

**La evaluación formativa en la clase universitaria**

**Martín Aveiro**

**Palabras clave:** Evaluación Formativa – Clase Universitaria – Enseñanza – Aprendizaje – Formación Docente

**Introducción**

El pensador uruguayo Carlos Vaz Ferreira (1872-1958), decía que había que desatar el examen de la enseñanza, dado que tenía el riesgo de poner por encima a aquel sobre ésta (1968). Es decir, aprender meramente para examinarse. De ahí que, replantear los modos de evaluar en la clase universitaria implica ubicarla como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en dos aspectos, continua y global, con las siguientes características: integral (apreciación de conocimientos, actividades, habilidades y actitudes), científica (el grado de eficiencia en el cumplimiento del curso, seminario o actividad), y cooperativa, dado que es la tarea conjunta del equipo docente y tiene que promover la participación del estudiantado en su propia autoevaluación (2014). Lo cual implica, a su vez, diferenciar la condición de estudiante entre aquellos regulares, que siguen los cursos del plan de estudio en forma plena, condicionales (con disciplinas pendientes de aprobación) o libres que cursan ocasionalmente o perdieron la posibilidad de promover la materia.

Pues bien, en orden a estos criterios y algunas circunstancias adversas para el desarrollo de la cátedra Teoría Educativa, de la Universidad Nacional del Sur, es que nos vimos en la necesidad de modificar el *habitus* evaluativo y establecer un nuevo dispositivo. Dado que la misma es una materia de servicio que se dicta para los profesorados troncales del Departamento de Humanidades (Filosofía, Historia y Letras) y para las carreras docentes de Matemática, Química, Administración, Economía, Geografía, Geología y Física. Además, hace unos años atrás se creó la Licenciatura en Ciencias de la Educación con su consecuente Pedagogía para los ingresantes, que fue anexada a Teoría Educativa de modo, un tanto, irregular. Entonces, hubo que dividir la totalidad de los alumnos/as en dos comisiones de cursado, a cargo de dos profesores adjuntos y cuatro docentes auxiliares. Sin embargo, hubo cambios inesperados y constantes en el plantel docente, por diversos motivos, que obligaron a unir ambas comisiones en distintos momentos. Esto implicó que tres docentes tuvieran la tarea de examinar a casi 300 estudiantes, con la ausencia de un adjunto o de algún auxiliar. Por su parte, hasta el 2016 el formato de evaluación era de tipo tradicional e individual y, en cierto sentido, contradecía los supuestos teóricos expuestos en el programa de estudios. Por eso, desde 2017 implementamos un sistema de evaluación grupal, con una parte individual y otra destinada a la corrección de pares. Esto nos ha permitido, además de una mayor agilidad en las tareas de corrección, una dinámica de trabajo que nos vincula con las corrientes pedagógicas dialógicas, colectivas y solidarias. Y si bien hemos tenido que realizar ajustes en los cursos subsiguientes hasta la actualidad, hemos logrado disminuir efectivamente la tasa de abandono entre el primer y el segundo parcial y aumentar significativamente la cantidad de estudiantes que promocionan la disciplina, que es una de sus posibilidades a partir de un trabajo integrador que realizan los alumnos/as luego de una visita a una escuela para colaborar con el acto del 25 de mayo.

La recolección de información y de datos se realiza a través de dos encuestas que hemos diseñado en la plataforma *Moodle*, para completar al comienzo y en la finalización del cursado. La primera nos brinda información sobre el perfil, los intereses y las expectativas de nuestros estudiantes con la disciplina y con la carrera. En tanto, la segunda, nos proporciona un panorama de los resultados obtenidos con el método propuesto, las cuestiones que tenemos que ajustar para el próximo cursado, los recursos utilizados y las sugerencias que nos realizan los estudiantes para que tengamos en cuenta. Lo recabado en las mismas son discutidas en nuestras reuniones de cátedra y en las convocatorias de profesores a las que invita el Departamento de Humanidades para debatir las problemáticas del alumnado. No obstante, tenemos en agenda ampliar la base de datos con la búsqueda documental, estadísticas departamentales y con otras experiencias exitosas en propuestas evaluativas de otras cátedras de nuestra universidad o de otras universidades. Por ende, organizamos con los colegas de la UNTREF el simposio denominado **Universidad, pedagogía y comunidad en el siglo XXI** en el II Encuentro Internacional de Educación para conocer, intercambiar y abrir el debate sobre evaluación colaborativa en diferentes formatos y modalidades que contribuyan a garantizar el derecho educativo y la inclusión sin desmedro de la calidad de los aprendizajes.

**Metodología de investigación para pensar las prácticas de evaluación**

 Como sabemos, investigación y evaluación afectan la tarea docente y nos brindan información, datos y reflexiones sobre las prácticas de enseñanza – aprendizaje que realizamos con nuestros estudiantes en el aula universitaria. No obstante, a su vez, tienen finalidades distintas y complementarias. Por eso, el enfoque metodológico elegido para realizar aquello que la Universidad Nacional del Sur denomina Proyecto Grupal de Investigación (PGI), nos sitúa en el interior mismo de la actividad pedagógica con lo cual debemos tomar algunos recaudos epistemológicos.

 En ese sentido, tomamos los aportes de Immanuel Wallerstein (1996; 2004), quien nos alerta sobre tres problemas teórico/metodológicos centrales. El primero es que ningún científico puede ser apartado de su contexto físico y social. Mucho menos aún el cientista de la educación, pues su objeto de investigación es un sujeto, en este caso educando. Y él mismo están envuelto como sujeto educador en el proceso que lo involucra y lo determina. Por ende, su mirada es una mirada afectada por un vínculo de enseñanza y de aprendizaje, de educador y educando. Nada de esto le resulta indiferente. El segundo problema es reinsertar el espacio y el tiempo como variables constitutivas internas en nuestros análisis. Dado que el espacio en el que realizamos la investigación, como las prácticas de evaluación, están enmarcas en el aula universitaria y el tiempo transcurrido es simultáneo a ambas. En tanto, mientras ponemos en juego un dispositivo de evaluación realizamos la reflexión que conlleva repensarla, incluso rehacerla, en orden a los datos que recabamos. Además, ese espacio y tiempo áulico se encuentra en uno mayor constituido por las políticas públicas que posibilitan o dificultan ciertas propuestas pedagógicos al construir entramados sociales que impactan en las universidades, históricamente situadas. El tercer problema, aparejado al anterior, es superar las artificiales separaciones entre los reinos, supuestamente autónomos, de lo político, lo económico y lo social (o lo cultural o lo socio-cultural). Así es, ya que entendemos que el dispositivo pedagógico utilizado es una práctica cultural atravesada por las tres dimensiones citadas que condicionan al campo de la investigación desde el cual pretendemos comprenderlo.

 Bien, una establecidos estos presupuestos epistémicos nos ubicamos en el abordaje específico del problema de investigación. El marco metodológico adoptado es fundamentalmente cualitativo, etnográfico e interpretativo triangulado con datos cuantitativos en orden a la cantidad de estudiantes, procedencias, intereses, ocupaciones de sus padres, etc., como también de la cantidad de aprobados, desaprobados, promocionados o libres en un determinado período lectivo. Sin emabrgo, la profundidad significativa la otorga la interpretación, como parte de la realidad bajo estudio, el sentido, el significado y los motivos de los actores estudiantiles de nuestros cursos, a partir de su propia perspectiva y en relación con los contextos en que interactúan: “La investigación cualitativa se caracteriza por subrayar la naturaleza socialmente construida de la realidad social, la íntima relación entre el investigador y aquello que estudia y los determinante contextuales que condicionan la investigación” (Vasilachis, 2003: p. 50).

 Entonces, como adelantamos, la principal fuente de recolección de información se trata de una encuesta que se realiza al comenzar y al finalizar el cursado, con preguntas abiertas y cerradas. En donde la primera nos brinda los significados que los estudiantes le otorgan a la disciplina, especialmente sus expectativas frente a la misma, en el inicio y, al final, la satisfacción de las mismas, fundamentalmente a través del dispositivo de evaluación cooperativo y solidario aplicado, que consiste en un examen grupal de cuatro integrantes con una pregunta individual de reflexión personal sobre algún de los temas trabajados en las clases teóricas y en las comisiones de prácticas. Cabe mencionar que los grupos se forman en las primeras semanas de cursado y se mantienen en los dos parciales que propone la materia, como en el trabajo final integrador que incluye la visita a la escuela o al área de educación del museo del puerto en Ingeniero White, que incorporamos a partir de este año. En tanto, las preguntas cerradas nos ofrecen datos complementarios y cuantitativos que nos permiten comprender los perfiles estudiantiles y los porcentajes de satisfacción con la propuesta de cátedra. La estrategia de triangulación que combina lo cualitativo con los cuantitativo nos permite acercarnos desde ambas perspectivas a los datos y la información para la generación de evidencia empírica confiable para su posterior análisis. El cual consiste en un proceso de codificación con la finalidad de crear teoría para determinar las situaciones, las relaciones, los procesos, los fenómenos, las experiencias, las percepciones, los sentimientos, las actitudes, las acciones de los estudiantes frente a la cátedra, al dispositivo y a las personas, docentes u otros estudiantes con quienes interactúan. De modo de agrupar los conceptos pertenecientes a un mismo fenómeno y asignar unidades de significado a la información recolectada (Vasilachis, 2003).

**Algunas características de los estudiantes en los análisis provisorios de las encuestas**

 El trabajo de investigación que realizamos es a largo plazo. Lo iniciamos en el año 2017 y esperamos concluirlo en el 2024, con informes parciales mediante en cada etapa con los ajustes que le correspondan. La razón de que tomemos un proceso tan dilatado en el tiempo es que podamos acumular y contrastar cada momento con las sucesivas adaptaciones que hacemos del dispositivo de evaluación, a partir de los aportes que nos hacen los estudiantes o de nuestras propias reflexiones de cátedra, hasta encontrar el punto con la mayor exactitud posible de lo que pretendemos evaluar, sus resultados y su articulación con el proceso de enseñanza – aprendizaje que pretendemos, a sabiendas que aún así puede ser perfectible a futuro, por ejemplo a partir de la incorporación de un mayor uso de la tecnología y de la cultura digital en el aula. Por eso es que todo dato y análisis de los mismos es provisorio y no pretendemos agotarlos de modo anticipado. Cada cohorte de estudiantes que cursan nuestra disciplina nos aporta su cuota de originalidad y nosotros, como docentes, nos vemos modificados e interpelados con los diferentes grupos con quienes entramos en interacción. Sobre todo, porque el programa de estudios está pensado desde la otredad en un encuentro con la alteridad que nos invita al dialogo y la escucha (Roig, 1998; Freire, 1999).

 Aclarado esto, pasemos a describir algunas características del estudiantado de los profesorados de la Universidad Nacional del Sur que cursan Teoría Educativa. Las edades varían entre los 18 y los 40 años, aunque la mayor cantidad se encuentra entre los 19 y los 20. El grueso es originario de la ciudad de Bahía Blanca, pero asisten alumnos y alumnas de distintos partidos del sur de la provincia de Buenos Aires, de las provincias de La Pampa, Río Negro, Chubut e, incluso, de Santa Cruz y Tierra del Fuego. Las escuelas de procedencia son, fundamentalmente, la Normal y de Comercio pertenecientes a la propia Universidad. Sin embargo, podemos observar una mínima cantidad (de 1 a 3 estudiantes), que provienen de una gran variedad de escuelas públicas y privadas confesionales de la región, lo cual constituye una gran dispersión para una posible muestra, dado que son más de 70 instituciones educativas.

 Respecto a la formación y ocupación de sus padres, datos que nos resultan relevantes de acuerdo a una perspectiva de interpretación basada en la sociología de Bourdieu (1966), nos permite advertir aspectos relacionados con la esperanza razonable, los *habitus*, los *ethos* familiares y el capital cultural de nuestros estudiantes respecto de los estudios universitarios. Pues, verificamos que el mayor número de ellos tiene estudios secundarios completos, seguidos por quienes estudiaron en terciarios y, luego, universitarios. Si bien, hay una importante cantidad de padres con estudios secundarios incompletos y, también, solamente con escuela primaria, se imponen los primeros y, por ende, nos encontramos con un soporte acumulado de capital cultural familiar. Entre las ocupaciones sobresale la cantidad de empleados y de docentes de distintos niveles, del cual suponemos una transmisión de la vocación por la enseñanza. Asimismo, es sorpresiva la cantidad de padres jubilados, si tenemos en cuenta la franja etaria de los estudiantes. Finalmente, aparecen un arco importante de actividades del campo laboral, no rentístico ni financiero, que denota la ligazón de los alumnos y alumnas con los sectores de trabajadores de las distintas ramas. Ese amplio conjunto de oficios y profesiones van del contador al gastronómico, del cocinero/a al que prepara caballos de polo, de herreros o empleadas domésticas al médico, del bioquímico al mecánico, del abogado/a al peluquero/a, del ingeniero agrónomo al policía o gendarme, del escribano al tornero, del psicólogo/a al peón rural, del trabajador social al carpintero, etc. Entonces, si el primer aspecto sobre la formación nos brinda un panorama un tanto más homogéneo sobre el capital simbólico de las familias, la extensa gama de ocupaciones hace heterogénea aquella distinción y merece un análisis pormenorizado de los casos de quienes llegan a la universidad y, para otra investigación, de quienes la terminan.

**El funcionamiento al interior de la cátedra**

 Adelantamos en la introducción que al estar la Universidad Nacional del Sur departamentalizada y la formación docente a cargo del Departamento de Humanidades[[1]](#footnote-1), la cátedra de Teoría Educativa es una disciplina básica e introductoria para todas las carreras de profesorado. De modo que asisten a la misma principalmente estudiantes de las carreras de profesorado y licenciatura en Historia, Letras y Filosofía, cuantitativamente en ese orden. Pero, también, estudiantes de los profesorados en Economía, Geografía, Ciencias de la Administración y en menor cuantía de Química, Geología, Matemáticas y Física. Para todas ellas la materia se dicta en el segundo año. Además, se presentan casos excepcionales de estudiantes que cursan otras carreras en paralelo. Por otro lado, está la Licenciatura en Ciencias de la Educación que, a nuestro entender, genera algunas dificultades. Primero, porque está orientada exclusivamente para la licenciatura, dado que si bien hay un proyecto de creación del correspondiente profesorado aún no se ha podido concretar por algunas falencias en los proyectos que lo impulsan. Segundo, porque cambia la denominación a Pedagogía, anexada de manera irregular a Teoría Educativa, la cual se articula de otro modo en el plan de estudios y responde a otras necesidades epistémicas. Tercero, porque pertenece al primer año de la carrera y no al segundo como el resto. Enseguida veremos como ésta dificultad afecta las disciplinas que el resto de los estudiantes cursaron, antes en contraste con los alumnos y alumnas de Ciencias de la Educación. Cuarto, porque le agregó a una cátedra superpoblada más de 100 estudiantes sin los cargos docentes suficientes para una atención de calidad. Este reclamo lo hemos realizado en reiteradas oportunidades ante el Área Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación como ante el Consejo Departamental, con propuestas alternativas para que esta situación se resuelva en beneficio de los equipos de cátedras y los estudiantes de todas las carreras sin obtener respuestas, de ningún tipo, hasta el momento. De todos modos, vamos a agotar la vía administrativa interna de la Universidad y, en última instancia, haremos una presentación civil ya que perjudica tanto el trabajo docente como las tareas académicas y pedagógicas.

 Bien, veamos la tercera dificultad que marcamos en el párrafo anterior. Mientras los estudiantes de Ciencias de la Educación cursan en paralelo con Pedagogía el Taller Integrador I, por ejemplo, los estudiantes de los profesorados ya cursaron todo primer año. Algunas de las materias cursadas son Taller de comprensión y producción de discursos, Problemas del conocimiento histórico, Psicología, Pre-historia general, Problemas de la Filosofía, Geometría Analítica, Historia de la Filosofía Antigua, Lógica, Filosofía de la Educación[[2]](#footnote-2), Introducción a la literatura, Gramática Española, Cultura clásica, Literatura Europea Moderna, Literatura contemporánea I, Antropología, Sociología, Economía, Metodología de la Investigación, Geografía de Europa, Geografía urbana, Historia del arte, Filosofía contemporánea, Estética, Filosofía de la religión, Matemática I, Introducción a la Administración, Fundamentos filosóficos de las Ciencias Económicas, Lengua y cultura griega I, Historia antigua I, Historia de América, Historia medieval, Química, Cálculo I y II, Fisicoquímica, Geología, etc.

 En muchos casos no tienen disciplinas desaprobadas, aunque tampoco rendidas sino simplemente cursadas. Cabe mencionar que en el Departamento de Humanidades se comenzó a abordar esta problemática dada el alto índice de deserción entre el primero y el segundo año de la trayectoria académica. Entre las materias que mencionan como desaprobadas está Economía, Literatura Contemporánea, Lógica, Pre-historia, Climatología, Antropología, Sociología, Historia de América, Historia Moderna, Análisis I, Elementos de Álgebra, etc. Al mismo tiempo, es importante destacar que un significativo número de estudiantes comparte sus estudios con el trabajo o con el deporte y en menor medida con cursos de idiomas, el trabajo social, la danza, tareas del hogar, el yoga, la música, el teatro, el lenguaje de señas, algún otro curso, la Iglesia, una beca, el voluntariado, las artesanías o el escautismo. Para ello, la mayoría usa entre 2 y 4 horas semanales, algunos menos entre 6 y 10, y una mínima proporción de 15 y hasta horarios full time. A esto hay que agregar que más de la mitad de los estudiantes depende económicamente de sus padres, pero una cantidad no menor de ellos se sostiene económicamente por su propia cuenta, incluso algunos con hijos/as a cargo. Este último aspecto sería necesario, más adelante, desglosarlo para saber con precisión el desempeño en la materia y en la carrera en general.

 En cuanto al interés por la docencia, varios plantean que “siempre les gustó”, lo cual puede estar relacionado con el porcentaje de hijos/as de educadores que acceden a las carreras del profesorado. Lo mismo podemos decir de aquellos que le otorgan un valor a la educación para llevar adelante el país, el compromiso con la educación de los jóvenes, el fomento del pensamiento crítico, compartir los saberes, asesorar y guiar a los alumnos en los caminos de la vida, etc. Después tenemos aquellos que lo enfocan desde sus respectivas disciplinas: la literatura como modo de entender y ser parte del mundo, la historia para trabajar en el aula como una parte importante de la formación, abrir la cabeza de los estudiantes desde la filosofía, vincular la geografía con la vida cotidiana, la importancia del uso del lenguaje, el encanto por la química, la formación de formadores en el caso de las Ciencias de la Educación, transmitir el interés por las matemáticas, entre otros. En tanto, esperan de la cátedra de Teoría Educativa o Pedagogía las herramientas para desempeñarse, la introducción al campo de la pedagogía, aprender a enseñar, tener una mirada crítica sobre la educación, un marco teórico-práctico para la docencia, la búsqueda de soluciones a problemas educativos, adquirir una mirada interdisciplinar, una base para las materias del profesorado, la preparación como futuros profesores, comprender como funciona el sistema educativo, un primer acercamiento a la escuela, conocer las diferentes corrientes de la teoría educativa, comprender los modelos pedagógicos actuales, una deconstrucción de los conceptos dados, formar la vocación por la docencia, aprender a manejar situaciones dentro del ámbito escolar, ampliar la visión sobre la escuela argentina o que los transforme en un buen profesor/a.

**Algunas conclusiones, también provisorias, en base a las encuestas finales**

 Tal como lo hemos descripto, si bien hay un vasto conjunto de estudiantes que comparten la ciudad de origen, la escuela secundaria, la actividad de sus padres y la franja etaria, hay otra extensa heterogeneidad de alumnos/as que presentan perfiles muy variados. Esto conlleva las más diversas posturas ideológicas, políticas, culturales y con trayectorias académico-pedagógicas difícilmente catalogables o encuadrables en un rígido esquema teórico. Por ende, un mismo dispositivo didáctico o evaluativo obtiene respuestas que contienen los significantes anteriores. A su vez, para quebrar con ciertas endogamias que notábamos en los grupos con los que trabajamos, que hacían reunirse por disciplinas, amistades o, hasta, géneros iguales, propusimos agrupamientos en los que se intercambiaran carreras, compuestos por alumnos y alumnas, con la finalidad de simular ambientes de equipos de trabajo sin afinidades comunes, equivalentes a nuestros primeros empleos docentes. Esto suscitó que algunos se sintieran cómodos con sus compañeros/as de tareas y otros a disgusto al punto de imposibilitarles las actividades de evaluación. Al respecto, el equipo docente podía mediar, pero jamás intervenir, librando la resolución de los conflictos al grupo como parte de la dinámica pedagógica. Así, fomentamos la idea del pluralismo, la democratización y la tolerancia entre pares como ejes actitudinales de la propuesta. Al mismo tiempo, pretendemos quebrar con el individualismo en las trayectorias académicas para promover una cultura colectiva, solidaria y abierta a la alteridad. Así y todo, hubo casos de estudiantes que no consiguieron resolver consignas grupales al punto de desaprobar los exámenes parciales.

Con todo, progresivamente crecen los niveles de aceptación ante la propuesta pedagógica, casi en un 80% para el ultimo cuatrimestre, tanto para las clases teóricas como para las comisiones de prácticas. Y, del mismo modo, para el dispositivo de evaluación empleado. Es cierto que para lograrlo tuvimos que hacer un considerable ajuste al modelo inicial de evaluación que constaba de tres partes: preguntas de índole grupal, preguntas de índole individual y corrección de pares. Este último aspecto, que para nosotros era fundamental desde el punto de vista pedagógico y democratizaba el poder que otorgan los mecanismos de evaluación, no fue bien recibido por algunos estudiantes que lo vieron como una pérdida de tiempo. Cuestión que comprendimos junto al equipo de cátedra y suprimimos al año siguiente. A pesar de que algunos alumnos/as lo valoraron positivamente como parte de su práctica docente y que entendemos que es necesario avanzar hacia formas más horizontales de evaluación de los aprendizajes. Aun así, cobramos conciencia de la magnitud del tiempo en este tipo de exámenes grupales, el cual resulta determinante para su aprobación.

 En otro orden de cosas, es preciso explicitar algo sobre lo que no hemos hecho suficiente referencia todavía y es el carácter inclusivo del dispositivo implementado, que nos ha permitido bajar la tasa de deserción y abandono de la materia desde 2017 a la actualidad en un 75%. Caída que se daba entre el primer y el segundo parcial en un 50%, otro 25% luego del segundo y del cual tan sólo lograba la promoción de la asignatura un 10%. Aquí se encontraba el núcleo duro del problema que conllevaba una pregunta: ¿Si se había logrado establecer la materia como de régimen promocional, porque eran tan alto el índice de desaprobados? La respuesta era que había que aprobar los dos parciales en primera instancia y con una nota superior a 7, lo mismo que el trabajo final integrador. Es preciso decir que la forma de calificar, por parte del cuerpo docente anterior a nuestra intervención, era cualitativa y el número otorgado eran según el criterio subjetivo de los mismos. Es decir, transformaba en nota su parecer subjetivo de la apreciación general realizada mediante una graduación que iba del Bien ++, Bien +, Bien, Regular y Mal. En ningún lugar se explicitaba a los estudiantes como se establecía ese supuesto de valoración. Entonces, dejamos de lado la suficientemente extensa discusión acerca de lo cualitativo y cuantitativo a la hora de ponderar resultados y nos centramos en una postura político pedagógica del sistema normativo de evaluación implementado en la Universidad Nacional del Sur, que establece una escala del 1 al 10, con un mínimo de aprobación de 4. ¿Por lo tanto, cuál era el motivo de ubicar para la promocionalidad la nota en 7? No existía ninguna respuesta específica al respecto, sino que era algo que se impuso por consenso. En ese caso, si se impuso quiere decir que no hubo consenso o al menos hubiese sido importante que los estudiantes formaran parte del mismo. De modo que volvimos a cargar de significado, cualitativo, los números y explicitamos los porcentajes para acceder a los mismos, a partir de la nota 4 como mínimo de acreditación. Dejamos para otro trabajo este debate que no es meramente casual, arbitrario o meramente matemático sino profundamente político pedagógico, acerca de los prejuicios que rondan en torno a las inequidades generadas por la escasa problematización del significado de un 10, de un 4 o de un 1, en cuanto a sus cargas simbólicas y de capitales culturales.

 En fin, sabemos que tenemos mucho camino por delante para hacer de nuestra propuesta de evaluación un dispositivo más justo, menos elitista, más democrático y, especialmente, más inclusivo sin perder de vista la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, estamos convencidos que vamos por la senda correcta. Es más, hacemos el esfuerzo por registrar nuestra experiencia que hoy replican otros docentes del Departamento de Humanidades y esperamos que sirva de insumo al resto de los Departamentos de la Universidad Nacional del Sur. Aspiramos a contribuir de esta manera a un pensar colectivo, cooperativo y comprometido con la sociedad que nos solventa con su esfuerzo diario. En ese sentido, es que ubicamos a la evaluación como una herramienta política y cultural, dudosamente ajena a lo que sucede en su contexto, que puede servir para mantener el orden social o, en contraste, transformarlo raudamente. No es ni puede ser una instancia neutra, encerrada en academicismos o encriptados conceptos pedagógicos sino un caudal de aprendizajes que se dispara, expande y desparrama por el entramado social para cuestionar el encierro, el conservadurismo y las apariencias de una sociedad en tránsito, la bahiense. Nos invita a crecer con el otro, junto al otro, a partir del otro. Dado que nadie se realiza en una comunidad que no se realiza.

**Bibliografía**

Atencio, A. E. (1968) Notas a propósito de la pedagogía universitaria en Carlos Vaz Ferreira. En: CUYO. Anuario de filosofía argentina y americana, Vol. 4 Primera época, p. 89-106.

Aveiro, M. O. (2014) *La Universidad Inconclusa. De la Ratio Studiorum a la reforma universitaria en Mendoza (1973-194)*. Mendoza: Ediunc.

Bourdieu, P. (1966) (1966) “La escuela conservadora: las desigualdades frente a la escuela y la cultura”. Traducido y adaptado para la Cátedra de Teoría Educativa. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades (UNS).

Freire, P. (1999) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Roig, A. A. (1998) *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC.

Vaislachis, I. (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

Wallerstein, I. (1996) *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.

----------------- (2004) *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

1. Existe, actualmente, un proyecto para la creación del Departamento de Ciencias de la Educación con el cual no acordamos del todo, justamente, porque no está claro como se organizaría la formación docente para las carreras de profesorado. [↑](#footnote-ref-1)
2. Esta disciplina tiene la particularidad, además de también estar a nuestro cargo, de que para los estudiantes de Filosofía se dicta en el primer año de la carrera, para la Licenciatura en Ciencias de la Educación se dicta en cuarto. Lo cual, muestra otra de las falencias del plan de estudios que hemos mencionado. [↑](#footnote-ref-2)