

La acreditación de los profesorados. Una mirada desde la formación universitaria

Sonia Araujo

Resumen

En Argentina el artículo 43 de la Ley de Educación Superior regula la acreditación de los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. En ese marco el Consejo Interuniversitario Nacional solicitó en el Consejo de Universidades la inclusión en dicho artículo de las titulaciones de profesorado. El trabajo recupera resultados de proyectos de investigación realizados sobre evaluación de instituciones universitarias y acreditación de carreras de grado para pensar la acreditación de los profesorados universitarios. Se abordan tres cuestiones: la necesidad de diferenciar evaluación de acreditación según la distinción realizada por la política pública en Argentina; distinguir evaluación de sistematización de información cuantitativa y problematizar la relación optimista entre evaluación, cambio y mejora de la formación docente.

Abstract

In Argentina, Article 43 of the Higher Education Act regulates the accreditation of qualifications for professions regulated by the State whose exercise would jeopardize the public interest endangering the health, safety, rights, property or the formation of inhabitants. In this framework, the National Inter-University Council requested the University Council for inclusion in the article of the qualifications of teachers. The paper brings results of research projects on evaluation of universities and accreditation of undergraduate to think the accreditation of university professorships. Addresses three issues: the need to differentiate accreditation survey by the distinction made by public policy in

Argentina; distinguish systematic assessment of quantitative and problematize the relationship between assessment optimism, change and improve teacher training.

1. La política de evaluación en la Argentina: consideraciones generales

En la Argentina la evaluación universitaria, como la conocemos actualmente, está constituida por un entramado de prácticas con objetivos, efectos, recorridos y dinámicas específicas que requieren un análisis atento para dar cuenta de la complejidad. La evaluación como política de estado (Chiroleu, 2005) y estrategia de gestión de la educación superior, instalada en la agenda del gobierno nacional como en la mayoría de los países en la década de 1990, atravesó por momentos de fuerte resistencia hasta llegar al presente, en el que se observa su incorporación a las prácticas de los universitarios. Si bien esta situación evidencia cierta legitimación es preciso advertir que, en la actualidad, se está ante la presencia de un continuum con diversos grados de aceptación. Desde la sanción de la polémica y cuestionada Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) han transcurrido más de quince años durante los cuales se fueron implementando múltiples y heterogéneos procesos de evaluación -algunos sin haber sido socializados pero que forman parte de la experiencia institucional acumulada por los actores universitarios, otros explorados más sistemáticamente a través de la investigación- que permiten reflexionar sobre una realidad que, en parte, fue configurándose como resultado de las prácticas y efectos de las evaluaciones llevadas a cabo en el lapso mencionado.

La LES a través del artículo 46 motorizó la institucionalización de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado y autónomo, que funciona en jurisdicción del Ministerio Educación de la Nación y al cual le fueron asignadas múltiples funciones (Krotsch, 2002). En primer lugar, la coordinación y realización de la evaluación externa de las instituciones universitarias cada seis (6) años; la acreditación de carreras de grado "cuando se trate de títulos

correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo (...) la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes”, respetando la carga horaria, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos por acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades; la acreditación de carreras de posgrado sobre la base de estándares establecidos por el Ministerio de Educación, previa consulta con el Consejo de Universidades; la evaluación de la consistencia interna y viabilidad del proyecto institucional que se requiere para que el Ministerio de Educación autorice la puesta en marcha de una nueva institución universitaria nacional con posterioridad a su creación o el reconocimiento de una institución universitaria provincial; y la elaboración de informes para la autorización provisoria y el reconocimiento definitivo de las instituciones privadas y de aquellos a partir de los cuales se evalúa el funcionamiento provisorio.

Una nota distintiva de la política de evaluación en la Argentina ha sido la distinción temprana entre actividades de evaluación y actividades de acreditación, inicialmente en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y luego asumidas por la CONEAU. (Araujo, 2005; 2007) Las primeras han tenido como foco de atención las instituciones y las segundas las propuestas de formación primeramente de posgrado y luego de grado, como se señaló, en aquellas carreras que comprometen el interés público. Particularmente la acreditación de las carreras de grado se realiza a partir de la definición de estándares que implica tener en cuenta la carga horaria, los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica establecidos por acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo de Universidades. El proceso involucra tres fases: autoevaluación, evaluación externa a través de pares académicos y recomendaciones de la CONEAU sobre la acreditación que resulta de la comparación de la situación de la carrera evaluada por el comité de pares académicos con los criterios y estándares establecidos. La CONEAU ha procedido según tres alternativas: a) acreditar por 6 años en el caso de las carreras que cumplan con el perfil de acreditación previsto en

los estándares; b) acreditar por 3 años cuando, a pesar de no haberse logrado el perfil previsto, hubiese elementos suficientes para considerar que la carrera desarrolla efectivamente estrategias de mejoramiento cuyo impacto debiera lograr el perfil antedicho; c) no acreditar. (Villanueva, 2008)

Una evidencia de la presencia de una mayor legitimación de la política de evaluación es la amplitud interpretativa del artículo 43 de la LES referido a la acreditación de los títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado. A las primeras carreras acreditadas, Medicina (2000) e Ingeniería (2002), se fueron agregando otras que ampliaron la nómina de las carreras a acreditar. Asimismo algunas de las carreras acreditadas en el país formaron parte del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado del Mercado Común del Sur (Mercosur) Educativo, Bolivia y Chile (MEXA) en el marco del Memorando de Entendimiento firmado por los Ministros de Educación de los países (1998) en el cual se contemplaba la realización de un Mecanismo Experimental que se iniciaba con Agronomía, Ingeniería y Medicina. (Stubrin, 2007)

En el contexto sucintamente reseñado, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en el Acuerdo Plenario N° 697 de mayo de 2009, solicitó en el Consejo de Universidades (CU) la inclusión de las titulaciones de profesorado universitario en la nómina del artículo 43 de la LES. Además se acordó convocar a las unidades académicas de las instituciones universitarias que tienen a su cargo la formación docente; iniciar el proceso de elaboración de documentos para el abordaje de cada carrera según las prioridades; buscar la concertación de acciones con el Consejo Federal de Educación (CFE) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) para armonizar criterios y establecer parámetros y estándares aplicables a las carreras dependientes de las jurisdicciones provinciales y de las universidades; y propender a la elaboración de un nomenclador único nacional de incumbencias y valoración de los títulos de formación docente. Así, se otorga protagonismo a las instituciones universitarias con vistas a lograr articulaciones con otros organismos que, en el territorio, tienen como responsabilidad la formación docente inicial y continua.

¿Qué enseña la experiencia y la investigación sobre la evaluación como se ha desarrollado hasta la actualidad? ¿Qué reflexiones es posible realizar con respecto a los procesos de acreditación de los profesados universitarios? Básicamente trataré de recuperar el trabajo empírico recogido en dos investigaciones: una, sobre evaluación institucional; otra, sobre acreditación de carreras de grado, cuyo trabajo de campo se realizó en las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Por razones de espacio fueron elegidas sólo tres cuestiones que, a modo de principios, podrían orientar la autoevaluación y la definición de criterios y estándares de acreditación.

2. La necesaria diferenciación entre evaluación y acreditación

La instalación de la evaluación de las instituciones universitarias argentinas se produjo en un marco de tensiones y negociaciones entre el Ministerio de Educación de la Nación y el CIN. Dichas tensiones no fueron más que la expresión de los efectos provocados por el nuevo patrón de relaciones instalado entre el Estado y las universidades -denominado “Estado Evaluador” (Neave y Van Vught, 1994)-, y en el que la evaluación fue considerada como un avance a la autonomía universitaria. Las tensiones más significativas se dieron en términos de una evaluación respetuosa de la autonomía de las universidades, base de la interpretación del cambio y la mejora antes que instrumento de castigo; de los propósitos que debía tener; y de la metodología más adecuada para llevarla a cabo. La confrontación entre la esfera estatal y el CIN, fue dando lugar a un proceso de negociación que, en la incorporación de algunas de las propuestas de las instituciones universitarias, favoreció el inicio de evaluaciones institucionales a partir de la firma de convenios específicos entre algunas universidades y la SPU. (Araujo, 2007)

En el caso de la acreditación, primeramente fue implementada desde la SPU la acreditación de las carreras de posgrado. Con la sanción de la LES la acreditación del posgrado quedó, también, bajo la responsabilidad de la CONEAU, proceso que se enmarca en una normativa unificada, la Resolución N° 1168/97.

En lo que refiere a la acreditación de carreras de grado, los estándares definidos por el Ministerio de Educación en consulta con el CU también fue considerada una intromisión de las instancias gubernamentales y una amenaza para definir sus políticas de docencia, investigación, extensión y transferencia. Esta situación tiene su explicación en la tesis de Clark (1983) para quien la base de los sistemas académicos organizados a partir del carácter especializado del conocimiento ofrece una resistencia sistémica a la supervisión y el control desde arriba; es más, según él, el fortalecimiento de los instrumentos formales de control gerencial, no facilita sino que por el contrario dificulta las tareas del Estado. En este sentido siempre hay una tensión entre las disposiciones emanadas desde el gobierno central y los cuerpos académicos que se resisten a que las mismas vulneren valores fuertemente arraigados en la cultura de la profesión académica como la libertad de cátedra, la libertad de investigación y la autonomía universitaria. Particularmente en las carreras de grado el resultado de dicho proceso tiene consecuencias jurídicas -además de políticas y sociales-, pues el artículo 76 de la LES -Disposiciones complementarias y transitorias-, indica que la CONEAU podrá suspender la inscripción de nuevos alumnos hasta que se modifiquen las deficiencias observadas (Cfr. A. Stubrin, s/f). A su vez, el Decreto 499/95 establece que la acreditación es condición necesaria para el reconocimiento oficial y la validez nacional del título, con lo cual el alcance de la no acreditación podría ser mayor (Villanueva, 2008).

Además de las cuestiones señaladas, en el caso particular de los profesados están implicadas una serie de tensiones referidas a su múltiple localización -institutos superiores dependientes de las jurisdicciones provinciales e instituciones universitarias nacionales y privadas- así como al proceso mismo de evaluación y su vinculación con el cambio y la innovación en la formación docente. Dichas tensiones se vinculan con una serie de decisiones que afectan principalmente la determinación de los planes de estudios en las diversas disciplinas.

En primera instancia corresponde resaltar la discusión sobre el modelo de formación que expresa la valoración del "perfil de profesor/a" que se pretende formar. No sólo existen divergencias

entre los sectores terciario y universitario por cuanto han constituido dos espacios con escasa comunicación y con distintos perfiles de formación derivados de la historia y tradición de ambos tipos de instituciones. Las disputas también están presentes en las disciplinas y profesiones del campo universitario que confluyen en la formación: los académicos del campo disciplinar y quienes provienen del campo pedagógico. En parte este es el telón de fondo sobre el cual se edifican otras como la relacionada con la selección y estratificación de los conocimientos entre los que cuentan, principalmente, los referidos a la formación estrictamente disciplinar y a la formación pedagógica y la práctica docente; la articulación entre ambas dimensiones de la formación (disciplinar y pedagógica), el lugar de la teoría, el conocimiento práctico, la práctica y sus modos de articulación en el proceso formativo; el espacio otorgado a la investigación educativa diferenciado del ocupado por la investigación en el campo disciplinar, fundamentalmente en aquellas carreras en las que se comparte una porción importante de la formación del profesor y del licenciado; y las visiones de quienes provienen de distintos campos disciplinarios según se trate de las ciencias sociales y las humanidades o de las ciencias exactas y naturales.

La definición de estándares para la formación de profesores y profesoras es un desafío por cuanto supone -de acuerdo a la misma solicitud de inclusión del CIN de los profesorados en el artículo 43- articular al menos tres actores que, en diferentes espacios y con diferentes tradiciones, se ocupan de la formulación de políticas y prácticas para la formación docente: las jurisdicciones provinciales, las universidades y el Instituto Nacional de Formación Docente creado por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206/06. Esto no sucede con otras carreras que sólo se dictan en instituciones universitarias públicas y privadas, nucleadas en asociaciones que las reúnen, lo cual da lugar a una configuración menos compleja para el logro de consensos relativos a la determinación de los estándares de acreditación. (Cfr. Araujo y Trotta, 2009)

3. Los procesos de autoevaluación como sistematización, interpretación y valoración de información cuantitativa y cualitativa

Una primera consideración se refiere al concepto mismo de evaluación y sus implicaciones en los procesos de autoevaluación y evaluación externa. Según House (1994):

“(...) la evaluación conduce a una opción fundada de que algo es de un cierto modo. No tiene por qué llevar a una decisión respecto a una forma de actuar, aunque hoy día a menudo pretende tal cosa. (...) La evaluación aboca a un juicio acerca del valor de algo. (...) se llega a tal juicio mediante la calificación o clasificación de algo según cumpla mejor o peor un conjunto de normas o criterios. La evaluación es comparativa por naturaleza (...) Muchos enfoques, como los estudios de casos, presentan las normas, comparaciones y juicios de forma más implícita e intuitiva. Algunos tienden más a la comprensión que al juicio. (...) En determinados contextos, pueden utilizarse expresiones descriptivas ordinarias para expresar juicios de valor. Los ejemplos y anécdotas pueden transmitir mensajes de evaluación. El juicio de valor estriba en las formas de utilizar las expresiones más que en estas mismas.” (House, 1994: 20-21)

En el caso de la autoevaluación de la universidad, en una institución caracterizada por su desintegración simbólica producto de la fragmentación y dispersión disciplinar, la emergencia de la universidad como organización descansa en la construcción de información sobre la propia realidad durante el proceso de autoevaluación. En tal sentido, la elaboración de información es muy importante pues se afirma que así como una limitación inicial es la carencia de información cuantitativa sobre áreas clave de docencia, investigación, extensión y transferencia, la elaboración de una base informativa durante el proceso resulta relevante para la toma de decisiones institucionales.

En este caso están presentes las divergencias epistemológicas que subyacen en la caracterización de la realidad en todo proceso evaluador -y que se expresan en términos de “cuantitativo” versus “cualitativo”- sobre la base de la presunción de los probables efectos derivados de la publicación de sus resultados (cantidad de alumnos, relación docente-alumnos, número de docentes con posgrados, entre otros). Una de las particularidades de esta recons-

trucción de la universidad desde los “números” que se hace en la autoevaluación es que, en ocasiones, se confunde evaluación con recolección y sistematización de información, al mismo tiempo que la participación suele quedar circunscripta a la preparación de información para ser entregada, en este caso, a los órganos de coordinación del proceso (generalmente comisiones responsables de la autoevaluación institucional).

En aras de superar el riesgo señalado, los procesos de autoevaluación de las carreras de profesorado han de sobrepasar este análisis descriptivo de la realidad en términos cuantitativos. Por un lado, se requiere una interpretación de las diversas situaciones de las carreras sobre la base de principios que sean organizadores y orientadores de la formación de profesores, traducidos en criterios y estándares que recuperen la investigación educativa sobre la complejidad de la formación de docentes y la necesidad de promover cambios disciplinares e institucionales acordes a la nueva realidad que se pretende configurar; por el otro, es necesario la incorporación de una metodología que, como el caso de la “evaluación iluminativa” trabajada inicialmente por Parlett y Hamilton (1985), contemple técnicas e instrumentos para abordar documentos curriculares, prácticas de enseñanza, opiniones y valoraciones de diferentes actores implicados en la formación. Algunos principios que han de orientar la evaluación han sido planteados en otro momento: pensar en una evaluación de carácter holístico, global o integrador; colocar el énfasis en la descripción e interpretación antes que en la predicción; considerar el proceso además del resultado del currículum; asentarse en una evaluación de carácter democrático; diferenciar y articular las prácticas de investigación y evaluación; basarse en la pluralidad metodológica; tener una actitud de apertura hacia el aprendizaje individual, colectivo e institucional; basarse en los principios de validez y confiabilidad; apoyarse en la intersubjetividad y triangulación; y potenciar la multidisciplinariedad. (Araujo, 2009)

En la acreditación de los profesorados importa resaltar dos de ellos. La apertura hacia el aprendizaje individual, colectivo e institucional, supone concebir la evaluación como aprendizaje, pues a partir de ella se adquiere conocimiento sobre el funcionamiento

de una innovación tanto como de las relaciones necesarias para llevarla a cabo. Significa el rechazo a pensarla como un momento aislado, parcial y confinado en el tiempo, reafirmando el papel del "aprendizaje" que ésta brinda como punto de partida y de llegada, de puerta abierta y permanente base de nuevas propuestas superadoras en la política y la gestión de las diversas dimensiones de la realidad implicadas en el cambio. La potenciación de la multidisciplinariedad se basa en que el conocimiento proveniente de diferentes campos disciplinares en el proceso evaluativo incrementa la comprensión y la posibilidad de resolución de problemas, razón por la cual se requiere la conformación de equipos multidisciplinarios. Más aún en el caso de los profesorado en el que, como se señaló, convergen quienes provienen del propio campo disciplinar y profesional y del campo pedagógico.

4. La compleja relación entre evaluación, cambio y mejora

Generalmente se concibe la evaluación como una práctica intrínsecamente buena que permite mejorar la educación. Este discurso considerablemente optimista ha de ser revisado a la luz de las intrincadas relaciones que se dan entre evaluación, cambio y mejora educativa.

La acreditación de las carreras de profesorado es una buena oportunidad para introducir cambios que den respuesta a las críticas que, desde la investigación educativa, han sido realizadas al modelo de formación vigente en el sector universitario. En efecto, las universidades, más dedicadas a la investigación y a la formación de posgrado, han desvalorizado la formación de profesores, lo cual se evidencia en primer lugar en la importancia central otorgada a los contenidos del campo disciplinar. Se trata de un modelo de formación que ha sido denominado "tradicción académica" (Liston y Zeichner, 1993; Davini, 1995) en la cual lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan, siendo la formación pedagógica débil, superficial e innecesaria, y hasta puede considerarse que obstaculiza su formación. En los planes de estudios suele traducirse en el agregado a la licenciatura de unas pocas materias del área pedagógica.

gica que, en algunas universidades, se cursan fueran de la facultad o departamento donde se dicta la carrera de licenciatura. A su vez, la secuenciación de contenidos refleja una lógica deductiva y aplicacionista en la cual primeramente se abordan los fundamentos teóricos de la enseñanza y una vez que se avanza en la formación se promueve la aplicación de lo aprendido en las situaciones prácticas, generalmente escasas. (Pogré y Krichesky, 2005; Krichesky y Benchimol, 2005; Edelstein y Coria, 1995; Clarà y Mauri, 2010) El otorgamiento de un estatus menor a la formación de profesores se reproduce en los estudiantes que frente a diferentes opciones, como la licenciatura o una salida profesional, sólo eligen cursar el profesorado para tener una inserción laboral más rápida y segura.

Las creencias y prácticas anteriores pueden hacerse extensivas a la universidad en cualquier área disciplinar y profesional puesto que se trata de una institución reacia a la incorporación de la pedagogía como disciplina capaz de sostener las prácticas educativas en el nivel superior. Una de las causas quizá sea el propio origen etimológico de la disciplina, pues hace referencia a “enseñanza de los niños”. Esta reticencia suele asentarse, además, en al menos dos creencias arraigadas en el profesorado universitario: aquella que plantea que los adultos ya dominan todos los instrumentos intelectuales necesarios para aprender (como parte de la denominada por Jackson -2002- “presunción de identidad compartida”), y otra, bastante generalizada, apoyada en que para enseñar sólo basta con saber el contenido que se enseña o la asignatura.

En la formación de profesores la superación del modelo señalado anteriormente requiere cambiar el “ambiente o contexto epistémico” de la formación entendido como “sistema comprensivo de mensajes epistémicos encarnados en las prácticas y los modos de organización, de modo que produce regularidades epistémicas. Un mensaje epistémico proporciona ideas sobre la naturaleza del conocimiento y se transmite de forma indirecta a través de la selección del conocimiento que se considera valioso y del método que se propone para su adquisición y acreditación. Los contextos epistémicos configuran de una manera peculiar el currículum que se trabaja en las instituciones educativas, las actividades, las rela-

ciones, los recursos los modos de organizar el espacio y el tiempo.” (Pérez Gómez, 2010: 174) Los contextos epistémicos forman las creencias, las imágenes y los artefactos que componen el conocimiento práctico del aprendiz y profesional, motivo por el cual es preciso crear un contexto que estimule la investigación disciplinar e interdisciplinar; la evaluación a través de informes y productos de la investigación y de la innovación como contrapartida a los exámenes; la incertidumbre y la controversia en cuestiones abiertas y problemas reales; la valoración de la realidad como fuente privilegiada de información y el cuestionamiento del sentido común; la experimentación en la práctica; el uso del conocimiento para descubrir y crear nuevos horizontes o para resolver problemas y mejorar las condiciones de la realidad. El currículum se concibe más como conjunto de problemas y situaciones relevantes, disciplinares o interdisciplinares, que retan la capacidad de comprensión y acción de los aprendices que como conjunto de fragmentos disciplinares yuxtapuestos.

La evaluación es una herramienta para el seguimiento y la comprensión de las políticas y procesos que pretenden introducir cambios en las instituciones y prácticas de los sujetos desde una perspectiva innovadora y, en tal sentido, tiene que estar atenta a los obstáculos y facilitadores de la innovación, a los efectos esperados y a los colaterales, secundarios, inesperados, a veces contradictorios con los objetivos planeados. En efecto, la relación de la propuesta de cambio con el mejoramiento de la educación es compleja; dicho en otros términos, si bien toda propuesta de innovación tiene como propósito provocar cambios en la educación, dichos cambios no siempre están asociados con procesos de mejora. En este sentido, no existe una relación mecánica ni lineal entre los objetivos de la innovación, su puesta en práctica y el mejoramiento educativo. O, dado que el término mejoramiento también está sujeto a controversias, siendo también objeto de disputas y disensos, entre los objetivos de la innovación y los cambios que efectivamente se suceden en el acontecer cotidiano de las instituciones. De manera que las tensiones y las contradicciones forman parte y atraviesan toda propuesta de cambio. Esto último también obedece a que estas no son neutrales; por el contrario subyacen

presupuestos políticos, teóricos y axiológicos diferentes que llevan a que las innovaciones sean consideradas buenas o malas según el grado de acuerdo o de desacuerdo existente entre dichos presupuestos y aquellos sostenidos por diferentes grupos o sectores en la universidad. En este sentido, los desacuerdos en torno a la finalidad así como en los aspectos instrumentales suelen estar en el origen de los conflictos que atraviesan su desarrollo. Este desacuerdo ideológico, que da cuenta de la carencia de neutralidad de toda innovación, suele explicar también el desacuerdo en torno a qué propuesta puede ser calificada o no como innovadora.

El “mejoramiento” de la educación también requiere la comprensión del problema que implica el cambio en la práctica así como la creación de escenarios y el desarrollo de estrategias que permitan producir los efectos valorados y esperados (Hargreaves, 2003; Fullan, 2003; Carbonell, 2001; Stenhouse, 1981; entre otros). La ausencia de esta comprensión, como puede observarse en muchas propuestas de reforma, suele dar lugar a cambios superficiales –o “cosméticos”–, o bien, a efectos colaterales que reproducen prácticas anteriores sin dar respuesta a las dificultades que explícitamente se pretende atender, llegando a agudizar problemas anteriores o pudiéndose crear otros nuevos. Entre otros factores, estas situaciones en parte están asociadas a los aprendizajes individuales, colectivos e institucionales que necesariamente están involucrados en toda propuesta que tiene como propósito provocar transformaciones en las instituciones en su conjunto o en dimensiones particulares de las mismas.

En la interpretación del cambio universitario tiene importancia la predisposición de las creencias de los académicos y el modo como son afectados los intereses establecidos. En el análisis del papel de las creencias en los procesos de cambio, Clark ha puesto en evidencia que “los grupos académicos perciben los cambios y responden a ellos bajo la orientación de sus definiciones de lo que es la actividad académica legítima y su percepción de cómo serán afectados su trabajo, su identidad y su tradición.” (Clark, 1983: 280) Desde ese punto de vista, la universidad está atravesada por dos tendencias. Por un lado, la tendencia a la desintegración sim-

bólica general, producto del pluralismo y la fragmentación de las creencias de las disciplinas, que conduce a la división y la multiplicación, y a la proliferación de patrones de pensamiento y definiciones de comportamiento adecuado. Por el otro, la tendencia contraria