



LA PROGRAMACIÓN DE LAS ECONOMÍAS EN LA LICENCIATURA EN ECONOMÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS DE LA UNNE.

Daniela Andrea Torrente.

Resumen:

El presente artículo es una síntesis de un trabajo de indagación y análisis de un caso real.

El estudio se concentró en las estrategias en relación con los contenidos, con la práctica de la enseñanza y de la evaluación, que se pueden identificar como dominantes en los programas de las asignaturas que hacen a la formación disciplinar en la Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE.

Buscó develar y describir los supuestos que están detrás de la concepción del conocimiento y de la concepción de la enseñanza, mirando la realidad desde la programación de las asignaturas.

Palabras claves: Estrategias- Formación – Currículo.

Introducción

El presente artículo es una síntesis de un trabajo de indagación y análisis de un caso real.

El estudio se concentró en las estrategias en relación con los contenidos, con la práctica de la enseñanza y de la evaluación, que se pueden identificar como dominantes en los programas de las asignaturas que hacen a la formación disciplinar en la Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE.

Buscó develar y describir los supuestos que están detrás de la concepción del conocimiento y de la concepción de la enseñanza, mirando la realidad desde la programación de las asignaturas.

Tomó como fuentes de datos 11 programas de asignaturas con contenido económico, que a su vez son las materias que hacen al ciclo profesional en la mencionada carrera.

Termina concluyendo que, a partir de lo que se ve en este nivel de planificación, la concepción de la ciencia es próxima al positivismo, la concepción de la enseñanza es próxima al conductismo y en la programación predomina el enfoque tecnológico; a la vez que, analiza y explica posibles razones para que esto suceda y las cuestiones que deberían ponerse en la mesa de debate para la definición del plan de estudios, cuya modificación se está realizando. Con este aporte se busca sentar bases para una planificación curricular que permita en el alumno un proceso formativo, en el que desarrolle su autonomía y en el que sujeto sea portador de su propia vida y pueda elegir el camino que quiere para su futuro laboral.

I. Descripción problematizadora de la situación.

La teoría económica actual postula, como una condición necesaria, la modelización matemática de los avances teóricos logrados. Esta concepción acerca de la disciplina, requiere que el alumno y futuro profesional adquiera una formación matemática muy fuerte que lo



aleja de los verdaderos problemas a resolver en su realidad concreta e inmediata. Por ésta razón los egresados de esta carrera pierden, al menos parcialmente, la función que podrían llegar a desempeñar dentro de la sociedad.

Por otra parte, en países como Argentina, se observa una tendencia a basarse en modelos y concepciones teóricas formuladas para países del primer mundo.

El problema con estos modelos es que no siempre son apropiados para aplicar a los casos reales de la región o del país, lo que transforma al conocimiento económico en algo abstracto e inmaterializable y en alguna medida, desacredita al economista frente a la sociedad, de la que es parte y en la que debe desempeñarse como profesional.

Tal situación, también se manifiesta en la manera en que, en el ámbito científico, es aceptado y difundido el conocimiento, a la vez que, condiciona a docentes investigadores del área económica, que no adhieren a esa forma de mirar las ciencias sociales, en la posibilidad de publicar y de acceder a determinados medios de difusión y socialización del conocimiento científico.

En la Licenciatura en Economía, se priorizan contenidos y formalización.

La idea que subyace en los docentes que están a cargo de las materias centrales que hacen al ciclo profesional es, que lo más importante es que la carrera llegue a igualar en contenidos a las Universidades más prestigiosas del país y que sus egresados puedan competir sin dificultades.

Esto último se puede ver en los programas de estas asignaturas, en los que se trata disciplinalmente a los temas de economía, como si la misma fuera una ciencia exacta, en la que todo se puede generalizar con sólo poner supuestos.

El problema que se presenta en la realidad es que el objetivo de la excelencia académica, medida disciplinalmente, se ve limitado por cuestiones sociales y regionales que atraviesan a nuestra facultad y la condicionan ampliamente.

Una de las cuestiones que surge aquí es, que no toda la teoría económica en boga es la más apropiada para trabajar en realidades como la de nuestra región y hay conocimiento no tan vigente o menos difundido en el ámbito académico, que tal vez sería necesario de abordar en la carrera.

Por otra parte, el exceso de energía utilizada en actualizar disciplinalmente a las asignaturas, ha llevado a los docentes a priorizar la formación disciplinar y focalizar en cuestiones de contenidos, dejando de lado cuestiones didácticas.

Actualmente está en etapa de discusión y elaboración el nuevo plan de estudios de la carrera y estas cuestiones están siendo debatidas, por lo que es importante tenerlas claras para tomar decisiones acerca de competencias, perfil del egresado, metodología de enseñanza, metodología de evaluación y otras cuestiones tan o más importantes que la actualización disciplinar.

Lo que surge claramente es, que en la discusión acerca del plan, el problema pasa solamente por el recorte de contenidos -los cuales deben ser puestos a discusión- y, por otro lado, todavía no se discute el perfil, ni la secuenciación e integración de contenidos y menos aún cuestiones relacionadas con la metodología de enseñanza o de evaluación.

El mejoramiento de la calidad de la enseñanza y los mecanismos de evaluación de estos resultados, son aspectos indiscutibles para asegurar una verdadera reforma, pero éstos se manejan más como un conjunto de requisitos de forma a colocar en los enunciados del plan



para que sea aprobado, que como un aspecto de importancia radical y de mucha reflexión, contrariando los que dice la teoría curricular acerca de la elaboración del currículo.

Del análisis de los programas actualmente vigentes se desprende, que el foco en esta carrera está puesto en los contenidos y que éstos no son suficientes para formar un profesional acorde a lo que la realidad local demanda de un economista, reforzando en este nivel de planificación, lo postulado a nivel de plan de estudios actualmente vigenteⁱ.

Por otra parte, la falta de verdadera integración horizontal y vertical de contenidos, al igual que la ausencia real de secuenciación de los mismos, condiciona el aprendizaje de los alumnos. Un ejemplo claro de este problema es que en algunas materias se desarrollan temas para los cuales los alumnos no tienen las categorías conceptuales necesarias para comprenderlos.

Finalmente, otro tema que está atravesando el proceso de enseñanza aprendizaje en esta carrera, es la evaluación, que es concebida más como de momento, relacionada con la definición de criterios para acreditar la promoción de una asignatura, que de proceso, con un sentido de evaluación para tomar decisiones estratégicas que permitan optimizar los resultados de aprendizaje. La evaluación no permite lograr o ejercer la *influencia optimizadora*ⁱⁱ que forma parte sustantiva de cualquier proceso de formación.

Una realidad es que el economista piensa en términos de eficiencia y eficacia. Esta forma de pensar, actualmente, se plasma en la organización, planificación y ejecución de la carrera.

Entre las consecuencias de esta situación se puede mencionar, como principalmente importante, el hecho de que al momento de pasar de estudiantes a egresados, aquellos que sortearon las dificultades que los llevaron al egreso, se encuentran con una clara realidad: no saben muy bien cómo responder a lo que la sociedad necesita de ellos y no tienen una clara función que cumplir dentro de la misma.

Quienes con posterioridad al egreso encuentran una mayor inserción en el mercado laboral, son los que se han ido preparando en tareas de investigación orientadas al desarrollo de planes y programas de política pública.

Esto ha ido permitiendo que a lo largo de los años se fueran formando equipos de trabajo en los que un licenciado en economía, luego de insertarse al sector público -sea el gobierno, la universidad o algún ente asesor del Estado- pueda convocar a los mejores alumnos a sumarse a estos proyectos..

El problema con estos equipos de trabajo es que carecen de interdisciplinariedad, una característica muy importante para el emprendimiento exitoso de cuestiones que tienen que ver con los estudio de fenómenos sociales.

La carrera, tal como está planteada, no les brinda elementos para aprender a trabajar en equipo, ni la concientización de la valoración de otras disciplinas para encarar proyectos exitosos cuando los mismos apuntan a acciones concretas.

Lo que termina resultando de estos emprendimientos, es que son muy sesgados hacia conclusiones que basadas en la formación altamente modelizante que se recibe a lo largo de la carrera, no encuentran eco y aplicabilidad en la sociedad a la que se orientan.

De acuerdo a lo planteado, hay cuestiones de fondo que hacen a la formación recibida y estas son: ¿está claro el rol o las incumbencias que tiene que tener un licenciado en economía para poder desempeñarse laboralmente en esta región y en función a las mismas se le brinda la educación que se les brinda? ¿cuáles son los criterios presentes en la planificación de las



asignaturas que le brindan los conocimientos disciplinares al licenciado en economía? ¿se basa esta planificación en capacidades o destrezas o sólo en contenidos? ¿existen estrategias de enseñanza y aprendizaje claras a lo largo de la carrera?

El trabajo realizado mira cómo estos asuntos se manifiestan en la programación de las asignaturas con contenido económico, enmarcando las conclusiones en las definiciones acerca del currículo, la importancia de la programación, organización y selección de contenidos de las asignaturas, así como los paradigmas dominantes en materia de conocimiento y aprendizaje en la carrera.

Indaga en las estrategias en relación con los contenidos, con la práctica de la enseñanza y de la evaluación, que se pueden identificar como dominantes en los programas de las asignaturas que hacen a la formación disciplinar.

Busca develar y describir los supuestos que están detrás de la concepción del conocimiento y de concepción de la enseñanza, mirando la realidad desde la programación de las asignaturas.

Se toman como base de análisis las guías utilizadas para el estudio de los programas utilizada en la asignatura: Enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria, de la Especialización en Docencia Universitarias, así como los autores que brindan conceptos y explicaciones útiles para llevar a cabo esta tarea, entre los más destacados se puede citar a: Díaz Barriga, A. (1990), Zabalza, M. A. (2002 y 2003). Por otra parte el trabajo parte del análisis hecho del plan de estudios en la misma asignatura.

Se nutre también de la materia El Currículo Escenarios y Espacios Diversos, especialmente en cuanto a la aceptación de ideas tales como la de la programación como un contrato entre docentes y alumnos, y la de la definición de currículo como una forma de plasmar la filosofía predominante en quienes lo ejecutan.

En síntesis en el trabajo se buscó, a partir de la programación escrita de las asignaturas plasmada en los programas, mirar la Licenciatura en Economía desde el ¿qué se enseña? Y desde el ¿cómo se enseña? Para que con este diagnóstico se puedan derivar recomendaciones que contribuyan a mejorar y resolver algunas de las cuestiones planteadas como problemáticas.

Objetivo General de la indagación:

Analizar desde una perspectiva crítica la manera en que las economías se programan y se dictan en la Carrera de Licenciatura en Economía, Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE, para determinar si en ellas se tiene una visión constructiva acerca del conocimiento y del alumno, que nos permita formar integralmente a los profesionales que egresan de esta carrera.

Objetivos específicos:

- Describir y analizar las principales cuestiones que hacen la planificación de contenidos y didáctica en las materias con contenidos económicos a partir del análisis de los programas de las asignaturas.

- Analizar críticamente la manera en que se organizan y dictan las economías en la carrera de Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE para



determinar los supuestos principales que en la misma hacen a la concepción de las ciencias, de la enseñanza y de la educación superior.

Resultado esperado:

Determinar las principales cuestiones a poner en la mesa de debate para elaborar un plan de estudios y en términos más amplios, una planificación curricular, que permita en el alumno un proceso formativo, en el que desarrolle su autonomía y en el que sujeto sea portador de su propia vida y pueda elegir el camino que quiere para su futuro laboral.

II Desarrollo: Abordaje del objeto de estudio.

Para la concreción de los objetivos antes mencionados se abordó el problema desde la dimensión curricular, puntualizando en la programación y planificación de las asignaturas, en este plano, la principal fuente a ser analizada fueron los programas de las asignaturas.

El estudio tomó como punto de partida el trabajo elaborado en la primer materia de la especialización: *Enseñanza y aprendizaje en la universidad* y las guías de trabajo en ese momento utilizadas para el análisis del programa de una asignatura, como manera de abordar el estudio del programa del resto de las asignaturas, que a su vez, sigue la propuesta metodológica para elaboración de los programas de Díaz Barriga.

La estructura de análisis de cada uno de los programas se realizó en función a la guía N° 2: Descripción y análisis del programa de la asignatura, que sintéticamente basa el estudio y análisis de los programas en los siguientes aspectos:

- Aspectos curriculares generales.
- Aspectos curriculares específicos: fundamentación, objetivos, propósitos, etc.
- Contenidos, secuenciación y recortes.
- Estrategias de enseñanza y de evaluación.

El orden de análisis y posterior exposición de los resultados encontrados consistió en comenzar con las asignaturas de 2^{do} año, hacia los años superiores, de acuerdo a la ubicación de la materia en el plan de estudios.

Concluida la parte de descripción crítica de los programas, se procedió a la escritura de conclusiones tomando el conjunto de los programas, las coincidencias y las diferencias encontradas en las diferentes asignaturas, finalmente, se concluye de acuerdo a la totalidad de asignaturas estudiadas en el trabajo.

Las Asignaturas analizadas fueron

1. Microeconomía I
2. Cuentas nacionales y estructura económica argentina.
3. Macroeconomía I
4. Matemática para economistas.
5. Microeconomía II
6. Economía agraria.
7. Macroeconomía II
8. Economía internacional.
9. Econometría.
10. Política económica.
11. Economía monetaria.



En el presente artículo se presenta una síntesis de las 11 asignaturas de esta indagación y sus conclusiones.

Síntesis basada en el análisis de programas.

- De las 11 asignaturas analizadas en 9 no se hace una buena definición y presentación del objeto de estudio en la presentación de la asignatura, salvo dos, que son Economía Agraria y Cuentas Nacionales, la mayor parte de las fundamentaciones están relacionadas con la utilidad en materia de conocimiento que le aporta la asignatura al alumno.

- La presentación de las perspectivas teóricas de las asignaturas no figura explícitamente en los programas, salvo en dos, se puede deducir del análisis de los contenidos y de la bibliografía, pero llegar a esa posibilidad, supone conocer acerca del tema y saber los diferentes enfoques y abordajes que se pueden hacer de él, por lo tanto el alumno no está en condiciones de poder identificarlo.

- El marco de referencia de las asignaturas analizadas no parece reflejar el resultado de la inserción curricular de la materia en el plan de estudios, ni toma en cuenta el aprendizaje previo de los alumnos, ni la experiencia del docente en el aula y como ex alumno. Lo que se ve en la lectura de los programas es, que en la mayor parte de los casos, se basa en la contribución al conocimiento que le hará la materia al alumno. Conocimiento en el sentido de saber, de acumular saberes.

- Con relación a los objetivos de las asignaturas lo que resulta evidente es, que la mayor parte de los objetivos que figuran en todos los programas estudiados son de conocimiento. Están redactados en forma de conocimientos a ser adquiridos por el alumno, muchas veces se hace explícito el hecho de que la idea es que el profesor se los transmita. No se mencionan objetivos que pretendan la construcción de conocimiento por parte de los alumnos, ni un aprendizaje significativo. Tampoco hay objetivos que integren todas las dimensiones que debería integrar un objetivo en términos de conducta, mente, cuerpo y mundo externo, con objeto de estudio. Aunque los objetivos son coherentes con la metodología de enseñanza y de evaluación luego definida en los programas, en los casos que dicha metodología figura.

- Propósitos del docente: No están especificados o definidos en ninguno de los programas analizados los propósitos del docente, es como si los docentes no tuvieran más objetivos que: que el alumno adquiera de la manera que fuera, los conocimientos de su materia.

- La mayor parte de las asignaturas, no contextualiza los contenidos en la realidad socio-histórica de la región, salvo, Cuentas Nacionales y Economía Agraria. De hecho si se hace un análisis exhaustivo de los contenidos, se puede observar que, la mayor parte de los contenidos no tienen una aplicación concreta dada la realidad socioeconómica de la región, porque si bien son muy actuales, son desarrollos teóricos surgidos y aplicables en economías desarrolladas, con mercados sin imperfecciones o con menos imperfecciones, que los nuestros.

- Con relación a la selección, secuenciación y organización de contenidos lo que se ve es, que predomina el criterio de actualización científica, y el dilema extensión- profundidad se resuelve por el lado de la extensión. Esto hace muy difícil para el alumno aprobar estas materias tan extensas. En la práctica sucede que una gran parte de los temas se dejan como lectura para posterior consulta con el profesor por parte del alumno, en los horarios de consulta acordados al principio del cuatrimestre. Esto se hace más complicado si se toma en



consideración que la carga horaria de las asignaturas está repartida en el cuatrimestre, ya que todas las materias son cuatrimestrales.

- Otra cuestión que aparece con relación a los contenidos es que, las asignaturas que son correlativas de otras y que pertenecen a las tres carreras, se dictan sin tanta utilización del instrumental matemático lo que dificulta la comprensión posterior de los temas que se apoyan sobre estas en las materias siguientes. Por ejemplo: Macroeconomía I, no utiliza derivadas para multiplicadores y Macroeconomía II, parte de que este tema ya fue dado y que se dio con la utilización de derivadas, entonces cuando los alumnos intentan continuar el estudio de ese tema se encuentran con que tienen la intuición pero no la categoría de análisis para comprender el tema. Esto significa que existe un problema de coordinación entre las cátedras con relación a contenidos y al enfoque que se dará a la explicación de contenidos. Estas cuestiones hacen que el alumno encuentre desde el comienzo de la materia una enorme dificultad para comprender las materias de los años más avanzados, en las que tienen que leer temas de la correlativa, de la parte de la materia que trataron en clase, de parte de la materia que no trataron en clase y resolver los ejercicios y las aplicaciones que por lo general son adicionales a las actividades del cuatrimestre.

- De lo anterior surgen varias cuestiones que hay que resolver: extensión, coordinación entre cátedras, tiempos y carga horaria de la materia y definición de contenidos en función a los mismos, complejidad de contenidos y enfoques, y la definición de propuestas de enseñanza coherente con todas estas restricciones.

- En la mayor parte de los programas no se distinguen problemas de la práctica de problemas de conocimiento, de hecho, los alumnos muchas veces, mientras son alumnos y hasta años de egresado, no pueden distinguir claramente entre modelos y realidad, y en economía ese es un problema muy palpable. Los modelos sirven para explicar determinadas cuestiones de la realidad y en algunos casos para predecirla bajo determinados supuestos que deben cumplirse, pero no son la realidad.

- Una cuestión muy puntual y relacionada con lo anterior es la de la separación teoría-práctica, las asignaturas las separan como si fueran cosas diferentes o como si la práctica fuera una mera aplicación de la teoría, la práctica por otra parte se basa en los mismos supuestos que se basa la teoría y no en la interpretación y análisis de la realidad, lo que no hace de este espacio un momento para acercar al alumno a la realidad

- La evaluación se sintetiza fundamentalmente en la evaluación de contenidos, no es mirada como una instancia formativa, y termina siendo un mecanismo selectivo que apunta dejar dentro de la carrera a aquellos que logran teorizar y razonar con esquemas de razonamiento que no surgen de la observación de la realidadⁱⁱⁱ. En parte la evaluación se transforma en un criterio de demostración de la dificultad que implica comprender un nivel de abstracción que se debe manejar para poder llegar a poner en ecuaciones y variables, comportamientos de agentes tales como, empresas, gobierno y personas.

De esta manera se podría emitir un mensaje a la sociedad de que los profesionales egresados de esta carrera se encuentran aptos para desempeñarse en este mundo cada vez más competitivo y más exigente.

- No está presente la evaluación, siguiendo lo expresado por Díaz Barriga, que dice que esta refiere al estudio de las condiciones que afectaron el proceso de aprendizaje, a la forma en que este se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que no estando previstos



curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en el intento por comprender el proceso grupal, en el intento por comprender el proceso educativo. La evaluación está implementada en el sentido de acreditación que hace referencia a la verificación de ciertos productos de aprendizaje previstos curricularmente, que reflejan un mínimo de cierta información por parte del alumno, y que está ligada a la necesidad institucional de acreditación de un curso. La evaluación no está planteada como algo continuo sino como fotos (instantes) en diferentes momentos del cuatrimestre y como tal está más sujeta a ser incompleta y carente de su significado formativo en el alumno.

III Conclusiones y relación del caso con el marco de referencia conceptual.

En materia de análisis y de relación con las cuestiones teóricas, las que están extensamente desarrolladas en el trabajo en su versión completa, podemos comenzar con ideas de Zabalza (2007)¹, ya que las cuestiones abordadas por este autor son cruciales para el análisis propuesto en este trabajo, en ellas están presentes cuestiones tales como la importancia de la integración horizontal y vertical de contenidos, la secuenciación y el espiralamiento de los mismos, la formación autónoma del alumno, la idea de que el docente y los responsables de una carrera deben poner por escrito el compromiso que asumen en la formación de los alumnos para que estos documentos puedan debatirse.

Esto aporta al análisis el concepto de necesaria participación activa de los alumnos en la definición de planes y programas y de la oportunidad de brindar al alumno libertad de elección en su proceso de formación.

También este autor es quien analiza cómo las materias pueden funcionar como compartimentos estancos, en los que cada una toma sus propias decisiones metodológicas y de contenido, sin tomar en consideración el conjunto de la carrera, esto se ve claramente en el estudio de los programas, Microeconomía II, repite temas de Microeconomía I y de Matemática para Economistas,

¿Por qué razón sucede lo anterior? porque no hay comunicación entre los docentes de las cátedras, porque el profesor de Microeconomía II no considera suficiente la manera en que se exige en las otras asignaturas, porque una es común a las tres carreras y la otra no lo es y eso hace diferente la manera en que se puede trabajar con el alumno.

Las razones pueden ser estas (unas o todas) o pueden ser otras, pero lo cierto es que detectada la situación hay que tender a corregirla. Una alternativa puede ser dictar Microeconomía I exclusivamente para Economistas, con otra carga matemática. Lo mismo puede hacerse con Macroeconomía I que tiene problemas similares con Macroeconomía II.

Lo que se está resaltando es que, si hay una deficiencia de esta naturaleza, no debe resolverse sólo a nivel de cátedra, es importante considerar la totalidad de las cátedras afectadas. Esto probablemente significa para los docentes hacer concesiones, de poder, de contenidos, de enfoques, lo que no siempre es simple de lograr, más aun, teniendo en cuenta los docentes a cargo de gran parte de las materias y sus personalidades, pero resulta necesario si queremos trabajar en pos del mejoramiento de la carrera.

Lo real es, que se duplican contenidos y que en muchas materias el nivel con que se abordan los temas impide la comprensión de los mismos por parte de los alumnos, ya que muchas veces no tienen las categorías conceptuales requeridas para entender el tema en su total dimensión desaprovechando las oportunidades de optimizar su aprendizaje.



La pregunta es ¿cómo cambiar esta situación? En lo que se refiere a los contenidos, se podría por ejemplo, incrementar el nivel y complejidad de los estudios a medida que se avanza en la carrera; en lo que se refiere a metodologías se podría planteando un avance progresivo hacia la autonomía en el estudio, desde los primeros años en los que se trabajaría de una manera más guiada, hasta los últimos años en los que predominaría el trabajo independiente de los alumnos también puede pensarse en la estructuración de los espacios curriculares, colocando más contenidos obligatorios al inicio de la carrera para permitir una apertura progresiva a una oferta más saturada de optativas, de manera que los estudiantes puedan satisfacer sus propios intereses y expectativas profesionales.

La clave radica entonces en la definición de estrategias para la totalidad de la carrera y no para las asignaturas individualmente, entonces aquí surge claramente que el punto de partida es el plan de estudios y el acuerdo de todos los docentes de la carrera.

Esto es lo planteado por Zabalza cuando muestra al currículo como “*el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución formativa*” (Zabalza, 2007 2da ed, pág. 21) en este sentido, el plan de estudios es la expresión más genuina del currículo formativo universitario, en el que se prefigura el sentido y los contenidos de la formación que la institución universitaria pretende ofrecer a los estudiantes.

Por esta razón está expuesto a tensiones internas con relación a función formativa y propósitos de la universidad en el que se dan conflictos tales como, el dilema entre desarrollo personal y desarrollo científico, entre profesionalización y enriquecimiento científico, entre especialización y polivalencia, entre la institución formadora y el mundo del trabajo, en la definición del papel protagónico, o no, que se le da al estudiante con relación a su propio proceso de formación, etc.

Todo ello implica plantearse ¿qué entendemos por formación? ¿qué orientación le queremos dar a la formación? El sentido de la utilidad inmediata y sectorial o la idea de conocimiento orientado a la generación de estructuras básicas y polivalentes del conocimiento y del desarrollo personal.

Resueltas estas cuestiones se puede construir una especie de “marca de identidad” de la Universidad como escenario formativo.

Importancia de la planificación de la enseñanza.

Desde la postura asumida en estas asignaturas, o al menos en la mayor parte de ellas, el cómo enseñar es simple de resolver, el cómo no es contenido. En esta perspectiva se privilegia la organización de las condiciones externas de la enseñanza y el papel del docente, relegando las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Es evidente que en este caso el eje de la planificación son los contenidos. “*Enseñar, se dice a veces, es una cuestión artística y depende de las particulares cualidades de cada docente. A enseñar se aprende enseñando*” (Zabalza, 2007 2da ed, pág. 65) y esta visión acerca de la docencia muchas veces lleva al docente a ignorar los mejores caminos para construir el conocimiento.

Con la especialización en docencia hemos podido ver al currículo como un vínculo simbólico en contextos comunicativos que presenta múltiples dimensiones, también hemos podido aprender a valorizar la importancia de la planificación y la gestión curricular en la definición y organización de trayectos de estudio, y, cómo en la elaboración y desarrollo del mismo está implicada la forma de concebir la educación y modos de apreciación de la práctica



de la enseñanza. Entonces esto que se está concluyendo no es exclusivo de nuestra carrera sino que probablemente son consideraciones aplicables a cualquier carrera que pretende lograr un alumno formado integralmente.

Concepciones predominantes en materia de conocimiento y en materia de formación.

En este estudio se pudo identificar que la concepción predominante acerca del conocimiento es muy próxima al positivismo, que la concepción acerca del alumno es próxima al conductismo y que el criterio predominante es la elaboración de los programas es el enfoque tecnológico.

Estos enfoques se dejan ver en:

- la manera en que se realiza la planificación, la cual se deja ver como una práctica burocrática y como una técnica que se apoya en contenidos y no le asigna el significado que la misma tiene;
- en los objetivos y en las metodologías de enseñanza, ya que se detecta una concepción pasiva acerca del alumno al cual hay que transmitirle los conocimientos,
- que se considera a los conocimientos como algo acumulable en una mente, que a su vez esta puede agregar y adicionar conceptos y generalizaciones,
- clases planteadas en el contexto de la reproducción en la que el docente habla y el alumno; escucha, para luego estudiar y aprobar un examen que define la nota que obtuvo.
- evaluación para acreditar el conocimiento adquirido.

Esto es algo que en realidad puede estar ocurriendo por la propia concepción que los docentes tienen acerca de su rol y así como de la experiencia que han tenido en su propio trayecto de formación. *“Toda propuesta de enseñanza se sustenta en concepciones psicológicas –concepción del aprendizaje- y epistemológicas –concepción acerca del conocimiento- y de la enseñanza, que implican una manera particular de pensar y organizar los elementos –finalidad, contenidos, tareas, evaluación y acreditación- y de considerar los condicionantes que intervienen”.* (Araujo, S., 2006 pág. 120)

Un enfoque constructivista debería adoptar una posición totalmente diferente respecto al rol del alumno en el aula y de su protagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje, defendiendo otro tipo de objetivos y de intereses.

Por otra parte el docente debería considerar en su exigencia al alumno que éste no siempre está totalmente preparado para abordar lo que la asignatura propone *“La tarea del maestro consiste en abrir el potencial del currículo a los alumnos, que tienen la tarea de reconfigurarse a sí mismos a la luz del potencial del currículo. Sin embargo al contrario del alumno, los maestros suelen, tener un conocimiento previo de los contenidos y la composición del almacén.”* (Hamilton, D., 1996., p 94).

Una cuestión que no se puede ignorar es que en las decisiones acerca de los contenidos siempre están presente intereses de grupos hegemónicos dominantes en un determinado espacio o ámbito académico, pero, esto puede no estar tan claro para todos los docentes, puede que muchos simplemente estemos replicando lo que heredamos de nuestro propio proceso de formación.

“El currículo como selección de cultura sirve a una sociedad, a una visión de cómo ha de ser esta y se determina a través de un proceso social en el que juegan condicionamientos económicos, políticos, presiones de grupos de especialistas y algunas ideas sobre el valor de



dicha selección para el desarrollo individual y del colectivo humano. Sin duda los contenidos no son pues, políticamente indiferentes.” (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1992 p184).

Esta manera de entender al currículo, nos permite hacer una mirada más crítica del mismo y probablemente contribuir a su mejoramiento paulatino.

Hemos visto leyendo a Zabalza que quién propone- promete un plan formativo y lo hace público, se compromete a llevarlo a cabo, y hemos visto en el análisis, que esta propuesta tiene mucho por hacer para mejorar. Esto no significa que sea algo que intencionalmente estemos haciendo los docentes que dictamos estas asignaturas.

Es probable que lo único que estemos haciendo y que nos lleve a cometer este tipo de errores es, que repetimos lo que recibimos como alumnos, en nuestra formación pasada, porque además no es un requisito para ser docente universitario, tener formación docente y como bien explica Zabalza muchos docentes piensan que *“no es posible saber nada serio, más allá de la propia experiencia, sobre la enseñanza”* (Zabalza, 2007 2da ed, pág. 65), pero el mismo autor resalta *“saber enseñar implica poseer los conocimientos suficientes sobre la lógica y las condiciones que afectan su desarrollo”* (Zabalza, 2007 2da ed, pág. 65).

Por otra, es común que las carreras a menudo están montadas como una sucesión, unas veces más pensada, otras fruto del simple juego de intereses, de disciplinas y actividades formativas que funcionan como unidades estancos y escasamente relacionadas con las con las que le precedieron y con las que le siguen en el plan de estudios; pero, la idea de currículo como proyecto formativo es, que el mismo no es un amontonamiento de conocimientos y experiencias sino un proceso caracterizado por una adecuada estructura interna y una continuidad que sea capaz de promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes, lo que nos obliga a sentarnos a discutir cuestiones de integración y secuenciación mucho más allá de las fronteras de la cátedra.

Lo que tampoco podemos ignorar es lo que dice Zabalza: cualquier programa de estudio ha de servir para mejorar a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes universitarios pueden mejorar: como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales, etc.

No se trata entonces, de aprender cosas, sino de formarse. Esa es la gran misión de la universidad. Es decir, lo que se espera de los planes docentes es que se conviertan en una propuesta capaz de operativizar la misión formativa y profesionalizadora que tiene encomendada la universidad.

Entendemos que la tendencia positivista y tecnológica es la que se manifiesta como predominante en la forma en que esta disciplina se enseña y se desarrolla y esto se ve en el plano de la docencia y de la formación así como también es lo que se puede ver en el ámbito científico. Actualmente esta tendencia está difundida y todavía lidera en el ámbito académico y científico y, por coincidir con intereses ideológicos dominantes en la sociedad, suele también ser la que define la orientación de los fondos destinados a investigaciones. Este esquema favorece la reproducción del orden social imperante a la vez que tiende a mantenerlo.

Esto justifica lo que está planteado al inicio del trabajo, el hecho que, la economía se ha esforzado en los últimos años por ser una ciencia en la que la demostración matemática es la única capaz de validar y dar el rango de conocimiento científico a lo que en ella se investiga,



y que en ella exista un predominio del enfoque reduccionista: los modelos, las variables, los supuestos, la falta de comprensión de la realidad en su conjunto.

En el desempeño profesional, esto limita la posibilidad del juicio correctivo, y de alguna manera condiciona la forma en que se la enseña, por ello tal vez, hoy se dan en el mundo tantas crisis y tanta imposibilidad de predecir y de resolver ante cambios de condiciones, en palabras de Morin “*Cuánto más progresa la crisis más incapacidad de pensar en la crisis, cuanto más globales se vuelven los problemas menos se piensa en ellos*”. (Morin, E.1999, pag.14).

Esto se plasma en los currículos de las facultades que tratan de estar a tono con la tendencia, cosa que, cómo nos muestran los contenidos de las diferentes asignaturas sucede en nuestra facultad, ya que el currículo no es otra cosa que la selección en materia de diferentes aspectos y cuestiones acerca de cómo debe ser encarada una carrera.

“*La selección considerada como apropiada depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores que históricamente han ido perfilando lo que se cree que es valioso para ser transmitido o enseñando*” (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1992 p178).

Por ello también resulta importante desatacar, reforzando las ideas de Lundgren, que es necesario revisar el material bibliográfico y de consulta que se utiliza para el dictado de las asignaturas analizadas, porque los textos escritos que se utilizan juegan un rol clave en la reproducción del orden social, cuestión que de alguna manera se está sometiendo a crítica en este trabajo, que sea lo más actual no necesariamente significa que es lo mejor para nuestros alumnos.

En esto sería importante poder concienciar a los docentes acerca de la importancia de aportar un enfoque más liberador, en el sentido del liberador crítico, que es el que permite el cuestionamiento acerca de quienes elaboraron esos argumentos y esas pruebas de conocimiento, preguntándose respecto de los intereses a quienes sirve ese conocimiento.

Finalmente me gustaría destacar que para analizar la carrera este trabajo resulta incompleto, porque falta mirar qué es lo que realmente sucede en el contexto del aula, ya que el contexto del aula es mucho más rico de lo que se ve en la planificación, por lo que este análisis es parcial y básicamente se circunscribe a lo que se ve en la planificación y como nos explicó Zabalza muchas veces el currículo oficial no coincide con el real.

Bibliografía.

Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas. Capítulo II.

Bachelard, G (1993) Palabras preliminares- Capítulo 1. *En: Bachelard, G. M. La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, 19° ed. México, Siglo XXI editores, Traducción de José Babini.

Contreras, D. (1990) *Enseñanza, currículo y profesorado: introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal. pp. 13-49.

Díaz Barriga, A. (1990) *Ensayos sobre problemática curricular* (4° ed.) México: Trillas. Cp. 1 y 3

Hamilton, D. (1996) *La transformación de la educación en el tiempo. Estudio de la educación y la enseñanza formal*. México: Trillas. pp. 87-94



Khun, T. S. (1992) Introducción *En Khun, T. S. La estructura de las revoluciones científicas*. 1º ed. 4º reimpression, Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Traducción de Agustín Contín.

Lundgren, U. (1992) *Teoría del Currículo y escolarización*. Madrid: Morata. pp. 9 a 22.

Vasilachis de Gialdino, I. (1993) Tesis 3, 4 y 5 *En Vasilachis de Gialdino, I Métodos cualitativos I: Los problemas teóricos epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. 2da ed. Cap. I y II. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Citas:

I. El currículo es una expresión de derechos individuales de los sujetos que acceden a la institución formativa que los ofrece. Es un proyecto formativo que exige un compromiso asumido por la institución proponente de plantearlo como un proyecto público. En la institución universitaria constituye la expresión oficial de los derechos que adquiere el estudiante que ingresa en la misma: su derecho a formarse en la orientación que señala la propuesta curricular y a adquirir las competencias que el citado currículo incluye en la propuesta formativa... esta idea a veces queda diluida en las prácticas poco responsables de algunas instituciones: materias que no se dan o se dictan con menos contenidos de los que figuran en los programas, competencias que no se dan o no se desarrollan por falta de recursos o de oportunidades de aprendizaje.

El currículo es un proyecto formativo integrado del que debe hablarse tanto en la elaboración del plan de estudios como en la programación que cada profesor hace de su asignatura.

Es un proyecto, porque es algo que se ha presentado y diseñado en su totalidad, de la misma manera que se proyecta una actuación o construcción social.

Pensar en proyecto implica no dejar cosas a la improvisación, ni proceder a una mera adición de partes según se vayan presentando.

Los proyectos, según este autor, requieren además algún tipo de formalización que los convierta en documentos, ya que esta formalización es la que los convierte en algo público y por tanto constatable, discutible, objeto de controversia posible entre los implicados.

La docencia constituye una relación con efectos sobre las personas, por lo tanto hay afectados y de allí la importancia de que se dé a conocer. La publicidad además los convierte en compromiso: quién propone, promete un plan formativo y lo hace público, se compromete a llevarlo a cabo y de no hacerlo pueden exigírsele las correspondientes responsabilidades.

Formativo: su finalidad última es obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él. Cualquier programa de estudio ha de servir para mejorar a las personas en todo el amplio espectro de dimensiones en que los estudiantes universitarios pueden mejorar: como personas, como estudiantes, como personas cultas e intelectuales, como futuros profesionales, etc. No se trata pues de aprender cosas sino de formarse. Esa es la gran misión de la universidad.

Integrado: los proyectos curriculares requieren unidad y coherencia interna. No es un amontonamiento de conocimientos y experiencias sino un proceso caracterizado por una adecuada estructura interna y una continuidad que sea capaz de promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Esta idea de integración se opone a la mera yuxtaposición de unidades formativas (asignaturas, prácticas, etc.) que suele ser el modelo curricular habitual en nuestras universidades. (Zabalza, M. 2003, p 29).



ⁱ Esta afirmación se desprende de lo explicitado en el trabajo final de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje en el aula universitaria.

ⁱⁱ Término acuñado por Zabalza en el libro Competencias docentes del profesorado universitario.

ⁱⁱⁱ Utilizar modelos no está mal, lo que no está bien es confundir modelos con realidad.