

Docencia y evasión del conocimiento

Facundo Ortega

Facundo Ortega es Director de la Maestría en investigación Educativa con Mención en Antropología Social

ESTUDIOS • Nº 7-8
Junio 1996 – Junio 1997
Centro de Estudios Avanzados de la
Universidad Nacional de Córdoba

En una investigación previa sobre deserción en la universidad¹ trabajamos sobre dos conceptos centrales: el de “estrategias de evasión” y el de “relación con el conocimiento” o cómo se construye socialmente una relación “evasiva” con los conocimientos escolares y el desarrollo, de esas disposiciones incorporadas, en las prácticas de los alumnos dentro de la universidad.

En ese trabajo el análisis de las estrategias de evasión se hizo desde las percepciones y representaciones de los estudiantes. Concluimos que el abandono no es una síntesis de casualidades sino la cristalización de factores sociales en las cuales el alumno mismo es actor y parte.

Desde este punto de vista lo que denominamos estrategias de evasión se refiere a *disposiciones*, en relación a las instituciones educativas, a los docentes y a los conocimientos escolares, construidas en sus prácticas educativas pre-universitarias y que se prolongan en la universidad con características específicas.

Con variaciones en el contexto y en el significado del “ser estudiante” —ahora “universitario”—, la consolidación de esas disposiciones hacen difícil para el alumno encontrar respuesta a las interpelaciones que se abren desde la universidad.

Esas interpelaciones comienzan ya desde el momento en que se “debe” elegir una carrera, por el conflicto que se instala entre la presión de una sociedad que supone que cada ser humano está predestinado por una vocación y las condiciones históricas actuales de la identidad social donde —por factores que no cabe analizar aquí— hay una profunda “crisis de las decisiones” y una cada vez mayor depositación en las circunstancias para definir el qué hacer.

1.- Facundo Ortega, *Los desertores del futuro*, Cuadernos del C.E.A., Serie Investigación 1, 1997.

En la lenta y larga construcción de las estrategias —dentro de la ambigüedad y la inconsistencia de la conciencia operativa—, las representaciones concernientes a la “vocación” están vivas pero postergadas, el ingreso a la universidad actualiza el conflicto y lo prolonga bajo la forma de la indeterminación².

Las altísimas tasas de abandono que, en esta universidad rondan el 70% y el 90%, según las carreras y la demora en la finalización de los estudios, son un síntoma de este fenómeno de indeterminación: los estudios no garantizan la reproducción social para aquellos que ocupan un lugar privilegiado en el espacio social y tampoco garantizan mejorar esa situación para quienes, por el contrario, se encuentran mal posicionados. Si bien en este último caso el mero ser estudiante universitario implica un cambio de posición en el espacio social esto no significa necesariamente una mayor apertura a proyectos futuros y tampoco un mayor conformismo social³. En efecto las estrategias de evasión en estos sectores se une al inconformismo —multiplicando sus efectos— y al bajo capital cultural. El inconformismo se traduce en distintos grados de violencia individual y grupal en las formas de transgresión aceptadas —mediáticamente— en los sistemas de representación, esto es, el inconformismo no se expresa en prácticas políticas⁴.

El rechazo a los conocimientos escolares no es entonces patrimonio de un sector social pero las estrategias de evasión no siguen un único camino. En la progresiva legitimación de un pragmatismo de fin de siglo que no se desarrolla precisamente con un trasfondo ético las representaciones sociales parecen entrar en crisis, pero no determinadas representaciones desarrolladas en un momento histórico, sino las representaciones en cuanto distantes moderadoras de las prácticas sociales.

En este contexto el inconformismo llega a la universidad cristalizado en un rechazo al conocimiento, a las prácticas de aprendizaje unido a ese pragmatismo contemporáneo que apela a la economía de esfuerzos y que encuadra en un horizonte hiperdependiente de las coyunturas sociales, políticas y económicas.⁵

Las estrategias de evasión agregan un plus a la *doble conciencia* que Bourdieu atribuye a quienes se encuentran en una posición desfavorable en el espacio social: pa-

2.- A diferencia de lo que ocurre en la esquizofrenia, tal como la explica Bateson, no hay un doble vínculo contradictorio que impide al sujeto vivir en la consistencia lo cual trasunta en conflicto y en desdoblamiento, en una doble personalidad que se defiende no reconociéndose en la otra. Aquí se trata de la asunción del desdoblamiento como estrategia y los paradigmas no son contradictorios porque la contradicción se pone entre paréntesis y se oculta en un conocimiento que por fragmentario no constituye sistema y por tanto no alcanza los “cierres” a partir de los cuáles se podría hablar de contradicción.

3.- Bourdieu explica, en el *Homo Academicus*, tanto la elección de carreras con futuro más indeterminado —sociología entre los varones, psicología entre las mujeres— en sectores mejor posicionados socialmente como su mayor activismo político en el mayo francés, y simultáneamente el conformismo en los sectores más bajos. P. BOURDIEU, “Homo Academicus” Les Editions de Minuit, París 1984, págs. 218-219.

4.- Cfr. cap. V de *Los desertores del futuro*, op. cit.

5.- “La hiperreactividad a los momentos coyunturales tiene también relación con las dificultades de proyecciones a mediano y largo plazo. El futuro parece ligado a lo instantáneo y a las pre-visiones que parten de esas coyunturas”; Facundo Ortega, *Los desertores del futuro*, op. cit., pág. 14.

ra estos actores trabajar en “amar su destino” coexiste con un mundo que los interpe-la demostrándoles intermitentemente su condición subordinada. Las estrategias de evasión —en el caso específico de los estudiantes universitarios— agregan una sobre-in-determinación a la ambigüedad del futuro porque muestran un trabajo activo no sólo en el ocultamiento de la opacidad del mundo y el mantenimiento el mayor tiempo posible de la indeterminación de la identidad social, sino también en la negación de los principios de acción que permitirían la reducción de la ambigüedad a lo largo de la concreción de una carrera. Es decir que a la doble consciencia y a la indeterminación se suma la construcción del fracaso, fracaso relativo pues nunca hubo certidumbres de éxito.

Las Contribuciones de los docentes

Pero nuestra mirada sobre los estudiantes presenta una ausencia importante, me refiero a la participación de los docentes en este proceso de deserción.

¿De qué modo participan los docentes en la deserción estudiantil? ¿Hay correspondencia entre las exigencias docentes y sus propias prácticas? ¿Juegan las exigencias docentes como efecto de demostración frente a los demás docentes? ¿Cómo “participan” en la construcción del desinterés que manifiestan los alumnos en relación a la mayoría de las asignaturas? ¿Cómo actúa la relación que los docentes mismos tienen con el conocimiento con aquella que se va constituyendo (o confirmando) en los alumnos? ¿Los conflictos en la lucha por la imposición de un orden en los capitales simbólicos⁶ tienen injerencia en la distancia al conocimiento?

Muchas veces atacados como los únicos responsables, los docentes se defienden aludiendo a las condiciones laborales e institucionales: falta de oportunidades, injusticia en la selección de los cargos, salarios que exigen sobrecarga de tareas por exceso de materias a dictar o por otros trabajos extra-universitarios que disminuyen el tiempo y terminan minando el interés. Más allá de todos estos aspectos que sin duda contribuyen a limitar los grados de compromiso con la tarea docente en su sentido amplio (en la preparación de cursos, en la “actualización” etc.) hay aspectos que se relacionan con la misma formación docente, con las formas legitimadas social e institucionalmente del conocimiento, con los conflictos docentes en la lucha por la imposición de los capitales culturales y, en líneas generales con las situaciones concretas en el aula donde cristalizan todos estos factores.

¿Contribuyen los docentes y las exigencias institucionales a profundizar y/o prolon-

6.- Bourdieu habla más específicamente de “lutes de classements”, expresión de difícil traducción que se refiere a la lucha para legitimar una posición dentro de un campo, para imponer las competencias personales como las de mayor valor simbólico. *La Noblesse d'État*, Les Editions de Minuit, Paris 1989, págs. 168-169. Los títulos, las competencias (que a veces no se corresponden como lo señala también Bourdieu) las actividades profesionales, los orígenes sociales, etc. constituyen capitales simbólicos cuya legitimidad puede variar social e históricamente. En nuestro caso nos interesa analizar, en la universidad, esa lucha por las clasificaciones y por la imposición de los conocimientos legítimos.

gar las estrategias de evasión?

Actor y punto de referencia, el alumno construye una identidad “práctica”, acción y reflejo que se dinamizan entre y frente a los demás.

En el aprendizaje de las estrategias de evasión del conocimiento —en primaria y en secundaria— el alumno trata de ahondar en los aspectos psicológicos y sociales de los docentes, en sus valoraciones (más que sobre sus propuestas de conocimiento), buscando una interacción en la cual debe posicionarse no sólo en relación al docente, sino también a la institución y a los demás alumnos. Ante ellos debe demostrar que ha estudiado exactamente lo necesario para aprobar (particularmente entre los varones), hacer ostensivos los mecanismos del “zafe”. Es por eso que, frente al docente, hay ocultamiento y actuación, discursos sustitutivos del sentido que anclados en la ambigüedad se despliegan en una verosimilitud sintáctica y semántica, mientras que en relación a los demás alumnos hay “convivencia de equipo” (Goffman)

Saberes y Apariencias

Pero la huida de los mensajes no es sin costo, comienza a formar parte del *sentido práctico*,⁷ disposiciones que desembocan en una relación con el conocimiento que separa el enunciado pragmático —que adquiere aquí el monopolio del sentido— del enunciado reflexivo, sistemático, construido, y se emplaza en un ámbito sintáctico-semántico fragmentarizado que se autonomiza de la dinámica del mundo cotidiano. Esos *constructos*, sobre cuya elaboración se adquiere progresivamente un manejo rápido y económico (de esfuerzos) sólo adquieren “sentido” desde el receptor, esto es, desde el docente. Pero el sentido de la expresión puede estar “en suspenso” también desde el docente bajo la forma del cliché.

Supongamos que en una evaluación el alumno expresa: “El autor A tuvo una influencia en B en lo que hace a los aspectos N y R” la frase se puede reproducir con algunas variantes sin que se conozca mínimamente la teoría de A ni la de B y sin conocer con un mínimo grado de precisión qué significa N y R. El docente puede quedar satisfecho con la respuesta cuando muchas veces el cliché proviene de una cita —ej. de un manual— sin que él mismo haya reflexionado sobre “lo que se dice”.

En referencia al interés por el conocimiento se puede afirmar que sólo existe como un rodeo cuyo objetivo es un efecto social distinto y distante de “aquello de que se trata”. El carácter perverso del interés “por rodeo” del conocimiento, es que desparece como contenido, como mensaje: subsiste en tanto una forma del como sí, co-

7.- “Sistema adquirido de preferencias, de principios de visión y de división (lo que comúnmente se llama un gusto), de estructuras cognitivas durables (que son por lo esencial el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de principios de acción que orientan la percepción de la situación y la respuesta adaptada. El *habitus* es esta especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada —lo que en deportes se llama el sentido del juego, arte de *anticipar* el futuro del juego que está inscrito en *pointillé* en el estado presente del juego.” Pierre BOURDIEU, *Raisons Pratiques*, Seuil, Paris 1994, pág. 45. (T.del original)

mo apariencia, y que legitima finalmente bajo esta forma lo que se denomina conocer.

La escuela es por cierto el lugar privilegiado donde se aprende a separar el conocimiento de su relación con el mundo pero esto se agrava cuando —como ocurre actualmente— vivimos en un mundo que legitima esta separación. La cuál, desde el ángulo de las mutaciones de los sistemas de representación social en cuanto mecanismos reguladores de estilos de organización, agudiza la distancia entre sistemas de representación y percepción social, reflexión y acción, normas y prácticas.⁸

Viéndolo ahora desde el ángulo del docente universitario nos encontramos con que sus prácticas no sólo no logran deconstruir las estrategias de evasión de los alumnos sino que, en muchos casos las prolongan a través de una dinámica donde las estrategias de aquellos se vuelven complementarias a las de éstos.

La ilusión de cierre

En el plano de la economía de esfuerzos y de la economía de lógica que caracterizan las estrategias de evasión los alumnos exigen “ir al grano” generalizando las visiones sintéticas y reduccionistas, confundiendo la retórica (que en muchos docentes es efectiva) con la apertura de problemas y el planteo de soluciones posibles.

Por otro lado, cuando el docente es eficaz en cuanto atrapar la atención del alumno e involucrarlo con una temática se suelen producir comentarios del tipo: “sabe mucho pero no sabe enseñar” o “es buen profesor pero se va por las ramas”, las temáticas comprendidas desde el compromiso pierden legitimidad porque el conocimiento “debe” ser ajeno, distante, fragmentario o no comprendido. El modelo de profesor debe ser entonces alguien que “demuestre” conocimientos, que logre una cierta distancia, que produzca cierres —esto es que dé certidumbres en relación a las evaluaciones— es decir que sus clases sean esquematizables o dicho de otro modo que demuestre haber tenido un esquema para rellenar y lo haya rellenado en forma amena y didáctica, de modo tal que el alumno pueda “recuperarlo”

La recuperación del esquema produce en el alumno un efecto de cierre del conocimiento: no ya como un problema —que indica una autonomización respecto del docente— sino ligado aún a la autoridad concedida al docente. Autoridad por otro lado que se construye —como lo indica Brousseau— como una forma de no comprometerse con el conocimiento.

“Sobre el plano del conocimiento, existe en efecto una actitud donde la dependen-

8.- En un contexto social donde predominan disposiciones hipercoyunturalistas y una progresiva fragilización de los sistemas de representación se comprende el éxito de los discursos y de las prácticas donde la transgresión se fija particularmente en la ridiculización oculta y tramposa del otro. Partiendo de la base de que la identificación es con la víctima y no con el victimario estas prácticas destructivas de los lazos de la solidaridad social impactan en el juego de relaciones docente-alumno aumentando la percepción carcelaria de la escuela y la connivencia de equipo de los alumnos frente al profesor y los alumnos-traidores: aquellos que intentan una relación positiva al conocimiento.

cia ofrece el beneficio no despreciable de una seguridad: el conocimiento es siempre el conocimiento de otro del cuál se trata simplemente de apropiarse, entonces se suprime el riesgo de estar uno mismo en cuestión en un debate sobre la verdad”.⁹

Como un burdo remedo de los personajes de la biblioteca humana de *Fahrenheit 451* portando la memoria de los libros, la reproducción de los clichés reenvían a una responsabilidad que se pierde en el tiempo y en el espacio. En un estilo escolástico se construye una “*doxa epistémica* : los pensadores dejan al estado impensado (*doxa*) los presupuestos de su pensamiento”¹⁰ y efectúan un cierre en el momento mismo de la aprehensión de los conocimientos.

La ilusión de cierre produce también la ilusión de acumulación: en la imaginación de cierta categoría de “buenos alumnos” se va construyendo el modelo del futuro “buen profesor”. *La evaluación positiva reproduce el modelo de conocimiento legítimo*. El problema de cómo la consistencia del discurso —mientras más explícita más “lograda”— crea tanto la ilusión de cierre como la de la “verdad” de aquello acerca de lo que se habla, se traduce en la falta de parámetros o ejes que se muevan en la doble dimensión de la claridad y de la apertura.

El culto a la consistencia interna como dimensión exclusiva y excluyente del conocimiento deriva de una reinterpretación que ha pasado por alto los pasos de su construcción y que además ha simplificado el *constructo* hasta constituirlo en aseveraciones fácilmente autodemostrables vía ejemplificación.¹¹

La, a menudo, excesiva simplificación de los *constructos* se presta a la “manualización” de los conocimientos: al sincretismo, a la despersonalización de las fuentes, a la construcción de esquemas cuyo único valor es el de la facilidad de su repetición en situaciones de evaluación. Desde un punto de vista cognitivo se caracteriza por su fragilidad, su descontextualización, su intransferibilidad. El esquematismo se confunde a menudo con la didáctica como forma de transmitir la “mayor cantidad de conocimientos”, en el menor tiempo posible y además como soporte de esos conocimientos. Podríamos hablar de conocimientos autosostenidos, autocontenidos y autoextinguibles. En efecto, la intransferibilidad los hace poco durables, además de inútiles. Pero las “prisas y los reduccionismos” de los docentes facilita la necesidad de prisas y reduccionismos de los alumnos. Por eso las prácticas docentes en esa relación que establecen con el conocimiento a través de su reconversión a “lo que los alumnos mínimamente deben saber” legitiman el cliché. No es difícil entender, en este contexto el esfuerzo que requiere “estudiar” porque el conocimiento es, desde el comienzo, ajeno y por lo tanto reductible. Estudiar no es sino un largo y obligado ritual que la falta de

9.- G. BROUSSEAU, J. PERES, *Etude d'un enfant en difficulté en mathématiques. Le cas Gâel* I.R.E.M. de Bordeaux. Documento Provisorio. 1981 pág. 10.

10.- P. BOURDIEU, *Raisons Pratiques*, op. Cit., pág. 223.

11.- Según Bourdieu “...esta estrategia retórica comúnmente empleada para ‘hacer comprender’ pero incitando al lector a buscar (*puiser*) en su experiencia personal, en consecuencia a comprometer en su lectura una información incontrolada, tiene como efecto, torcer sobre el plano del conocimiento ordinario construcciones científicas que deberían haberse conquistado contra él”. P. BOURDIEU, *Homo Academicus*, op. cit., pág. 11.

contención de la universidad permite obviar, iniciándose así el desarrollo de un proceso complejo de interacciones: el alumno debe construir una fachada (Goffman) y el docente también. El docente por la sedimentación de los manuales cree saber y si éste acepta el “saber” expresado por los alumnos, el circuito de las apariencias se cierra. Llevado a un extremo podríamos decir que el docente aparentemente enseña y el alumno aparentemente aprende en tanto que la institución legítima. La apariencia es el enemigo principal del compromiso con los conocimientos y sorprendería saber cuán arraigada está en las prácticas Universitarias, ahondándose la fisura entre las propuestas curriculares y los procesos cognitivos, entre el conocimiento y el símil-conocimiento .

La Construcción de la distancia

Tal como lo explicamos anteriormente los alumnos han desarrollado (ya antes de su ingreso en la universidad) prácticas manipulatorias en la interacción con los docentes, tanto como éstos las han desarrollado con los alumnos. En estos últimos las dificultades derivan fundamentalmente del “control” del aula más allá de sus capacidades específicas en los temas. La negociación con los alumnos en relación a estos aspectos es permanente y se entremezcla con “aquello que se quiere transmitir”. Muchos docentes de primaria y secundaria ritualizan las situaciones de aprendizaje una vez descubiertos los secretos de una interacción menos conflictiva en la cual tiene más fuerza la complicidad que el conocimiento. En la universidad hay una prolongación de esta situación a través de disposiciones consolidadas por el alumno, por una frecuente “decepción” por las carreras y la institución y por los conflictos entre los docentes en la lucha por la autolegitimación (que inevitablemente se introduce en los contenidos) en donde de algún modo se prolongan los *erzats* gnoseológicos de los alumnos, legitimados por la cultura escolar. Un fenómeno importante es el de las urgencias, tanto entre alumnos como docentes pero por motivos diferentes. Las urgencias de los alumnos se construyen a través de un alejamiento —con presencia en clase— que acumula las deudas en momentos puntuales: los de las evaluaciones. Se pasa de largos relajamientos a grandes tensiones entonces no se puede llegar al conocimiento si no es a través de atajos que pasan por alto justamente el conocimiento. Al “bachotage”¹² de los alumnos se suma el de docentes (también, no olvidemos, socializados en mayor o menor grado en esta dinámica) que por factores laborales, exigencias institucionales y —en relación directa con ellos— por su formación, trabajan sólo con *constructos* y con síntesis de los *constructos*¹³ “afianzados” empíricamente por ejemplos tomados de su percepción personal e impresionista de los fenómenos.

El paso a la universidad marca también, sin embargo, cambios importantes en re-

12.-Este término, de uso corriente en Francia significa según el “Petit Robert”: “Preparar a toda prisa (*hâtivement*) un examen con miras exclusivamente a su éxito práctico”.

13.-Cfr. Facundo ORTEGA, “Acerca de la blandura de algunas ciencias”, en Revista *Estudios*, núm. 1, Otoño 1993, CEA, UNC, págs. 62-65.

lación a la secundaria, en primer lugar más allá del grado de definición en las decisiones se produce la integración a una carrera donde, con variaciones entre ellas, hay una mayor exigencia curricular. Al mismo tiempo hay mayor flexibilidad en cuanto al orden en que se deben aprobar las materias y menor control en las asistencias (exceptuando algunas carreras donde se comienza con formación técnica que exige presencia). Pero una rápida acumulación de prácticos, parciales y exámenes plantea encrucijadas en el corto plazo. En estas encrucijadas el conocimiento vuelve a quedar relegado a un segundo plano, se legitima poco a poco el limitarse a estudiar en función de la necesidad de aprobar. Se escruta más a los profesores que a los contenidos para saber si se prioriza la memoria, las síntesis, los problemas, las ejemplificaciones, las palabras y los giros utilizados con más frecuencia, orientaciones ideológicas etc. La universidad agrega al *novum* de la dispersión curricular y una menor contención institucional el fenómeno de las cátedras feudo y un conflicto que se exagera con las orientaciones profesionales de los docentes y la lucha por la imposición de los capitales culturales. En esta situación el alumno comienza a ocupar —a veces en forma muy rápida— un lugar en ese conflicto y, en muchos casos formando parte de la trama de lo apostado. La “facilidad” de algunas materias, la identificación o el rechazo con algunos docentes y/o asignaturas llevan a construir planes de estudios “personales” que en muchos casos conducen a encrucijadas y éstas a puntos de inflexión. Bourdieu destacó la frecuente complicidad entre docentes y alumnos en torno a la inteligibilidad del discurso pedagógico¹⁴ y es preciso observar las consecuencias de estas prácticas repetidas —que de algún modo conservan la mecánica de la escuela primaria y particularmente la secundaria— sobre los procesos cognitivos. En términos de Brousseau el “contrato didáctico” debe atravesar una instancia que denomina “situación a-didáctica” es decir un momento donde el alumno se plantea el problema y se autonomiza del docente dado que su compromiso no es con el contrato sino con el *medio*.¹⁵ Después de esta instancia de elaboración el proceso continúa y el docente retoma su papel creándose una dinámica de apropiación-producción de conocimientos que no sería posible sin una instancia de inserción en el juego. En efecto el compromiso con el conocimiento, el “estar en el juego” por parte del alumno, es una condición necesaria si bien no suficiente para que se produzca una situación a-didáctica. Pero cuando la evasión no es ya un simple problema personal sino un elemento de la trama social cuyos efectos cognitivos se retroalimentan a través de una legitimación,

14.-“...profesores y estudiantes se ponen de acuerdo tácitamente para aceptar una situación de comunicación que, cuando se mide el estricto rendimiento técnico, parece totalmente disfuncional. los primeros actuando como si fueran comprendidos y siempre atentos a evitar toda evaluación, los otros comportándose como si comprendieran y eludiendo la cuestión misma de la inteligibilidad del discurso magistral”. “La Noblesse d’Etat” Les éditions de Minuit. Paris 1989, págs. 7-8 .

15.-“En un momento dado de la enseñanza, el alumno se encuentra comprometido por su contrato didáctico en una relación más o menos real con un medio organizado (al menos en parte)por el sistema educativo. Esta relación fue organizada a fin de justificar la producción *pertinente*, por parte del alumno de comportamientos que son indicios de la apropiación del saber. Es decir que la respuesta del alumno no debe ser motivada por obligaciones ligadas al contrato didáctico si no por necesidades a-didácticas con el medio” Guy BROUSSEAU, “Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques” in *Recherches en didactique des Mathématiques*. Vol.7, núm. 2, págs. 33-115. Versión en español D. Fregona-F. Ortega, publicada por F.A.M.A.F - C.E.A. Universidad Nacional de Córdoba, 1993.

tendríamos que hablar de un “medio negativo”, de un encuadre de la interacción docente-alumno donde la relación en el aula es una teatralización que posterga el aprendizaje a una instancia pre-evaluativa y lo limita a una esquematización en función del docente. En las relaciones docente-alumno —especialmente en la secundaria— hay complicidad y negociación y una progresiva pérdida de “espacio” de los procesos de aprendizaje en el aula: el alumno que se compromete es un traidor al equipo y debe desdoblar su imagen entre la que presenta a sus compañeros y la que presenta al profesor.¹⁶

Los desvíos del contrato

En la universidad como decíamos anteriormente, la relación negativa con el conocimiento no se revierte por un simple acto de voluntad y se traduce —entre otros aspectos— en el “conflicto vocacional”. Sin la intención de elaborar una tipología en el sentido weberiano podríamos hacer una clasificación hipotética (y por lo tanto rectificable) que nos permita observar —llevando a los límites la relación con el conocimiento en docentes y alumnos para indagar en los posibles resultados de los diversos cruces entre ambos. En estas relaciones podríamos plantear las siguientes alternativas:¹⁷ a) El docente tiene un conocimiento “apropiado” (en el doble sentido de propio y de apropiación) del tema y el alumno interés por conocer. En esta alternativa habría una amplia gama de “contratos didácticos” que dependen de los trayectos de ambos, de aspectos institucionales, cognitivos, etc. b) el docente tiene las mismas características del anterior pero el alumno tiene una larga trayectoria en las prácticas de evasión, también en este caso habría una amplia gama de contratos pero con rasgos diferenciados. El docente puede desplegar sus recursos elaborados en experiencias previas con otros alumnos a fin de lograr un proceso de aprendizaje sin que esté necesariamente en juego la posibilidad de modificar en lo fundamental la estrategia del alumno más allá de la experiencia específica. c) El docente tiene un conocimiento “inapropiado” de las temáticas tratadas pero el alumno tiene las características detalladas en el punto “a”. El alumno puede reconocer en algún momento frente a quién está y en este caso se abre también una amplia gama de contratos posibles, lo más frecuente es que el alumno se “adapte” a las exigencias del docente y practique una evasión forzada: deberá atenerse a las condiciones impuestas en relación a “qué decir” con toda la ambigüedad que esto implica. d) se combina el docente del punto “c” con el alumno del punto “b” y aquí el contrato podría denominarse “contrato de fachadas” y se refiere al caso de má-

16.-En referencia a las políticas públicas estos fenómenos se ven retroalimentados no por las políticas culturales actuales sino por la ausencia de políticas culturales que deja en manos de la demagogia económica de los medios el culto a la evasión: en efecto desde el cine y la televisión las loudcemias no son sino búsquedas vendibles de complicidad con adolescentes y jóvenes donde la sacralización de las estrategias de evasión deja al conocimiento en la estantería del aburrimiento y del pasado.

17.-Podríamos llamar a esto una clasificación hipotética —en lugar de una tipología en el sentido weberiano— ya que plantea relaciones de interacción posibles en base a estrategias de relación con el conocimiento sedimentadas y con distintos significados sociales. En el trabajo de investigación aparecerán sin duda matices con mayor precisión analítica.

xima complicidad aun cuando el alumno no lo distinga de otros profesores ni este lo distinga de otros alumnos.

Pero en el marco de las distorsiones de los procesos de aprendizaje que planteamos en los tres últimos puntos ¿Cuál es el contrato didáctico? Más allá de la complicidad en el triunfo de las apariencias hay un *encuadre* institucional (Goffman) que permanece de alguna forma: el de las obligaciones recíprocas —implícitas— de enseñar y de aprender. Pero desde el ángulo docente, la formación y las urgencias de las prácticas llevan a un esquematismo teórico y metodológico y a una escisión entre ambos planos que burocratizan el conocimiento. El principio de economía es el íntimo amigo de las urgencias que surgen en la obligación de dictar clases (frecuentemente muy numerosas) y se prolongan en la obligación de evaluar. El “apunte” y el manual simplifican ambas instancias y ese es el conocimiento exigido. Desde el alumno, la escucha se fragmentariza, se posterga la inteligencia de los temas al momento de lectura de los materiales, la toma de apuntes de clase misma es en muchos alumnos compulsiva, también postergándose el entendimiento de los temas a la lectura posterior de los apuntes. El apunte literal de las clases tiene un objetivo implícito claro: es el máximo de economía en cuanto a la preparación de las evaluaciones ya que “concentra” lo exigido, muestra los puntos de vista del docente, sus síntesis, el extracto de “lo importante” y entre “lo importante” particularmente los juicios de valor, las críticas a otras perspectivas, las frases clave tales como “no da respuesta a..”, “no explica..”, “se contradice al decir...” cuando no se trata de críticas sólo adjetivadas. Pero esta situación no es desconocida por el docente que generalmente la asume desde el presupuesto de una sólida postura personal frente a las temáticas tratadas y nos encontramos con una nueva posibilidad frente a las alternativas mencionadas anteriormente: el docente que desde perspectivas socialmente legitimadas de conocimiento está convencido de que su saber es universal. La temática central está dada por los procesos que en cada campo de conocimiento producen su legitimidad. ¿Cuáles son las especies de legitimidad? Más allá de los conflictos trabajados por Bourdieu en relación a la lucha por la imposición de los capitales culturales aquí nos encontramos con la lucha para imponer relaciones con el conocimiento. De esta forma la pseudo-erudición parece tomar la delantera en nuestro medio en relación al compromiso y a la construcción del conocimiento, la legitimación de notables en nombre de quienes se pueda hablar forma parte de una sobrevaloración de las miradas sobre las miradas más que la prolongación analítica y lenta de propuestas originales.

Conclusiones

Esto es sólo una rápida introducción al problema de cómo juega la relación con el conocimiento en los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento, la deserción es un indicador muy importante en lo que hace a la interpretación de estos fenómenos. Desde el sentido común se explica en la correlación entre la mala formación de los alumnos y las altas exigencias de la universidad pero detrás de la trans-

parencia del sentido común encontramos una trama densa de interrelaciones sociales, de valoraciones del conocimiento, de conflictos en el campo académico (permeables a los conflictos políticos extra-académicos) de erráticas formaciones docentes, de burocratización de las prácticas educativas, de una legitimación perversa de determinados saberes que actúan absorbiendo todo otro intento de producción. Estos son en nuestra perspectiva, algunos de los factores determinantes de la pasividad cognitiva de los alumnos, de la enorme confusión entre “lo conocido” y lo “no conocido” y de las cortinas que se bajan después de las evaluaciones sobre la fragilidad de lo “estudiado”. La evaluación es el instante en que se devela cual es la alternativa dominante y es el docente el depositario del poder y de la responsabilidad de decidir. El momento de la evaluación es el de la máxima fragilidad del alumno y de mayor poder del docente. El encuadre lo define así y hace que el alumno despliegue tácticas específicas para demostrar su solvencia: seguridad (en muchos casos más allá de lo que se dice), reflexividad, etc. El docente por su parte no “debe” dejarse engañar y se muestra escrutador (lo que suele bajar las defensas de los alumnos). Un caso extremo en la manipulación del poder y que sin lugar a dudas juega un papel directo en la deserción es el del uso de la arbitrariedad en las evaluaciones. En algunos casos, en carreras muy numerosas y de difícil control de los “conocimientos” de los alumnos se utiliza como táctica la arbitrariedad: a la ya mencionada dificultad de los alumnos para “saber lo que saben”, algunos docentes parecen empeñarse en mostrar —ostensivamente— si ese día, semana o turno “se aprueba” o “no se aprueba”. Dentro de la situación de evaluación la arbitrariedad actúa desarmando al alumno y desbalanceando la ignorancia de su saber. Este caso —como lo señalábamos recién— en el límite de algunas prácticas docentes es un factor que incide directamente en las estrategias de evasión (como incentivo) ya que elimina al conocimiento como criterio de evaluación y, a través de esta acción incide en la relación legítima con el conocimiento y a través de ella en la deserción. Ninguna de las situaciones mencionadas que sólo constituyen un atisbo a determinadas prácticas de docentes y alumnos puede favorecer la construcción del conocimiento, en ese contexto la institución universitaria se aproxima a un teatro donde algunos actores se juegan la vida y otros zafan jugando a la vida.■