



LA PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN CIENCIA POLÍTICA

Mg. Sebastián Rinaldi¹
Universidad Nacional de La Matanza
sebastianmrinaldi@gmail.com

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Sebastián Rinaldi: "La programación de la enseñanza en ciencia política", Revista Observatorio de las Ciencias Sociales en Iberoamérica, ISSN: 2660-5554 (Vol 3, Número 18, enero 2022, pp.31-45). En línea:

<https://www.eumed.net/es/revistas/observatorio-de-las-ciencias-sociales-en-iberoamerica/ocsi-enero-22/ciencia-politica>

RESUMEN

En este artículo, a través de la estrategia de estudio de casos, se analizan los objetivos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las metodologías de evaluación enunciados en los programas analíticos de asignaturas de la Licenciatura en Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM), Argentina. Los programas analíticos son claves para comprender las intenciones educativas de los docentes en todos los niveles de enseñanza. En este sentido, observar en el contexto de una carrera las propuestas de cursos de forma conjunta, permite reconocer cómo se integran y articulan como parte de un proceso de formación profesional. Los resultados de este estudio reflejan que, si bien los programas acreditan coherencia interna entre sus componentes, aún se evidencia la primacía de un modelo de enseñanza academicista, acorde con la tradición disciplinar en Latinoamérica.

Palabras clave: Academicismo, Programas analíticos, Objetivos de aprendizaje, Estrategias de enseñanza, Metodologías de evaluación, Ciencia Política.

POLITICAL SCIENCE TEACHING PROGRAMMING

ABSTRACT

In this paper, through the case study strategy, we analyse the learning goals, the teaching strategies and the assessment methodologies set forth in the syllabi of subjects corresponding to the Bachelor of Political Science at the National University of La Matanza (UNLaM), Argentina. The syllabi are

¹ Mg. en Currículum y Esp. en Didáctica y Currículum (UNLZ). Lic. en Ciencia Política (UNLaM). Profesor de Nivel Superior (Instituto Granaderos). Diplomado en Metodología Activas (UCASAL). Docente Universitario (UNLaM) y Director del Departamento de Registro Académico y Calidad Educativa (UCEMA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9472-1508>

essential to understand the educational aims of teachers at all levels of education. In this sense, observing the proposals of courses together in the context of a career, allows us to recognize to how they are integrated and articulated as part of a professional training process. It is concluded that, although the documents analysed demonstrate internal coherence among its components, the primacy of an academicist teaching model is still evident, in line with the disciplinary tradition in Latin America.

Keywords: Academicism, Syllabi, Learning goals, Teaching strategies, Assessment methodologies, Political Science.

Clasificación JEL: I21.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se enfoca en un tema escasamente tratado hacia el interior de la Ciencia Política. Al revisar la literatura sobre la formación disciplinar en la región, se advierte que la gran mayoría de las publicaciones versan sobre los procesos de institucionalización de la carrera (Bulcourn, Gutiérrez Márquez & Cardozo, 2014; Duque Daza, 2014; Leyva Botero, 2013; Monsalve, Roldan & Moncada, 2015; Rocha Carpiuc, 2012.), y en menor medida, sobre las características de los diseños curriculares (Bentancur & Mancebo, 2017; Lardone & Liendo, 2017; Roth Deubel, 2016). En términos generales, no se abordan ni la planificación docente ni las prácticas que en concreto se realizan en los diferentes contextos educativos, dejándose de lado la función del educador como articulador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esto obedece a que la enseñanza de la disciplina en Latinoamérica ha tenido históricamente un marcado estilo academicista (Garza, 2008; Schvets & Snaidas, 2010), con preeminencia de la clase magistral como dispositivo áulico, lo que tiene un gran impacto sobre el tipo de profesional que se está enviando al mercado.

Frente a este panorama, estudiar aquello que se prevé enseñar, los modos de hacerlo y las formas de evaluar el proceso, implicaría sacar a la luz prácticas arraigadas que, si bien siguen teniendo un valor fundamental en la transmisión de conocimientos básicos del nivel de grado, podrían desalentar el espíritu crítico y la participación de los estudiantes. Este trabajo, pretende ser un aporte en esa dirección.

Si hablamos de enseñanza de la Ciencia Política no podemos dejar de mencionar a John Ishiyama, quien es quizá el experto que más producciones ha realizado sobre la formación disciplinar (e. g. Ishiyama, 2005; Ishiyama, Breuning & Lopez, 2006; Ishiyama, Miller & Simon, 2015). En un *paper* publicado en 2002 en el *Journal Political Science & Politics* junto a Stephen Hartlub, plantearon algunos interrogantes sobre la planificación de la enseñanza en Estados Unidos. El artículo en cuestión se centraba en abordar la redacción de los programas analíticos de las materias, entendiendo que, a pesar de ser un simple instrumento curricular, puede aportar información valiosa sobre las características de las cátedras universitarias y afectar el paso de los estudiantes a través de ellas.

Unos años antes y en línea con el mencionado trabajo, Serafin (1990) ya sostenía que los programas de las materias podían tener incidencia en el desempeño final de los alumnos: cuanto

más explícitos son sus componentes -sus objetivos, los contenidos, los recursos didácticos empleados, entre otros-, más se incrementan las posibilidades de que los estudiantes puedan aprobar sus cursos y logren aprendizajes valiosos, puesto que se los provee de información necesaria para comprender la direccionalidad que desean darles los profesores a sus clases.

En función de todo lo dicho, el presente trabajo se propone analizar los programas de las materias de la Licenciatura en Ciencia Política de la UNLaM, con la intención de determinar los modos en los que se manifiesta el modelo academicista de la enseñanza. Como estudio de caso, nos permitirá reconocer las particularidades de la oferta educativa y poder brindar una mirada crítica sobre la formación, para repensar la planificación de la enseñanza y todo el proceso educativo en su conjunto.

2. Perspectiva conceptual sobre enseñanza y currículum universitarios

La enseñanza universitaria en el contexto nacional es una actividad que no ha acudido con frecuencia a la pedagogía como herramienta para mejorar las prácticas educativas. Dada su proximidad con la producción de conocimiento y el hecho de que el ejercicio docente es desarrollado, con frecuencia, por profesionales de las disciplinas para quienes la enseñanza es una “ocupación laboral más”, la necesidad de pensar dispositivos especiales para la formación de los estudiantes se ha visto relegada.

Afortunadamente, durante las últimas décadas esta tendencia parece comenzar a revertirse gracias a una serie de factores que han impulsado el surgimiento de una mirada pedagógica sobre los problemas del currículum y de la enseñanza en este ámbito:

- La creciente producción, y en cierta medida, democratización del conocimiento;
- Los altos niveles de especialización, que fracturan las fronteras entre disciplinas rompiendo los patrones tradicionales de profesionalización;
- La internacionalización de la educación, la cual impulsó la movilidad académica (de docentes, investigadores y alumnos) conllevando una transformación de los currículos;
- La masificación y heterogeneización de la enseñanza universitaria junto con el aumento de los requerimientos de perfiles formativos;
- La diversificación de las instituciones universitarias y los nuevos modos de “ser universidad”, reconfigurando las funciones tradicionales de investigación y extensión de servicios (productivos, tecnológicos, sociales).

Como consecuencia de estas transformaciones, afirman Feldman y Palamidessi (2001, p.14), el profesor universitario de comienzos de siglo dejó de ser una simple figura académica. Requiere habilidades pedagógicas para solucionar problemas relativos a la diversidad, la selección de contenidos, el acortamiento de las carreras, los nuevos perfiles de ingresantes, la superposición de tradiciones de formación universitaria, la hiperespecialización de las propuestas curriculares y el lugar de la práctica en la formación respecto del campo de actuación.

En este sentido, uno de los grandes desafíos que nos presenta la educación superior universitaria en el contexto nacional, es la profesionalización de los planteles docentes, más aún, frente a los reclamos de las nuevas generaciones de estudiantes que requieren formas de enseñar

que se adecuen a los tiempos y a las dinámicas de interacción propias de la actualidad. Asimismo, la noción del “saber” como una cualidad exclusiva del enseñante en el ámbito académico, se enfrenta a los nuevos modos en los que el conocimiento se produce y distribuye.

Se puede afirmar que en la actualidad ya no se puede profesionalizar a los docentes a partir de modelos de enseñanza obsoletos que funcionaron en otras etapas de la formación universitaria. Los nuevos problemas de aprendizaje requieren nuevas soluciones. Por lo tanto, corresponde asumir los roles que le caben tanto a profesores como a estudiantes en los actuales dispositivos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que acontece una transformación en la relación de los tres componentes de la tríada didáctica.

Con el correr del tiempo, se comenzó a asumir en el ámbito universitario que el rol del profesor debería ser el de un facilitador de aprendizajes que acompaña y asiste al estudiante. Para cumplir con esta función requiere un fuerte compromiso con los sujetos de su práctica, tanto en la actualización programática permanente (qué necesitan aprender) como en los modos de vehicular el acceso y la producción de conocimiento (cómo necesitan aprender). Incluso, muchos de los problemas de la enseñanza requieren un abordaje colectivo/interdisciplinario, por lo que el docente ya no puede pensarse como un sujeto aislado dentro de una institución, sino que es parte de un proyecto superador que integra diversas prácticas. Los estudiantes, en este contexto, desarrollan un rol de protagonistas, abandonando la tradicional función pasiva en la que se limitaban a la mera reproducción.

Ahora bien, si partimos de la concepción de una nueva relación entre educadores y educandos, debemos necesariamente revisar los modos en los que se han concebido las diferentes etapas del proceso educativo. En este punto hay dos cuestiones ineludibles: a) la función del profesorado requiere de múltiples habilidades para desarrollar cada una de las tareas que le competen, tareas que guardan una lógica secuencial, aunque admiten marchas y contramarchas, y b) las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje no se encuentran aisladas, sino que deben ser congruentes; las secuencias didácticas, los métodos de enseñanza y la modalidad de evaluación deben evidenciar una relación coherente (González García, 2018; González Pérez, 2000).

Asimismo, y atentos a la idea de *lifelong learning*, se debe destacar que los conocimientos de los profesores ya no se pueden considerar como acabados ni suficientes para su ejercicio en los tiempos que corren. Para transformar verdaderamente la Universidad, el cuerpo académico debe propender a reconsiderar permanentemente su práctica y formación. Y de parte de las instituciones se deben acompañar esos procesos para que los procesos formativos se conviertan en instancias de transformación de la cultura del aprendizaje de todos los actores institucionales.

Otro aspecto central al momento de pensar la docencia en la actualidad es entender que el buen docente sabe innovar. Existe una confusión generalizada acerca de que la mera introducción de nuevas tecnologías ya representa una innovación en la enseñanza. Incluso, la realidad nos demuestra que en algunos contextos hasta resulta innecesario. Al hablar de docentes innovadores, estamos pensando en profesionales que encuentran nuevos modos de resolver problemas de la enseñanza de formas no convencionales o alternativas, y que ponen al alumno como eje de su tarea (Lucarelli, 2008). El docente innovador explora, experimenta, propone y hace uso de todas las

herramientas que están a su alcance. Evalúa y reflexiona acerca de los resultados del proceso educativo, con la finalidad de valorar su impacto real en la comunidad universitaria y en la sociedad. Todo lo dicho hasta aquí, nos lleva a pensar que el modelo de docente en el que pensamos en la actualidad es bien distinto al que predominó en otras épocas. Mientras que hoy pensamos en docentes inspiradores, que acompañan el proceso y ponen al alumno en el centro de la tarea (Maggio, 2018), todavía aún perdura la visión y la práctica de la docencia desde el modelo academicista de la enseñanza, en contraposición. Al referirnos al academicismo, Sanjurjo señala que este “pone el acento en el docente enseñante, el que sabe su materia, negando la necesidad de formación pedagógica” (2011, p. 75) para su ejercicio en el nivel superior. Más aún, Pérez Gómez insiste en que en la enseñanza academicista

se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica en la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas (Pérez Gómez, 1995, p. 400).

Frecuentemente, en muchas instituciones universitarias donde aún impera una lógica tradicional respecto del modo de acceder al saber, se espera que el docente sea poseedor y transmisor del conocimiento, sin que logre comprender el proceso de su producción, del cual forma parte activa. Sanjurjo insiste en que “*subyace a la tradición academicista cierto desprecio por la formación pedagógica, a veces extensivo a la práctica docente*” (Sanjurjo, 2011, p. 76).

Si, en función de lo que venimos diciendo, la formación pedagógica y didáctica en general juegan un papel secundario en la enseñanza de muchas disciplinas (en nuestro caso, la Ciencia Política), mucho más desvalorizada resulta la formación en las didácticas específicas y en la praxis docente. El problema, en este sentido, no solo radica en que no se mejoren las estrategias de enseñanza, sino en que ni siquiera existan espacios formales para su discusión y problematización. Y, dado el propósito de nuestro trabajo, entendemos que es en el currículum donde varias de esas prácticas cobran vida, se asientan y reproducen.

Los planes de estudios (o el currículum en el sentido formal) son los proyectos formativos que ofrecen las instituciones universitarias para certificar profesionales en distintos campos, a través de los cuales se determina lo que los estudiantes deberían aprender en un período de tiempo más o menos determinado. Como componente central en todo proyecto educativo, los planes de estudios plasman las perspectivas políticas, epistemológicas, metodológicas, sociales y culturales del contexto en el cual surgen y de los actores que inciden en su conformación.

La decisión de dictar una carrera, y por consiguiente la elaboración de su plan de estudios, supone que las instituciones y sus dirigentes y técnicos consideren el marco normativo del sistema

universitario y de la propia universidad y las condiciones institucionales (historia, recursos disponibles, necesidades del contexto) siendo sumamente importante el hecho de pensar las habilidades profesionales, sociales y ciudadanas con las que los egresados deberán contar para la práctica. Y como un rasgo distintivo de las sociedades actuales es que cambian constantemente, esas habilidades también deben ir transformándose, manteniendo un equilibrio entre la actualización permanente (aceptándose reajustes, la apertura a las nuevas demandas sociales y laborales y la adecuación a los intereses de los estudiantes) y la estabilidad (la cual permite consolidarlos, mejorar sus prestaciones y rentabilizar los esfuerzos) (Zabalza & Beraza, 2003).

A este proceso en el cual se definen contenidos, orientaciones y objetivos, en definitiva, se organiza un plan de estudios, se lo define como *determinación curricular*, el cual consiste en la definición de los rasgos centrales y estructurantes de un currículum, desarrollándose en un ámbito social amplio y articulándose con los proyectos político-sociales que en éste contienden (Alba, 1997, p. 29). Implica que los decisores políticos, los técnicos, los especialistas en el campo disciplinar concreto de la carrera que se desea crear/actualizar, docentes, estudiantes y todo aquel que intervenga en la elaboración del documento curricular, definan qué componentes serán parte esencial del plan de estudios. De igual modo, el proceso de determinación curricular otorga a cada plan un lugar central para la planificación de la enseñanza, puesto que prescribe (sin que esto suponga afectar la libertad académica) aquellas ideas centrales que deben retomarse en la concreción del acto educativo. Y, en este sentido, la formación académica de nuevos profesionales solo es significativa si se cuenta con docentes comprometidos con las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje: *planificación, implementación y evaluación*.

La primera etapa (aquella sobre la que se centra nuestro trabajo) se caracteriza porque antecede a la interacción docente-estudiante en el aula. En esta fase se programan las clases, delineando posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos, seleccionando contenidos y materiales de estudio acordes, y diseñando estrategias que permiten sistematizar la acción, orientarla y alcanzar resultados en relación con las metas iniciales (Frega, 2015). Habitualmente, en el nivel universitario, la propuesta de curso formalizada ante la comunidad educativa se denomina *programa analítico* o *syllabus*, y resulta ser una herramienta fundamental de trabajo de los docentes, ya que su elaboración implica una mirada holística sobre el proceso que se desea llevar a cabo, cumpliendo una función de hipótesis de trabajo.

El hecho de que existan ciertos acuerdos sobre cuáles son los elementos que de mínima deben integrar un programa analítico y determinados mecanismos para su presentación ante las autoridades universitarias, muchas veces termina por burocratizar el proceso de elaboración, y su redacción se convierte en una operatoria mecánica para cumplir con una obligación más del sistema y no como una instancia de reflexión y construcción de una propuesta que integre a todas sus partes. Y si bien un programa “bien elaborado” -entendido como aquel que refleja una adecuada interacción entre sus componentes y en línea con el diseño curricular de la carrera- no garantiza *per se* que su puesta en práctica resulte exitosa, si es un punto de partida para evaluar el *engagement* que una cátedra pueda tener con el proceso formativo.

Cabe aclarar que las tres etapas del acto educativo no constituyen un esquema rígido y necesariamente lineal. El docente debe ser capaz de reconocer cuáles son aquellos aspectos en los que puede realizar ajustes para lograr que su propuesta se materialice de la mejor manera posible y se adapte a las necesidades formativas de los alumnos produciendo aprendizajes significativos.

En línea con estas afirmaciones, Korthagen y Wubbles (1995) dotan al docente de un papel central en la articulación de las etapas mencionadas. Más allá de ciertos condicionantes institucionales y particulares que en ocasiones definen las prácticas de enseñanza, el docente debe tener como premisa orientar su acción al aprendizaje del estudiante quien es el eje y la razón de su tarea. Los autores describen minuciosamente los rasgos del que denominan *profesor reflexivo*, a quien definen como aquel que desafía el intelecto de sus estudiantes y potencia sus capacidades para aprender y resolver problemas, establece una relación con ellos de ayuda y cooperación atendiendo a las diferencias entre individuos, genera sentido de responsabilidad en los educandos respecto de la tarea de aprender, es capaz de negociar el significado de su asignatura y sus contenidos, se define como facilitador, y sobre todo, es consciente de sus propias fortalezas y debilidades como enseñante.

Esto último nos lleva a considerar la trascendencia para quien actúa como educador de someter sus propias prácticas a una revisión constante. Y es que el proceso de enseñanza no solo debe tener sentido para el estudiante, ya que en definitiva quien educa también aprende en el ejercicio de la función. En este trabajo se considera que un proceso de reflexión sobre la práctica se inicia desde la planificación de la asignatura. De ahí la importancia de considerar los programas analíticos como unidades de información valiosa sobre la tarea docente.

3. Acerca del diseño metodológico

A través de un estudio cualitativo, se abordó el caso de la carrera de Licenciatura en Ciencia Política de la UNLaM, siendo las unidades de análisis los programas analíticos de los cursos del plan de estudios vigente (que data del año 2005), sobre los cuales se aplicó la técnica de análisis documental.

Se desarrolló un instrumento organizado en los siguientes ejes temáticos: objetivos de aprendizaje de la materia, estrategias de enseñanza de los docentes, metodologías de evaluación propuestas y articulación entre los tres ejes anteriormente mencionados. Se tomaron en consideración aquellos programas correspondientes a materias del 1º cuatrimestre de 2020 de 31 de las 37 materias que conforman el plan, todas ellas específicas de la Ciencia Política y auxiliares de las Ciencias Sociales y Humanísticas. Se tomó la decisión de dejar de lado los cuatro niveles de idioma inglés y los dos de computación, espacios comunes a todas las demás carreras de la Universidad.

Para el análisis conjunto de toda la información extraída de los documentos se efectuó un *análisis temático*, entendido como una estrategia de análisis de datos cualitativos, a través de la cual se sistematizan e infieren resultados.

4. La Ciencia Política en el contexto universitario nacional

La formación universitaria en Argentina tiene sus orígenes en las primeras décadas del siglo XX, con la creación de las carreras de Licenciaturas en Servicio Consular y en Servicio Diplomático ofrecidas por la Universidad Nacional del Litoral. Hubo que esperar recién hasta los años 50 para que la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad del Salvador comenzaran a ofrecer la carrera bajo la denominación exacta de “Licenciatura en Ciencia Política”, como se la conoce mayormente en la actualidad.

Lamentablemente, las interrupciones del orden democrático en 1966 y 1976, provocaron el éxodo de varios de los más reconocidos politólogos del país que debieron continuar con su trabajo en el exterior (principalmente en Estados Unidos y España). Los pocos que quedaron se refugiaron en centros independientes como el Instituto Torcuato Di Tella, la Fundación Bariloche o el CEDES. A partir de la vuelta de la democracia en 1983 se inicia la carrera en la Universidad de Buenos Aires, lo que se reconoce como un hito que contribuye a la consolidación del colectivo profesional y a la expansión de la oferta de carreras, tanto en el nivel de grado y posgrado, en todo el país.

Hoy en día, la carrera de grado se dicta en 36 de las 131 universidades argentinas, repartidas equitativamente entre el ámbito público y el privado.

Respecto de los estudiantes, los últimos datos disponibles de la Secretaría de Políticas Universitarias-SPU (2017) dan cuenta de que las Ciencias Sociales son el área que más estudiantes nuclea entre las ofertas de grado y pregrado, con 782.675 alumnos, que representan casi el 40% del total del país. La mayor parte se concentran en las disciplinas de “Derecho” (205.801), “Contabilidad” (151.613) y “Administración” (118.379). Respecto de la Ciencia Política, se observa que en 2017 (último año publicado por la SPU) se registraron 15.365 estudiantes.

La evolución de la matrícula de este último grupo demuestra que ha habido un crecimiento de aproximadamente 3000 alumnos entre 2010 y 2017, con recaídas en la cantidad total en los años 2013 y 2015. Las cantidades de alumnos del sector privado se han mantenido relativamente estables en el período seleccionado, con un fuerte crecimiento entre 2013 y 2014. En las universidades del sector público, luego de una marcada merma de alumnos entre 2014 y 2015, se observa una gran recuperación con un incremento superior al 20%.

Si se analiza en el desagregado por universidad, se observa que la Universidad de Buenos Aires (3.679), la Nacional de Rosario (863) y la Nacional de Cuyo (669) son las que más alumnos registran para el año 2017. Entre las privadas destacan la Católica Argentina (266), la del Salvador (127) y la Católica de Córdoba (142). Generalmente, la cantidad de alumnos encuentra un correlato con el tiempo que llevan dictándose las carreras en cada universidad (las más antiguas suelen ser las que más estudiantes tienen). En este contexto, la Universidad Nacional de la Matanza registró en ese mismo año 476 estudiantes activos, de los cuales 204 eran mujeres y 272 varones. La mayor suma se registró en el año 2009 cuando se contabilizaron 739 alumnos.

A pesar de tratarse de una disciplina históricamente predominada por el género masculino, la cantidad de estudiantes mujeres es muy significativa. En 2017 se registraron 7.536 mujeres, equivalentes al 49,05% del total del país. Desde 2001 la cantidad osciló entre el 53 y el 48% sobre el

total, con picos históricos en 2005 y 2006, cuando las estudiantes representaron el 71,87 y 70,62% del total de alumnos del país.

Con relación a la edad, mientras que en 2001 se registraba un 5,66% de estudiantes entre 17 y 19 años, en 2017 representaban casi el 10% de los estudiantes de todo el país. En el caso de la UNLaM, la mayor parte de la población se concentra en los segmentos 25-29 (29%) y 30 o + (36%).

Otro tema que requiere atención es el de los nuevos inscritos y egresados. A nivel nacional la carrera experimentó en el período 2010-2017 un vaivén respecto de la cantidad de alumnos que hacían opción por los ciclos de formación de la disciplina. El dato llamativo es la cantidad registrada correspondiente a 2016 (4262) que es muy superior a los años anteriores (entre 3000 y 3600), incluso respecto de 2015 (3179). Sin embargo, lo que más destaca es cómo descendió la cantidad de egresados en la misma franja de tiempo. Mientras que en 2013 y 2014 se registraron muchos más graduados que nuevos inscritos, la cantidad en los años posteriores descendió abruptamente. En la UNLaM la relación entre ingresantes y egresados es bastante dispar. La carrera se inició en el 2005 y tuvo sus primeros tres egresados en 2008. Solo en 2015 la cantidad de egresados se aproximó a la de nuevos alumnos (34 y 47, respectivamente).

5. La Licenciatura en Ciencia Política de la UNLaM

La Universidad Nacional de La Matanza es una institución de gestión pública situada en el Conurbano Bonaerense. Creada en 1989, cuenta con más de 40.000 y una oferta de 46 carreras de pregrado, grado y posgrado.

El plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Ciencia Política fue aprobado por Resolución Ministerial N° 378/06. Contempla un recorrido curricular de cuatro años de duración y todas sus materias se dictan bajo un régimen cuatrimestral. La mayoría de las materias tienen una duración total de 64 horas y se cursan en la actualidad una vez por semana. Aquellas cuya duración oscila entre 96 y 128 horas se cursan dos veces por semana. Actualmente, salvo Derecho Constitucional, todas las materias específicas y auxiliares (entendiendo por estas a aquellas de las áreas de Ciencias Sociales y Humanísticas) se dictan en el turno noche. De las 31 materias analizadas, 16 son de tipo *auxiliares* (Economía, Sociología, Demografía, entre otras) y 15 *específicas*. Para su clasificación se tuvo en cuenta la denominación de cada espacio curricular junto con los contenidos, textos y autores que en cada uno de los programas a analizar se declaran.

Se destaca, asimismo, cómo la cantidad de materias específicas se va incrementando en el devenir de la carrera. Así, mientras que en el primer año se cursan dos materias específicas (Introducción a la Ciencia Política y Teoría Política I) y en el segundo tres (Historia Política Americana, Teoría Política II y Administración Pública), durante los últimos dos se deben cursar cinco. Un aspecto importante del plan de estudios de la carrera son los alcances profesionales de la formación. Como sucede con otras disciplinas que no están reguladas por el estado, la propuesta del plan y el tipo de graduado que cada institución piensa puede distar mucho de otras propuestas formativas.

En el caso de la carrera de la UNLaM, si uno analiza en detalle los alcances de la formación, se puede advertir que existe un claro sesgo hacia el análisis y la intervención en las diferentes etapas

de las políticas públicas, por un lado, y la participación en actividades que requieran el análisis y la consultoría especializada en el área.

6. El análisis de los programas analíticos

Los programas de las materias se deben presentar ante el Departamento de Derecho y Ciencia Política (Unidad Académica de la que depende la carrera) al inicio de cada cuatrimestre con la actualización correspondiente. Cada uno de ellos cuenta con los siguientes componentes: denominación de la materia, fundamentación, contenidos previos, contenidos mínimos, objetivos, unidades didácticas, bibliografía específica por clase, metodología de enseñanza, criterios de evaluación, cronograma y condiciones generales para la aprobación de la asignatura. Para la elaboración de este trabajo se revisaron todos los componentes haciendo foco especialmente en tres: objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y metodologías de evaluación.

En primer término, al analizar los objetivos enunciados en los programas, debe destacarse que la gran mayoría de las materias contempla el uso de “generales” y “específicos” (29/31). Si bien en algunos casos se observó superposición o específicos más amplios que los generales, las materias expresan mayormente una estructura similar: entre uno y tres objetivos generales, y entre cuatro y ocho específicos.

Un tema relevante que se puede observar en la lectura es el tipo de verbos utilizado para la redacción. En todas las materias del primer año y algunas del segundo se utilizan frases como “aproximar a los estudiantes a...” o “introducir a los alumnos en...”. En este sentido, resulta evidente que las primeras materias de la Licenciatura pretenden cimentar las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas para la formación de grado y resultan ser, en muchos casos, el contacto inicial que los estudiantes tendrán con determinados conceptos y autores. Con el devenir de la carrera (segundo y tercer año) los objetivos comienzan a enunciarse destacando las tareas de profundización, fortalecimiento, afianzamiento o ampliación de los conocimientos, revisión de principales teorías/conceptos, entre otros, lo cual implica una apropiación ya realizada en esas instancias previas de la formación académica. Verbos con mayor nivel de complejidad como “comparar” y “analizar” son propios de las materias más adelantadas (como Sistemas Políticos Comparados o Relaciones Internacionales) y que por el régimen de correlatividades no pueden cursarse tempranamente.

Esto es consecuente con lo que advierten Bloom (citado en Churches, 2009) y Anderson (2001) respecto de la importancia de plantear los objetivos de los procesos educativos. Existen habilidad de pensamiento de orden inferior (recordar, comprender y aplicar) y superior (analizar, evaluar y crear). Emanan de la lectura de los programas que se privilegia el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden inferior al comienzo de la carrera, y que con el devenir de las materias se va dando lugar a procesos más complejos. La prueba de esto es que la última materia de la carrera es aquella en la que se realiza el Trabajo Final Integrador que supone capacidades de análisis, evaluación y creación.

Por otra parte, resulta efímera la mención a la puesta en práctica de las habilidades adquiridas. En general, de la lectura de los programas se desprende que pareciera haber una

preponderancia de adquisición de conocimientos más que de su instrumentación. Solo tres materias, los talleres del último año y una de las metodologías, utilizan la noción de “aplicar” lo visto/trabajado en clase a situaciones/casos de estudio. Esto no es casual ya que autoras como Espejo (2010) dan cuenta de la escasa realización de actividades prácticas como parte de la formación profesional, incluso de la carencia de prácticas profesionales como parte del entramado curricular, que permitirían a los estudiantes la realización de actividades experienciales que resultan elementales en cualquier proceso formativo de la actualidad.

Adicionalmente, cuesta reconocer un corrimiento del docente respecto del papel del alumno como aquel sobre el que tiene que estar centrado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto puede apreciarse en el uso excesivo de verbos tales como brindar, dotar, aproximar, aportar, suministrar, etcétera, que refuerzan el protagonismo del profesor como aquel que tiene un conocimiento para compartir y la pasividad de un alumno que está en la clase para recibirlo. Robinson (2019, p. 126) entiende que una de las claves del liderazgo docente positivo es el establecimiento de objetivos que centren su mirada en los conocimientos, destrezas y competencias que los estudiantes deben aprender para cumplir con las aspiraciones expresadas en el currículo, por encima de las pretensiones del docente.

Siguiendo con los objetivos de las materias auxiliares, se observan algunas menciones a los aportes que hacen a la formación politológica. Aunque se trate de materias subsidiarias a la Ciencia Política, resulta de suma importancia que los programas estén orientados a formar un profesional que requiere insumos de otros campos del saber. En este punto, se identificaron que son solo cinco las materias que entre sus objetivos hacen alusión a esto, lo que resulta escaso si se considera que es indispensable para los estudiantes comprender la utilidad de esas materias en sus procesos de formación académica.

Al abordar el punto de estrategias de enseñanza, nos encontramos con que en 23 de los 31 programas se hace referencias a la clase magistral (exposición teórica, clase teórica, coloquio, explicación oral, entre otras expresiones). Similar cantidad de veces (24) se hace referencia a la realización de ejercicios prácticos. De hecho, en la mayoría de los programas que mencionan ambos, se esclarece que se trata de dos momentos puntuales en cada clase: la práctica como la continuación de la explicación del docente.

Entre los ejercicios prácticos, los programas mencionan trabajos grupales e individuales, análisis o estudios de caso, resolución de problemas, aplicación de conceptos o técnicas específicas, resolución de cuestionarios, entre otros. De los 24 programas que indican esta estrategia, son solo nueve los que explicitan, al menos en términos generales, en qué consisten los ejercicios que se realizan, y de ellos solo en tres se señalan textos/autores específicos a utilizar.

De igual modo y con menos referencias (7), también se hace alusión al debate o espacio de discusión como una modalidad típica de la disciplina para el trabajo áulico, cuya implementación es posterior a la exposición teórica del docente. Y aunque la cantidad de menciones no fue significativa, si se apareció en algunos programas de forma manifiesta la preocupación de las cátedras por lograr que sus estudiantes tengan una participación protagónica en el desarrollo de las clases. En línea con esto, en un syllabus de primer año puede leerse que la práctica didáctica contemplará que los

estudiantes tengan un papel activo, dinámico, negador de la forma tradicional y obsoleta de considerarlos meros receptores pasivos, acríticos, de conocimientos ya elaborados, proponiendo activar toda relación dialógica, toda creatividad, imaginación y pensamiento constructivo.

Respecto del uso de los recursos audiovisuales, en tres materias se menciona la utilización de filmes como estrategia de enseñanza. Si bien al observar los programas se identificó con frecuencia el uso de proyecciones de diapositivas, siempre apareció como algo instrumental, a los fines de apoyar una clase de tipo magistral y no como un recurso en sí mismo. De ahí que el número resulte poco significativo.

Por último, nos referiremos a las metodologías de evaluación. Un primer aspecto por subrayar es la poca mención que se hace con relación a los "criterios de evaluación". A pesar de existir un punto específico para indicar este tipo de información, casi todos los programas analizados solo se enfocan en mencionar las metodologías a implementar. Solo cuatro programas hacen alusión a los criterios que se consideran para determinar si un estudiante ha adquirido los conocimientos o destrezas apropiados para su aprobación: comprensión oral y escrita, argumentación con criterio y pertinencia, examen crítico de los textos y utilización de terminología específica.

Enfocándonos en las metodologías de evaluación, se observó una gran variedad de opciones utilizadas por los docentes (examen escrito, resolución de ejercicios, exposición oral, monografía, investigación, proyecto, trabajo integrador, ensayo, entre otros).

De la revisión emergió un predominio abrumador del examen escrito presencial -al menos dos por materia- como la modalidad más utilizada por los docentes a la hora de evaluar los aprendizajes (26 materias en total lo aplican). En menor medida, se utiliza la resolución de ejercicios presenciales y domiciliarios (9) y exposiciones orales que con frecuencia acompañan la presentación de trabajos escritos (5). En términos generales, las instancias de evaluación parcial se presentan como controles de lectura que permiten reconocer la capacidad para recordar y reproducir cierta información e interpretar textos. Dado que se trata de una disciplina cuyo ejercicio profesional está fuertemente signado por la puesta en práctica de habilidades de comunicación oral y de presentación de resultados en diferentes formatos, las metodologías alternativas al examen tradicional parecieran ser insuficientes, ya que no se implementan tanto como para suponer que el alumno tiene un dominio de ese formato de producción académica.

Ahora bien, si efectivamente la mayor cantidad de los cursos se imparten a partir de clases magistrales, no resulta tan extraño que la forma de evaluar imperante sea un examen tradicional. Y en este punto, también resulta sumamente alineado con el modo en el que han sido planteados los objetivos de las materias en los que se apunta a la mera adquisición de conocimientos, como fuera dicho con antelación.

En función de todo lo dicho hasta aquí, estamos en condiciones de afirmar que la articulación entre los tres componentes mencionados al inicio de este trabajo puede verse claramente en el caso seleccionado. Objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y metodologías de evaluación se encuentran bajo la lógica de un modelo educativo que entiende a la experiencia de aprendizaje, a pesar de algunos casos aislados de determinadas asignaturas, como una instancia de formación preponderantemente academicista, con el docente en el centro de la planificación, la clase magistral

como principal estrategia de enseñanza y exámenes clásicos que parecieran no fomentar un espíritu crítico.

En este sentido, la tradición de la Ciencia Política a la que se hizo referencia en varias partes de este trabajo pareciera respetarse casi a rajatabla. Como se afirmó al inicio, los programas aportan información sustantiva sobre las propuestas de los cursos, y al mirarlos colectivamente, pueden evidenciar una tendencia a confluir en un determinado modo de planificar y concebir un proceso de enseñanza, claro está, al menos en los papeles.

7. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se realizó un estudio de caso en el que se analizaron los componentes objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza y metodologías de evaluación presentes en los programas analíticos de asignaturas de la Licenciatura en Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza.

La revisión bibliográfica nos permitió afirmar que el tema que analizamos estaba escasamente trabajado en la literatura de la disciplina, lo que permite ponderar aún más la importancia de estudios como este para lograr visibilizar una problemática real de la formación.

Asimismo, el análisis nos permitió determinar que, si bien los componentes analizados se encuentran, en líneas generales, adecuadamente articulados, aún perdura un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la apropiación y reproducción de conocimientos. Los programas suelen tener cierta lógica y evitan enunciados que denoten contradicciones respecto de qué y cómo se desea enseñar y a través de qué estrategias se pueden evaluar los aprendizajes, pero redundan en estrategias caducas y carecen de formas innovadoras y atractivas de enseñar a los estudiantes. En este sentido, quedan abiertas futuras líneas de trabajo que aborden específicamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje más innovadoras que se puedan estar implementando en esta carrera y otras de la misma disciplina. En particular, se plantea el desafío de contrastar los programas analizados con aquellos que se presenten pospandemia, lo cual nos daría una visión más acabada sobre si el proceso (forzado) de virtualización de la enseñanza que atravesamos en 2020/21 generó o no algún impacto favorable en la planificación.

El estudio llevado a cabo permite concluir que la propuesta educativa es sólida y está coherentemente estructurada, aunque requiere pensar estrategias que modernicen el plan de estudios y permitan a los estudiantes tener experiencias educativas con mayor impacto para su futuro ejercicio profesional. Un ejemplo claro, sería la inclusión de actividades experienciales en los programas y en la carrera en general, como son las prácticas pre-profesionales, presentes en varias de las ofertas educativas de grado de la disciplina en todo el país.

Aunque este tipo de cambios no pueden realizarse solo desde los decisores políticos o los curricularistas. No es suficiente con que los cambios en la enseñanza se den solo de manera institucional, sino que el docente debe apropiarse también de los fundamentos que justifiquen su implementación, tal como afirma Gimeno Sacristán (1991), lo cual nos lleva nuevamente a la centralidad de la programación como eje de la tarea docente.

En definitiva, plan de estudios y programación de la enseñanza deben ser una díada que tengan como última misión mejorar la formación profesional, poniendo a los estudiantes como eje de la tarea que las universidades desarrollan.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, A. de (1997). *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Valdés.
- Anderson, L.W., & D. Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bentancur, N., & Mancebo, M. E. (2017). ¿Cómo se forma a los científicos políticos en Iberoamérica? Análisis de la oferta de titulaciones de grado en Ciencia Política en doce países". *Revista Española de Ciencia Política*, (43), 161-185.
- Bulcourf, P., Gutiérrez Márquez, E., & Cardozo, N. (2014). El desarrollo de la ciencia política en Argentina, Brasil y México: construyendo una mirada comparada. *Anuario Latinoamericano-Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, (1), 155-184.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*. 11, 1-13.
- Duque Daza, J. (2014). La ciencia política en Colombia. Análisis de los planes de estudio, sus áreas y sus énfasis. *Papel Político*, 19(2), 377-411.
- Espejo, S. (2010). Espacios para los nuevos profesionales. En *V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP)*. Universidad Católica de Temuco.
- Feldman, D., & Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la universidad. *Problemas y enfoques, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento*.
- Frega, J. D. (2015). Recorte, selección y organización de contenidos. *Escritos en la Facultad*, 11(109), 13-15.
- Garza, L. A. de la (2008). Reflexiones en torno a la formación profesional en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. En C. Solózano Marcial & K. Valverde Viesca (Coord.), *Estrategias de enseñanza en Ciencias Sociales* (pp. 17-33). México D. F.: Ediciones Gernika.
- González García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2), 844-871.
- González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagogía Universitaria*, 5(2), 31-55.
- Ishiyama, J. T., & Hartlaub, S. (2002). Does the wording of syllabi affect student course assessment in introductory political science classes? *PS: Political Science & Politics*, 35(3), 567-570.
- Ishiyama, J. (2005). Examining the Impact of the Wahlke Report: Surveying the Structure of the Political Science Curricula at Liberal Arts and Sciences Colleges and Universities in the Midwest. *Political Science and Politics*, 38(1), 71-75.
- Ishiyama, J., Breuning, M. & Lopez, L. (2006). A Century of Continuity and (Little) Change in the Undergraduate Political Science Curriculum. *American Political Science Review*, 100(4), 659-665.

- Ishiyama, J., Miller, W. J., & Simon, E. (Eds.). (2015), *Handbook on teaching and learning in political science and international relations*. United States: Edward Elgar Publishing.
- Korthagen, F. A., & Wubbels, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: Towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching*, 1(1), 51-72.
- Lardone, M., & Liendo, N. (2017). La Ciencia Política y su enseñanza en Argentina. Una evaluación de los planes de estudio. En Freidenberg F. (Ed.): *La Ciencia Política sobre América Latina. Docencia e Investigación en perspectiva comparada* (pp. 51-87). Santo Domingo: Editorial Funglode.
- Leyva Botero, S. (2013). Introducción. En Leyva Botero S. (Ed.): *La Ciencia Política en Colombia: una disciplina en institucionalización* (pp. 11-23). Medellín: Colciencias.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría Pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(1), 1-14.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Monsalve, E. R., Roldan, Y. B., & Moncada, C. F. (2015). Institucionalización y formalización de la Ciencia Política en América Latina. *FORUM Revista Departamento de Ciencia Política*, 2(7), 155-171.
- Pérez Gómez, A (1995). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid, España: Morata
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
- Rocha Carpiuc, C. (2012). La ciencia política en Uruguay (1989-2009): temas, teorías y metodologías. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(Número Especial), 97-127.
- Roth Deubel, A. N. (2016). La enseñanza del análisis de políticas públicas en los programas universitarios de Ciencia Política en Colombia. *Estudios Políticos*, (49), 260-283.
- Sanjurjo, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*, 2(3), 71-84.
- Schvetz, G. M. & Snaidas, J. (2010). La ciencia política en Argentina. En vías del reconocimiento social. *V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP)*.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020). Estadísticas universitarias. Recuperado de: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>
- Serafin, A. G. (1990). *Course Syllabi and Their Effects on Students' Final Grade Performance*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. Z. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.