo tipo de competencia mediante la comparación de los alumnos entre sí. Lo que se busca es comparar los logros de cada alumno en relación con su propio punto de partida.

Teniendo presentes los propósitos y objetivos pertinentes de la asignatura mencionados en el Capítulo 6, a los efectos de la acreditación se tienen en cuenta dos tipos de cuestiones, la formales y las de fondo, siendo ambas de igual importancia. Así como *“la comida entra por los ojos”*, en todo trabajo profesional el continente es fundamental, porque determinará si el destinatario presta o no atención al contenido.

Bajando a nuestro trabajo concreto, el cumplimiento de los objetivos se evaluará de la siguiente manera:

Parte formal:

- De la presentación escrita: la estética, la formalidad, la redacción, la coherencia de las fundamentaciones.
- De la presentación oral: el conocimiento/dominio del caso planteado por el propio grupo y por cada alumno individualmente considerado.

Parte de fondo:

Sobre todo, se busca evaluar

- La capacidad de observación
- La capacidad de hacer análisis críticos
- La coherencia de la propuesta fundamentada
- La originalidad.

Es muy importante tener presente que no se evalúa si la solución propuesta es o no "correcta", porque eso no puede determinarse a ciencia cierta (aquí no buscamos un resultado matemático, sino influenciar en el comportamiento humano). De hecho, los gobiernos de todos los países y todos los niveles habitualmente aplican medidas que luego se prueban insuficientes, irrelevantes o contraproducentes. No se puede pedir a los alumnos que sean más efectivos que aquellos funcionarios públicos cuyo deber es, precisamente, ser efectivos. Lo que se pretende es que la solución propuesta sea coherente con la situación planteada (en cuanto a que la afecte), que sea aplicable a la realidad, y que sea probable que la modifique en la dirección deseada.

En lo que respecta al enfoque a utilizar para asignar calificaciones a los alumnos, existen básicamente dos, que tienen su origen en diferentes concepciones de lo que se pretende medir.

El **enfoque referido a normas o psicométrico**, mide el desempeño del alumno con relación a todo el grupo, determinando diferenciaciones de rendimiento que determinan posiciones relativas de los alumnos entre sí. Se trata de un enfoque selectivo, apropiado *"cuando las decisiones atañen al comportamiento de un individuo en relación a otros, pero resulta totalmente inadecuado cuando lo que se desea conocer es el mérito de una metodología y su repercusión en el logro de una meta determinada"*⁷⁹. Puede dar lugar a errores basados en un "sesgo cultural", presentes cuando la norma son grupos con rendimiento demasiado alto o, inversamente, demasiado bajo. Así pueden provocarse importantes diferencias entre el valor intrínseco de calificaciones iguales, aplicadas en cursos diferentes.

Por otro lado, está el **enfoque referido a criterios o edumétrico**, mediante el cual se pretende reflejar el grado en que cada alumno logró los objetivos propuestos, perfectamente definidos. Las calificaciones aplicadas mediante este enfoque dejan de tener un valor relativo, para pasar a tener una connotación absoluta, en función de los niveles de aprendizaje máximos y

⁷⁹ Ahumada, Pedro. "Tópicos de evaluación en educación". Ediciones Universitarias. Valparaíso. 1989. Pág. 46.

mínimos establecidos según criterios externos, conectados con lo que se espera que el alumno “sepa hacer”. Este “saber hacer” del alumno también es conocido como “dominio conductual”, e implica tanto la tarea que ha de ejecutarse (conducta), como el contenido incluido en la ejecución. Al definir el “dominio”, es imprescindible hacer lo propio con el rendimiento mínimo esperado para alcanzar el éxito.

El enfoque edumétrico es aconsejable cuando se pretende comparar el rendimiento del alumno con relación a una pauta de logro fijada de antemano, y evaluar la eficiencia de los métodos de enseñanza en función de los logros obtenidos por los alumnos.

Sin embargo, para poder aplicar este enfoque, es condición *sine qua non* que las metas y objetivos de la enseñanza estén formulados explícitamente en el programa de la asignatura, de modo que sirvan de orientadores para el docente y los alumnos (Ahumada, op. cit. pág. 47).

A fin de asignar calificaciones a los resultados obtenidos como consecuencia de la aplicación de la propuesta pedagógica presentada en el presente trabajo, se propone la aplicación del *enfoque referido a criterios o edumétrico*, por varias razones:

- a) No se persigue hacer una selección eliminatoria sino, con un criterio formativo, asegurar el grado de logro por parte de los alumnos de los objetivos que se pretende alcanzar.
- b) Se puede evaluar la eficiencia de los métodos de enseñanza, y de la propuesta pedagógica en sí.
- c) En esta instancia del curso, se quiere fomentar la cooperación, y no la competencia. Para ello, se eliminan los factores de comparación interindividual, para pasar a confrontar los logros de cada alumno con criterios de desempeño previamente establecidos en forma externa, o con el nivel del propio alumno anterior al inicio de la experiencia.

c) Procedimiento para la asignación de calificaciones según el enfoque edumétrico:

En razón de su mayor practicidad, se propone calificar los aprendizajes según el enfoque edumétrico mediante el procedimiento basado en la cuantificación de puntajes totales logrados.

Para ello, previamente hay que definir el porcentaje mínimo aceptable para considerar aprobado un dominio conductual determinado. En este caso concreto, se estableció el 70%, ya que ese es el nivel mínimo fijado para toda la asignatura, en sus distintas instancias calificadorias (parciales, trabajos prácticos individuales y grupales, examen final). Paralelamente, a cada ítem a evaluar se le asignará un puntaje máximo, en razón de su importancia relativa, y un puntaje mínimo, resultante de aplicar al máximo el porcentaje mínimo antes señalado. Al alumno que obtuviere este rendimiento mínimo se le otorgará la calificación mínima de aprobación estipulada en la escala de notas a emplear, correspondiendo la calificación máxima al logro completo de los objetivos. Obviamente, quienes no logren demostrar los aprendizajes mínimos requeridos, obtendrán notas de reprobación, con diferentes matices.

Así, los puntos totales asignados a cada alumno serán la cuantificación objetiva del grado de logro alcanzado, y servirán de base para determinar la calificación aprobatoria o reprobatoria, según la escala reglamentaria de puntajes utilizada en la institución.

En lo que respecta a la asignación de las diferentes notas de aprobación y de reprobación, en toda su gama, se han de utilizar sendas fórmulas, que se detallan a continuación:

$$N.A. = \frac{C_i - C_c}{P_i - P_e} \cdot (P_a - P_e) + C_c$$

$$N.R. = \left[\frac{C_c - 1}{P_e} \cdot P_a \right] + 1$$

Donde:

- N.A. = Nota de aprobación
- N.R. = Nota de reprobación
- C_i = Calificación ideal o máxima posible en la escala de notas utilizada institucionalmente (Por ejemplo, 10)
- C_c = Calificación de corte o mínima de aprobación en la escala de notas utilizada institucionalmente (Por ej. 4)
- P_i = Puntaje ideal o máximo posible para una situación de evaluación dada. (Sumatoria de todos los puntos máximos que se pueden obtener)
- P_e = Puntaje exigido, correspondiente al porcentaje de rendimiento mínimo preestablecido. (Sumatoria de los puntos mínimos necesarios para aprobar)
- P_a = Puntaje neto alcanzado por el alumno.

De esta manera, queda bastante limitada (aunque no desaparece) la posibilidad de deslizamiento de la subjetividad del docente en la asignación de notas.

Por último, se debe señalar que la calificación obtenida con la presentación del trabajo requerido por la presente propuesta, se integra a la calificación final de la asignatura a partir de una ponderación determinada. Dado que es necesario emitir una calificación individual, la mencionada ponderación es fijada de manera tal que el mayor peso en la conformación de la nota final esté cargado en los exámenes parciales individuales, para que quien no aprobare éstos, no pueda acceder a la instancia del examen final con el sólo título de haber sacado buena nota en los trabajos grupales.

CONCLUSIÓN

*“¿Dónde está la sabiduría
que perdimos con el conocimiento?”*

T. S. Eliot

*“La heredad de un hombre rico había producido mucho.
Y él pensaba dentro de sí, diciendo:
“Qué haré, porque no tengo dónde guardar mis frutos?”
Y dijo: “Esto haré: derribaré mis graneros, y los edificaré mayores,
Y allí guardaré todos mis frutos y mis bienes;
Y diré a mi alma:
Alma, muchos bienes tienes guardados para muchos años;
Repósate, come, bebe, regójate.”
Pero Dios le dijo:
“Necio, esta noche vienen a pedirte tu alma;
y lo que has provisto, ¿de quién será?”
La Biblia. Evangelio según San Lucas 12.16-20*

Contrariamente a lo que sostenía el pensamiento positivista del siglo XIX (y que sobrevivió hasta la llegada del “posmodernismo”, casi a finales del XX), todos los progresos científicos y técnicos alcanzados no han servido para mejorar la calidad de vida de toda la Humanidad. Sí para aumentar el nivel de renta de una buena parte de los seres humanos, pero aún éstos se ven limitados en su capacidad para obrar con libertad. Y es la libertad, y no la renta, la verdadera medida del desarrollo, como lo sostiene Amartya Sen, Premio Nobel de Economía 1998⁸⁰, ya que la renta es un mero instrumento para el ejercicio de la capacidad de obrar libremente.

La civilización actual, a pesar de la generalización del sentimiento religioso, no está fundada, en sus aspectos prácticos, en valores que tengan que ver con la eternidad, lo absoluto. Incluso los valores son relativos, y el “bien” o el “mal” dependen de quién los defina. Así, se ha perdido toda preocupación por lo que venga después o por los intereses generales. Y la misma libertad ha perdido, para muchos, su valor intrínseco para pasar a tener un valor utilitario, en el sentido que le daría Jeremy Bentham, como instrumento que, según el caso, puede o no ser conveniente para el aumento de la renta.

Esta época de cambio (“crisis”, dirían algunos), plantea una serie de amenazas y oportunidades. Estas últimas, como de costumbre, son “calvas”. La presente oportunidad está signada por la conciencia de la existencia de problemas, requisito indispensable para iniciar la búsqueda de soluciones. Ahora la propia universidad y los profesionales egresados de ella reconocen que, tal como están, las cosas no andan bien. El Señor Jesucristo dijo: *“Los sanos no tienen*

⁸⁰ Sen, A. Op. cit.

*necesidad de médico, sino los enfermos”*⁸¹. La curación comienza cuando, no estando sano, se reconoce tal situación y comienza a buscarse el remedio.

La actual conciencia del trastocamiento de las escalas de valores hace que éste sea el momento oportuno para comenzar a buscar los mecanismos que permitan que todos los logros alcanzados en el plano científico y tecnológico puedan derramarse sobre toda la Humanidad, de modo tal que cada uno pueda tener la libertad de progresar según sus deseos y/o capacidades, pero no a costa del cercenamiento de las libertades ajenas, en un perverso juego de “suma cero”, pues *“la libertad de cada uno termina donde comienza la del prójimo”*.

Esta es una misión que tiene la educación hoy en día. La escuela, en todos sus niveles, debe ser más que mera proveedora de instrucción o entrenamiento. Más que “informar”, debe “formar” ciudadanos responsables, integrales, con escalas de valores únicas para cada individuo y libremente elegidas por él, aplicables a todos los ámbitos en que desarrolle su actividad, pero no antagónicas con los valores socialmente valiosos, que propendan al bienestar de todos, entendido éste como la capacidad para el ejercicio pleno de la libertad individual.

Si bien la tarea es ciclópea, en algún momento y por alguna parte hay que comenzarla. Aunque la semilla sea pequeña, si se la planta bien y en buen terreno, seguramente germinará, crecerá y fructificará.

“Sencillamente, las paradojas entrelazan nuestra civilización... Así pues, son numerosos y graves los problemas que la acompañan... Naturalmente se viene dedicando mucha atención a todos estos problemas... Sin embargo, me temo que esas medidas o acciones, difícilmente logren cambiar de manera fundamental el rumbo de la evolución si no empieza a cambiar algo en el terreno ideológico del que brotan los modelos actuales de comportamiento humano, actividades empresariales y cooperación”.

“Tal como están las cosas, a mi juicio, nos queda una sola posibilidad, la de buscar dentro de nosotros y a nuestro alrededor nuevas fuentes de responsabilidad, nuevas fuentes de entendimiento y solidaridad y de humildad ante el milagro de la existencia, la capacidad de resignarse en aras del interés común y de hacer algo bueno incluso, aun cuando no sea visible y aunque quizás nadie lo aprecie”.⁸²

⁸¹ La Biblia. Evangelio según San Lucas 5.31.

⁸² Discurso del presidente de la República Checa, Vaclav Havel, ante las Juntas de Gobernadores del Fondo Monetario Internacional y del Grupo del Banco Mundial, en las deliberaciones conjuntas. Praga. Septiembre de 2000.

Extracto publicado en “Informe Económico de Coyuntura”, Año 19, N° 207, Abril 2001. Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Siembra un pensamiento,

y cosecharás un acto;

Siembra un acto,

y cosecharás un hábito;

Siembra un hábito,

y cosecharás un carácter;

Siembra un carácter,

y cosecharás un destino.



BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, Pedro. "Tópicos de evaluación en educación". Ediciones Universitarias. Valparaíso. 1989.
- Astin, Alexander W. "La evaluación en la renovación y reforma institucional". Revista Pensamiento Universitario, Año 2, N° 2. Agosto 1994
- Banco Mundial. Informe 1998/1999. "El conocimiento al servicio del desarrollo".
- Bauer, Peter. "Economic Analysis and Policy in Underdeveloped Countries". Duke University Press. Durham, N.C. 1957.
- Bion, Wilfred. "Experiencias en grupos". Paidós. Buenos Aires. 1963.
- Bordón, José Octavio. "Globalización y reforma universitaria". Revista Archivos del Presente. Año 5, N° 17. Bs.As. Julio-Agosto-Septiembre 1999.
- Brunner, Joaquín José. "El proceso de la educación". Uteha. México. 1972.
- Brunner, José Joaquín. "Evaluación de la calidad en el Nuevo contexto latinoamericano". Revista de la Educación Superior, N° 110, Abril-Junio 1999. México. ANUIES.
- Caster, Gerhard, citado por Geneyro, Juan Carlos. "Educación superior, globalización y democracia". Universidad de Colima. México. 1996.
- CEPAL, "Informe año 2000".
- De Alba, Alicia, compiladora. "El currículum universitario: de cara al nuevo milenio". Centro de Estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés Editores. México, D.F. 1997.
- Delval, Juan. "El desarrollo humano". Siglo XXI. 1994.
- Díaz Barriga, A. "Didáctica y currículum". Nuevomar. México. 1986.
- Drucker, Peter. "La sociedad postcapitalista". Sudamericana. Bs.As. 1994.
- Esteva, José A. "La dimensión tecnológica en la formación universitaria". Presentación para el Primer Coloquio Internacional "El currículo universitario ante los retos del siglo XXI". 1997.
- Fasce, Jorge. "Enseñar bien lo valioso". Segunda Parte. Mimeo.
- Fernández, Ana María. "El campo grupal. Notas para una genealogía". Nueva Visión. Séptima Edición. Buenos Aires. 1999.
- Follari, Roberto A. "Perfil del docente y crisis cultural contemporánea". Novedades Educativas. N° 59 y 60. Año 1995.
- Gagné, Robert M. "Principios básicos del aprendizaje". Editorial Diana. México. 1979.
- Gagné, R. Y Briggs, L. "La planificación de la enseñanza". Trillas. México. 1976.
- Galli Rey, Rolando; Mondote, Norberto Andrés. "El perfil del contador público". Boletín de la FACPCE N° 36. Abril de 2001. Año 12.
- Gimeno Sacristán, José. "El marco curricular en una escuela renovada". Editorial Popular. Madrid. 1988.
- Gimeno Sacristán, José. "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Morata. Madrid. 1988.
- Guía internacional sobre educación N° 9. Emisión original julio de 1991. Revisada en octubre de 1996. Publicación en español de la Federación Argentina de Consejos Profesionales de Ciencias Económicas (FACPCE). 1996. Citado por Juan Carlos Seltzer, en "De la necesidad de arbitrar

- estrategias que preparen a los estudiantes para el ejercicio profesional". Boletín de la FACPCE N° 32. Junio 2000.
- Hernández, F.; Sancho, J. M. "Para enseñar no basta con saber la asignatura". Paidós. Barcelona. 1993.
 - Kennedy, Paul. "Hacia el siglo XXI". Plaza y Janés. Barcelona. 1993.
 - Krottsch, Pedro. "Universidad y empresa: entre el mimetismo y la articulación". Mimeo.
 - Lafourcade, Pedro. "*Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior*". Kapelusz. Buenos Aires. 1982.
 - López, Azucena; Salvatierra, Darío. "El planeamiento de la enseñanza". Cap.I : El plan de estudios. Edición privada. Buenos Aires. 1994.
 - Morán Oviedo, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal". En revista "Perfiles Educativos", 2728, CISE-UNAM. México.
 - Muñoz Izquierdo, Carlos. "Bases para la modernización curricular en la educación superior". Presentación para el Primer Coloquio Internacional "El currículo universitario ante los retos del siglo XXI". 1997.
 - Mumford, Lewis. "Técnica y civilización". Empecé Editores. Bs.As. 1945.
 - Neilson, James. "*The guessing game*". Revista "Comments Argentina", U.S. Chamber of Commerce in Argentina. Bs. As. Marzo 2001. Vol. 83, N° 1.
 - Ornelas Navarro, Carlos. "La Reforma Universitaria y la Enseñanza Tubular". Ponencia presentada en la IV Reunión Nacional de Comunicación Educativa en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. México. 1981.
 - Pérez Lindo, Augusto. "*Mutaciones en los sistemas de ideas y cambio curricular*". Conferencia dictada ante autoridades y personal docente de todas las unidades académicas de la U.N.N.E., Corrientes, el 4 de mayo de 1995.
 - Pozo Municio, Juan Ignacio. "Aprendices y maestros". Alianza Editorial. Madrid. 1996.
 - Pozo Municio, Juan Ignacio. "Teorías cognitivas del aprendizaje". Morata. Madrid. 1989.
 - Raths, J. D. "Teaching without specific objectives", en *Educational leadership*", abril 1971.
 - Scott, Peter. "El rol cambiante de la Universidad en la producción de nuevo conocimiento". Revista *Pensamiento Universitario*. Bs.As., Noviembre 1999.
 - Sen, Amartya. "Desarrollo y libertad". Planeta. Buenos Aires. 2000.
 - Stenhouse, Lawrence. "Investigación y Desarrollo del Currículum". Cap.II. Morata. Madrid. 1984.
 - Taba, Hilda. "La elaboración del currículo". Troquel. Bs.As., 1976.
 - Tedesco, Juan Carlos. "Universidad y sociedad del conocimiento", en "Criterio" del 12/11/98.
 - Thurow, Lester. "El futuro del capitalismo". Vergara. Buenos Aires. 1997.
 - Ysunza Breña, Marisa. "Ocupación: Diseño Curricular". Presentación para el Primer Coloquio Internacional "El currículo universitario ante los retos del siglo XXI". 1997.
 - Zabalza, Miguel Ángel. "*Diseño y desarrollo curricular*". 5ª edición. Narcea. Madrid. 1993.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
--------------------	---

CAPÍTULO 1 MARCO GENERAL: EL TELÓN DE FONDO

Escenarios cambiantes. Una ojeada al ayer. Volver al futuro	5
---	---

CAPÍTULO 2 LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI: NUEVOS LIBRETOS PARA VIEJOS ACTORES

Amenazas. Oportunidades	13
-------------------------------	----

CAPÍTULO 3 LAS CIENCIAS ECONÓMICAS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Ciencia, ¿utilitaria o desinteresada? Ciencias “duras” y “blandas”. La ambigüedad de las ciencias económicas . De la especialización a la fragmentación. Los currícula de ciencias económicas	17
---	----

CAPÍTULO 4 LA REFORMA NECESARIA

Un cambio generalizado. Las líneas elegidas: a) Los derechos humanos; b) La vida democrática	23
--	----

CAPÍTULO 5 CAMBIOS EN LA IDEOLOGÍA CURRICULAR

Tesis y antítesis. Síntesis. Los contenidos actitudinales. Un argumento adicional	27
---	----

CAPÍTULO 6 LA HERRAMIENTA CONCRETA

Presentación del tema. Vinculación con el programa de la asignatura	35
---	----

CAPÍTULO 7 ABORDAJE DE LA PROPUESTA EN EL AULA

Oportunidad. El sujeto de aprendizaje. El docente: a) Su formación; b) Rol docente. Estrategias y recursos didácticos: a) Modalidad de trabajo; b) Funcionamiento de los grupos; c) Presentación de pautas, herramientas y materiales. Evaluación de la tarea: a) Evaluación de la actividad en sí; b) Evaluación y acreditación de los aprendizajes: modalidad y enfoque; c) Procedimiento para la asignación de calificaciones según el enfoque edumétrico..... 41

CONCLUSIÓN 61

BIBLIOGRAFÍA 65

ÍNDICE 67