

Comisión 8:

Título: La Cátedra Universitaria: Algunas Interpelaciones Organizacionales y su Resignificación

Lic. Pablo Matías Serú.¹

Concepciones de Cátedra.

Al comenzar la investigación se fueron revisando distintas acepciones del término cátedra una de ellas fue la del diccionario de uso del Español de M. Moliner, esta palabra proviene del latín: asiento, silla. Asiento elevado desde donde el profesor explica.

Otra de las acepciones es la elaborada por Lidia Fernández (1), quién visualiza a la cátedra como un lugar a ganar, a conquistar pareciera entonces quedar investida de aspectos altamente valorados, no sería para todos, no estaría al alcance de todos; para acceder a ella sería necesario vencer una serie de obstáculos. Pero también la cátedra entendida como conjunto de personas constituye un espacio que funciona como continente para quienes en ella desarrollan sus tareas cargándose de significados como objeto de vinculación afectiva. (2)

Marcela Ickowicz por su parte acentúa el aspecto formativo de dichos espacios señalando que, *“Es posible suponer que la cátedra, vista como unidad de formación en el seno de la universidad, funciona para el iniciado como un modelo al que intenta adecuarse y a su vez es depositaria de ciertos ideales colectivos provenientes de los procesos de identificación familiares y/o escolares.”* (3)

Considerando estos aportes y el propósito del presente trabajo vamos a considerar a las cátedras como las unidades constitutivas básicas del trabajo en la universidad, y como el espacio privilegiado para la formación y socialización de los docentes.

En la búsqueda de la especificidad de estas unidades organizativas básicas del trabajo y de la formación en el ámbito de la Universidad Nacional del Comahue, se han

¹ Universidad Nacional del Comahue. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Ayudante de Docencia. Becario de Investigación Iniciación.

realizado entrevista individuales y grupales a docentes y auxiliares de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, como así también se ha analizado documentación y organizado jornadas de reflexión, a modo de *dispositivos analizadores contruidos, entendido los mismos como aquellos elementos que debido a las contradicciones de diverso tipo que introducen en la lógica de la organización, expresan las determinaciones de la situación.* (4)

De esta manera se ha puesto especial interés en cuáles son los rasgos que adquiere el proceso de transmisión de generación en generación del oficio de ser docente y del desarrollo de tareas de extensión e investigación, esto en palabras de Gilles Ferry sería interrogarse, “*cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar*” (5).

La desnaturalización de dichas concepciones no aparece de manera inmediata, sobre todo si consideramos que quienes se desempeñan como investigadores son fruto de estas prácticas en el transito por su propia formación. Si bien cabe destacar, que este proceso de cuestionamiento se ha visto facilitado por conformación de un equipo interdisciplinario de investigación, en el cual se toma como objeto de estudio, como se señalará, algunos de los elementos constitutivos de la Universidad.

Las prácticas de la educación en la Universidad, por configurarse en una de sus “*funciones*” además de la extensión y la investigación, se presentan a los sujetos que se forman y trabajan en la misma como “*dadas*”, “*naturales*” y por lo tanto muchas veces no cuestionadas, no develadas en sus sentidos más profundos para los distintos actores en un particular momento histórico. Es de esta manera que se pueden resaltar algunos aspectos para el actual debate en torno a la formación de los docentes y a la evaluación en el ámbito de la cátedra universitaria.

Algunas Interpelaciones de la Normativa a la Cátedra Universitaria.

Si se considera que estas unidades organizativas básicas del trabajo y de la formación, no actúan de forma totalmente autónoma, sino que tienen un marco organizacional que las limita y las contiene a la vez, se puede concebir a las mismas como un holón, o sea un conjunto de partes que funciona como parte de un conjunto más amplio. Es decir, que la existencia de estos grupos se debe a la organización, y su acontecer como tal, va estar en gran medida sometido a la sobredeterminación de la misma. (6)

De esta manera la organización-Facultad-Universidad intenta regular y limitar las tareas de las cátedras a través de la normativa.

En lo que refiere a la formación de los docentes universitarios la Ordenanza N° 0492 establece que, *quienes estarán a cargo de la formación y supervisión de los docentes auxiliares serán, el profesor titular, asociado o profesor adjunto a cargo de la cátedra.*(7) Aquí podemos visualizar como la organización adjudica a los miembros de mayor jerarquía la tarea no solo de formar, sino también de supervisar a sus subalternos.

De esta manera el espacio de la cátedra va a estar atravesado por dos instituciones como lo son, el trabajo y la formación. Poniéndose en juego con alternancia, según la situación, dos diadas institucionales, estas “...*constituyen modos estables de interacción que prescriben las conductas admisibles para cada uno de los participantes de estos encuentros sociales.*” (8), en primer lugar supervisor-supervisado y en segundo lugar formador-formado.

Otro aspecto que puede ser resaltado de esta normativa, es su ambigüedad ya que la misma no detalla ni especifica a partir de que medios, ni de que manera se desarrollarán los procesos de formación de los profesores que no tienen formación docente de grado.

Aquí podría formularse el siguiente interrogante, *¿La manera en que la cátedra resignifique o no, esta normativa tendrá algún tipo de incidencia en la formación de sus miembros?*

Las cátedras en estudio de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, han resignificado estas interpelaciones de la organización de un modo particular, ya que han ido creando, a lo largo del tiempo, autogestivamente lugares, espacios para poder reflexionar, repensar la realidad en la que actúan cotidianamente. En uno de los casos en estudio, se trata de la gestación de un espacio al que sus miembros denominan “el seminario anual”, consistiendo el mismo en reuniones semanales donde se discute y reflexiona sobre las tareas que desarrollan. En otro de los casos, los miembros de la cátedra han creado un grupo de estudios a partir del cual desarrollan sus proyectos de extensión e investigación; iniciando los auxiliares de docencia sus tareas en el aula para luego integrarse a dicho espacio. (9)

Al parecer la formación en estos espacios aparece significada como un proceso “para sí”, “para el propio equipo”, “que contiene y resguarda del contexto” y adquiere sentido en la reflexión de la realidad en un tiempo-espacio. Este proceso al que Ferry llama de “vaivén” (10) es el que permitiría a los miembros de la cátedra “el retorno

sobre sí mismo al cual la formación lleva pero no como un trabajo autorreferido sino mediado esto por dispositivos de formación” (11). (12.)

La Evaluación en la Cátedra Universitaria. Su Sentido en la Enseñanza.

En lo que se refiere al proceso de desnaturalización de las prácticas de la evaluación predominantes en la Universidad, se podrían resaltar dos aspectos que se pueden figurar como medulares para el actual debate en torno al tema.

En primer lugar, es necesario considerar que la evaluación es un requisito que la organización- Facultad- Universidad impone a las cátedras para poder acreditar a sus alumnos, limitándolas en tiempo y en criterios. En este sentido Marilina Lipsman, refiriéndose a la evaluación plantea que, *“Históricamente, podemos reconocer desde algunas perspectivas y en contextos de reformas el hecho de que no ha sido considerada parte sustancial de los procesos de enseñanza. Por lo menos, no como una práctica más allá de la medición para la acreditación. Desde esta perspectiva la evaluación aparece como un dispositivo externo al currículum y guiado por una lógica ajena a la enseñanza.”* (13) A partir de esta cita se presentan los siguientes interrogantes, ¿Cómo llegar a que este tipo de dispositivo organizacional cargado desde afuera a la cátedra pueda asumir sentido en el proceso pedagógico? ¿Dónde encontrar el valor de la evaluación para mejorar las prácticas educativas?

En segundo lugar, es de vital importancia recordar que en cada modo de evaluación que los docentes aplican, a veces con un elevado nivel de criticidad y otras tantas nunca se lo cuestionan, existe una perspectiva teórica-metodológica que sustenta a la misma. Como así también están presentes en estas prácticas la intención de innovar en materia evaluativa y en otras la de replicar modelos de corte netamente tecnológico.

En este sentido la citada autora revisa distintos planteos de evaluación y su ubicación en diferentes perspectivas teóricas. Algunas de estas son:

1.- Los enfoques clásicos de la didáctica, ubican a la evaluación como última parte del proceso de enseñanza y consideran que respondiendo a las preguntas acerca de para qué, qué, cómo y cuándo se pueden elaborar prescripciones para las prácticas evaluativas. Estos autores, en algunos casos dejan de lado el estudio del sentido de la evaluación en un contexto determinado y acentúan el carácter técnico de la evaluación.

2.- Una segunda línea bibliográfica, coloca el foco de atención en el análisis, construcción y elaboración de instrumentos para las prácticas docentes. Se trata de

instrumentos técnicos que no ahondan en cuestiones interpretativas ni en desarrollos teóricos que dan sentido al acto evaluativo.

3.- También encontramos autores que retoman los orígenes, desarrollos y connotaciones actuales de la evaluación. Los mismos a través de este análisis buscan recuperar el sentido social que subyace a la emergencia de nuevos conceptos.

4.- Otra línea trabaja el tema desde una perspectiva didáctica que asume un análisis crítico tomando las derivaciones de los enfoques cognitivos, en franca oposición a la derivación conductista que imprimió durante tanto tiempo orientaciones prescriptivas, intentando superar los análisis instrumentalistas de la evaluación. Aquí la evaluación deja de ser la última etapa de la enseñanza y también deja de ser considerada un proceso permanente. Desde esta línea de abordaje, recuperar el lugar de la evaluación, implicaría la construcción de un espacio que genere información respecto de la calidad de enseñanza (14).

Considerando las diferentes perspectivas teóricas desde las cuales se concibe a la evaluación y por ende desde las cuales se aplica, se tratará de elucidar, cual o cuales de las mismas dan el sustento teórico-metodológico a cada modalidad evaluativa instrumentada por las cátedras en estudio de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Y en que medida pretenden otorgar un sentido pedagógico a dicha práctica, o simplemente responden a la interpelación de la organización sin que medie reflexión alguna.

En uno de los casos en estudio el jefe de cátedra comenta, *“...en algún momento creo que hace dos años o tres implementamos la forma de evaluación, promoción sin examen, pero fue muy difícil sostenerlo, porque es muy difícil arrancar con una cantidad tan importante de alumnos con este..., con niveles tan disímiles, entonces en realidad nuestra forma de aprobación es la tradicional..., dos parciales y un final, un final oral. Y sino libre.”*

Se puede visualizar como esta cátedra responde a una demanda de la organización, como es la de acreditar a los alumnos que cursan la asignatura, sin que medie la pretensión de poder otorgar a dicha instancia un sentido pedagógico. Se podría conjeturar a partir de estos indicios, que esta cátedra se estaría valiendo, a la hora de evaluar a sus alumnos, principalmente los enfoques clásicos de la didáctica.

En cambio, este docente si puede reflexionar sobre su desempeño como tal, a partir de la relación con los estudiantes, cuando refiere, *“... el que sacó cuatro, cinco, seis, todo es de él, es del alumno. Por ahí, el que sacó menos de cuatro es culpa en*

parte de la cátedra pero... el que sacó un cuatro, no es gracias a nosotros... lo han conseguido ellos y el diez y el nueve también.”

En otro de los casos, la profesora adjunta comenta, “... *creo que la metodología que se ha implementado de evaluación en la búsqueda de ser más creativos y demás nos demanda mucho tiempo. Hay cosas que necesariamente las tenes que corregir solo y en silencio en tu casa.”* Y agrega, “*Al ser un seguimiento tan personalizado la corrección es muy delicada y demanda mucho tiempo.”* A diferencia de la cátedra anterior, podemos visualizar como este equipo pudo otorgarle a una demanda organizacional otro significado e incorporar la misma en el contexto más amplio de la enseñanza, llegando incluso a tratar de innovar implementando nuevas modalidades de evaluación. Se podría conjeturar que esta unidad organizativa se vale en gran medida, a la hora de evaluar a sus alumnos, de una perspectiva didáctica que asume un análisis crítico que toma las derivaciones de los enfoques cognitivos.

A partir de los casos citados se podría postular que para que la evaluación tenga un sentido pedagógico y para que los docentes puedan contextualizarla en el proceso más amplio de la enseñanza sería necesario instalar capacidades en las cátedras, en términos de nuevos conocimientos y la disposición de más tiempo.

Para cerrar el presente apartado se figuran como muy pertinente la reflexión de Edith Litwin en torno al tema, “*En definitiva se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas evaluativas al interior de las cátedras, de reflexionar sobre el sustento teórico de cada modalidad evaluativa, de cuestionar las pretensiones de objetividad y de neutralidad de las distintas propuestas de evaluación, de romper los ritos no cuestionados, que superen las prácticas rutinarias, aletargadas, descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva en los difíciles contextos de la práctica cotidiana.* (15).

A partir del presente se ha intentado compartir algunos de los avances del proyecto de investigación que tiene como objeto de estudio a las cátedras, sus procesos de constitución; tratando de echar un poco de luz en aquellas actividades cotidianas que por presentarse como tales se dejar de repensar, de cuestionar. De ninguna manera se ha pretendido exponer conclusiones cerradas, sino avances en continua búsqueda.

CITAS BIBLIOGRAFICAS:

1.- FERNÁNDEZ, L. Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Bs. As, Paidós. 1996.

2.- Ambos conceptos son citados en el proyecto de investigación C056 “Las Cátedras de la UNCo. Sus Procesos de Constitución”. Universidad Nacional del Comahue, Río Negro. 2004.

3.- ICKOWICZ, M. La Formación de profesores en la universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N ° 22, Bs. As, Ediciones Miño, 2004. p. 18.

4.- LAPASSADE, G. Y LOURAU, R. Análisis Institucional. Claves de la sociología. Barcelona, Ed. Laia, 1973. p. 233.

5.- FERRY, G. Pedagogía de la Formación. Bs. As, Novedades Educativas. UBA, 2004. p. 55.

6.- SCHVARSTEIN, L. Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos Aportes. Bs. As, PAIDOS, 1991. p. 35.

7.- Ordenanza N ° 0492. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, 1991.

8.- SCHVARSTEIN, L. Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos Aportes. Bs. As, PAIDOS, 1991. p. 51.

9.- CAÑABATE, J. SERÚ, P. “La Cátedra Universitaria: Un dispositivo para la reflexión del ejercicio docente y las prácticas pre-profesionales”. VI Jornadas de Investigación. UNLP. Bs. As, 2006.

10.- FERRY, G. Pedagogía de la Formación. Bs. As, Novedades Educativas. UBA, 2004.

11.- SOUTO, M. Grupos y Dispositivos de Formación. Bs. As, Ediciones Novedades Educativas. UBA, 1999.

12.- CAÑABATE, J. SERÚ, P. La Cátedra Universitaria: Un dispositivo para la reflexión del ejercicio docente y las prácticas pre-profesionales. VI Jornadas de Investigación. UNLP. Bs. As, 2006.

13.- LIPSAMAN, M. Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N ° 22, Bs. As, Ediciones Miño, 2004. p. 45.

14.- LIPSAMAN, M. Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. N ° 22, Bs. As, Ediciones Miño, 2004. p. 45.

15.- Litwin, E. Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Bs. As, Páidos, 1997.