UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Biblioteca
65855

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
SECRETARIA DE POSGRADO
Carrera de Especialización en Docencia Universitaria
Monografía Final

ORTIZ, S.G.
Prácticas Docentes U
2008 65855

actitud de comodidad

cuestión de prestigio

te desgastás

"PRÁCTICAS DOCENTES UNIVERSITARIAS: ENTRE LA DESESPERANZA QUE CONSERVA Y LA ESPERANZA QUE TRANSFORMA"

defraudada

pertenecer a la tribu

transformación en la conciencia

Es una forma de vida

Autora: Lic. Sandra Guadalupe Ortiz

Directora: Esp. Mariel Zamanillo

Río Cuarto, invierno 2007

65855

MFN:

Clasif:

T.52C

Índice de contenidos

Agradecimientos..... 4

Introducción..... 9

Antecedentes..... 15

Decisiones teórico metodológicas..... 19

Capítulo 1: Las prácticas académicas en tanto prácticas sociales. 23

Capítulo 2: Contexto socio – político económico de la Práctica docente Universitaria
2.1 Las políticas Educativas y la Universidad Argentina..... 39

Capítulo 3: La producción del saber en la Universidad

3.1 Las prácticas académicas como construcciones de significados..... 52

3.2 la universidad como campo científico..... 55

3.3 Un manto de neutralidad en el conocimiento científico..... 60

3.4 La Universidad como socializadora científica. Poder y legitimación del conocimiento..... 62

Capítulo 4: Contexto de la vida cotidiana de la práctica docente universitaria.

4.1. La institución y el aula universitaria..... 68

4.2 Relación teoría-práctica: su materialización en el aula y la institución universitaria..... 74

4.3. El Docente desde la Teoría de la Resistencia..... 77

Capitulo 5: Las "cosas dichas" por los docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto..... 81

Algunas consideraciones para seguir pensando..... 97

Bibliografía 105
Anexos
Anexo 1. Protocolo de encuesta Proyecto de Investigación 1998..... 110
Anexo 2.Resultados de algunos ejes Proy. de Investigación 1998..... 114
Anexo 3. Registro de Entrevistas 2007..... 117

Dedico cariñosamente estas páginas
a quien hizo de su práctica docente
una esperanzadora lucha hacia
la transformación: Miguel Boitier.

Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a ese grupo de docentes que se atrevió a pensar y hacer una carrera de posgrado en docencia. El perfil crítico que le impusieron las autoridades de la Junta Académica, junto a los equipos docentes responsables, es altamente valorable, justo en tiempos donde se pretende jerarquizar conocimientos y saberes pragmatistas. La Carrera de Especialización en Docencia Universitaria se posicionó en otro lugar, desafió prioridades, acreditaciones y demás presiones mercantilistas. Sólidamente logró tener su prestigioso reconocimiento, comprometida con lo social, apuntó a generar y profundizar pensamiento crítico. Agradezco la oportunidad de haber sido alumna de la Carrera de Especialización en Docencia

Universitaria pues además de lo dicho, siempre se pretendió actuar en defensa de la Universidad Pública y eso constituye toda una convicción.

A esa carrera también le agradezco la hermosa experiencia de haber conocido y re-conocido compañeras y amigas de trabajo, de estudios, de andanzas...Pochy, Sonia, Ale: gracias.

Silvia, Silvia Ravera, ¿qué pasó que no te nombré en el párrafo anterior?, ¿por qué estás lejos me habré olvidado?, ¿por qué no trabajamos más juntas? ¿? Querida Gringa: ¡cuántas cosas nos pasaron! Algunas bellas y otras profundamente dolorosas. Esto es nuestro, lo comenzamos juntas, trabajamos juntas...luego nuestros caminos tomaron rumbos distintos. Pero aunque hoy este trabajo haya pasado por distintos matices, tus pinceladas están aquí, no consigo diferenciarlas, se mezclaron. Sólo amigos de verdad ceden silenciosa y generosamente ideas, párrafos, planteos, sin interés. Al contrario, me seguís apoyando y alentando hasta su finalización. De corazón muchas gracias.

Un soplido de aire fresco, joven, lleno de energía y lucidez entró por la ventana de atrás. Esa ventana que dejamos para cerrar al final, cuando ya nuestras fuerzas se van desgastando. Como brisa cálida anunciando la primavera, diste impulso para que los últimos pasos se dieran de la mejor manera. Esa simpática nena que conocí hace algunos años como hermana de un amigo, hoy la redescubro como una hermosa e inteligente mujer. Gracias Virginia por tu paciencia.

El trabajo fue escrito en primera persona del plural, fue así porque en interacción con ese Otro es que uno va aprehendiendo el mundo y actuando en él. Hay un juego dialéctico entre lo singular y lo colectivo, casi imposible de desentrañar. Fuimos relacionándonos con ese texto, con aquel autor, pero también preguntamos a nuestros profesores, estudiamos con nuestros compañeros, y pedimos ayudas, muchas ayudas a quienes nos rodean. Hoy puedo decir con alegría que trabajo con gente linda, dispuesta. Quiero agradecer a mis compañeros. Allí encuentro amigos que además de su respeto y paciencia, alentaron mi marcha, me levantaron en alguna caída y ahora los

veo sonrientes esperando mi llegada. Gracias a Silvina, Cecy y César.

Hablando de compañeros de trabajo debo con placer agradecer a ese grupo de docentes que me permitió "tomar su palabra", escuchar y hasta hacerle decir cosas. Gracias a esos entrevistados que sin ningún problema inmediatamente, accedieron a brindarme su tiempo de manera franca y cálida. Desde su anonimato aportaron centralmente a este trabajo. Muchas gracias a todos.

Por este trabajo transitaron lágrimas y risas, tristezas y esperanzas, llegadas y partidas. Nos despedimos con dolor de personas que le dieron su impronta, que dejaron sus huellas. Nina Landreani inició y sostuvo este proceso desde su fortaleza teórica y política. Gracias.

Miguel está presente en cada línea, ya sea sonriendo con esa sutil ironía o bien criticando con esa agudeza que inquietaba, perdón que inquieta. Quizás pueda sorprender a algún lector apresurado las pocas referencias bibliográficas pertenecientes a sus producciones que aparecen en el trabajo. Es porque en cada rincón de estas páginas lo encontramos, tanto de manera explícita, cuanto en otras que no lo son tanto. Miguel fue, es uno de esos Maestros que uno no puede dejar de mirar, de escuchar y por qué no de pelear. Estoy orgullosa de haber sido su alumna, su auxiliar, su colaboradora en el equipo. Yo no había despertado aún de la tranquilidad de ser estudiante universitario, cuando me llevó –y me dejé llevar- por el sendero mágico de la docencia universitaria. Y así, casi sin preguntarme me enfrentó con la excitante mística de la militancia política. Gracias Miguel por invitarme a soñar y a luchar por un mañana mejor.

Es difícil remontar situaciones de quiebre inesperado, violento. Es difícil atragantarse las lágrimas para que el otro las llore. Y más difícil es ponerse de pie en medio de la tormenta, esperar que se calme el viento y entonces preparar para que, entre las nubes aún, podamos vislumbrar de nuevo el sol. Se necesita valentía, paz y respeto, para que mientras nos reubicamos, no nos dejemos tentar por ocupar lugares que quedaron vacíos, sino reconstruir nuevos, distintos. Mariel, desde la prudencia y a la vez clara orientación te

fuiste vinculando al trabajo. Despacio te fuiste adentrando, aportando, señalando. Cuidaste el espíritu con el que había nacido, cuidaste lo dicho por otros antes, cuidaste su lógica, cuidaste su inclinación, me cuidaste. Jugaste siempre en el límite entre el respeto por la autonomía y la dirección necesaria del proceso. Con el correr del viento que despeja y aún cuando los truenos se siguen escuchando, te involucraste y lo conquistaste, te sentí dentro, al lado, juntas. Gracias Mariel por tenderme tu cálida y fuerte mano en el medio de la tempestad...

Para escribir este trabajo necesité aclarar conceptos, presentar dudas, explicitar convicciones, confesar sueños. Para escribir este trabajo necesité contar con una persona que me comprendiera y me acompañara. Gracias Javier porque fuiste capaz de hacer de nuestro amor, el mejor refugio donde encontré paciencia, respeto y fuerzas, que me alentaron siempre a seguir.

La palabra esperanza que circula por estas páginas tiene rostros, nombres: Guadalupe y Matías. A ellos, mis queridos hijos, agradezco que me enseñan a ver la esperanza cotidiana de luchar por un mundo distinto.

Por último, quiero agradecer a la Seño Raquel, mi madre, quien me entusiasmó en la docencia. Mezcla rara de maestra y militante. En ella agradezco a todos aquellos docentes que nos enseñan a ser docentes, a través de concebir su tarea diaria como desafío entre la conservación y la transformación.

Elogio de la Dialéctica

Con paso firme se pasea hoy la injusticia
los opresores se disponen a dominar otros diez mil años más
por la violencia garantizan: "Todo seguirá igual"
No se oye otra voz que
la de los
dominadores
Y en el mercado grita la explotación:
"¡Ahora recién empiezo!"

Entre los oprimidos, muchos dicen ahora:
"jamás se logrará lo que queremos".
Quien esté vivo no diga "jamás".
Lo firme no es firme.
Todo no seguirá igual.
Cuando hayan hablado los que dominan,
será el turno de los dominados.
¿Quién puede atreverse a decir "jamás"?

¿De quién depende que siga la opresión? De nosotros.
¿De quién que se acabe? De nosotros también.
¡Que se levante aquél que está abatido!
¡Aquél que está perdido, que combata!
¿Quién podrá detener a aquél que conoce su condición?
Pues los vencidos de hoy son los
vencedores de mañana
y el "jamás" se convierte en "hoy mismo".

Bertold Bretch

Introducción

El presente trabajo tiene por objetivo estudiar la práctica docente universitaria desde un encuadre teórico crítico que nos permita interpretar conceptualmente su complejidad. Consideramos relevante abordar a la práctica docente universitaria como objeto de conocimiento porque es uno de los ejes fundamentales en la propuesta curricular de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria.

La práctica docente en tanto práctica social tiene como escenario los contextos del aula, la institución y la sociedad, contextos que se interrelacionan como campos en tensión, con sus contradicciones, negociaciones, conflictos y

luchas entre dos fuerzas: conservación y transformación.

Se intenta reconocer a la práctica docente en tanto construcción teórica, rompiendo así con aquellas consideraciones que la reducen sólo a su dimensión técnico - instrumental; reemplazando de este modo visiones fragmentarias por abordajes complejos y contextuados.

Asimismo la práctica docente está cargada de significaciones políticas que la definen y orientan. Nuestro interés está centrado en reflexionar sobre estas significaciones políticas. En este sentido, intentamos acercarnos a cómo los docentes caracterizan lo que hacen, bajo la dialéctica de la conservación y transformación, acercamiento que a su vez está mediado por nuestras propias significaciones y supuestos.

El tema nos resulta de particular interés ya que como docentes nos vemos involucrados en esta tarea apasionante pero también compleja que significa ser docentes universitarios. Trabajar sobre este tema nos permite enriquecer nuestra propia práctica y reflexionar sobre ella, intentando pensar posibles caminos para su transformación.

Los propósitos del trabajo consisten en:

- Conceptualizar la práctica docente universitaria.
- Analizar dialécticamente el interjuego constante entre categorías teóricas y fenómenos de la realidad.
- Explicitar los posibles presupuestos de la práctica docente en tanto práctica social.
- Proponer algunas líneas interpretativas acerca de las posibles implicancias políticas para las funciones sociales de la universidad.

Nuestro punto de partida consiste en reconocer que los significados que constituyen a las prácticas docentes se manifiestan en los modos de producir y concebir el conocimiento y la ciencia, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la construcción de identidades docentes, en la participación

institucional, en los trabajos de investigación y de extensión, en el sentir político, en las tareas de gestión y administración universitaria, entre otras.

Nos formulamos algunos interrogantes que a lo largo del trabajo, resultarán de utilidad para encuadrar nuestras construcciones teórico - interpretativas:

- ¿Cómo entienden los profesores las prácticas docentes universitarias?
- ¿Qué significaciones están presentes en las prácticas docentes?
- ¿Cómo y en qué dirección se orientan las prácticas docentes universitarias?
- ¿Cuáles son las significaciones políticas vigentes en los docentes universitarios?
- ¿Estos significados se manifiestan explícita o implícitamente en las prácticas de los docentes universitarios?, ¿Cómo?
- ¿Hay conciencia reflexiva, conocimiento, desconocimiento, negación por parte de los docentes respecto de la incidencia de estos significados en sus prácticas cotidianas?

En este proceso de reflexión dialéctica se apuesta a buscar nuevas perspectivas de análisis que orienten la lectura en términos de la relación universidad – sociedad.

Básicamente, el presente trabajo consiste en una monografía de carácter teórico y análisis conceptual, con algunas aproximaciones a nuestra realidad universitaria. Se trata de entrelazar construcciones teórico-críticas sobre la universidad pública hoy, con informaciones empíricas de una realidad universitaria situada: la Universidad Nacional de Río Cuarto y sus docentes, en la última década.

En consonancia con ello, en los antecedentes hacemos referencia al estado de la cuestión, citando aportes provenientes de estudios nacionales e

internacionales, autores y líneas de investigación pertinentes a nuestra temática.

En ese sentido, en el apartado "Decisiones teórico metodológicas" se hace manifiesto el lugar desde el cual emprendemos nuestras lecturas y análisis. El esquema teórico se sostiene en planteos de la teoría crítica, y diversos aportes del campo de la sociología de la educación

Luego, en el primer capítulo nos centramos en la categoría de práctica, intentando comprenderla desde distintos autores y enfoques. Desde allí se analiza la práctica docente universitaria en tanto práctica social, con su carácter político-ideológico e histórico-social.

El capítulo segundo está dedicado a las relaciones universidad-sociedad y universidad-estado. Damos cuenta de que estas prácticas docentes universitarias adquieren sentido en permanente interacción con el contexto social, caracterizado por la presencia de un modelo de Estado Neoliberal en un proceso de globalización económica y transnacionalización cultural.

Por su parte, el tercer capítulo ha sido dividido en varios apartados, e intenta concebir a la universidad como campo. Se introducen las nociones de capital, habitus, poder y puja de intereses. Es decir, las condiciones de producción del conocimiento en la universidad, se encontrarían atravesadas por intereses políticos y juegos de poder.

El cuarto capítulo, también subdividido en apartados, versa sobre el aula como configuración espacio-temporal, y la relación de la teoría y la praxis en ese espacio. Se recurre a la teoría de la resistencia para analizar las funciones sociales de la universidad desde su papel en la conservación y reproducción del orden social vigente o, por el contrario, en su rol de motor de transformaciones sociales. En este marco se intenta considerar el papel de los docentes como intelectuales.

En el quinto capítulo nos acercamos a las percepciones de los actores entrevistados, intentando entrelazar sus apreciaciones con la bibliografía analizada.

En primera instancia, retomamos algunos datos relevantes, con relación a la práctica docente universitaria y su significación política, de un trabajo de investigación (del que formé parte) acerca de las representaciones que los distintos actores construyen sobre sus comportamientos políticos en una universidad pública de la Argentina actual[1]. En el mismo se implementaron encuestas semiestructuradas a distintos actores sociales universitarios, que se constituyeron en nuestra primera fuente de datos.

Luego, con el objetivo de actualizar y enriquecer los datos obtenidos, se efectuaron - durante el transcurso del año 2007- entrevistas a docentes de las cinco Facultades que conforman la Universidad Nacional de Río Cuarto. Dichas entrevistas se realizaron a modo de lectura interpretativa" de los resultados de la investigación citada anteriormente

Por último, en las reflexiones finales se sintetizan los puntos claves del trabajo, se plantean ciertas preguntas y posibles nuevas líneas de investigación.

En los anexos se presenta la guía de encuesta aplicada en 1998, los gráficos que reflejan sus resultados, y las entrevistas realizadas en el transcurso del 2007.

En síntesis, nuestro trabajo pretende mirar las prácticas docentes en la universidad pública actual desde categorías teóricas críticas, y en un intento dialéctico reflexionar específicamente sobre nuestra realidad universitaria.

---

[1] Proyecto de Investigación "Universidad, política, actores e imaginario social" dirigida por el Lic. Miguel Boitier en el marco de la SeCyT-UNRC, 1996 - 1998. Los ejes de indagación consistieron en las significaciones que los docentes construyen acerca de: la universidad, su relación con el contexto social; las prácticas de los docentes en la universidad; los comportamientos político-institucionales, tipo de participación al interior de la universidad; la producción, distribución y reproducción del conocimiento, su lógica, sus implicancias, su alcance. Se empleó como medio de recolección de datos encuestas implementadas en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Se tomó un 10 % del total de la planta docente en ejercicio durante el segundo cuatrimestre de 1998, respectivamente en cada universidad. Sobre este 10% se distribuyó la muestra por Facultades en el caso de la UNRC, encuestando a profesores (titular, asociado, adjunto) y auxiliares (JTP y ayudantes de primera).

Apostamos a la construcción colectiva de una práctica docente universitaria que desafíe el poder hegemónico y posibilite, junto a otras rupturas necesarias, la transformación social.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Biblioteca

Antecedentes

Al aproximarnos al problema de estudio, la revisión bibliográfica, las investigaciones y los estudios, sobre las prácticas docentes universitarias, encontramos trabajos que remiten a la universidad en general aludiendo a múltiples aspectos (ya sea funciones sociales de la universidad, su administración, gestión universitaria, financiamiento, contexto socio – político, políticas universitarias, entre otros). (Touraine, 1980; Brunner, 1983; Gómez Campo y Tenti Fanfani, 1989; Vahl, 1989; Hidalgo, 1992; Puiggrós, 1993; Cano, 1996; Alegret, 1997).

Otros autores dedican su atención a la formación profesional universitaria (Barrow, 1990; Shön, 1992) abordando la cuestión de la docencia desde sus diversas concepciones, hasta llegar a concebirla como una profesión más con sus especificidades.

Existe una cantidad significativa de trabajos destinados al estudio de aspectos pedagógico-didácticos de la prácticas docentes en una amplia gama de enfoques: enseñanza-aprendizaje, procesos cognitivos, de lectura, estrategias de aprendizaje, actividades de iniciación a la vida universitaria, proyectos pedagógicos innovadores, procesos de innovación institucional, modalidades de enseñanza, evaluación, prácticas pedagógicas, calidad docente, abordaje de un conocimiento disciplinario específico, investigación educativa,

problemática de la relación teoría- práctica en la enseñanza, dimensión curricular ya sea en cuanto a elaboración de planes y programas de estudio como a la programación curricular en el aula (Serrano, 1981; Díaz Barriga, 1990; Botia, 1993; Elliott, 1993; Celman de Romero, 1994; Lucarelli, 1994 y 1996; Perkins, 1995; Barco, 1995; Rinaudo, 1995 y 1996, Da Cunha, 1996; Camillioni, 1996, Velez de Olmos, 1996; Barés, Bixio y Doin, 1996; entre otros tantos).

Como puede observarse es extenso el listado de estudios sobre las particularidades pedagógicas de las prácticas docentes aunque el tema de nuestro interés no parece ser lo suficientemente investigado.

Es de destacar el valor de los trabajos de Freire (1969, 1992, 1993, 1998) quien a través de sus escritos y de la coherencia de su propia práctica pudo entender la práctica pedagógica y educativa como práctica política, defendiendo la naturaleza política de la educación.

Otros autores han dedicado atención a diversos temas generales vinculados a la práctica educativa y docente: desde el lugar de los profesores como intelectuales, las concepciones del docente, el análisis del trabajo docente, la tarea docente desde la problemática curricular, el lugar de la hegemonía en la práctica docente, sus condicionamientos, los procesos de apropiación dentro de las instituciones educativas, así como los conceptos de autonomía, contradicción, conflicto, posibilidad de transformación, tradición selectiva, subcultura, contracultura, resistencia, pedagogía de la diferencia (Bourdieu, 1983; Apple, 1986; Ezpeleta, 1986; Giroux, 1990; Martínez, 1990; Mc Laren, 1992; Batallán, 1992; Lerena, 1992; Rigal, 1995, Landreani, 1996; Tamarit, 1996; entre otros).

Se encuentran algunos trabajos interesantes que se aproximan al tema que nos ocupa. Entre ellos: práctica pedagógica y discurso, formación y profesionalización docente, condiciones de la práctica educativa, prácticas universitarias y contexto social actual (Anache, Bianco y Santin, 1996; Edelstein y Coria, 1996; Richard y Vázquez, 1996; Orce, 1996; Pedrosa, 1996)

En cuanto a la dimensión epistemológica algunos estudios se refieren a la relación de la práctica pedagógica y el positivismo (Ibáñez, 1996). Por su parte Porlán (1989) en su tesis doctoral[2] menciona una serie de trabajos en torno al debate epistemológico contemporáneo entre quienes sostienen posiciones clásicas empiristas frente a reacciones relativistas de lo que se llama nueva filosofía de la ciencia (Kuhn, 1962, 1977 y Feyeraben, 1975, 1984). Surgen también enfoques dialécticos que conciben al conocimiento como un proceso evolutivo (Toulmin, 1972), complejo (Morin, 1986) y crítico (Habermas, 1981). A su vez se menciona otra línea de investigación en la cual se analiza la relación entre el conocimiento científico de los profesores y la posibilidad de cambio y renovación escolar (Elliott, 1982, 1983; García, 1986; Martínez Bonafé, 1988; Sanger, 1986; Carr, 1985; Escudero, 1986).

En relación a la práctica docente desde enfoques de la sociología crítica (Iglesias, 1994; Landreani, 1996; Tamarit, 1996,) existen trabajos que aluden a la problemática socio-educativa en la Argentina y Latinoamérica actual, los cuales se constituyen en sólidos referentes para nuestro trabajo.

Nuestra inserción en el campo de la Sociología de la Educación nos ha aproximado a discusiones teóricas y a la realización de experiencias en torno a la práctica docente situada en el contexto socio-político actual. En ese sentido retomamos algunas producciones sobre: dimensión socio-política en la educación argentina actual[3], relación universidad - sociedad[4], formación docente[5], trabajo docente[6], aula e institución educativa[7], actores sociales

---

[2] Porlán, 1999 "Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional", Universidad de Sevilla, España.

[3] Ortiz S. 1997 "La despolitización: una nueva política?" , Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos. Pedagogía 97. La Habana, Cuba.

[4] Boitier M. y otros 1996/97/98/99 "Universidad: política, actores e imaginario social". Proyecto de Investigación SeCyT, UNRC.

Ortiz S., 1996 "Universidad, participación y poder" Beca de Iniciación a la Investigación. SeCyT UNRC Director Lic. Miguel Boitier.

Ortiz S. y Ravera S. 1997 "Docencia universitaria: entre la conservación y la transformación", Seminario Integrador III, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Secretaría Académica, UNRC.

[5] Boitier M. 1996 "Universidad, prácticas y formación docente de posgrado" Congreso Internacional sobre Educación, UBA

universitarios[8], dimensión epistemológica en educación[9].

Sin dudas, Miguel Boitier desde sus producciones teóricas, los numerosos proyectos de investigación que dirigió sobre universidad, los importantes eventos académicos - científicos de intercambio nacional e internacional organizados sobre la temática de la universidad, sus publicaciones y sus permanentes reflexiones críticas sobre las dimensiones socio – políticas de la universidad, se constituyen en los antecedentes organizadores del presente trabajo.

Boitier M., Ravera S., Ortiz S. y Baigorria S. 1996 "Formación docente en ciencias sociales" Jornadas de Reflexión y Producción, Dpto. Ciencias de la Educación UNRC

Ravera, S. 1996 "Algunas reflexiones sobre la prácticas docente en ciencias sociales" Seminario Integrador I, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Secretaría Académica; UNRC.

Boitier M, Ortiz S. y Ravera S. 1997 "La formación docente. Problemas, propuestas, desafíos" Jornadas de Reflexión y Producción, Dpto. Ciencias de la Educación UNRC.

[6] Ortiz, S. 1996 "El concepto de alienación en el sujeto de conocimiento" Jornadas de Reflexión y Producción, Dpto. Ciencias de la Educación UNRC

[7] Ortiz S., Ravera S., Benegas A., De la Barrera S. y Galvalisi C. 1996 "Pensando el aula universitaria desde una dimensión socio-cultural" Modulo IV, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Secretaria Académica UNRC.

[8] Soffietti, J. 1996 "Imaginario social y percepción en los estudiantes universitarios" Jornadas de Reflexión y Producción, Dpto. Ciencias de la Educación, UNRC

Boitier M., Ortiz S., Ravera, S. y Baigorria S. 1996 "El lugar de los alumnos en los proyectos de investigación y extensión" 3er. Encuentro Nacional de Cátedras de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Jujuy.

[9] Ortíz, 1996 "Neopositivismo, ¿presente en educación?" Seminario Integrador I, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria; Secretaria Académica; UNRC.

Decisiones teórico metodológicas

Transitamos tiempos de pobrezas: heterogéneas, violentas, sutiles. El trabajador, el artista, el niño, el viejo, la mujer son atropellados en su dignidad humana, se los enajena de la posibilidad de acceso a bienes materiales y simbólicos. El hambre, el llanto y la lágrima se reúnen en un común denominador: cultura de la desesperanza.

Continuar este comienzo de esbozo de un diagnóstico social actual, nos podría llevar por los caminos sinuosos de una catarsis suicida, por la secuenciación de nuestros dolores, por el morboso abanico de las miserias humanas, o por la necesaria lectura a una realidad que grita ser interpelada, transformada.

Entre esas pobrezas, a veces solemos caer quienes estudiamos ciencias sociales, -por ser sujetos sociales e históricos- se nos encarna la desesperanza, y la filtramos en nuestro hacer y visión de ciencia, adoptando una perspectiva científica de descripción que olvida la crítica y la acción. Olvido ingenuo?, casual?, intencional?, peligroso?, funcional?.....olvido?

En este trabajo se pretende estudiar desde elaboraciones teóricas de campo de la sociología y sociología de la educación a las prácticas universitarias, cómo se dirimen entre la conservación y la transformación.

Siguiendo algunos aportes de Bourdieu, el autor explicita el carácter polémico que encierran las ciencias sociales entendidas como espacio conflictivo, y contradictorio que devela o no, las injusticias sociales, según sean sus intereses de conformismo con la situación social o bien de crítica a la misma. Las construcciones de las ciencias sociales pueden al codearse con el poder, presentar lecturas cómplices o al enfrentarse a él denunciar a través de una lectura crítica. En ese debate se encuentran continuamente las ciencias sociales: ¿ser cómplice o crítica?

Para Bourdieu el campo científico es parte integrante del campo intelectual y en él se lleva adelante la lucha por la posesión de la capacidad de nominación legítima de la verdad y de la realidad. Al interior del mismo, las prácticas académicas cumplen la función de naturalizar una visión sobre el trabajo científico en cuanto a métodos de investigación, protocolos, trabajos de campo. A su vez estas prácticas naturalizadas se constituyen en discursos con cierta aceptabilidad que guarda proporción con el lugar ocupado por quien las produce y con el capital acumulado por éste.

Una práctica reflexiva de la sociología implica para Bourdieu ciertas acciones y posiciones frente a la investigación y la construcción de teoría. La construcción de un objeto implica poner en juego un conjunto de principios prácticos establecidos como parte del oficio del sociólogo.

En este trabajo el objeto a estudiar son las prácticas docentes universitarias desde enfoques críticos. En tal sentido se las concibe en tanto construcción, a ser desentrañada, interpelada, analizada, pero siempre con la certeza que el ejercicio teórico – empírico se realiza desde un lugar, desde posicionamientos.

Asimismo, es necesario tener en cuenta la historia social de los problemas, objetos e instrumentos usados. Esta historia social del trabajo de construcción conduce a observar los procesos de constitución de temáticas y problemáticas. Por esta razón es que el presente trabajo pretende ir en esta dirección del reconocimiento de la historicidad de los procesos.

Para ello nos valemos de las *"cosas dichas"* por los docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto en dos momentos: 1998 y 2007.

Se utilizan datos construidos en el marco de un Proyecto de Investigación "Universidad, prácticas, sujetos y política" dirigido por Miguel Boitier, SECYT - UNRC durante el período 1998, 1999 y 2000 (equipo al cual pertenecí)

Algunos de esos datos son extraídos y puestos a la valoración actual a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en el 2007 a docentes de cada Facultad de diferente cargo, dedicación y antigüedad. De esta manera aquella primera información se ve actualizada y puede visualizarse el proceso histórico de la problemática de estudio.

La propuesta de Bourdieu articula las posiciones epistemológicas con las elecciones de estrategias y técnicas de investigación, lo que conduce a pensar en la fuerte conexión entre los supuestos teóricos y la metodología utilizada, superando así la dicotomía entre concepto -instrumento

De aquí se deriva el valor de los estudios sociológicos y socioeducativos de perspectiva crítica que constituyen un contundente enfrentamiento a la naturalización de un discurso único.

La construcción de un "pensamiento único" es un sustento ideológico central de la hegemonía. El modelo dominante busca "naturalizarse" en el sentido común de la gente como si fuera consecuencia del inexorable cumplimiento de una ley universal (la condición de inevitabilidad) Su discurso se presenta cerrado en sí mismo, axiológico y por tanto, no dispuesto a recibir miradas y reflexiones críticas. Auspicia una ciudadanía dentro de un vacío político, de una práctica social no problemática. Emerge y se consolida así una ciudadanía acrítica, tímida, fragmentada, apática y hasta consumidora de bienes culturales.

Frente a ello, en este estudio nos definimos por trabajar colectivamente en una ciencia social con una mirada crítica y transformadora que piensa y recrea escenarios socioculturales de la mano de una educación y una universidad que apunte a la emancipación.

Develamiento y lucha, he ahí la dialéctica de la ciencia social, que incorpora el ejercicio intelectual de la crítica, pero no se agota en ella, descubre y estudia la injusticia, la desigualdad y sus causas, pero también las denuncia apasionadamente y se rebela activamente contra ellas.

Coherente lógica de la posibilidad, alejada del voluntarismo ingenuo y del posibilismo conservador. Desafío de las ciencias sociales, desafío universitario y por tanto desafío político.

En consideración a lo expresado inicialmente, apelamos aquí a una cita del maestro Freire que permite relocalizar el valor de la esperanza:

> *"La esperanza es un imperativo existencial e histórico... En cuanto necesidad ontológica, la esperanza precisa de la práctica para convertirse en concreción histórica. Es por eso que no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que resulta espera vana."* (Freire,1993:8-9)

Consigna para orientar nuestro hacer en las ciencias sociales, nuestras búsquedas, para dar sentido histórico a nuestros compromisos.

Capítulo 1

Las prácticas académicas en tanto prácticas sociales

La palabra práctica quizás pertenece a uno de esos listados de vocablos que son utilizados con la frecuencia y comodidad, que vacía de significado o que por lo menos deja una cierta atmósfera de ambigüedad conceptual a la hora de plantear cuestiones tales como: práctica política, práctica docente, práctica social, práctica...

Sin ánimo de responder a ello con exhaustividad, en esta instancia, comenzamos por abordar algunas de las construcciones teóricas que desde distintos enfoques se han realizado sobre la categoría *práctica*.

Reconocemos que el proceso de revisión de la mencionada categoría debiera ser riguroso, aquí sólo se plantearán conceptualizaciones que a nuestro entender son nodales para el campo de la sociología política de la educación, asumiendo una perspectiva crítico dialéctica.

Es necesario señalar que se dejan de lado valiosos aportes de estudiosos sobre el tema, a fin de focalizar el estudio de la categoría *práctica*, referida a las prácticas académicas en tanto prácticas sociales, que luego serán miradas en su despliegue en el ámbito universitario situado en el actual escenario capitalista.

Revisar un concepto a luz de diferentes perspectivas y autores, parece tener mucho de un recorrido a veces impertinente, a veces tímido de los constructos teóricos que sostienen este término. En este camino vamos a encontrar las sinuosidades de algunos, las claridades de otros, los determinismos, las contradicciones internas y a su vez las que tienen entre sí.

Un recorrido donde en algunos momentos avanzaremos por sus palabras, comprendiendo sus visiones; en otros elegiremos por dónde seguir transitando, enfrentando planteos y quizás en uno de esos momentos nos detendremos no porque el camino haya terminado, sino nuestro andar en él; claro que de manera provisoria, y tal vez regresar.

Desde Althusser:

> *"práctica es todo proceso de transformación de una materia prima en un producto determinado, transformación efectuada por un trabajo humano determinado, utilizando medios (de producción) determinados. En toda práctica así concebida, el momento determinante del proceso no es la materia prima ni el producto, sino la práctica en sentido estricto: el momento mismo del trabajo de transformación, que pone en acción, dentro de una estructura específica, hombres, medios y método técnico".* (1987:133)

Esta definición encierra la posibilidad de que existen prácticas diferentes, realmente distintas aunque pertenecientes a una misma totalidad compleja.

> *"La 'práctica social', la unidad compleja de prácticas que existen en una sociedad determinada, contiene en sí un número elevado de prácticas distintas. Esta unidad compleja de la práctica social está estructurada y*

encierra además de la producción, otros niveles esenciales: la práctica política, la práctica ideológica y la práctica teórica" (Althusser,1987:136).

Es en éstos múltiples sentidos que se le da a la práctica social como herramienta de transformación, lo que resulta rico a la hora de entender las prácticas académicas para de este modo repensar sus implicancias sociales.

Desde la dialéctica, el problema de la relación de una teoría con su práctica, importa a la teoría general misma ya que en ella se expresa teóricamente la esencia de la práctica teórica en general y, a través de ella, la esencia de la práctica en general. El enunciado teórico de la dialéctica interesa a las prácticas mismas donde la dialéctica marxista está en acción: ya que estas prácticas ('teoría' y política marxistas) tienen necesidad en su desarrollo del concepto de su práctica (de la dialéctica). (Althusser, 1987:140).

Esta dialéctica permanente teoría-práctica, práctica-teoría es inherente a la práctica académica universitaria, el sentido político de la práctica nutre a la práctica académica en tanto práctica política. Si pensamos a las prácticas académicas en tanto herramientas de transformación de la sociedad no podemos desconocer este sentido recuperando el papel central de la actividad humana en este intento transformador.

La idea de praxis marxista (frente a las posturas materialistas e idealistas anteriores) niega, afirma y va más allá de estos momentos polares. La recuperación de la conciencia o reinterpretación de ella no es otra cosa que la actividad humana sensorial o praxis, ésta es entendida como un momento o aspecto de la praxis misma. Las formas que adopta la conciencia en la sociedad deben ser entendidas dentro del concepto de praxis social. Según Bernstein (1979:102), el sujeto es lo que hace, el hombre es lo que hace, su auténtica naturaleza o carácter de hombre viene determinado por lo que hace, es decir por su praxis, y sus productos son encarnaciones concretas de su actividad.

El concepto de praxis marxista presupone un desarrollo dialéctico por el cual la oposición de tesis (actividad, el hacer dirigido a un fin) y antítesis (pasividad, negación de la actividad, teoría) encuentra su síntesis en la

afirmación del principio activo en el pasivo (Mondolfo, 1960:86). Esta dialéctica permanente es parte de las prácticas académicas y es un eje fundamental para concebirlas.

Desde la estrecha relación entre práctica social y conciencia sobre lo social, Follari (1984:52) reconoce a las prácticas del sujeto como un nivel ideológico, en el sentido que *"la práctica manifiesta el nivel más hondo de la ideología y la significación",... "es en la práctica donde se advierte la verdadera ideología de alguien". 'La práctica de los sujetos se articula con sus ideologías prácticas"* (Follari, 1984:64-5). Toda conciencia social se estructura a partir de la práctica social del sujeto. La práctica social misma nos va configurando ideológicamente en nuestras estructuras más profundas, por lo cual si se desean crear modificaciones ideológicas en las comunidades será necesario instaurar nuevas prácticas.

Estos aportes focalizados desde las prácticas académicas nos permiten recuperar la idea de que el docente en su práctica académica cotidiana pone en juego sus ideologías, su concepción política de lo que significa enseñar, aprender, conocer, sus objetivos y finalidades últimas, su concepción de mundo. Estos elementos a su vez tienen injerencia en las prácticas y concepciones de mundo de otros actores sociales con los que interactúa cotidianamente: los alumnos, quienes son centro de su práctica. De allí la importancia de reflexionar sobre este sentido político-ideológico de la práctica académica en tanto estos alumnos son formados en torno a determinadas visiones de mundo y se insertan a la sociedad con este caudal de significaciones.

Desde otra perspectiva, Giddens sostiene que:

> *"las prácticas llevan a efectos la capacidad de intervención y 'modifican' el curso y el resultado de las actividades sociales, actividades que pueden conllevar la organización secuencial de numerosas praxis emprendidas por otros"..."Las prácticas sociales deben entenderse como procedimientos, métodos o técnicas cualificados apropiadamente realizados por los agentes sociales"* (Giddens, 1990:367).

Son estas técnicas y recursos los que permiten diferenciar la vida social de la naturaleza. Hay una conciencia tácita de los actores respecto a sus técnicas y métodos, que es aquello que Giddens llama *conciencia práctica.* La conciencia de estos métodos de acción puede considerarse un tipo de conocimiento acerca de *'cómo hacer algo'* o *'como proceder'* (Giddens, 1990:368). La racionalización de la acción significa desde Giddens (1984:111) la comprensión teórica continua que los actores tienen de su actividad.

El conocimiento mutuo es *"conocimiento compartido por todos los que son competentes en participar o reconocer una realización apropiada de una práctica social o de una serie de prácticas"* (Giddens, 1990:368).

Se da una integración, una reciprocidad de actores en el contexto de co-presencia. La interacción se da con otros físicamente co-presentes. Esta co-presencia implica un cuerpo en el espacio, una orientación hacia los otros y el propio ser vivenciante (Giddens, 1984:98-99).

Tanto las actividades sociales como el conocimiento mutuo son concebidos desde un punto de vista unitario, pero a efectos analíticos son tratados como una serie de reglas. Hay dos aspectos de las reglas que se encuentran complejamente interrelacionados en el conocimiento y en la praxis: el aspecto semántico referido al significado cualitativo y metodológico de las prácticas, al lugar posible de su realización y posibles resultados; y el aspecto normativo referido a las mismas actividades, lugares y resultados desde el punto de vista de los derechos y obligaciones que determinan su legitimidad o ilegitimidad así como los medios más apropiados o inapropiados para llevarlas a cabo (Giddens, 1990:368). El aspecto de las prácticas sociales que se refiere al modo en que éstas ejercen su influencia es denominado por Giddens recursos, es decir, los medios a los que acceden los agentes para incidir ante los otros o para influir en el curso de la interacción con los otros.

A este ejercicio de 'influencia' nos referíamos en párrafos anteriores cuando pensamos en la injerencia social de la práctica académica universitaria.

La situacionalidad histórica de la práctica académica en tanto práctica social, no puede ser desconocida ya que la multiforme diversidad de las prácticas humanas es influenciada por los modos de actividad históricos específicos. Toda práctica existe dentro de límites históricos y espaciales definidos. Al mismo tiempo nos dice Giddens, todos los agentes sociales tienen la capacidad de producir variaciones históricas en sus propias formas de conducta. Esta capacidad es presentada como potencialidad lo cual indicaría que no siempre se ejerce.

Para este autor:

> *"no hay ninguna configuración sistemática de normas y recursos que se aplique al análisis histórico de casos de conducta social por lo cual, le otorga el mayor margen posible de variabilidad histórica. Todas las prácticas y circunstancias históricas están sujetas a cambio"* (Giddens, 1990:370-371).

Nos parece un aporte interesante contextualizar espacio - temporalmente las prácticas académicas al tiempo que se reconoce su potencialidad transformadora. Es justamente esta potencialidad transformadora una cuestión central para nosotros que no parece ser lo suficientemente desarrollada por Giddens.

Según el criterio de persistencia histórica, es condición previa que el conocimiento mutuo de las reglas de la praxis social esté *"relacionado con prácticas llevadas a cabo en una colectividad durante un período de tiempo superior al tiempo de la vida de cualquier agente o grupo de agentes"* (Giddens, 1990:384). Las prácticas sociales no se reproducen a sí mismas, sino que son los agentes sociales los que las reproducen. El conocimiento mutuo y los recursos concebidos estructuralmente establecen la continuidad con el pasado, pero únicamente sirven como medios para la reproducción de prácticas y contextos institucionalizados.

No existe garantía alguna de que los agentes reproducirán las regularidades de conducta tal como lo habían hecho anteriormente; cuestión por la cual Giddens destaca que toda reproducción es contingente e histórica

(Giddens, 1990:385). Esto es así ya que los agentes se pueden alejar de prácticas rutinarias cometiendo errores, absteniéndose de ellas, alterando los modos de conducta preestablecidos. La producción de formas de conducta inédita constituye la base de la transformación social.

Sintetizando, en la perspectiva de Giddens (1990:352) aparece un acento en la reproducción de las prácticas. De todos modos, el planteo acerca de la práctica como capacidad de intervenir, de modificar la actividad social en función de la interacción y la co-presencia con los otros, del conocimiento mutuo, nos parece interesante para ser retomado en la mirada sobre las prácticas docentes. De hecho ella implica intervención y la posibilidad de modificación social, intervención que se materializa a través de la interacción con otros: docentes, alumnos, sistema educativo, sociedad. Los procedimientos, técnicas, métodos empleados por los agentes sociales, los recursos, las reglas, son parte del hacer docente, de las prácticas docentes. Hay un que-hacer docente específico y un cómo hacer vinculado a procedimientos pedagógicos, pero también una conciencia de ser docente y significados de enseñar, aprender, que operan como referentes simbólicos que determinan la legitimidad o ilegitimidad de la práctica.

La idea de límites históricos y espaciales determinantes de la práctica social nos lleva a pensar las prácticas docentes situadas en contextos espacio temporales específicos. Las prácticas docentes reciben entonces el influjo del contexto histórico espacial.

Estos planteos son relevantes en cuanto a la situacionalidad espacio temporal que le otorgan a la práctica, contextualizándola y reconociendo la implicancia histórica de la misma. Sin embargo, no se advierte el lugar de la dimensión socio-política en tanto constitutiva de la práctica.

La idea de influencia es interesante: el docente en tanto productor o reproductor de prácticas incide en los comportamientos de los demás, fundamentalmente sobre los alumnos como sujetos de formación. Aunque no queda explicitado de qué modo se produce esa influencia. Podría pensarse que

el docente desde la interacción social, favorece un determinado modelo de universidad y de sociedad desde la presentación de su práctica como modelo para los demás.

Estas cuestiones de relación entre práctica docente, alumno y contexto social, planteado desde Giddens podría ser confrontado con la relación que plantea Bourdieu entre práctica social y habitus de clase. Hay ciertos habitus de clase del docente universitario que encarnan prácticas sociales en el campo universitario.

Ciertas configuraciones de relaciones dinámicas entre agentes dentro del campo conforman el habitus propio y una forma de posición en el interior y en el exterior del campo. Es por ello que se entiende como el concepto mediador entre la práctica social de los sujetos y la estructura social y de poder de la sociedad. El habitus está constituido por un capital común, tanto material como simbólico, legitimado en ese campo. La lucha por la apropiación de ese capital implica fuerzas actuales y potenciales, así como luchas por la conservación o la transformación de las posiciones de los actores (Bourdieu, 1995:77).

Las prácticas de los sujetos están orientadas por habitus de clase, capital cultural objetivo, internalizado e institucionalizado desde distintas posiciones. El habitus es un 'sistema de disposiciones durables, traspasables; estructuras estructuradas dispuestas en estructuras estructurantes, esto es, como principio generador de prácticas y representaciones' (Bourdieu, 1984:96). Es decir, formas de acción duraderas, reflexivas, incorporadas, sistemas de disposición: competencias lingüísticas, vocabularios, expresiones, reglas de juego, maneras de pensar, actuar; que tienen que ver con la clase social de la que se proviene. Los sujetos se desenvuelven en la sociedad mediante habitus y a su vez éste procede de la clase social. Se produce una retroalimentación permanente que le da el carácter de estructura estructurante. Tiene su existencia objetiva fuera de los sujetos en la clase social pero también lo constituye, forma al sujeto.

Para moverse en el campo los agentes emplean estrategias que *"dependen no sólo del volumen de la estructura del capital acumulado en el*

momento considerado; sino también de su trayectoria social y de las disposiciones: habitus que son constituidas en relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades" (Bourdieu, 1995:66).

Presenta la categoría teórica de habitus entendido como *"el proceso por el que lo social se interioriza en los individuos y logra que las estructuras objetivas concuerden con las subjetivas"* (Bourdieu, 1984:34).

La relación entre habitus y prácticas consiste en que *"las prácticas no son meras ejecuciones del habitus producido por la educación familiar y escolar, por la interiorización de reglas sociales. En las prácticas se actualizan, se vuelven acto, las disposiciones del habitus que han encontrado condiciones propias para ejercerse"* (Bourdieu, 1984:35-36).

Existe una interacción dialéctica entre la estructura de las disposiciones y las oportunidades y obstáculos de la situación presente. Si bien el habitus tiende a reproducir las condiciones objetivas, también da cuenta de nuevas posibilidades históricas, un nuevo contexto; lo que daría lugar a prácticas transformadoras.

Es por ello que las prácticas sociales implican acciones con significados. Todas las acciones poseen un sentido determinado; hasta las prácticas más rutinarias implican significaciones.

Los aportes hasta aquí desarrollados resultan de gran utilidad a la hora de repensar las prácticas académicas de los docentes. Ciertas disposiciones, competencias lingüísticas, vocabularios, expresiones, reglas de juego, maneras de pensar, actuar, de desempeñarse en el campo universitario, entre otros aspectos que proceden de la clase social de la que se proviene se encarnan en las prácticas académicas. Estas prácticas que materializan habitus de clase, en interacción con las situaciones actuales (las nuevas condiciones históricas) y en interjuego con un contexto determinado podrían determinar prácticas universitarias transformadoras.

La internalización de ciertos saberes, objetos, costumbres, maneras de

actuar y de pensar, del capital cultural mediante el habitus es una categoría central de Bourdieu que pone de manifiesto cómo cada uno de los agentes encarna, hace propio lo cultural. Esta internalización dependería de la posición que ocupemos en la universidad. Así, las expresiones, comportamientos, lenguajes de los docentes son diferentes de las del personal no docente ya que el habitus es diferente, sus modos de interpretar la realidad en función de la posición que se ocupa lo son.

Esto nos sirve para repensar cómo los docentes universitarios somos sujetos de habitus y cómo se manifiestan en nuestras prácticas, en nuestros vínculos con nuestros colegas, nuestra historia en la universidad, nuestras maneras de escribir, de organizar nuestras actividades, de dar clases, de comunicarnos, en el manejo de nuestra bibliografía, en las estrategias empleadas para desarrollar la carrera, entre otras cuestiones. Todas ellas ponen de manifiesto habitus. Pero también desde nuestra práctica académica docente transmitimos habitus incorporados a nuestros alumnos y nos organizamos de determinadas maneras para hacerlo.

Cabe también como reflexión acerca de nuestra práctica, los modos en que traspasamos, en términos de Bourdieu, los habitus. Resulta interesante reflexionar sobre cómo estos habitus de clase de los docentes encarnados en las prácticas interaccionan con los habitus de clase de los alumnos. A su vez, cómo los alumnos son portadores de determinados habitus manifiestos también en sus comportamientos cotidianos en la universidad, la distribución espacial que ocupan en el aula, el desempeño como mejores o peores alumnos, las estrategias que emplean en el ingreso a la universidad y en años más avanzados de la carrera y demás.

Por otra parte, resulta valiosa la categoría de habitus científico en tanto esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción. Estos son producto de una acción pedagógica y hacen posible la elección de objetos, la solución de problemas, la evaluación de soluciones. Por ejemplo, como parte de nuestro habitus científico podríamos pensar cómo las actividades de

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Biblioteca

investigación y extensión universitarias son entendidas como un servicio brindado a la sociedad en términos de ciertos convenios que permitan beneficios mutuos y no en función de las necesidades de todos los sectores sociales, manteniendo un cierto perfil acorde al positivismo en su formulación y desarrollo. Incluso en las prioridades de investigación y extensión institucionales puede apreciarse este corte, cuestión que quizá también pueda vincularse a la apatía de los universitarios respecto a la participación política que se escinde de las actividades académicas que en tal sentido 'deben ser neutras'. Esto es parte del habitus científico.

Desde las elaboraciones de los teóricos de la Resistencia, el concepto de práctica es caracterizado en torno a las relaciones de poder y a la naturaleza política de la educación.

Para Apple (1986:42), las relaciones de poder se manifiestan en las relaciones de clase, definidas por las relaciones económicas de explotación capitalista; así como las relaciones de género y raza. Existe un carácter histórico y social de los mecanismos de dominación que operan en las prácticas educativas. En este sentido el conocimiento, las prácticas pedagógicas involucran la identidad social. Los significados y las representaciones dominantes inherentes a ella sólo pueden ser cuestionados para construir así significados contrahegemónicos en tanto se los conciba como histórica y socialmente producidos.

Paulo Freire en su concepto de praxis sintetiza la acción y reflexión que los hombres ejercen sobre el mundo para transformarlo. Para poder transformar la sociedad es necesario e imprescindible que los hombres sean sujetos y no objetos de políticas. El hombre que actúa sobre la realidad, que reflexiona, que se compromete es porque se siente 'en' el mundo y 'con' el mundo. Se siente capaz y necesita actuar sobre la realidad para cambiarla sustantivamente, revolucionarla y transformarla. El ser humano libre, sujeto inmerso en el mundo, opera sobre el mismo, se compromete, pone en juego sus ideales. Estos son sociales, por lo que para Freire, la naturaleza humana se

constituye en la historia misma y no antes o fuera de ella. Este ser 'sujeto' es imprescindible en el acto de conocer y de educar. Teoría y práctica son momentos inseparables del proceso dialéctico que involucra el conocimiento.

Poniendo acento en la naturaleza política de la educación y en la necesidad de tener presente lo ideológico, sostiene la necesidad de desmitificar la realidad favorable a las clases dominantes. Conocer es desmitificar e identificar la realidad al mismo tiempo mediante un proceso dialéctico. En este marco la práctica educativa es el instrumento para la transformación revolucionaria de la sociedad. Enseñar es repensar la práctica educativa en tanto práctica social, buscar su comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica. Esto significa que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica teoría-práctica. Esta unidad dialéctica, casi nunca es entendida como tal ya que en general tomamos a la teoría y a la práctica como algo opuesto, cuando lo que sucede es que práctica y teoría se constituyen en una unidad contradictoria como ya lo afirmaba Marx.

En el campo de la educación, Carr (1990:76) toma la idea de praxis como la acción moralmente informada o moralmente realizada. Retoma la idea de Aristóteles de que todas las actividades sociales y políticas son formas de praxis. La relación recíproca entre medios u fines en la praxis no pueden caracterizarse separadamente. Debido a esta relación recíproca la praxis está regida por un modo de teorizar en el que la deliberación y la reflexión desempeñan un papel principal. La deliberación es necesaria porque la praxis implica elegir un curso de acción. Tal pensamiento deliberativo es reflexivo. Dentro de este género de teorización, ni la teoría ni la práctica tiene preeminencia; cada una es reflexivamente modificada y transformada por la otra (Carr, 1990:81).

La práctica educativa y luego la docente, en tanto construcción de sentidos y significados es también práctica social y está teñida de ideología. Analizando el tema, Kemmis (1998:110), retoma las ideas desarrolladas por Althusser: "*la práctica es un proceso de transformación de una determinada*

materia bruta en un producto concreto mediante el trabajo humano, utilizando medios de producción específicos" (Kemmis, 1998:117-118). Es decir que toda práctica en tanto práctica social, es mediadora de ideología.

Desde este punto de vista *"la práctica no es un mero 'hacer'. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental; tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones."* (Kemmis, 1996:23). Este sentido y significación de la práctica no es sólo subjetivo en cuanto a las perspectivas y las formas de entender del docente sino que también puede ser comprendido por los otros, interpretándolos; se enmarca en la historia, en la tradición y en la ideología (Kemmis, 1996:55).

Apelando a la capacidad interpretativa y crítica Kemmis destaca que el sentido y significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político.

El primero de estos planos (social) hace referencia a la construcción de sentido y la significación, tiene que ver con las intenciones del docente: lo que pretende con su clase, con su proyecto educativo, etc. Los otros sujetos interpretan el sentido de la práctica del docente en función de sus marcos particulares, idiosincrásicos, de referencia, de sus habitus en términos de Bourdieu.

El segundo (histórico) apunta a una práctica ligada a una cadena de acciones de la que formamos parte los docentes, los alumnos, la institución. Pero también está ligada a tradiciones profundas de la práctica educativa: ideales de hombre y fines educativos acuñados con el paso del tiempo. Es decir que es necesario pensar la práctica con relación a las estructuras profundas de la tradición educativa.

El tercer plano tiene que ver con lo político. La práctica educativa está atravesada por relaciones de clase social, de género, factores lingüísticos y culturales. Nos remite a estructuras generales y a un carácter ideológico sin los

cuales carecemos de una comprensión crítica del sentido y la significación de la práctica educativa (Kemmis, 1996:62).

Creemos que esta última postura integra de alguna manera nuestros intentos por recorrer el camino del empleo de la categoría de práctica desde distintos autores para llegar a las prácticas educativas; resumiendo los aspectos comunes de ellos en los planos político-ideológico, social e histórico.

La práctica educativa es más abarcativa y de carácter más general que la docente. Intentaremos precisar ahora algunas distinciones entre práctica educativa, práctica académica, práctica docente.

Dando continuidad al planteo que compartíamos con Kemmis, pero remiténdolo a la práctica docente coincidimos con Iglesias (1994:3) en circunscribir la práctica docente a la dimensión ideológica que consiste en definir desde dónde el sujeto mira el mundo, desde qué postura personal enseña, aprende, se comunica con los demás; desde perspectivas tradicionales o desde una visión crítica de la realidad. Una concepción política de la práctica docente implica definir desde dónde y cómo construyen los sueños; cómo se opera sobre la realidad para transformarla, involucrando la idea de praxis; reconociendo la dimensión política del trabajo educativo desde el modelo de mundo por el cual el sujeto vive y lucha; dándole sentido a las prácticas. La metodología como una herramienta concreta y coherente con lo político y lo ideológico que permita la construcción colectiva. Lo técnico entendido como medios que, teniendo en cuenta los aspectos anteriores, facilitan el conocimiento. Estas dos últimas dimensiones quedan obviamente supeditadas a las primeras.

Ellas cobran vida en los espacios concretos en los cuales se mueve el docente: el aula, lo institucional, la organización; lo gremial; lo político aún como actividad de aquellos que "hacen política de la no política" (Iglesias, 1994:4).

La práctica docente *"significa tomar opciones, respetando y reconociendo*

las diversidades democráticamente, pero optando. No es posible un educador absolutamente neutro" (Iglesias, 1994:3). Ésta necesariamente debe ser contextualizada, no podemos desligar el hacer docente del contexto en el que se sitúa: las formas de poder que van tomado las sociedades neoconservadoras en las que estamos inmersos, las transformaciones en el sistema educativo, la pérdida de identidad y de las raíces históricas, las imposiciones ideológicas, los nuevos valores que surgen para aceptar o criticar la realidad (Iglesias,1994) tienen un valor fundamental en el análisis si no queremos quedar pegados a tendencias pragmatistas o neopositivistas bajo mantos de neutralidad que encubren lineamientos neoliberales.

Finalmente mencionaremos que nuestra reflexión se refiere en este trabajo a las prácticas docentes académicas. Achilli (1991:22), diferencia práctica docente académica de práctica pedagógica. Las prácticas académicas aluden al conjunto de estrategias y relaciones constituidas por el docente como sujeto del campo universitario en función del conocimiento; tanto por los modos de relaciones con el conocimiento en la universidad (generación de nuevos conocimientos, apropiación de conocimientos generados por otros de modo reflexivo y en función del contexto, uso del conocimiento superficial y fragmentado), como por la posición asumida frente al conocimiento en el campo disciplinario específico. Estas definiciones de la autora retoman las ideas ya introducidas más arriba, al referirnos en palabras de Bourdieu a la práctica académica, habitus y campo.

Las prácticas académicas abarcarían a las prácticas de investigación, gestión, extensión, elaboración de proyectos innovadores, y demás tareas, por lo que son de carácter más amplio que las pedagógicas y las impregnan.

Las prácticas pedagógicas consisten en aquellas estrategias que los docentes ponen en juego en el aula en relación con los alumnos y el conocimiento a enseñar.

Entre ambas pareciera darse una fragmentación por la cual no se vinculan los procesos de producción de conocimiento con las tareas áulicas. No

sólo esto, sino que también se da una disociación de la práctica docente en general, de las cuestiones ideológicas y del contexto social, lo que se denomina proceso de neutralización.

Por su parte, Barco y Broquen (1995:6) distinguen entre práctica docente y práctica pedagógica, realizando una 'consideración ampliada de las prácticas docentes'. Las prácticas docentes universitarias son entendidas como el conjunto de prácticas desarrolladas por los docentes al interior de la universidad.

Es así que son parte de ella tanto

> *"las prácticas que el docente lleva adelante en el aula a fin de enseñar para permitir el aprendizaje de contenidos por parte del alumno (entendiendo que los mismos abarcan por igual conceptos, valores, habilidades, actitudes, etc.), proceso en el que el docente también aprende acerca de esos contenidos, como aprende acerca del ser docente"* (Barco y Broquen, 1995:2),

como también la participación en la elaboración de planes de estudio, en proyectos institucionales, tareas de investigación y extensión, actualización profesional y formación permanente (Barco y Broquen, 1995).

La práctica pedagógica comprende

> *"aquellas prácticas de enseñanza y de aprendizaje que docentes y alumnos llevan adelante en el aula; en las que el docente pone en juego sus concepciones pedagógico-didácticas, sus consideraciones epistemológicas, sus valores, etc., para crear estrategias que le permitan llevar adelante la tarea de enseñar y al alumno, la de aprender"* (Barco y Broquen, 1995:2).

Finalmente, retomamos la práctica académica universitaria para destacar su carácter político-ideológico, social e histórico.

Capitulo 2

Contexto socio-político-económico de la Universidad pública argentina.

2.1 Las políticas educativas y la universidad pública argentina.

En la complejidad de la relación universidad – sociedad, se sitúa a su vez otra relación: Estado – Universidad, que contiene el tema de las políticas educativas para la universidad.

Antes de caracterizar el modelo de Estado vigente en la realidad argentina, tomaremos en primer lugar el modelo de Estado Benefactor que emergió en la época de la posguerra y que por distintas razones, internas y

externas entró en crisis; a partir de allí se configurará el modelo de Estado Neoliberal[10].

El Estado Benefactor es la propuesta de las democracias capitalistas de la posguerra de amortiguar el conflicto de clases y acortar las distancias entre trabajo y capital. Esta intención se traduce en un fuerte papel intervencionista en la economía y su correlato con una política social proteccionista en educación, salud, vivienda, seguridad social.

Claus Offe describe el Estado Benefactor como:

> *"...un sistema político que organiza, programa y controla el desarrollo económico a través de un conjunto multifuncional de instituciones políticas y administrativas cuyo propósito es gestar las estructuras de socialización y la economía capitalista..." (Offe, 1984:122).*

De lo antedicho se desprende que no sólo se trata de un modelo económico sino que se redefinen las relaciones sociales de la sociedad civil. Esta "conciencia ciudadana" se amarra con el reconocimiento institucional y jurídico del movimiento obrero a través de los sindicatos, la participación política corporativa, el acceso a un determinado tipo de bienes (educación, salud) todo lo cual trae aparejado un cambio de composición y comportamiento de las clases sociales.

Este "pacto social" defendido por el Estado Benefactor se refuerza en la acción socializadora que desempeña la educación. Ya mencionamos la política intervencionista de este modelo en educación, se expande masivamente el alcance de las instituciones educativas en cuanto al aumento de matrícula, presupuesto y personal docente. En esta divulgación de los derechos ciudadanos donde la educación es considerada una estrategia fundamental, Torres nos expresa que: *"La educación pública postulaba la creación de un sujeto pedagógico disciplinado".* (Torres, 1996:84) Este modelo se preocupa con ligar fuertemente al sujeto con su condición de trabajador. Se pretende constituir como sujeto político protagónico de la vida social al "sujeto

[10]Se utiliza la denominación de Estado Neoliberal, aunque reconocemos otras conceptualizaciones tales como: Estado Subsidiario, Prescindente y Neoconservador, que sin embargo no pueden homologarse, pues hacen referencia a distintas dimensiones de la problemática del Estado.

trabajador". Hacia el logro de este proceso actúan distintas instituciones sociales, entre ellas una especial es la escuela.

En un contexto caracterizado por el pleno empleo, las conquistas de derechos para los trabajadores, la aparición de los sindicatos, hay una cierta atmósfera de consenso, sobre todo para la clase media. La intervención del Estado en la escuela no sólo en tanto garante, sino también en cuanto decisor del rumbo a seguir en términos pedagógicos y curriculares, refuerza esta idea de construir conciencia del bienestar social y reafirmar la convicción de que el progreso individual y nacional está en las manos de los trabajadores. Es así como la escuela se relaciona funcionalmente con el Estado pues su tarea es socializadora, que procura la adaptación de los sujetos al mundo del trabajo.

Por el contrario, el modelo socio-político actual está signado por la presencia del Estado Neoliberal. Es el mercado quien se presenta como un protagonista, no sólo de la vida económica sino política y social. Se trata de la libertad de mercado la cual trae aparejada un achicamiento de las tareas públicas del Estado.

Se produce lo que se denomina 'desmantelamiento' del Estado. La política de privatizaciones avasalla las fronteras de lo público; se instala en ámbitos como educación, salud, seguridad social, vivienda. A fin de racionalizar la utilización de recursos y lograr eficiencia y eficacia en la calidad de la producción se expanden las políticas de ajuste. En el plano social, esto desembocará en duros procesos de exclusión que sufren los sectores menos favorecidos.

Esta distribución desigual de los ingresos acentúa las situaciones de pobreza estructural e indigencia a las que se ve sometida la clase obrera y los sectores populares. Es allí donde los niveles de desocupación y de sub - ocupación aumentan masivamente, como lo reflejan las estadísticas oficiales en los últimos 15 años. Por otro lado, el impacto del modelo de Estado Neoliberal también se hace sentir en la clase media, transformando en 'nuevos pobres' a aquellos sectores más desprotegidos económica y socialmente. Estos

ven restringido su acceso a bienes que siempre estuvieron a su alcance.

A su vez el Estado Nacional va siendo debilitado a través de políticas integracionistas transformándose progresivamente. El proceso de globalización económica responde a la actual transformación del capitalismo que se manifiesta no sólo en la reconversión de las relaciones económico – laborales, sino que trasciende al campo de la cultura, la ciencia y la tecnología. Es importante pensar aquí la presencia de la maquinaria comunicacional mass mediática que interviene acelerando la imposición de la globalización.

Esta agudización de las desigualdades sociales de las que somos testigos, configura un tipo de sujeto, un nuevo supuesto antropológico que subyace al modelo. Ya no se trata del sujeto de participación político-social del Estado Benefactor, muy por el contrario, es un sujeto individual altamente competitivo subsumido en la apatía y descompromiso por la práctica política. Para Bustelo (1993:37) la dimensión político-social se caracteriza centralmente por dos estados de ánimo: 'desesperanza y descreimiento'.

Así como en párrafos anteriores reflexionábamos sobre el disciplinamiento y adaptación que el modelo de Estado de Bienestar desplegaba para socializar a los sujetos en el consenso en el mundo del trabajo, a través de la escuela; este otro modelo de Estado Subsidiario también pone en marcha sus instituciones para el logro de la adaptación y el disciplinamiento que necesita para sostenerse. Sólo que la socialización va en otro sentido.

En el Modelo Neoliberal, la constitución de una nueva subjetividad, lograda con la acción de la escuela entre otras instituciones sociales, está orientada hacia el logro de un sujeto eficientista, domesticado, que ha perdido las fuerzas de creer en el proyecto colectivo, el valor de lo "nacional" y se encuentra refugiado en sí mismo, desanimado porque la desocupación arrasa de manera feroz o porque las condiciones laborales se han deteriorado considerablemente. Lo educativo aparece como un lugar adecuado donde los procesos de hegemonía se materializan en la conformación de un sujeto adaptado a las imposiciones del nuevo orden mundial. Adaptación a este

modelo neoliberal que se vincula con el desgaste del valor del ejercicio político. Por ejemplo, la universidad se orienta fuertemente hacia la formación de profesionales apostando al ingreso efectivo al mercado laboral.

En este contexto se auspicia la fuerte competitividad unida a un individualismo que regula las relaciones de los sujetos sociales. En la universidad es posible advertir la vigencia de estos comportamientos en la vida cotidiana en el sentido que Botia denomina *cultura del individualismo*, la enseñanza del aislamiento y la vida privada (1993:11). Individualismo como *"práctica de funcionamiento forzada u obligada por la estructura burocrática (condicionamientos estructurales del trabajo escolar), un individualismo estratégico"* (Botia, 1993:15). Cada equipo docente trabaja sobre su objeto de conocimiento desde las herramientas de su campo disciplinario sin demasiados intentos de interacciones con otras disciplinas. Por otra parte, no suele tenerse una cultura unificada al interior de la institución educativa: cada comunidad ocupacional, facultad, departamento, cátedra desarrolla su propia subcultura.

Aquí juega también la instauración de la ley, de la normativa que configura esta cultura tradicional de profesores, cultura que para Elliott (1993:87) y para Botia (1993:16) resulta individualista. Se da una dinámica institucional normada desde la individualidad, la fragmentación, el aislamiento, que es doblemente compleja: está instaurada en lo prescripto del curriculum (planes y programas), en las pautas de organización institucional (cátedras, departamentos, facultades); pero también en las prácticas de los sujetos y en la significación que estos tienen de esas prácticas.

Esta fragmentación, a la que hacíamos alusión con anterioridad, se pone de manifiesto en los modos de concebir al conocimiento, en la disociación teoría - práctica, en la organización curricular por asignaturas, en la organización institucional por facultades, en la disociación docencia – investigación - extensión, en los equipos de cátedra y entre ellos, en la dificultad para establecer relaciones horizontales en términos de Garay (1990:67) y de compartir reflexiones, en la disociación entre formación académica y

compromiso social. Cuestiones que muchas veces aparecen como ejemplos de ciertas concepciones positivistas de conocimiento y de un modelo de universidad profesionalista fuertemente instalado.

Se desdibuja el campo del accionar colectivo, lo común es ocupado por lo privado. Dieterich Steffan sostiene que el paradigma antropológico es el *'homo oeconomicus'* que vive determinado por *"la dictadura de las superficies dentro de una cultura mundial homogeneizada y un espacio público transformado"* (Dieterich Steffan, 1996:136).

La educación pasa a ser un aspecto más de la mercantilización de lo cotidiano, asegurando desde la socialización la construcción de un sujeto disciplinado y "despolitizado". En la universidad pareciera tomar sentido el prototipo de académico cientificista que produce ciencia y técnica para publicar su paper, dejando de lado cualquier 'contaminación ideológica' que perturbe la pureza de su escrito. Este planteo se aloja en el sentido común de los docentes universitarios, quienes caracterizan que la tarea central de la universidad sería la producción científica desligada de las decisiones políticas nacionales y del contexto social.

Puede advertirse según lo presentado que "lo político" atraviesa una crisis en dos sentidos: la clase política se confunde con prácticas farandulescas, se la trivializa materializando sus discusiones y decisiones en los shows televisivos en lugar de ubicarse en las debidas instancias parlamentarias. Por otro lado, los representados se muestran desinteresados y apáticos definiéndose como apolíticos. Frente a esto, Landi cuando describe la influencia del mercado en la desarticulación de las distintas redes sociales, sostiene que estamos presenciando un proceso de *"... des-socialización de la política y des-politización de la sociedad ..."* (Landi, 1985:81).

En este sentido "lo político en educación" pasa a ser un terreno de los encargados de la conducción de las instituciones. El sujeto involucrado en el proceso de educación también queda enajenado de su propia práctica política. No sólo es un trabajador explotado por las relaciones laborales imperantes, sino

que queda despojado de su autonomía en tanto intelectual reflexivo. Decide cada vez menos sobre los rumbos de su accionar como docente - investigador, obedeciendo y haciendo obedecer cada vez más a las 'recomendaciones' de organismos internacionales si pretende sobrevivir en el sistema. Lo grave es que muchas veces no es consciente de este proceso, aquí el éxito de la hegemonía; consecuentemente, envuelto en el avasallamiento de las presiones académico-administrativas, responde desde el 'sentido común' que lo obliga a no pensar políticamente su tarea docente y su producción de conocimiento.

El sujeto despolitizado, en cuanto a lo social en general y en lo educativo en particular, parece ser la concepción antropológica vigente en este contexto político-social Neoliberal.

Sin embargo, en lugar de concebir a la despolitización como consecuencia secundaria del modelo, sostenemos en cambio que un sujeto despolitizado es la culminación "eficiente" de un proceso de politización gestado por los sectores dominantes a fin de asegurar el mantenimiento del modelo vigente y por tanto de su lugar privilegiado en él. En otras palabras, este sujeto con su supuesto comportamiento despolitizado, sostiene y legitima al statu quo. Es aquí donde la educación en general y la universidad podrían jugar un rol estratégico de funcionalidad cómplice, quizás promoviendo la formación de profesionales que responden desde su acción a la legitimación del modelo.

Los planteos teóricos de Poulantzas y Gramsci, aportan al estudio de la relación entre Estado, intelectuales y clases sociales.

Si conceptualizamos al Estado desde Poulantzas, este teórico supera el debate entre quienes consideran que el Estado es un instrumento de la clase dominante de turno o bien quienes sostienen la concepción del Estado - Sujeto con valor superestructural. Se trata así del Estado - Relación.

Para Poulantzas es "*...la condensación material y específica de una relación de fuerzas entre clases y fracciones de clases...*" (Poulantzas, 1979:98). De esta manera, el autor supera las dos primeras concepciones mencionadas

(Estado - Instrumento y Estado - Sujeto) que suponen una *"relación de exterioridad"* con las clases y fracciones dominantes. En realidad, las relaciones entre clases son intrínsecas al Estado mismo, el cual se configura como el escenario estratégico en el que se expresan las relaciones.

El autor continúa desarrollando la temática y subraya que no se trata de una sumatoria de distintos sectores de la sociedad, sino más bien de una "centralización" en la cual se encarna con solidez la clase o fracción hegemónica que encuentra un espacio propicio para concretar sus intereses. Pensemos que la relación de dominación entre las clases sociales no es específica del Estado, lo trasciende, sólo encuentra en él un escenario apropiado para materializar su hegemonía.

Por otro lado, las clases populares también forman parte o intervienen en esta condensación de relación de fuerzas; pero aclara Poulantzas están presentes de modo específico: *"...bajo la forma de focos de oposición al poder de las clases dominantes."* (Poulantzas, 1979:101). Es decir, que están aunque en inferioridad de condiciones. Por ello, el Estado constituye, como decíamos, la sede privilegiada de la clase y fracciones de la clase hegemónica para ejercer su dominación sobre las clases populares.

Desde esta lectura interpretamos al actual modelo de Estado Neoliberal como organización estratégica de los intereses de las clases dominantes. Es allí donde las políticas de exclusión no sólo están referidas a lo material sino también a la exclusión en la vida política de las demás clases sociales. En este sentido, la despolitización a la que hacíamos referencia, no sería un comportamiento genuino y autónomo de los sujetos sino un efecto producido con intencionalidad política. En estos términos la acción educativa cumple una supuesta función neutralizadora ideológicamente, que responde a través de la constitución de una subjetividad adaptada, acrítica y alejada de toda práctica política.

Por otro lado, desde los aportes de Gramsci, puede concebirse al Estado como Estado Ampliado, conformado por *"sociedad política más sociedad civil,*

vale decir, hegemonía revestida de coerción" (Gramsci, 1949: 102). Este autor coincide con Poulantzas al señalar la alianza clase dominante - Estado; donde ambos elementos no reducen su dominación al aspecto material de las relaciones de producción con objeto de mantener el statu quo. Su interés es crear y asegurar "consenso" o "conformismo social" a fin de que toda la sociedad civil sostenga ideológicamente al modelo. Para Gramsci esto se logra gracias a la *"hegemonía"*. Este proceso consiste en la dominación social política e ideológica que las clases dominantes llevan a cabo sobre las dominadas imponiéndoles sus valores, normas, para así desde este control ético e ideológico asegurar la reproducción de las relaciones de dominación, que posibilitan luego la explotación entre las clases (Miliband,1970:189). Para Gramsci entonces, el Estado es la organización de la dominación garantizada por la hegemonía.

Desde este autor, nos resulta posible pensar que más que de despolitización ingenua de los sujetos sociales y por ende de los universitarios, se trata del triunfo de la hegemonía, obteniendo el consenso de todas las clases, aún las sometidas. En los términos de Miliband, este fenómeno se corresponde con la "socialización política" (Miliband, 1970:192). Al explicar cómo actúan las distintas agencias de persuasión política para el logro de la legitimación este autor expresa: *"... estas agencias...no son políticas y decididamente rechazan la política. Sin embargo...hablan el idioma de la adaptación a la sociedad capitalista...están dedicadas a una empresa combinada y formidable, de adoctrinamiento conservador..."* (Miliband, 1970:195). Estas agencias o aparatos constructores de consenso, nos recuerdan a los aparatos ideológicos del Estado que caracterizó tan claramente Althusser, aunque con precisión se trate aquí de los aparatos productores de hegemonía de Gramsci.

De ellos: Medios Masivos de Comunicación, Iglesia, Familia y Escuela, el que nos interesa particularmente es la escuela, es decir, la universidad. Siguiendo a Gramsci, la escuela es una institución clave en el ejercicio de la

hegemonía, allí *se "... educa el consenso, difunde concepción de vida y elabora conciencia colectiva homogénea..."* (Gramsci, 1995:388)

Siguiendo con esta línea de análisis, nos interesa indagar lo que ocurre hoy en una institución educativa en particular: la Universidad Pública Argentina. Desde distintas perspectivas, diferentes estudiosos de la temática coinciden en caracterizar los comportamientos de los universitarios en términos de apatía y descompromiso en relación con la vida política tanto en cuestiones internas a su institución cuanto a la realidad social en general. Pareciera que lo que en algún momento fuera sede de la crítica y acción transformadora del orden social vigente, hoy se ha convertido en una institución de tipo profesionalista, consecuente con el actual modelo Neoliberal. Se produce y difunde conocimiento científico *"apolítico"* envuelto en una asepsia de neutralidad propia del más duro positivismo. Los intelectuales (docentes, alumnos, investigadores, autoridades) se definen al interior de la Universidad como "académicos - apolíticos" aunque sin embargo sus comportamientos, sus producciones responderían a intereses pragmatistas y tecnocráticos defendidos por entidades económicas transnacionales como Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial, que no son más que la cara vigente del modelo Neoliberal.

Con esto intentamos decir que en la misma Universidad radica otro foco de reproducción social ejecutora también de hegemonía y por lo tanto, constructora de sujetos supuestamente "despolitizados" garantes de la cristalización de la explotación.

Finalmente queremos retomar el papel del docente como intelectual. Para ello recurrimos al concepto de Gramsci con relación a los intelectuales, no sólo el sentido amplio que le da al término sino cuando lo refiere a quienes además de ser portadores de esta capacidad, como todo trabajador (incluido el manual), tienen la función específica en la sociedad de ser intelectuales. En términos muy generales podríamos considerar a los universitarios en esta clasificación. Lo importante de este planteo gramsciano, es la relación que se establece entre las clases sociales y la categoría de intelectual. Al sostener este

autor que "*... cada clase crea orgánicamente una o varias castas de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función tanto en el campo económico como en el social y político...*" (Gramsci, 1995:205) pone en evidencia la estrecha relación entre intelectuales y prácticas hegemónicas. Él denomina esta categoría de intelectuales como "*Intelectuales Orgánicos a la clase dominante*".

La pregunta que nos surge entonces como docentes universitarios es: ¿hasta dónde somos y hasta dónde generamos con nuestros comportamientos cotidianos, intelectuales orgánicos a la clase dominante?

El riesgo es admitir como única concepción de universitarios-intelectuales, al profesional-cientificista que bajo el convencimiento de que ya nada es posible hacer políticamente se convierte en cómplice de la difusión de la ideología dominante. Ésta expande un manto de despolitización permanente sobre nuestros comportamientos, desvaneciendo la fuerza de la demanda social, principalmente en los sectores más desfavorecidos.

Las clases dominantes, en el marco de un modelo de Estado Neoliberal, guardan para sí la acumulación de bienes materiales y simbólicos que le son apropiados a las masas populares. Para ello, cuentan con la complicidad de aparatos (la Universidad es uno de ellos) que construyen consenso, provocando con claras intencionalidades político - ideológicas el desconocimiento de la dimensión política inherente ontológicamente a todos los sujetos, subsumiéndolos a un estado de ingenuidad en el que terminan avalando al modelo vigente.

En Argentina, los estudios de José Tamarit, (1992) entre otros, acerca del docente funcionario y la universidad entendida como un aparato de hegemonía de la clase dominante, se vinculan con lo que se viene planteando.

Nos dice Tamarit (1992) que:

> "*la eficacia de toda acción hegemónica depende de diversos elementos que actúan en forma conjugada o contradictoria y cuya combinación, en definitiva, constituye un clima, un suelo que resulta más o menos*

> *propicio a tales acciones. Este suelo prepara estados de ánimo, predispone a las personas favoreciendo la aceptación o generando el rechazo de teorías y mensajes que pudieran provenir de uno u otro campo. Opera sobre el sólido contexto que le ofrecen la estructura y la historia. La acción hegemónica de una clase dominante no llega a todos los otros sectores o clases sociales con el mismo grado de eficacia, cualquiera sea la coyuntura"* (Tamarit, 1992: 92-93).

Para este autor los procesos de legitimación del orden establecido que se verifican en el seno de las instituciones sociales, son elementos fundamentales en la construcción y mantenimiento de la hegemonía. Le preocupa cómo la escuela difunde el discurso hegemónico, cómo contribuye a la construcción de conciencias hegemónicas.

Para explicar mejor cómo el concepto de hegemonía opera a través de la universidad, tomaremos la diferencia entre hegemonía e ideología que plantea Tamarit (1992) citando a R. Williams (1980), quien señala que *"la ideología se instala en la cima de la cabeza, en tanto es un sistema de ideas que presenta alto grado de coherencia, captable y asimilable intelectualmente"*; en tanto que *"la hegemonía se ubica en el fondo"* ya que es concebida como un proceso contradictorio y complejo que incluye prácticas y experiencias de todo orden que comprometen a los individuos y no solo remiten a su intelecto sino a su afectividad. *"La hegemonía se instala en el fondo constituyendo las subjetividades, conformando a las personas"* (Tamarit, 1992:94).

A partir de esta diferenciación Tamarit (1992:96) destaca la importancia de verificar en qué medida las concepciones de mundo sustentadas por los sectores dominantes constituyen el sentido común[11] de las personas pertenecientes a las clases subordinadas; y de allí la necesidad de diferenciar ideología de hegemonía y alertar sobre cómo los procesos de hegemonía se instalan en el sentido común de la gente.

Retomando estas ideas, Tamarit (1996:91) señala que toda acción hegemónica se convierte en un condicionante subjetivo de la práctica docente ya que constituye ciudadanos funcionarios que adhieren al proyecto de la clase

[11] Sentido común definido por Gramsci (1971) como la concepción más difundida de la moral y la vida de cada clase, conciencia de las personas construida con el aporte de la hegemonía.

dominante, y termina siendo un condicionante objetivo dado que el docente también siente la presión de sus compañeros en tanto ciudadanos impregnados de hegemonía. Estos condicionantes subjetivos "atan por dentro" la conciencia de modo que el docente mediante su práctica sea un difusor ideológico, distribuya conocimiento elaborado que procede del arbitrario cultural, de la visión hegemónica de mundo. Se constituye en ciudadano funcionario y forma ciudadanos funcionarios (Tamarit, 1996:99).

Capitulo 3

La producción de saber en la universidad

3.1 Las prácticas académicas como construcciones de significados

En esta instancia se intenta avanzar en el modo como se materializan en las prácticas académicas determinados sentidos y significaciones que les son inherentes.

Las representaciones, en tanto parte de las prácticas colectivas y sociales, cumplen un papel hegemónico imponiendo determinadas 'imágenes' en los sujetos que luego constituyen el sentido común. Son parte de las prácticas y al mismo tiempo las constituyen.

Creemos que no es posible estudiar las prácticas académicas como objetivamente se desarrollan, sino en tanto construcciones de significado. La práctica docente está cargada de significaciones epistemológicas y políticas que la definen y orientan, y que a su vez le son inherentes.

Es por ello que nos acercamos a los conceptos de significaciones e imaginarios sociales.

En ese sentido, nos parece interesante la postura de Baczko (1984), para quien:

> *"las significaciones se entregan a una invención permanente de sus propias representaciones globales; otras tantas ideas-imágenes a través de las cuales se dan una identidad... Estas representaciones de la realidad social, inventadas y elaboradas con materiales tomados del caudal simbólico, tienen una realidad específica que reside en la misma existencia, en su impacto sobre las mentalidades y los comportamientos colectivos.Imaginarios sociales parecieran ser los términos que convendrían más a esta categoría de representaciones sociales colectivas, ideas-imágenes de la sociedad 'global'[12] y de todo lo que tiene que ver con ella". (Baczko, 1984:8)*

Los imaginarios son importantes para que la sociedad logre su propia identidad, y al mismo al interior de una sociedad funcionan como dispositivo de control de la vida colectiva, y en especial del ejercicio del poder. Todo grupo social fabrica imágenes que exaltan su papel histórico y su posición en la sociedad (Baczko,1984:21). El hecho de que no exista solo imaginario construido colectivamente por toda la sociedad, no significa que no exista una hegemonía del imaginario de un determinado sector sobre los imaginarios de otros sectores.

De este modo podemos notar cómo las representaciones, en tanto parte de las prácticas colectivas y sociales, cumplen un papel hegemónico imponiendo determinadas 'imágenes' en los sujetos que luego constituyen el sentido común. Son parte de las prácticas y al mismo tiempo las constituyen. En el caso de las prácticas académicas universitarias esta cuestión no es ajena,

[12] Respecto a estas ideas-imágenes de la sociedad global, cabe señalar que el concepto de sociedad global se ve relativizado ya que no habría un único sentido; la historia y la sociedad no tendrían un único sentido sino sentidos múltiples y contradictorios.

determinados imaginarios obran como dispositivo de control de la vida académica universitaria desde el ejercicio del poder. Es así que las prácticas académicas quedan circunscriptas a un círculo vinculado a determinadas teorías y desarrollos tecnológicos, asumiendo una determinada postura acerca del conocimiento y la política.

Volviendo a los imaginarios, recordemos que en tanto creación incesante e indeterminada social, histórica y psíquica de figuras, formas, imágenes; la 'realidad' y 'racionalidad' son resultado de dichos imaginarios (Castoríadis, 1993).

> *"La institución de la sociedad es en cada momento institución de un magma de significaciones imaginarias sociales, que podemos y debemos llamar mundo de significaciones. La sociedad da existencia a un mundo de significaciones y ello mismo es tan solo en referencia a ese mundo". Esto es lo que le da unidad e identidad a la sociedad (Castoríadis, 1993, vol. 2 :312).*

Retomando estas ideas podríamos considerar que hay significaciones colectivas inherentes a las prácticas docentes que le dan una identidad. Estas significaciones, ideas-imágenes en términos de Baczko, forman parte de la vida colectiva. Hay una construcción de significados que le otorgan una existencia particular. En este sentido el docente universitario construye un imaginario que le da identidad.

A su vez resulta interesante la idea de que los imaginarios, significados que son parte de las prácticas académicas pueden funcionar como dispositivos de control en términos de legitimar ciertos sentidos y significados del 'ser docente' por ejemplo ser docente investigador (legitimación de determinados arbitrarios culturales según Bourdieu).

"Las creencias de una cultura determinada son el edificio cognoscitivo y normativo que es considerado como el conocimiento por una sociedad"... "Toda sociedad construye y ordena un mundo significativo que sus participantes internalizan como objetivo y dan por sentado como real". (Carozzi, Maya y Magrassi, 1980: 171).Estas creencias y significados son relativos a cada cultura, cada sociedad y momento histórico. No sólo son considerados como útiles por

los individuos socializados, sino como inevitables, como parte de la naturaleza universal de las cosas. Hay una tendencia a proyectar en el universo los significados construidos por los hombres, de modo que estos significados de elaboración humana se presentan como fundados en el orden natural o divino

La 'naturalización' de determinados modos de entender las prácticas académicas universitarias se vincula a lo mencionado sobre la representación y el imaginario como dispositivos de control y elementos de poder.

Así por ejemplo parece ser algo 'natural' en la realidad universitaria que el docente universitario para ser tal, deba ser investigador "categorizado", formador de profesionales para el mercado laboral, productor de ciencia y tecnología de alto nivel. De este modo se va instalando en los comportamientos cotidianos de los docentes universitarios cierta cultura del individualismo, entendida como trabajo docente individual y competitivo con rasgos de 'eficiencia y eficacia'.

De lo antedicho se desprende la necesidad de enfatizar el peso que ejerce este complejo bagaje de significaciones y sentidos inherentes a las prácticas académicas universitarias.

3.2 La universidad como campo científico

Para analizar el tema de la producción del saber en la universidad y las prácticas que se generan en torno a ello, comenzamos empleando algunas categorías de Bourdieu (1976:129).

Desde las conceptualizaciones de este autor podría pensarse a la universidad como campo en tanto:

> "*sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas, un lugar de lucha competitiva que tiene por desafío el monopolio de la autoridad científica definida como capacidad técnica y poder social, o el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en un sentido de*

capacidad de hablar e intervenir legítimamente en materia de ciencia" (Bourdieu, 1976:131).

Campo en el que se evidencian luchas y relaciones de posiciones en términos de mantener u obtener mejor posición en la trama de las relaciones de fuerza. Dinámica que se manifiesta hacia el interior de los componentes de la universidad pero también hacia el exterior, es decir, en relación con el contexto social.

La institución universitaria, en tanto campo social, es atravesada por comportamientos de actores sociales en pugna de intereses. Estos agentes persiguen, desde distintas historias, objetivos y proyecciones diferenciadas, ocupando diversas posiciones y por lo tanto protagonizando ejercicios de poder.

Todas estas categorías que aporta Bourdieu nos sirven como herramientas para entender las lógicas del campo universitario como sede de relaciones de poder y de conflicto.

En el campo universitario se establecen relaciones objetivas de fuerzas y luchas de posiciones entre los agentes universitarios: docentes, alumnos, investigadores, no docentes, administrativos, autoridades universitarias. A su vez existen subcampos que poseen su propia lógica y regularidades al interior del campo universitario: pedagógico, administrativo, normativo, político, económico, cuyos límites son establecidos por los propios agentes universitarios en pugna por sus intereses desde distintas posiciones.

La forma como los campos configuran las relaciones entre los actores depende de las especificidades propias, de las características particulares de cada campo. Por ejemplo, la relación docente - alumno en el campo universitario asume cierta particularidad, con características propias y distintas a las de la relación docente - alumno en otros niveles educativos.

Los agentes universitarios se mueven dentro del campo, que como dijimos posee reglas propias y especificidades (estatuto universitario, régimen de alumnos, carrera docente, ente otras), empleando distintas herramientas y en función de sus habilidades.

> *Los "habitus de los agentes, los distintos sistemas de disposiciones que estos adquieren mediante la interiorización de un tipo determinado de condiciones sociales y económicas, y que encuentran una trayectoria definida en el campo considerado, una oportunidad más o menos favorable de actualizarse" (Bourdieu, 1995:81).*

De igual modo cobra vida en la universidad la categoría de capital. Para ingresar a un campo, nos dice Bourdieu (1995), se necesita una configuración particular de características, un capital específico. Se requiere de cierto capital cultural y simbólico para entrar y desenvolverse en el campo universitario que tiene que ver con determinados habitus de clase, pero también con un determinado capital económico. Esto queda claro cuando observamos que no todos los sectores sociales ingresan a la universidad en la misma proporción, existe una representación menor de estudiantes universitarios que provienen de familias de sectores desfavorecidos[13].

Ser docente universitario supone poseer determinados capitales específicos, por ejemplo cierta información respecto a cómo manejarse con el personal administrativo, dónde presentar una nota para que tenga viabilidad y no se "cajonee", a quien pedir una resolución, cómo diseñar un proyecto de investigación para que "pueda ser aceptado", etc.; capitales cuyos volúmenes y estrategias dependerán de la trayectoria y posición en el campo. Por ejemplo, es clara la diferencia de posiciones entre un auxiliar y un titular, entre un auxiliar que recién ingresa y un auxiliar con varios años de antigüedad.

Aquí es donde se puede analizar la función ideológica del campo universitario. Se produce cierto ejercicio del poder en la universidad, el capital cultural, los valores, las pautas son propias de las clases dominantes. El *arbitrario cultural* tiene que ver con la imposición de una cultura hegemónica dominante y en la cual la universidad tiene su parte.

Siguiendo la lógica de Bourdieu, también cabe reflexionar acerca de la lógica interna de la universidad y observar allí cómo se da la imposición de una

[13] Boitier, 1990 "El origen social de los estudiantes universitarios". UNRC.SECYT

visión "productivista" de lo universitario. Las políticas universitarias actuales que privilegiarían la investigación en detrimento de la docencia, constituyen un buen ejemplo de ello: se exige investigar cierta cantidad de horas semanales, publicar papers en revistas internacionales y nacionales, presentar ponencias en congresos, para dar cuenta de los "resultados producidos por la investigación", hacer posgrados en el menor tiempo posible, por ejemplo.

Por su parte, las luchas entre docentes e investigadores al interior del campo universitario son generadas en torno a la imposición del poder hegemónico. En este sentido, las políticas universitarias acatan los lineamientos emanados del Banco Mundial y del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC). Actualmente no tiene el mismo significado ser docente que ser "docente investigador categorizado", ya que se monta un sistema perverso que condiciona a los actores a determinadas pautas que aseguran o no su permanencia dentro de su posición en el sistema, lo que pondría en juego la estabilidad laboral. Esto se vincula con lo que señala Bourdieu (1995) acerca de la estructura objetiva de las relaciones entre posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten dentro del campo en cuestión.

También resultan interesantes para el análisis que venimos desarrollando en torno al tema del conocimiento científico las categorías de *campo científico* y *capital científico.*

> Bourdieu plantea que el campo científico es un *"sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas (en luchas anteriores), un lugar de lucha competitiva que tiene por desafío el monopolio de la autoridad científica definida como capacidad técnica y poder social, o el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado, entendida en el sentido de capacidad de hablar e intervenir legítimamente en materia de ciencia" (Bourdieu, 1976:131).*

El funcionamiento del campo tiene que ver con determinados intereses, Bourdieu dice que no hay prácticas desinteresadas. Las prácticas científicas aparecen determinadas u orientadas por ciertos intereses producidos o exigidos por otros campos. Es por ello que la dimensión política es inherente a los conflictos por la dominación en el campo científico. No habría conflictos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Biblioteca

científicos "puros" o "puramente intelectuales", puesto que los conflictos epistemológicos pueden darse en función de la especificidad propia pero también son conflictos políticos.

Debido a ello se da la lucha por la autoridad en tanto capital social que asegura el poder sobre los mecanismos constitutivos del campo y puede ser reconvertido en otras especies de capital. Ésta es una lucha en la que cada uno de los agentes se compromete para imponer el valor de sus productos, su autoridad como productor legítimo. También asigna la definición de ciencia más conveniente para sus intereses específicos, lo que le permite ocupar con "legitimidad" la posición dominante: el lugar más alto en la jerarquía de valores científicos, de las capacidades científicas que el agente detenta a título personal o institucional (Bourdieu, 1979:92).

El concepto de ciencia oficial está constituido por recursos científicos del pasado que existen en estado objetivado (como instrumentos, obras, instituciones) y en estado incorporado bajo la forma de habitus científicos, esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción, que son producto de una acción pedagógica y que hace posible la elección de objetos, la solución de problemas y la evaluación de soluciones. La noción de ciencia oficial también engloba a las instituciones que se encargan de asegurar la producción y circulación de conocimientos, de bienes científicos, y la reproducción o circulación de los productores (o reproductores) y consumidores de esos bienes, mediante la inculcación sistemática de los mismos (habitus científicos).

La función socializadora de la universidad aparece ligada al concepto de dispositivos de control, mecanismos empleados por la universidad para asegurarse que se cumplan los modelos impuestos: tareas de los auxiliares, lugar de los jóvenes, etc. Operan como sanciones positivas -premios- o sanciones negativas - castigos -. Un ejemplo de ello al nivel de políticas universitarias lo constituyen los incentivos para docentes investigadores: premios económicos para aquellos docentes que cumplen con los mandatos de

investigación establecidos bajo determinadas áreas y prioridades. Esto es también un ejemplo del carácter coercitivo de la socialización científica.

3.3 Un manto de neutralidad en el conocimiento científico

Esta idea de que las prácticas científicas se orientan desde determinados intereses, nos lleva a profundizar la reflexión acerca de las condiciones de producción del saber en la universidad, el lugar del conocimiento, al servicio de qué y de quiénes opera.

Es por ello que traemos aquí la noción de Landreani acerca de que el conocimiento constituye mediaciones producto de prácticas sociales diferenciadas. Desde una perspectiva crítica se lo concibe como procesos de apropiación instrumental de la realidad en el sentido que los sujetos intervienen y modifican al objeto y pueden transformar la realidad. (1990:14)

Retomamos la disquisición que la autora realiza, sobre la producción científica en la universidad, entre el paradigma teórico científico dominante y el paradigma crítico; para mirar su vigencia en la practica académica universitaria.

El paradigma dominante en tanto

> *"sistema determinado por las condiciones socio-económicas, orienta la producción científica según determinados cánones e inhibe todo esfuerzo que no se incluya en la racionalidad vigente. Todo paradigma establece un marco de legitimidad fuera del cual el conocimiento no es considerado científico. La ciencia es sujeto de demandas sociales en tanto es promovida por una necesidad de desarrollo de las fuerzas productivas" (Landreani, 1990:25).*

La noción dominante de la ciencia en la actualidad es producto del desarrollo social capitalista, y penetra en las ciencias sociales trasladando los conceptos de verdad y objetividad al tratamiento de los fenómenos sociales como conocimientos universales, ahistóricos y neutrales.

En el marco del paradigma dominante cuando las interpretaciones entran en contradicción con la realidad misma, el paradigma debe reacomodarse para

no perder vigencia y legitimidad; se incorporan nuevas categorías para dar respuesta a los nuevos interrogantes sin que se vea afectado el sistema general de ideas. Así se da la reproducción del paradigma dominante que desconoce su carácter ideológico al escudarse en la objetividad. Este ocultamiento es una manera disfrazada de adhesión al orden establecido (Landreani, 1990:21).

Por el contrario, desde una postura crítica se reconoce que los paradigmas científicos no son universales, ya que el conocimiento científico se considera como un producto histórico y social. Este modo de entender la ciencia es compatible con una concepción dialéctica de la sociedad, marcada por el ejercicio del poder y las luchas sociales (Landreani, 1990:17).

El conocimiento científico implica:

> *"un develamiento de las contradicciones que la relación ciencia - objeto de ese conocimiento manifiesta históricamente. En ciencias sociales esto adquiere una importancia relevante por su carácter intrínsecamente ideológico"* (Landreani, 1990:26).

Desde la teorías críticas se realiza *"una interpretación histórica estructural" bajo el "presupuesto del carácter injusto de la estructura social y entendiendo al mundo social como un proceso dialéctico"* (Landreani, 1990:28-29). Los conocimientos no son neutrales sino que poseen una función ideológica. Desde esta concepción dialéctica del conocimiento, el sujeto actor es constructor del conocimiento científico al tiempo que es objeto del mismo.

> *"El objeto de estudio se construye en una práctica científica en la cual sujeto y objeto interactúan en un proceso de constitución y objetivación. Esta objetivación puede ser lograda mediante la explicitación de supuestos previos, la actitud crítica, la reconstrucción de las prácticas y el develamiento de las condiciones en que se expresa y su resignificación"* (Landreani, 1990:31).

Un enfoque crítico del conocimiento supone un proceso de construcción que opera en la realidad, contribuyendo a su modificación. Se trata de transformar una realidad confiriéndole direccionalidad. En este sentido el conocimiento es entendido como una práctica transformadora.

De los argumentos anteriores, es posible pensar que las prácticas académicas en torno a la producción de conocimiento en la universidad estarían

orientadas mucho más por el paradigma dominante analizado por Landreani (1990) que por el crítico. Un ejemplo de ello lo constituirían en el campo de investigación científica, las normativas que regulan las presentaciones de proyectos de investigación tanto a SECyT como a distintos organismos externos (CONICOR-CONICET), donde prima la lógica cuantificable y de la verificación. Se solicita para la formulación de los proyectos la mención de indicadores y variables de los fenómenos a estudiar, de los resultados cuantificables a observar en la realidad. No parece interesar demasiado el contexto socio-histórico, la realidad en que se desarrolla el proyecto ni la historicidad inherente al propio objeto de conocimiento. Es decir que estaríamos frente a la presencia de un 'modelo de hacer ciencia' que no respetaría la lógica de la realidad social desde su complejidad, heterogeneidad y contradicciones.

Ahora bien, si reconocemos a la realidad como una construcción dinámica y dialéctica y al conocimiento como una mirada particular de la misma, que por lo tanto admite distintos posicionamientos y que implica una toma de posición fundada, también es necesario considerar que en el caso de las ciencias sociales el conocimiento significa una multiplicidad causal interaccionada cuyo valor se relativiza en función de distintas situaciones sociales y momentos históricos.

3.4 La universidad como socializadora científica. Poder y legitimación de conocimientos.

Continuando con el análisis de la producción científica universitaria, traemos a colación el análisis de Scarfo (1986) sobre el carácter coercitivo de la socialización científica. Proceso por el cual el hombre de ciencia se ve sometido en su formación académica. *"Se forma a los sujetos adaptados, socializándolos desde el desconocimiento de la génesis, evolución y motivación de los marcos conceptuales"* (Landreani, 1990:30). Se da un proceso de naturalización de la

producción científica que hace posible la imparcialidad, mediante el ocultamiento del carácter ideológico de esa producción (Scarfo, 1986).

Un ejemplo en el campo de la investigación universitaria, es la distribución de las becas para los graduados y/o estudiantes, la cual se realiza de manera desigual y se fundamenta en el reconocimiento de capacidades y méritos individuales; lo cual es considerado un proceso natural. En realidad esto quizás pone de manifiesto el proceso de naturalización de la producción científica, desconociendo que hay determinadas lógicas de presentación y evaluación que tienen implícitas concepciones de conocimiento[14], y que por lo tanto algunos corren con ciertas ventajas debido a su formación académica que coincide con las exigencias "cuantificables" de estos organismos científicos.

Al tiempo que en las comisiones evaluadoras se dan luchas de poder, pugnas por legitimar y dar lugar a determinados conocimientos que no son los de las ciencias sociales ni los que generen espacios críticos, que también responden a determinados intereses y proyectos, etc. Cuestiones que no se aprecian a simple vista sino que se ocultan tras esta naturalización de la producción científica.

Por otra parte, se presenta a la universidad como el ámbito legitimado de conocimiento científico. Este conocimiento legitimado se manifiesta como una forma de poder en tanto está en mano de pocos, no se distribuye socialmente y es un conocimiento mediado por prácticas sociales diferenciadas como nos señala Landreani (1997:22). Se produce una distancia entre producción, distribución y reproducción del saber.

Al mismo tiempo, pero en otro sentido, se da otra distancia: entre el saber científico especializado que da cuenta de los fenómenos con profundidad y el saber popular como reflexión del pueblo, conocimiento que proviene de la vida cotidiana. Estas distancias se explican por relaciones de poder ya que

[14] Cfr. Ortíz, Sandra 1996 *Neopositivismo: ¿vigente en la escuela hoy?.* Trabajo Seminario Integrador I. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto.

están ligadas a los intereses de determinados sectores. Se legitiman unos tipos de saberes y se desvalorizan otros, de modo que algunos saberes adquieren más rango que otros.

Existe también una producción diferenciada de saberes, una fragmentación entre diferentes conocimientos científicos, con lógicas específicas, producida por la legitimación de algunos de ellos y la elitización del saber científico. Esto se relaciona con el autoritarismo científico del que nos habla Barthes (1971). Éste se produce cuando una comunidad científica trata de legitimarse defendiendo la autonomía científica y sus apuntalamientos institucionales, y cuando sus actos enunciativos que pretenden ser reflejo de lo real son exhibidos como actos de autoridad (Barthes, 1971). Aunque *"no reflejen lo real no significa que la comunidad científica carezca de eficacia ni productividad simbólica"* (Scarfo, 1986:35).

La dimensión coercitiva de la socialización científica apunta al rechazo de todo intento de autonomización de la ciencia más allá de los marcos socio-políticos en los que todo conocimiento es generado (Piscitelli, 1975). En este sentido nos dice Scarfo citando a Bourdieu (1975) que en el campo científico al igual que en el de las relaciones sociales no existe ninguna autoridad última capaz de "legitimar las autoridades legitimantes"; sino que estas pretensiones de legitimidad se fundan en las fuerzas relativas de los grupos cuyos intereses expresan.

Por ello coincidimos con Scarfo (1986) en la necesidad de desnaturalizar el saber y analizar los mecanismos de socialización en la universidad que permiten que el status de unos saberes sea superior al de otros, reconociendo que las investigaciones científicas tecnológicas poseen un papel político, ideológico y cultural.

En el mismo sentido, Flax (1992) nos aporta que la génesis de la ciencia se vincula con el poder desde el momento de su aparición.

> *"La separación entre ciencia y poder es artificial y engañosa, a veces producto de un ingenuo acto de abstracción, pero otras*

> *veces resulta de una operación ideológica que obtiene algún beneficio al hacer de la ciencia una actividad pura e inmaculada cuando en realidad, de un modo u otro, por acción o por omisión, sirve a otros intereses que los puramente teóricos"* (Flax, 1992:17).

Díaz y Heller (1992) señalan que todo discurso que pretende ser verdadero necesita poder. Citando a Foucault recuerdan que:

> *"el conocimiento es un efecto de prácticas discursivas y relaciones de poder, los sujetos de conocimiento y las concepciones sobre la verdad se forman a través de condiciones políticas y económicas... la ciencia es un modelo de verdad cuya formación es producto de juegos de poder constitutivos del conocimiento"* (Díaz y Heller, 1992:100-101).

Desconociendo todas estas concepciones para las que el conocimiento responde a determinados intereses políticos, la corriente positivista concibe al conocimiento de modo aislado, fragmentado, asumiendo características de neutralidad y ahistoricidad. Deja fuera de análisis todo este juego de relaciones de poder constitutivo del conocimiento del que hablamos, y por el contrario concibe a la ciencia como la precisa descripción de los datos de la experiencia y la aclaración de los contextos con la ayuda de leyes generales y teorías. Se trata de hacer ciencia sólo para producir conocimiento científico que pueda ser aprovechado práctica y técnicamente. Se enfatiza la función práctica del conocimiento como medio para controlar y adaptar la realidad. Se concibe a las ideas como instrumentos, exigiendo a partir de los datos de la experiencia resultados prácticos y verificables. Así, las construcciones teóricas deben regirse por el criterio básico de lograr la máxima utilidad para las necesidades e intereses humanos. Estos Intereses además, no representan la diversidad social, sino que responden a las necesidades de los sectores dominantes. La primacía del espíritu científico permite describir la realidad con "un" método científico puro y neutral en el que no hay valores ni ideologías, sólo observación objetiva de los fenómenos de la naturaleza.

Tomando particularmente el tema de las concepciones del conocimiento en la universidad, Follari y Berruezo (1981) aluden a la pretensión de neutralidad del conocimiento, asociada para ellos a una forma de entendimiento

positivista que se escuda detrás de una finalidad de eficiencia tecnológica de la universidad. Para Puiggrós (1993) también hay orígenes positivistas en la diferenciación de disciplinas, las delimitaciones y rupturas entre docencia e investigación.

Contrariamente a esta concepción positivista, según Flax (1992) la concepción de ciencia y conocimiento se ve influenciada por el poder. Plantea que los conocimientos científicos se encuentran al servicio de otros intereses que no son los teóricos, entre ellos los intereses del mercado (Flax, 1992:25-26). Esto se pone de manifiesto en las prácticas universitarias por ejemplo en las presiones ejercidas sobre los individuos para investigar sobre determinadas temáticas. Así la investigación queda pegada a los intereses económicos y políticos (Flax, 1992:29).

También Scarfo (1986) hace alusión a la concepción del conocimiento científico como expresión de intereses sociales, de modo que los saberes científicos no son autónomos del marco socio-político en que se generan. Los paradigmas científicos están ligados a la ideología y es en este sentido que se produce una socialización científica de carácter coercitivo (Scarfo, 1986) de la que hablamos más arriba. Se da una producción diferenciada de saberes científicos en relación con las estructuras de poder, y saberes legitimados desde el juego de intereses. En virtud de esto los saberes universitarios legitimados aparecen como naturalizados y neutros cuando en realidad no lo son. De allí la importancia de desnaturalizar el conocimiento producido en la universidad y analizar los mecanismos de socialización científica de las universidades que permiten que el status de unos saberes sea superior a otros.

En determinadas especificidades de la dinámica universitaria pueden percibirse estas relaciones de poder. Entre ellas el tema del curriculum. Al respecto, Da Cunha (1996) alude a su vinculación necesaria con las relaciones de poder en el sentido que la particular selección, recorte y organización de saberes curriculares también responde a cuestiones ideológico-políticas.

También Follari (1981) menciona la pretensión de la neutralidad del

conocimiento y su entendimiento positivista, y vincula esto con la finalidad de la universidad al servicio de la eficiencia tecnológica en respuesta a un contexto social determindado.

Esta situacionalidad del conocimiento y de los saberes científicos universitarios en un contexto socio-político-ideológico, nos lleva por un lado a reconocer la importancia de develar y explicitar las concepciones políticas que subyacen al conocimiento y las prácticas académicas en general; y por otro a desentrañar cómo las concepciones epistemológicas inherentes al conocimiento adquieren explícita o implícitamente determinados posicionamientos bajo un manto de neutralidad aparente.

En síntesis, los puntos desarrollados en este capítulo acerca de las luchas de poder que se generan en torno al conocimiento en la universidad, las pugnas de intereses diferenciados, el poder coercitivo de la socialización científica, la legitimación de determinados saberes, la autoridad científica, etc.; nos muestran la compleja trama de elementos que intervienen en la producción del conocimiento en la universidad, y ponen en evidencia que las prácticas académicas de los docentes universitarios solo pueden analizarse de manera contextuada.

Capitulo 4

Contexto de la vida cotidiana de la práctica docente universitaria

4.1. La institución y el aula universitaria

Como ya lo señalamos, la práctica docente está situada en distintos niveles de contextualidad. Cobra vida en el aula, la institución universitaria, el contexto científico, las políticas educacionales, el contexto socio-político regional y mundial. Si bien cada uno de estos niveles contextuales posee identidades específicas, se influencian mutuamente. Las prácticas docentes universitarias necesitan ser contextualizadas, no podríamos ser docentes sin tener en cuenta el contexto en que hoy se desarrolla nuestra actividad (Iglesias, 1994). La línea de abordaje que venimos planteando, nos permitirá caracterizar al docente desde la perspectiva Crítica de la Resistencia.

Anteriormente se abordó al contexto desde una mirada socio – política, explicitando la riqueza y la centralidad de este análisis para la práctica docente y académica universitaria. En el presente apartado se retorna al contexto de la práctica docente universitaria poniendo énfasis en la dimensión institucional y en el espacio del aula.

La institución universitaria, es entendida como un espacio social atravesado por comportamientos de actores sociales en pugna de intereses, que persiguen objetivos y proyecciones diferenciadas, desde distintas historias, ocupando diversas posiciones y por lo tanto protagonizando ejercicios de poder.

Las instituciones, y particularmente las educativas, son formaciones sociales y culturales complejas en su multiplicidad de instancias, dimensiones y registros (Garay, 1996). El término institución alude a varias acepciones: como establecimiento, organizaciones observables en tiempos y espacios o como:

> *"configuraciones de ideas, valores, significaciones instituídas, que con diferente grado de formalización se expresan en leyes, pautas, códigos. El establecimiento es el escenario concreto donde la institución toma cuerpo, donde las prácticas cotidianas y representaciones mentales (instancia simbólica) de los individuos se concretizan. En cuanto al segundo sentido, las normas pueden estar escritas, pero no necesariamente; pueden conservarse y transmitirse oralmente sin figurar en ningún documento. Este sistema de leyes, normas, pautas serían objetivaciones de aquellas ideas (ideales), valores y significaciones" (Garay, 1994:3-4).*

Una institución, señala Garay (1994), es un producto instituído y ha estado precedida por un proceso de constitución denominado institucionalización. Dicho proceso tiene, al menos, tres planos:

> *"...uno con la sociedad y con la etapa histórica que ha creado las condiciones (objetivas y subjetivas) que posibiliten el surgimiento e institucionalización. Otro, en la sociedad con la creación de condiciones y mecanismos que aseguren la reproducción"..."Por último la institucionalización en los individuos... que en tanto proceso concreto, deja marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la organización. Ella produce y es producida por luchas de fuerzas, por movimientos, por mutaciones y transformaciones de sus características"..."Son fuerzas y luchas de fuerzas las que*

> *tienden a transformarla, quebrarla o extinguirla. A estas fuerzas se las llama instituyentes, productoras de nuevas ideas y valores, o restituyendo fuerzas y valores del pasado. Son fuerzas productoras de códigos, de símbolos, generan una nueva institucionalización, otras características institucionales, otro instituído"* (Garay, 1994:5-6).

La institución es al mismo tiempo estos tres componentes: instituído, instituyente e institucionalización; lo cual le otorga características peculiares y complejas.

Esta complejidad envuelve a la institución universitaria, la cual es caracterizada por Garay (1994) mediante las ideas de organización pedagógica (ámbito pedagógico donde transcurre la educación vista como un proceso de aprendizaje, de evaluación, entre otras) y organización del trabajo (ámbito del trabajo docente, proceso de trabajo).

Para esta autora la organización del trabajo ha adquirido mucha fuerza al punto que el análisis organizacional tiene la hegemonía y el tratamiento de lo institucional en el encuadre de los recursos humanos; hegemonía que se deriva del predominio que posee el modelo de la gran empresa en la organización social y del trabajo (Garay, 1996). Con ello, cada vez cobran más vigencia los discursos de las teorías gerencialistas aplicadas a los análisis educativos, los ejes del interés institucional se han desplazado desde el proceso de enseñanza - aprendizaje, del alumno, del docente y de su trabajo a la eficiencia y calidad del producto (Garay, 1996). Estas cuestiones nos conducen a analizar la vigencia de aspectos políticos en la universidad.

Estos ámbitos: organización pedagógica y organización del trabajo, se presentan dentro del campo institucional como dos espacios diferenciados con lógicas y estructuras propias. Cobran vida dentro de las instituciones universitarias de manera escindida e independiente por lo cual se suele acentuar uno de ellos.

Alertar sobre la fragmentación o primacía de alguno de estos ámbitos, implica reconocer que esta organización del trabajo proviene del contexto social

que sostiene a la institución universitaria y la atraviesa condicionando con sus particularidades al ámbito pedagógico.

Esta característica institucional de la división del trabajo que nos señala Garay (1996) afecta tanto a la práctica docente, así como las posibilidades de formación y actualización docente, elaboración de propuestas y proyectos inter - cátedra o interdisciplinarios ya sea de docencia, investigación o extensión.

La crisis del contexto social, las medidas de ajuste, la flexibilización laboral, el estancamiento de los salarios también afectan la dimensión pedagógica en la universidad, ya que las condiciones de precariedad e inestabilidad laboral (interinatos, contratos, falta de puntos genuinos, recortes presupuestarios) inciden en la tarea docente y pedagógica más allá de la buena voluntad de los equipos de cátedra.

La definición estricta de las universidades como *"aquellas instituciones en las que están asociadas la producción, la difusión y la utilización del conocimiento"* (Touraine,1980:210), tiende a desaparecer en una descomposición del modelo clásico universitario, ya que la investigación, las actividades de docencia y formación profesional se presentan por separado. A su vez las universidades ceden espacio en su desempeño en las funciones educativas dejando lugar a otras organizaciones ideológicas, políticas o sociales. *"La investigación se realiza fuera de la universidad y las empresas prefieren ellas mismas controlar los mecanismos de investigación y los programas de formación profesional"* (Touraine, 1980:212).

Esta primacía de la organización del trabajo, que cita Garay (1996) junto con la fragmentación de las tareas, el individualismo, la sobreexigenca, la inestabilidad, el eficientismo, vigentes en la cultura universitaria actual, son situaciones que generan en los docentes a nivel afectivo y simbólico una sensación de inestabilidad, inseguridad, escasa pertenencia institucional, falta de contención y angustia. Estos sentimientos afectan directa o indirectamente los comportamientos institucionales. A pesar de ello se da una sobreimplicación en la institución universitaria en términos de Garay (1996), invirtiéndose en

ellas el tiempo privado e incrementándose el peso de las sobreexigencias.

Cada vez más, a pesar de la precariedad docente, se exige cantidad de horas frente a los alumnos, formar parte de equipos de investigación, realizar tareas de extensión, preparar escritos para publicaciones, asistir a congresos y seminarios de la especialidad y demás exigencias. *"Estamos atrapados entre la necesidad de pertenecer y el deseo de irse"* (Garay, 1996:149-150), ya que sentimos la necesidad de pertenecer a las instituciones y simultáneamente vivimos el peso de las sobreexigencias.

Esto tiene que ver con la idea de que las instituciones educativas son instituciones de existencia, ponen acento en las relaciones humanas y en la trama simbólica e imaginaria en las que éstas se inscriben. Su eje central es el sujeto. Nos dice Garay (1994) que la finalidad central de las instituciones educativas es colaborar con el mantenimiento o la renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos '*ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen'.* Su finalidad es de existencia, y no de producción.

Los modos de organizar el trabajo, condiciones materiales, recursos, salarios, formas de disciplinamiento y control, normas, significaciones, distribución de poder tanto económico como de decisión, acceso al conocimiento, procesos pedagógicos; constituyen aspectos que intervienen en la trama dinámica de la institución universidad.

Situándonos ahora en el aula, retomamos los planteos de que las prácticas, interacciones y relaciones se entretejen en un contexto, Achilli (1996) Se define desde esta mirada al contexto como determinada delimitación constitutiva y constituida de relaciones y procesos socio - culturales específicos.

Espacio áulico, dimensión institucional - socio - histórico, que no es entendido como contornos externos a las prácticas, cuyos límites no son tan claros ni precisos, sino que se relacionan entre sí, es lo que se denomina 'jaula

elástica'[15]. Se da un proceso de interacción permanente de tiempos y espacios en esta diversidad de dimensiones socio - culturales en juego. El aula, la institución, el entorno socio - histórico son contextos permeados que poseen intersecciones e influencias mutuas.

En cuanto al espacio del aula universitaria, su abordaje implica considerar distintos aspectos de análisis si se pretende respetar su complejidad. Interesa destacar al aula como escenario inmediato de las prácticas docentes universitarias, donde interjuegan actores sociales: docentes y alumnos en torno a la apropiación del conocimiento.

El aula es entendida como configuración espacio - temporal; cotidianamente se entretejen prácticas y relaciones acerca de los procesos de enseñanza - aprendizaje, de circulación del conocimiento, posiciones asumidas frente al campo disciplinario, construcción de identidades universitarias, cruces entre subjetividades, construcciones en la interacción con el otro, significaciones simbólicas compartidas, relaciones de poder, connotaciones ideológicas, entre otros.

Se evidencia una *"centralidad de las significaciones y representaciones de los sujetos sobre sus prácticas"* (Achilli, 1991:14) y una *"inscripción de lo simbólico en los condicionamientos socio - históricos, las relaciones de fuerza, las connotaciones ideológicas"* (Achilli, 1991:16). Es en este último aspecto que cobran vida los lenguajes autorizados, los mitos legitimantes, la eficacia simbólica, las significaciones de los docentes como actores universitarios. Son estos cruces de significaciones los que están enraizados en la dinámica institucional y social, y a su vez inciden en ella.

Es en esta interacción permanente que las prácticas docentes universitarias se asumen como prácticas sociales. Prácticas que se constituyen en un conjunto de estrategias manifestadas por los sujetos involucrados en sus

[15] Las definiciones de contexto y la idea de 'jaula elástica', son tomadas de los apuntes de clase del Módulo IV de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria: "Dimensiones socio-económico-culturales en el aula", dictado por la Prof. Elena Achilli.

interacciones cotidianas así como en relaciones que provienen de lo social. Interacciones y relaciones que se entretejen en un contexto espacio – temporal constitutivo y constituido de relaciones y procesos socio -culturales específicos (Achilli, 1991).

4.2 Relación teoría-práctica: su materialización en el aula y la institución universitaria

Desde otro punto de vista, la fragmentación en las prácticas docentes en la institución universitaria no sólo se observa en este matiz de neutralidad apolítica (al que ya hemos hecho mención) fragmentando la práctica docente y académica de la realidad socio – política - económica, sino también en los modos de concebir el conocimiento: en cierta perspectiva positivista acerca de los modos de hacer ciencia.

La concepción de la relación o ruptura entre práctica y teoría dentro de la institución universitaria tiene que ver con estos orígenes. En general, se concibe a la práctica como un espacio de aplicación de la teoría tanto en el campo de la docencia como en el de la investigación. Los 'prácticos se dictan como un lugar para transferir los conocimientos teóricos a la realidad'. Teoría y práctica están separadas por una brecha que no parece muy fácil de cerrar: las clases teóricas se presentan por un lado y las prácticas por otro casi como si constituyeran dos materias paralelas.

En la evaluación también aparecen aisladas teoría y práctica, y hasta en la división de responsabilidades de los miembros de los equipos de cátedra se denota tal fragmentación: las clases teóricas son tarea de los titulares (con mayor solvencia teórica) y las clases prácticas están a cargo de los auxiliares docentes. Lo mismo ocurre con las tareas de investigación y extensión universitaria, las cuales se constituyen en fines en sí mismos, separadas entre ellas y de las tareas de docencia, lo cual no permite retroalimentar las prácticas

pedagógicas y viceversa. Las prácticas de gestión y conducción universitaria, en el caso de los docentes que las realizan, quedan fragmentadas del resto de las prácticas docentes (Celman de Romero, 1994).

Esta fragmentación tiene sustentos en concepciones de ciencia y conocimiento, de aprendizaje e institución. Enseñar transmitiendo y repitiendo conocimientos o mediante el pensamiento crítico; aprender por acumulación, validando, experimentando o relacionando, comparando, analizando, mediante procesos reflexivos, críticos; el docente es un empírico voluntarista, técnico-instrumental, socializador o por el contrario un docente investigador reflexivo (Shön en Celman de Romero, 1994: 54-60).

En el mismo sentido Barrow (1990) sostiene que

> *"teoría y práctica están necesariamente relacionadas y el divorcio o escisión que todos conocemos, se da entre la práctica y la 'mala teoría' antes que entre la práctica y la teoría como tal; ya que cualquier actividad práctica que se asuma presupone alguna posición teórica, y viceversa toda afirmación teórica tiene consecuencias en la práctica, aunque estas puedan ser indirectas"* (Barrow, 1990:300).

Para Celman de Romero (1994) se da un proceso único de enseñanza – conocimiento - aprendizaje en el que la teoría y práctica se presentan entrecruzadas. Si bien pueden existir momentos en que se enfaticen algunos aspectos más que otros, una práctica que es despojada de valores y principios se transforma en un acto de conducta repetitivo, rígido. Una teoría que prescriba en acción se transforma en tecnológica y mecánica (Popkewitz en Celman de Romero, 1994) tal cual las prescripciones positivistas. La comprensión teórica es necesaria para formar profesionales y docentes reflexivos, así como son valiosos los principios. El aprendizaje a partir de la práctica requiere percibir algún efecto en particular, tener el fundamento, producir razonamientos. Para ello se necesita aptitud teórica, comprensión de los conceptos, conciencia crítica de la investigación en relación al tema y comprensión de los datos (Barrow, 1990); aspectos que son descuidados desde la idea positivista del conocimiento.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO Biblioteca

La valoración de la teoría y práctica desde las prácticas docentes implica una posición tomada teórica, epistemológica, pedagógico - didáctica, política e ideológicamente. Esta permanente interacción entre ambas considerada como proceso dialéctico - entendida la dialéctica en términos de Gadotti (1989)- nos parece muy significativa para la tarea docente universitaria, ya que implica la reflexión en acción en el sentido de *practicum reflexivo* que propone Shön (1992).

Ahora bien, retomemos esta concepción del conocimiento, y particularmente la relación teoría - práctica, para relacionarla con las posibilidades de cambio institucional.

Lucarelli (1994) propone la articulación teoría- práctica como un camino hacia la innovación. Desde una perspectiva dialéctica, teoría y práctica son presentadas como dos fases que se compenetran e interactúan interdependientemente. Aquí, la idea de praxis surge como superación en la transformación del objeto de conocimiento; innovación como ruptura con los modelos de enseñanza - aprendizaje estereotipados que no dan lugar a la reflexión.

Desde esta postura:

> *"las innovaciones son analizadas desde la capacidad que tienen de producir un mejoramiento sensible, mensurable, deliberado y/o duradero de la situación vigente, implicando en este sentido la selección creadora, la organización y utilización de recursos en una forma nueva y original que permita alcanzar objetivos definidos. Se acentúa la ruptura con el statu quo vigente, aunque esto no sea la novedad absoluta. Se evidencia en un conjunto de prácticas expresadas en distintos planos: didáctico curriculares, psico -social y administrativo"* (Lucarelli, 1994:14).

Esta idea de innovación resulta muy interesante ya que se despega de lo puramente pedagógico para involucrarse con la dinámica institucional en su complejidad y con el contexto social. Recordemos que ya anteriormente habíamos mencionado que parece estar instalada en la institución universitaria la falsa creencia acerca de que las innovaciones pedagógicas y curriculares aisladas y por sí mismas son generadoras de espacios de cambio institucional,

lo cual no es real dado que no generan rupturas de fondo con el statu quo.

4.3 El Docente desde la Teoría de la Resistencia

Partiendo de las palabras del maestro Freire, nuestra acción como educadores se encuentra procurando la "alfabetización política" de los sujetos.

Es posible afirmar que los procesos de explotación y de exclusión son cada vez más fuertes; sin embargo, sería muy peligroso no pensar en las fisuras o en las contradicciones del poder hegemónico y mucho más si no apostamos a lo que tan claramente sostienen teóricos - políticos como Freire, Apple y Giroux entre otros, acerca de la capacidad crítica y creativa de algunos intelectuales y sectores populares. Es allí donde se aloja la *"resistencia"* verdadera política de lucha y emancipación.

Es en este sentido que apostamos a la construcción de una práctica docente universitaria que desafíe el poder hegemónico y posibilite la ruptura necesaria para la transformación social. Ésta sólo es posible si convertimos nuestra práctica cotidiana en una práctica política, reflexiva, crítica y transformadora que nos permita trabajar dialécticamente con la realidad; si logramos *"una reflexión profunda acerca de como ligamos lo que vamos conociendo con lo que vamos haciendo y empezamos a descubrir que el asunto pasa por pensar y por sentir. El sentir es lo que nos moviliza a la acción, a la transformación"* (Iglesias, 1994:3) y sumando la pasión al intelecto desde un compromiso colectivo cotidiano.

Giroux y Aronowitz (1992) nos recuerdan la visión de Gramsci acerca de que todas las personas son intelectuales por adherir y transmitir una visión de mundo específica, y que existen diversos grados de pensamiento crítico y sentido común. Esto es importante ya que otorga a toda actividad pedagógica una cualidad político – ideológica que le es inherente.

Es así, como en función de estas categorías, podemos tomar al docente

en tanto intelectual difusor de ideología dominante, generador de consenso, un funcionario (en términos de Tamarit, 1992) o por el contrario como un generador de rupturas frente al orden establecido vinculando sus conocimientos a los principios de emancipación, desde *espacios de resistencia.*

En este sentido el *docente* puede adoptar la postura de *intelectual transformador*, entonces:

> *"su tarea central es hacer político lo pedagógico y pedagógico lo político. La docencia es el ámbito central donde operan las relaciones de poder y la política a partir de una relación dialéctica con los individuos y grupos, en condiciones históricas específicas y restricciones culturales, así como ideologías y formas culturales que generan conflictos"* (Giroux y Aronowitz, 1992: 177-178).

Giroux (1990) propone defender la tarea de los profesores como intelectuales transformativos, desde su *"papel fundamental en el desarrollo y mantenimiento de una democracia crítica, combinando la reflexión y la práctica académica con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos"* (Giroux, 1990:172).

La categoría de intelectual resulta muy interesante ya que permite tomar al trabajo de los docentes como una tarea intelectual por oposición a la instrumental o técnica; implica determinadas condiciones ideológicas y prácticas; y aclara el papel de los docentes en la producción y legitimación de intereses políticos, económicos y sociales. En este sentido, el papel del docente no se reduce al adiestramiento en habilidades técnicas sino que es vital en el desarrollo de la capacidad crítica que fomente una sociedad democrática y libre.

La tarea del docente como intelectual transformativo reconoce la naturaleza política de la pedagogía y de la educación. Desde esta perspectiva, la

> *"reflexión y la acción crítica son parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse ellos mismos como parte de esa lucha". Significa servirse de formas de pedagogía*

que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora" (Giroux, 1990: 178).

"Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de modo que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios" (Giroux, 1990:178).

En el mismo sentido Freire (1990) señala que el educador no puede separar la sensibilidad de la rigurosidad de los hechos, y las masas populares tienen una fantástica sensibilidad de lo concreto. Hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad. El punto de partida, es pues el sentido común de los educandos y no el rigor del educador.

Nos preocupa cómo el docente puede producir la ruptura con el sentido común dando un salto cualitativo para apropiarse críticamente de los conocimientos, manipular teorías y operar desde allí en una *praxis reflexiva transformadora* capaz de sintetizar conocimiento y acción.

Este es el lugar del docente universitario que rescatamos como posible alternativa frente a este flujo de hechos y situaciones sociales actuales: relaciones de dominación económica y cultural, exclusión social, marginalidad, crisis socio - económica, entre otros.

Es decir, alentar *"un pensamiento de ruptura que quiebre los sentidos que hegemonizan el campo discursivo junto a un proceso de dilucidación que permita construir sentidos nuevos"* (Landreani, 1997:3).

Para ello es necesario diferenciar al docente universitario del técnico caracterizado por un débil grado de contemporización con la incertidumbre y con la coexistencia de verdades contradictorias o excluyentes. Universitario científico e intelectualmente productivo, ética y socialmente justo y responsable, tolerante ante la duda y las verdades del otro, despojado de verdades absolutas (Cano, 1996).

Un docente universitario no neutral en su actividad, sino un científico "rebelde", responsable de su trabajo, que oriente su actividad para producir cambios necesarios en la realidad (Flax, 1992). Un sujeto que rompa con la coerción socializadora lineal y unidireccional, desde su papel de creador del objeto cultural, abriendo desde una perspectiva dialéctica un espacio para la resistencia a la dominación (Scarfo, 1986).

Nos dice Landreani (1996) que la posibilidad de autonomía es viable abordando un pensamiento crítico, de ruptura de un orden simbólico. La elucidación exige poner en claro que la educación es una práctica política que apunta al sostenimiento de un orden jerárquico, evaluador y excluyente; y que el cambio supone el quiebre de esas condiciones.

> *"Si la transformación educativa no propone salidas en este sentido estaremos sencillamente aggiornando el principio de autoridad que se alimenta de la subordinación. Estaremos resignificando el discurso pedagógico pero negando su autonomía" (Landreani, 1996: 13). "El colectivo escolar debe realizar una lectura crítica de sus aconteceres cotidianos, de sus procesos hegemónicos que acorralan de diferente maneras al sujeto colectivo, del modo de intervenir en al realidad escolar, recuperando su conciencia práctica e integrando las luchas gremiales para jerarquizar su profesión" (Landreani, 1996: 14).*

Finalmente, cerramos este apartado recordando que todas estas perspectivas de análisis tanto del aula como de la institución son válidas como herramientas de reflexión, siempre y cuando se vinculen con el contexto; y en tanto se constituyan en alternativas orientadas hacia la transformación social.

Capítulo 5
Las "cosas dichas" por los docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto

En este apartado se pretende hacer el interjuego entre la palabra de los universitarios y ciertas conceptualizaciones que estructuran el cuerpo teórico del trabajo.

Recurrimos a dos fuentes de información en dos momentos: 1998 y 2007.

La primera -1998- consiste en la selección de información recabada en el marco del Proyecto de Investigación "Universidad, política, actores e imaginario social" dirigida por Miguel Boitier SECYT- UNRC, 1996 - 1998. (del cual fuimos parte) El mismo refiere a las representaciones que los distintos actores construyen sobre sus comportamientos políticos en una universidad pública de la Argentina actual. Este trabajo contiene una etapa de indagación a

la realidad a partir de encuestas semiestructuradas implementadas a distintos actores sociales universitarios[16].

A nuestros fines, retomamos de allí algunos datos relevantes con relación a la práctica docente universitaria y a su significación política. (Ver anexo 1: Protocolo de Encuesta) Esto nos permite acercarnos a la realidad con la intención de reflexionar sobre el tema de las prácticas docentes universitarias.

La segunda fuente de información, la constituye la realización -durante el año 2007- de entrevistas semiestructuradas a docentes de las cinco Facultades que conforman la Universidad Nacional de Río Cuarto, teniendo en cuenta que se represente la diversidad de cargo, dedicación y antigüedad en el ejercicio de la docencia. Las entrevistas se organizaron a modo de "lectura interpretativa" sobre resultados obtenidos de la investigación citada anteriormente que operaban como disparador. (Ver Anexo 2: Resultados de algunos ejes indagados en el Proyecto de Investigación 1998) Las entrevistas pretendieron actualizar lo que dicen -y no dicen- los docentes universitarios sobre sus prácticas. (Ver Anexo 3: Registros de las entrevistas)

Se adscribe a lo largo del presente trabajo a la concepción de *"construcción del objeto"* que Bourdieu sostiene para definir el hacer de las ciencias sociales: *"la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada de común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua."* (1993:51-52) La selección de la problemática de estudio, su encuadre teórico, sus decisiones metodológicas y el

[16] Los ejes de indagación consistieron en las significaciones que los docentes construyen acerca de: la universidad, su relación con el contexto social; las prácticas de los docentes en la universidad; los comportamientos político-institucionales, tipo de participación al interior de la universidad; la producción, distribución y reproducción del conocimiento, su lógica, sus implicancias, su alcance. Se empleó como medio de recolección de datos encuestas semiestructuradas implementadas a docentes, no docentes, alumnos de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Para el caso de las encuestas que se realizaron a los docentes, se tomó un 10 % del total de la planta docente en ejercicio durante el segundo cuatrimestre de 1998, respectivamente en cada universidad. Sobre este 10% se distribuyó la muestra por las Facultades de la UNRC, encuestando a profesores (titular, asociado, adjunto) y auxiliares (JTP y ayudantes de primera).

arribo de determinadas consideraciones; son resultado de posicionamientos teórico – políticos que sitúan el trabajo. Así como se reconoce que se opta por una perspectiva teórica, en este caso la crítica, se explicita también en esta oportunidad que tampoco hay neutralidad empírica, ni ilusión de que los datos reflejan la realidad. Ni la realidad social puede capturarse, ni los datos constituyen recortes transparentes e indiscutibles de la realidad.

Por tanto, si las preguntas no son neutrales, menos podría ser el tratamiento que se le da a las respuestas obtenidas. En esto de "construir el objeto", se proponen a continuación categorías de análisis, que surgen de este proceso arbitrario y posicionado que pretende articular las conceptualizaciones teóricas con lo que los docentes dijeron.

Las categorías de análisis que serán utilizados son:

- *Relación sociedad - universidad*
- *Modelo de universidad y de práctica universitaria*
- *Participación política*
- *Vigencia de la universidad pública*

Las mencionadas categorías se encuentran sumamente interrelacionadas y entramadas, por ello algunas de las expresiones y conceptualizaciones que se presentan para unos son también válidas para otros. Es decir, la división en tópicos se realiza con fines analíticos y organizativos, por lo que no intenta ser excluyente ni acabada.

De esta manera, se procede a su desarrollo:

- *Relación sociedad - universidad*

De la lectura de las entrevistas se desprende que la mayoría de los docentes consideran que la universidad refleja las condiciones actuales de la sociedad y que por lo tanto, es portadora de muchas de las problemáticas

sociales.

"...La pérdida de los ideales y de la lucha colectiva en la sociedad ha impactado fuerte en la universidad. Juntarse no vale la pena, no se consigue nada, para qué, eso no sirve, son todos corruptos...."
Docente de Fac. Cs. Humanas

"...se entremezcla todo, es un problema económico universidad-país, donde tenés que pelear hasta por la plata de una canilla, tanto en tu casa como acá"
Docente de Fac. Cs. Exactas

"...todas la organizaciones de la sociedad civil están venidas a menos, la gente participa cada vez menos. La desilusión, el desencanto que se lee en los libros es palpable en cualquier iniciativa que uno tenga al convocar gente para participar en algo; la gente no quiere, no le interesa, no tiene tiempo...."
Docente de Fac. Cs. Humanas

"...El que milita adentro milita afuera..."
Docente de Fac. Cs. Económicas

"...Es que la situación económica de la universidad en este momento es muy particular...".
Docente de Fac. Agronomía y Veterinaria

De estas expresiones pareciera desprenderse que la relación que se visualiza entre sociedad y universidad es de reproducción social; la universidad es ubicada en el lugar del reflejo, la conservación de cierto orden social imperante. No aparece prácticamente la posibilidad de pensar a la universidad como sede de resistencia a la hegemonía, ni como sede de alguna acción o pensamiento crítico.

Bourdieu (1984) nos dice que las escuelas (aquí el razonamiento vale para la universidad) operan como instrumentos que aseguran la continuidad de la estructura social con sus diferencias inherentes. Las instituciones educativas reproducen la estructura de clases sociales, las relaciones sociales de producción y también la división social del trabajo. Para asegurar esta

reproducción planteada en términos económicos de una estructura social diferenciada, también se produce una reproducción cultural mediante distintos mecanismos y dispositivos; y es allí donde la escuela y la universidad sirven como reproductoras de la ideología dominante.

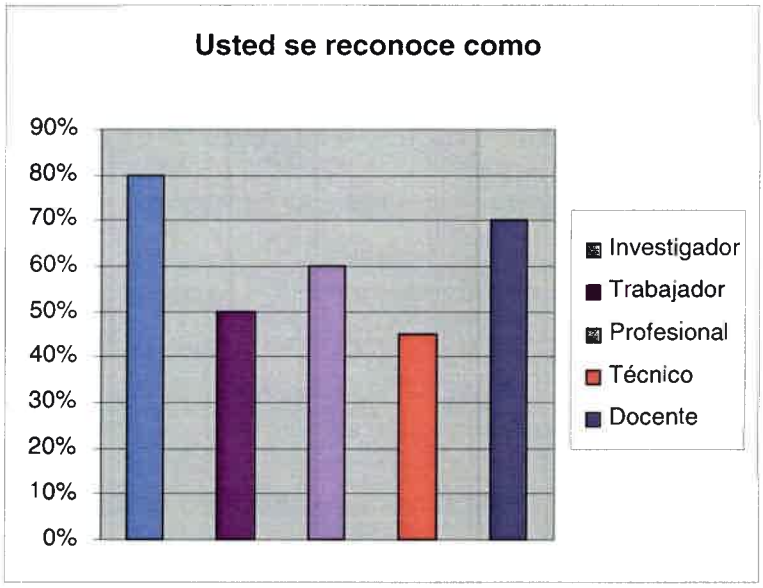
En el mismo sentido Hidalgo (1992) señala que puede ocurrir que la actividad de la universidad quede determinada, subordinada a los requerimientos del sector productivo y pierda la capacidad para decidir qué investigar y qué enseñar, qué trabajador intelectual formar, ya que se hace cargo de las demandas del mercado. La universidad se convierte en una institución funcional a la sociedad y el universitario en funcionario, perdiendo su capacidad de transformación y modernización de la sociedad. (Hidalgo, 1992:87-88).

Frente a ello nos preguntamos: ¿esta visión reproduccionista de la universidad conduce a perpetuar cierto conformismo tranquilizador sobre la relación con la sociedad?, ¿se advierte desde una mirada crítica?, ¿no hay lugar para reconocer desde la universidad alguna fisura, alguna grieta, frente al modelo hegemónico?

- *Modelo de universidad y de práctica universitaria*

A partir del análisis e interpretación que los docentes realizan del gráfico 1, encontramos una fuerte tendencia a definir el quehacer universitario en términos de investigación, otorgando preeminencia a estas tareas por sobre las de docencia. Esta preferencia manifestada en 1998 se mantendría (o se profundizaría) en la actualidad, según señalaron los docentes entrevistados.

Gráfico Nº 1.



Fuente: Proyecto de Investigación "Universidad, política, actores e imaginario social" M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

"El reconocimiento de la gente que labura acá pasa por la cantidad de papers publicados, la cantidad de congresos que tenés, la participación en los proyectos, entre otros; pero la tarea docente no va, cuando vos vas a rendir un concurso se evalúa lo anterior y por eso es que la mayoría se reconoce como investigador. Creo que sí esa encuesta la haces hoy, el porcentaje de investigador aumenta."
Docente de Fac. Agronomía y Veterinaria

"Me parece que lo políticamente correcto es considerarse primero docente y luego investigador, pero en la práctica esto se invierte."
Docente de Fac. Cs. Humanas

Se evidencia una tendencia que manifiesta a la universidad entendida como centro de producción científica, lugar de formación profesional específica, universidad – empresa; es decir, centrada en lógicas del mercado, en la oferta - demanda y en la mercantilización de la educación.

En este sentido, la sociedad argentina, caracterizada por el modelo capitalista dependiente, bajo la fachada del neoliberalismo impregna a la universidad una lógica mercantilista y una dirección hacia la concreción de

metas eficientistas, propias de una universidad de tipo profesionalista.

"Cada vez se agregan más ritos a la tribu, que hay que cumplir para pertenecer. Estudiar y que no se note, para que? Tiene que ser un curso que de créditos y diploma para después ponerlo en el formulario de categorización. Escribir clase no tiene valor, escribir un paper y publicarlo, y con referato. Estos ritos van oprimiendo las energías...Estamos entrampados en un sistema sumamente perverso."
Docente de Fac. Cs. Humanas

"La exigencia de hacer investigación es mucha, la presión de la evaluación constante, la presentación en congresos, los Incentivos (que también significan una cuestión de sueldo). Todo el tiempo que uno dedica a esto, a veces hace desvirtuar u olvidar que la función de uno es la docente."
Docente de Fac. Cs. Exactas

"Lo que sí creo, es que en estos 7 años de experiencia, se ha afianzado mucho la burocratización a cerca de este rol de investigador, ocupando un lugar más central que el de docente. Pero la investigación, y que me disculpen los 4 que hacen investigación en serio, es una ficción. Esta ficción te sostiene a vos acá adentro o chau, desde los que hacen los proyectos hasta los que evalúan".
Docente de Fac. Cs. Humanas

"Incluso el afuera, -no se si tanto en nuestra facultad, porque se dice que no producimos nada, lo que en parte es verdad- alimenta esta ficción de que investigamos sobre cuestiones importantes o destacadas. Creo que todavía sigue teniendo mucho prestigio investigar. La ficción también está en que no existen los elementos necesarios, el dinero, el tiempo."
Docente de Fac. Cs. Humanas

Ornelas Navarro (1982) plantea la disociación cada vez mayor de la universidad respecto a la sociedad. La enseñanza universitaria es enajenante ya que produce formas fragmentadas de saber, acentúa la especialización, la investigación no tiende a resolver los problemas concretos de las grandes mayorías sociales y los estudiantes y profesores se van separando cada vez más del resto de la sociedad, reproduciendo de este modo el mito de que el trabajo intelectual debe recompensarse más que el manual y por lo tanto, alejándose del trabajo productivo (Ornelas Navarro, 1992:29).

En referencia a esta distinción del trabajo manual e intelectual y las relaciones de poder y subordinación que traen aparejadas, los docentes advierten que la categoría de trabajador fue la menos escogida y señalan:

"Creo que es una cuestión de prestigio. Hablar de trabajador es asociarse a una masa, igualarnos para abajo. Es más, si la pregunta no hubiese estado categorizada creo que sería menor el porcentaje que se reconocería como trabajador profesional-técnico. Por la formación que tenemos por ahí tendemos a pensar que lo técnico es solo lo manual...También tiene que ver con la valorización cultural que se nos hace, cuestionando que no producimos nada y entonces no trabajamos."
Docente de Fac. Cs. Humanas

"Hay una necesidad de estos trabajadores universitarios de diferenciarse del trabajador como tal. Me parece que allí entraría en juego el status, el poder simbólico. El docente universitario prefiere definirse como docente o investigador antes que como trabajador porque esta categoría lo baja a un escalón inferior. Da más chapa decir que soy profesor universitario."
Docente de Fac. Cs. Económicas

Frente al consenso de que se trataría de una universidad de tipo profesionalista, que privilegia la producción de conocimiento "cientificista" en detrimento del quehacer docente y aún más del reconocimiento del rol de trabajador, cabría preguntarnos: ¿esa investigación está orientada hacia la conservación del orden establecido al interior de la universidad o a la búsqueda de alternativas para generar cambios?

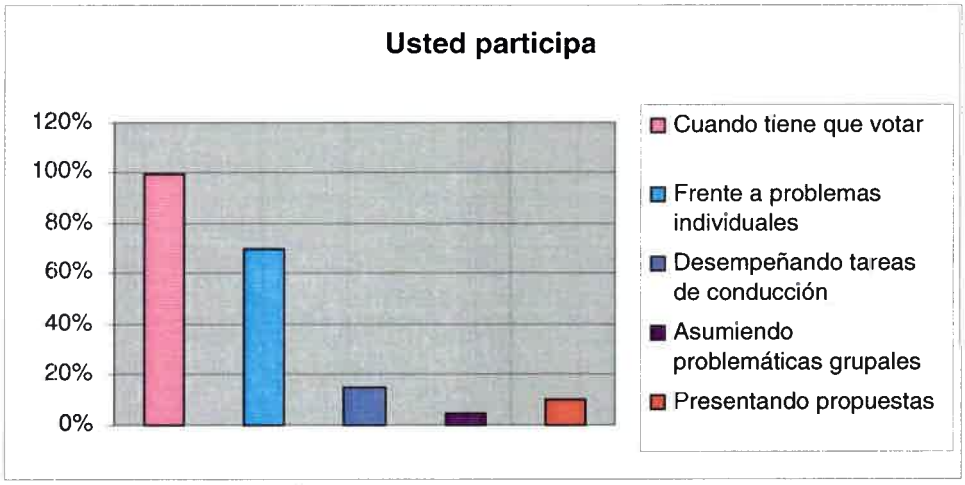
Las actuales políticas universitarias crean condiciones que producen reconfiguraciones de las prácticas académicas, la relación universidad empresa privada; el sistema credencialista; el eficientismo pragmático; las nuevas jerarquías científicas con los sistemas de categorizaciones docentes; la falsa promoción de la investigación encuadrada desde la política de los incentivos, todas ellas se presentan como las características claves de la universidad pública descripta tanto por los estudiosos del tema cuanto por los propios docentes universitarios.

- *Participación política*

En las respuestas de los docentes a la encuesta de 1998, acerca de la participación se observa que la mayoría lo hace cuando tiene que votar, presentando propuestas, respondiendo a la convocatoria de las autoridades y

frente a problemas individuales. Los porcentajes más bajos se encuentran en participar asumiendo problemáticas grupales y presentando propuestas.

Gráfico Nº 2.



Fuente: Proyecto de Investigación "Universidad, política, actores e imaginario social" M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

Frente a ello, los docentes consideran lo siguiente:

"Cuando hago el cálculo no me cierra por ningún lado, podría usar el tiempo para otras cosas, los logros, la retribución concreta en mi recibo de sueldo. También uno piensa que los que participan algún beneficio sacan sino no seguirían ahí. Tiene que ver con esta cuestión de ser egoísta, porque quien está en una organización se motiva más si está en una posición predominante que secundaria, porque se puede apropiar de los beneficios de la imagen y el prestigio."
Docente de Fac. Cs. Económicas

Las palabras de los docentes se orientan en general a desestimar el valor de la participación por diversas razones. En este caso el rédito material o simbólico que provoca participar o no participar, ligado a su vez con el individualismo hace que los sujetos universitarios renuncien o no se planteen la participación ni como necesidad política, ni como comportamiento cotidiano. Por el contrario, la participación es algo que no sólo no tiene relevancia político-institucional, sino que además insume tiempo, energía a cambio de nada o de que la cosa quede igual.

La mercantilización de los comportamientos universitarios, propia de estos tiempos, a la cual ya nos referimos, pareciera no dejar escapar tampoco aquello atinente a la participación política. Si hay algún tipo de "beneficio" individual se podría destinar algún "costo".

El individualismo propulsado por el modelo empresarial se incrementa con la crisis de lo político y la incertidumbre generada por las consecuencias nefastas de la ruptura de toda referencia colectiva y lazos de solidaridad. Este modelo encarna transformaciones en las relaciones individual / colectivo. Durante un largo tiempo la referencia a lo colectivo fue un medio fundamental para la satisfacción de las necesidades individuales. Hoy el porvenir parece cada vez menos ligado a un destino común. Con lo cual la participación quedaría entrampada en esta tensión individual / colectivo, inclinándose hacia el primer polo.

El proceso de individualización de la sociedad moderna registra diversos momentos. Si el individuo moderno reclamaba por sus propios derechos, lo hacía siempre en el marco de reglas colectivas. La cultura posmoderna, en cambio, inaugura un perfil inédito de los individuos en sus relaciones con él mismo, con su cuerpo, con el "otro", con el mundo y el tiempo. Es un individualismo propio del capitalismo, avalado por la sociedad de consumo. La cuestión del individualismo no resulta menor si consideramos que toda propuesta de recomposición o transformación hacia el fortalecimiento de la democracia deberá considerar al sujeto colectivo.

En otro sentido, aunque se relaciona con lo anterior, los docentes expresan con cierta resignación el hecho del descreimiento y apatía, en el que fueron cayendo, ya sea por decisión propia o por presiones.

"Yo me siento bastante defraudada...Uno no deja de sentir que la institución todavía tiene deudas; seguimos casi sin reclamarlas o bajando los brazos en los reclamos. También es cierto que no están claros los canales para reclamar. Yo sabría qué reclamar pero no se por donde reclamar".
Docente de Fac. Cs. Humanas

Algunos docentes sostienen que la participación en manos de aquellos universitarios que saben cómo moverse, qué conocen cómo hacer llegar sus

reclamos, mientras que otros tantos desconocen los mecanismos y estrategias eficaces para lograr alguna concreción de su participación. Se rutiniza, se tecnocratiza el ejercicio de la participación.

> *"Esta concepción se articula con el proceso de tecnocratización de la participación y por ende de la democracia, que puede advertirse en algunos ámbitos de la UNRC donde se convierte en el lugar de privilegio de los técnicos especializados, con trayectoria, en el cual el universitario "común" pasar a ser `extranjero´".* (Baigorria, Ortiz, 2005)

Esto trae aparejado muchas consecuencias, por ejemplo que no se discutan las cuestiones políticas y sociales de la educación, ni mucho menos la práctica docente como fenómeno social, en el ámbito de la universidad. Las discusiones están ligadas a sus aspectos técnico - pedagógicos o instrumentales, que a su vez quedarían en manos de los especialistas.

El definirse como universitario - académico, despolitizado sería la concreción de este propósito de desvincular al sujeto del aparato estatal y de todo accionar político - social. Con esto el sujeto concreto convencido de su neutralidad se retrotrae a lo individual y privado, sin advertir que está siendo partícipe y colaborador en la prosecución del modelo pues no acciona en él para su modificación, se "ausenta" de la lucha otorgando espacios a la clase dominante anclada en el Estado.

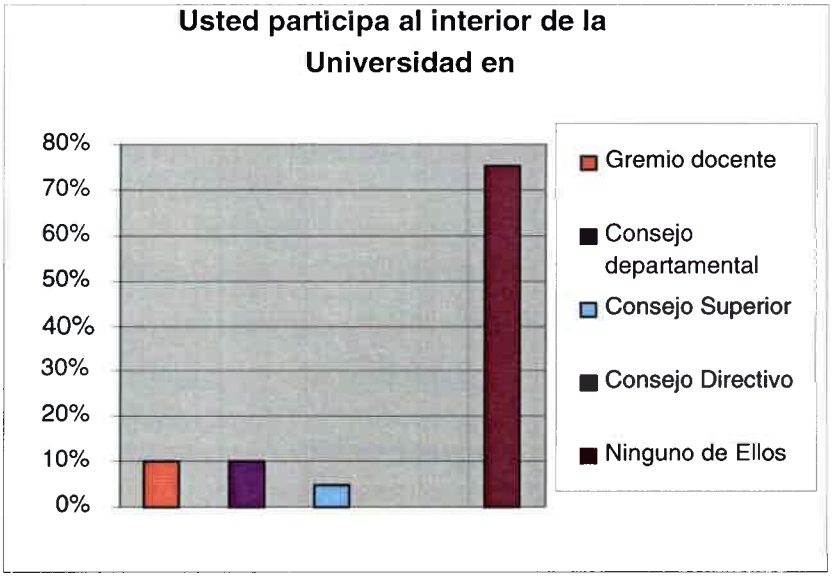
> *"Hay luchas pero más bien corporativas, y sigue privilegiándose el individualismo. Se tejen trenzas, donde pesan más los nombres propios que las funciones o roles. Este imaginario de que se trata de una escalera y hay que subirla como se pueda."*
> *Docente de Fac. Cs. Humanas*

Los docentes además dejen entrever sus dudas respecto de la transparencia de ciertos comportamientos de algunos universitarios que participan y que a veces se tornan cómplices determinados proyectos institucionales.

"El vaciamiento de la política al interior de la Universidad coadyuva a instalar decisiones arbitrarias, prácticas delegativas, poco transparentes, venta de servicios, clientelismo político. ¿Qué correlato habrá entre estas situaciones y las formas instaladas en el espacio social de legitimar una democracia delegativa, formal, aparente?" (Baigorria y Ortiz, 2005)

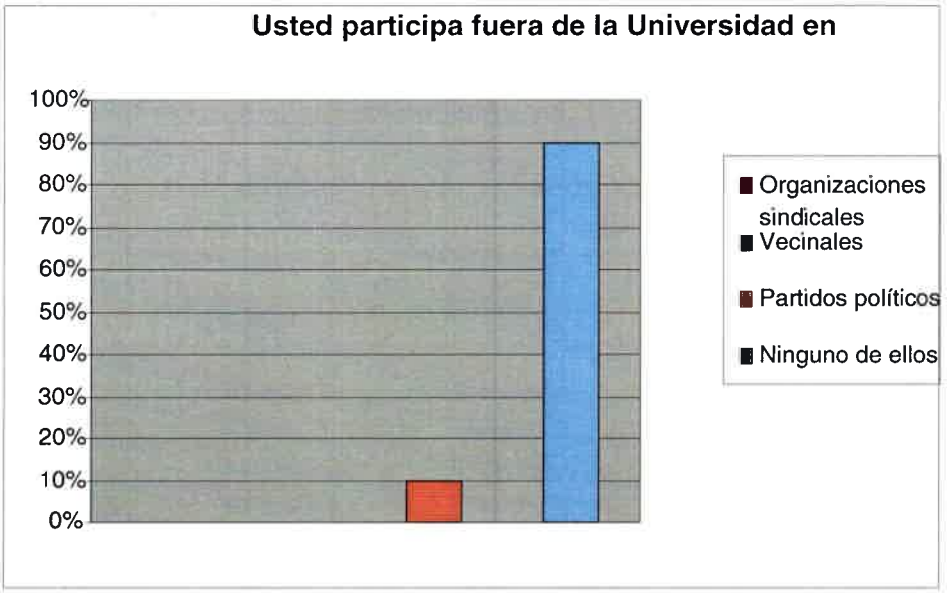
Situemos la temática de la participación no sólo en le escenario de la universidad y veamos cómo los docentes la visualizan en el contexto social.

Gráfico Nº 3.



Fuente: Proyecto de Investigación "Universidad, política, actores e imaginario social" M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

Gráfico Nº 4.



Fuente: Proyecto de Investigación "Universidad, política, actores e imaginario social" M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

"Me parece que del 98 a ahora, la tendencia no ha cambiado. No me extraña que ni adentro ni afuera la gente no participe. Adentro medio que se participa porque estás obligado, alguien tiene que dirigir el departamento, alguien tiene que dirigir la facultad o la universidad. Pero de nuevo, siempre es la misma gente la que está dando vueltas y cada tanto aparece alguien nuevo."
Docente de Fac. Agronomía y Veterinaria

Las organizaciones sociales intermedian entre los individuos y el conjunto de la sociedad, forman parte de un tejido social que genera condiciones para la participación en los asuntos comunes, si estas organizaciones se debilitan la democracia se debilita con ellas, e incluso se compromete la capacidad de la sociedad de continuar su permanente construcción. En este sentido, los docentes en su mayoría, expresan que el debilitamiento en la participación es rasgo que trasciende los límites de la universidad.

Es preocupante puesto que la participación supone un requisito imprescindible para el funcionamiento democrático de una institución en particular y la sociedad en general. En el caso de la Universidad, la participación de los diversos sectores involucrados debería representar una vía para garantizar su democratización, pero también para sostener la propia autonomía universitaria, entendida como un instrumento básico para el mantenimiento de las funciones propias de la Universidad.

- *Vigencia de la universidad pública*

Cuando los docentes hacen referencia al interjuego transformación-conservación brindan respuestas heterogéneas, ya que cada uno lo interpreta no solo desde distintas ópticas sino que lo remite a diferentes dimensiones. Algunos lo sitúan en el marco de lo personal, cómo se fue dando su propia transformación en el despliegue de la práctica docente, otros agudizando el modelo vigente y también aquellos que lo localizan en la dualidad micro-macro social.

"Es una forma de vida, no me puedo abstraer de que soy docente, elegí eso. Uno lo vive así. Soy bióloga, soy docente, y en distintas situaciones de la vida cotidiana asumo formas y actitudes que son las de mi formación"
Docente de Fac. Cs. Exactas

"Esa sería la transformación que yo sufrí después de treinta años, donde ni la universidad ni el departamento son lo mismo que eran antes, hubo una transformación toda."
Docente de Fac. Agronomía y Veterinaria

Este modelo de universidad es muy difícil que se pueda conservar tal cual como está, necesita una transformación en términos de hacer más eficiente el uso de los recursos del estado, esto tiene que ver puntualmente con la cuestión de que la educación debe ser publica, libre y gratuita pero para quien demuestre que la puede aprovechar y devolver en beneficio para el país. Concretamente aquel que quiere ir de turista a la universidad o a conocer gente, que pague un arancel como lo haría en cualquier otra universidad; porque la universidad es un derecho pero ese derecho hay que ganárselo en el buen sentido. Se que es una opinión antipática para muchos, pero cada vez que asignamos mal un recurso lo estamos sacando de otro lado en donde podría estar mejor asignado. El modelo necesita una redistribución de recursos que premie y privilegie la eficiencia, la excelencia, tanto en docentes como en alumnos.
Docente de Fac. Cs. Económicas

"A nivel individual hay mucho de transformación, en el sentido de preparar las clases, de búsqueda, de innovación. Pero a nivel macro estamos conservando un sistema y unas modalidades institucionales que son conservadoras. Habría una situación un tanto paradójica allí, entre lo que uno hace en la práctica cotidiana y sirve para alimentar al sistema. Innovamos en lo micro pero para sostener una macro estructura."
Docente de Fac. Cs. Humanas

¿Los universitarios están preocupados por la vigencia de la Universidad pública, en tanto posicionamiento ideológico que sostiene y reivindica un modelo de Estado encargado de garantizar la educación pública y por ende la universidad, o por el contrario la inquietud reside en que se pone en jaque el ámbito laboral y por tanto las condiciones salariales?

Nos preguntamos cómo es que estos actores universitarios, que en su práctica cotidiana avalan y ejecutan mandatos de un modelo socio-político neoliberal, son portavoces de una defensa acérrima de la universidad pública. ¿No habría aquí contradicción ideológica?

¿No será que esa reivindicación, en lugar de anclarse en un posicionamiento ideológico crítico, tendrá que ver con una defensa corporativa

de un espacio laboral que se ve amenazado por los vientos de un neoliberalismo que castiga precarizando y flexibilizando las condiciones de trabajo? En el caso del docente asumirse como trabajador no constituye una mayoría, por lo que se podría pensar que no se encontraría identificado con un discurso que reclame por sus condiciones de trabajo, aunque en verdad ése sea su problema.

A estos docentes les quedaría más cercano el hecho de apropiarse una vez más de la expresión "crítico- progresista" y así embanderarse en ella para salir airosos en la defensa de la universidad pública, cuando inclusive a la hora de definirse en otras esferas sociales optan por alguna de las versiones privatistas que aportan "eficiencia y calidad" frente a un Estado "inoperante y retraído"

Intentando expresar este razonamiento en palabras de Bourdieu, partimos de concebir al espacio universitario en tanto campo y sus agentes como portadores de un habitus. Así, las relaciones objetivas de fuerzas y luchas de posiciones, por la conservación o transformación, se orientan a la permanencia o potencial acumulación de capital material o simbólico

Frente a ello nos preguntamos cómo, desde un habitus conservador que tiene más que ver con un arbitrario cultural acorde al pensamiento y modelo neoliberal hegemónico que se torna cuerpo en la ejecución cotidiana de prácticas profesionalistas, se podría hacer un planteo crítico e ideológicamente opuesto a la lógica dominante.

¿Cómo se entiende que en el momento de argumentar la vigencia de la universidad pública, esos mismos agentes expongan razones ligadas a la gravedad de la situación social actual, se refieran a los avatares que sufren los trabajadores (no ellos, otros) e inclusive hacen alusión a los sectores populares, hasta algunos más atrevidos hablan de la "universidad del pueblo" o de "los trabajadores"; si ellos mismos sostienen que la misión de la universidad es la producción de conocimiento científico y casi ni aparece el brindar respuestas a las demandas de los sectores populares?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Biblioteca

También se presenta como paradoja el hecho de que su capital científico tendría como contenido mayoritario una producción e investigación científica de corte prácticamente positivista, esto es que procura casi plena neutralidad; cuando al mismo tiempo al defender la Universidad pública manifiestan la relevancia social de sus producciones. Nos llama también la atención ser testigos de argumentaciones casi político-partidarias, cuando ellos mismos expresan tener una valoración negativa de cualquier expresión política.

¿Será que hay una modificación sustantiva de sus habitus y prácticas?, ¿será que la misma se ajusta a un cambio radical de la lógica del campo universitario? O serán reestructuraciones que los habitus están poniendo a disposición a fin de reasumir y/o reasegurar su posición en el campo?

Estas apreciaciones no intentan presentarse como verdades absolutas sino que invitan a la reflexión y se plantean como problematizaciones que diferentes actores universitarios deberían considerar a la hora de repensar sus prácticas.

Algunas consideraciones para seguir pensando...

La importancia de las dimensiones y categorías analizadas, consiste en poder develar cómo se dan estas luchas de intereses antagónicos en la universidad, estas luchas de significaciones, y como la universidad contribuye a la constitución de conciencias hegemónicas o a la formación de intelectuales transformadores generando espacios de ruptura de estos procesos hegemónicos y permitiendo el paso del sentido común al núcleo del buen sentido: conciencia de ser dominados y necesidad de modificar dicha situación.

El trabajo transcurrió en torno a la reflexión acerca de cuál es nuestra tarea en la universidad, ¿qué tipo de docente universitario somos? Un mediador de la imagen social y del habitus, un docente cómplice en términos de Bourdieu (1990) que impone arbitrarios culturales, un intelectual difusor de ideología, un docente intelectual orgánico a la clase dominante en términos de Gramsci

(1972), un conservador que legitima el statu quo, un docente funcionario que adhiere al proyecto dominante? (Tamarit, 1996)

Nos preguntamos a lo largo del trabajo, qué posibilidades tenemos de constituirnos en docentes críticos, intelectuales transformadores en oposición a la dominación y denunciando la situación social desigual e injusta existente, desarrollando acciones contrahegemónicas y colaborando en la formación de conciencias críticas?

Recuperamos las preguntas de Paulo Freire: a favor de qué y de quienes orientamos nuestras prácticas, para a partir de allí pensar y construir colectivamente alternativas aprovechando las fisuras que nos ofrece la realidad socio - educativa universitaria.

El recorrido de estas páginas se fueron hilvanando en torno a sucesivas interrogaciones que derivaron de las expuestas en los párrafos anteriores. Y ahora cuando el trabajo va llegando a un cierre parcial, arbitrario y provisorio, volvemos a interrogarnos. Esto es porque adscribimos al planteo freiriano de reconocer el valor pedagógico de la pregunta. La pregunta violenta certezas, ataca verdades absolutas, abre caminos, profundiza el andar. La pregunta cristaliza el principio del inacabamiento tanto del conocimiento, cuanto de los sujetos y de su realidad.

Abrir con preguntas genera inquietud, despierta la curiosidad de quienes queremos seguir comprendiendo nuestro mundo; llevar adelante el proceso de estudio guiado por preguntas enciende el constante motor de la búsqueda y cerrar con nuevas preguntas nos obliga a volver a abrir...

Para comenzar a respondernos acerca de hacia dónde van, cómo son, nuestras prácticas docentes universitarias, nos atrevimos a interrogar a diferentes miradas, autores que definen el concepto de práctica. Partimos de entender a la práctica desde el encuadre que ofrece el marxismo en palabras de Althusser, que junto a otras perspectivas, reconocen el valor central de la dimensión político – ideológica de la práctica. Señalando diferencias y

resaltando la idea de co-presencialidad como constitutiva de la práctica en tanto práctica social, nos detuvimos en Giddens. Bourdieu otorgó dinamismo al análisis del concepto de práctica, haciéndolo interjugar con los de campo y habitus. Los teóricos de la Resistencia: Apple, Freire, Carr, Kemmis, entre otros, nos orientaron en la reflexión acerca de la noción de práctica en torno a las relaciones de poder y a la naturaleza política de la educación. Con Iglesias, Achilli, Barco y Broquen, situamos el concepto de práctica en el escenario más cercano de las dimensiones: docente y pedagógica. Sin pretensión alguna de exhaustividad arribamos a la consideración de que el concepto de práctica contiene esa interesante complejidad que posibilita pensar en sus múltiples sentidos, destacando su carácter político-ideológico, social e histórico. Fue por ello que si bien comenzamos a utilizar la palabra "práctica" en singular, su estudio nos fue conduciendo hacia la necesidad de usarla en plural. El concepto fue creciendo cualitativamente a punto tal que su aparición en el título del trabajo es como Prácticas.

Una vez discutido teóricamente el concepto de práctica, situamos nuestra temática de práctica docente universitaria en el contexto socio-político-económico. En ese tópico abordamos la relación Estado y Universidad a fin de desentrañar cómo se fueron dando las políticas educativas, en especial lo referido a la universidad en los dos modelos de estado que han estado vigente en Argentina en los últimos 50 años. Se trabajó el Modelo de Estado de Bienestar y el Modelo de Estado Neoliberal. En ese momento se expuso una caracterización de cada uno de ellos, focalizando sobre la cuestión educativa, el lugar de la universidad y las diferentes subjetividades que se van configurando según ambos escenarios. Desde un planteo de fuerte presencialidad del Estado en términos económicos y políticos, se va tejiendo una atmósfera socio cultural de consenso y paz social, en la cual el sujeto político protagónico es el sujeto trabajador que amplía sus derechos ciudadanos. Hacia el otro momento donde el retrotraimiento del Estado genera una minimización del "lo público" frente a una maximización de "lo privado". La polarización social que trae aparejado el

proceso de deterioro del trabajo, ya sea por sus altos índices de desocupación cuanto por el aumento significativo de la subocupación, lleva a la fragmentación de las redes sociales, la exaltación del individualismo y la instalación de un desánimo generalizado. Junto a la corrupción desenfadada de una clase dirigente que mira los organismos internacionales dando las espaldas a los capitales y a la producción nacional, se excluye a las grandes mayorías de la posibilidad de tener una vida digna y se desprestigia la práctica política vaciándola de sentido. La lógica mercantilista atraviesa la vida social, la cultural y no escapa la dimensión educativa. Se auspicia con diversos discursos, la constitución de un sujeto eficientista, pragmático y supuestamente despolitizado. Hacia ese sujeto posiblemente exitoso se dirige la universidad profesionalista. Esta presentación quizás esquemática, de los Modelos de Estado y sus políticas educativas universitarias, nos permitió visualizar algunos rasgos distintivos de cómo pueden tramarse las relaciones sociedad – educación, estado – universidad, universidad – sujetos, y allí en ese tejido conflictivo, tenso y contradictorio situar la práctica docente universitaria.

Posteriormente, nuestra mirada se dirigió a la reflexión sobre la producción de saber en la universidad. En primer lugar, reconocemos que hay construcciones de significados colectivas que son inherentes a las prácticas docentes y le otorgan identidad. Este planteo permite desnaturalizar determinados modos de ver a las prácticas docentes universitarias como obvias o inevitables, y ponerlas en sospecha pensando cómo los dispositivos de control y de poder operan concretamente en la legitimidad o no que gozan determinadas prácticas docentes y no otras. Con este análisis podemos poner en jaque el supuesto del eficientismo, el credencialismo, el tecnocratismo, la despolitización, como características unívocas de la práctica docente. Ligado a lo anterior, nos interesó entrar al problema de la producción científica considerando a la universidad como campo científico desde algunos conceptos claves de Bourdieu: agente, habitus, habitus científico, arbitrario. Al hacer jugar este esquema conceptual en el ámbito de la universidad, orientados por los

aportes de Landreani y otros, podemos sostener la lógica de producción científica que goza de cierta preeminencia procura neutralidad, descompromiso social y rápida producción de resultados que respondan a los requerimientos de conservación del orden social vigente. La necesidad de construir conocimiento crítico, movilizador de proyectos de reconstrucción colectiva a favor de los más desprotegidos económica y culturalmente, parece ser la dura tarea de quienes pretendemos trabajar en la producción de conocimiento científico que desafíe la hegemonía que conserva este modelo de universidad y de sociedad.

Luego nuestro caminar se detuvo en los espacios de la institución y el aula, donde la cotidianeidad de la práctica docente se despliega. El concepto de "jaula elástica" propuesto por Achilli, es interesante pues rompe con la idea de que los contextos se presentan como contornos externos, telón de fondo que enmarcan la práctica docente. La institución universitaria, siguiendo a Garay, es entendida como un espacio social atravesado por comportamientos de actores sociales en pugna de intereses, que persiguen objetivos y proyecciones diferenciadas, desde distintas historias, ocupando diversas posiciones y por lo tanto protagonizando ejercicios de poder. En el aula se dan procesos de interacción permanente de tiempos y espacios, donde se entrecruzan diversidad de dimensiones socio – culturales. El aula, la institución, lo socio - histórico son contextos permeados que poseen intersecciones e influencias mutuas. Una vez presentado el terreno dejamos andar la caracterización que los teóricos de la resistencia presentan sobre el docente. Consideramos que la posición e imagen del docente, tiene que ver con el tipo de concepción que se quiere imponer desde el poder: un técnico, neutral, acrítico, aséptico, que se asuma en su tarea como funcionario y cuyas reflexiones sobre la práctica lo lleven a la conclusión de que "la realidad está dada y nada puede hacerse", que es inevitable. Un diagnóstico paralizante que envuelve en una naturalización de la realidad como si no fuese construida por la intervención de los hombres. Frente a ello apelamos a la Resistencia para redefinir al docente y posicionarnos en el marco de una concepción docente que reconoce la naturaleza política de la

educación y que su discurso y práctica conjuguen el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, como sostiene Giroux.

Posteriormente nos preocupó "escuchar" cómo los propios docentes narran algunos aspectos de su tarea en la universidad. Los diálogos mantenidos y la reflexión sobre ellos, fueron organizados en torno a algunos tópicos tales como: relación sociedad – universidad, modelos de universidad y de práctica docente, participación política y vigencia de la universidad pública.

Surgen expresiones diversas que ponen de manifiesto la necesidad de valorar la contradicción inherente en la dinámica social que posibilita en términos de la Resistencia reconocer y potenciar fisuras, intersticios que apuntan a transformaciones socio - educativas.

Los docentes se reconocen en gran medida como docentes - investigadores y profesionales que se capacitan en una profesión con tendencia técnica. Recuperando escasamente su lugar de trabajadores. No se logra desentrañar si le otorgan al trabajo una dimensión política o bien se lo elige por homologarlo al empleo, con lo cual estaríamos frente a significaciones diferentes. De todos modos, se observa más la vinculación de la práctica docente con una tarea técnica específica, individualista, neutra, apolítica y de ninguna manera se vislumbra el rol de intelectuales transformadores en el sentido de Giroux (1990).

Como resultado de ello hay una tendencia a creer que las "fuerzas sociales tienen una vida propia, objetivos propios, capacidades propias. Cada uno reconoce su producción individual de hechos políticos, económicos, culturales, pero como agregado de productos sociales "*no nos reconocemos como responsables de los resultados del sistema"...*, "*la corriente de los hechos es anónima, diluimos el peso de nuestros actos en la multitud"... tenemos "una incapacidad para conducir colectivamente"* (Matus, 1987- 18:19). Esta idea de que las fuerzas sociales tienen vida propia opera como un efecto paralizante, está vinculada a lo mencionado sobre funciones sociales de la universidad.

La adhesión a una postura conservadora o transformadora, tiene que ver con una cierta concepción de universidad. La universidad como espacio cómplice, como generadora de consenso, manteniendo el statu quo y conservando el orden social vigente o como espacio crítico, promotor de transformaciones sociales.

El grado de autonomía de las prácticas culturales guarda relación con la distancia que éstas establezcan con las estructuras económicas y políticas, tiene que ver con la historia y tradiciones nacionales o locales y la coyuntura (Williams, 1980 citado en Tamarit, 1996). La realidad socio - económica, el contexto social e histórico condiciona la conducta y práctica de los hombres. En este sentido, Tamarit (1996) nos dice que hay una autonomía relativa de la tarea docente en función de estos condicionantes objetivos.

Es esta autonomía relativa la que nos permite vislumbrar la posibilidad de una universidad que desde este espacio, genere pensamiento crítico y proporcione a la comunidad los medios necesarios para transformar el mundo.

En el mismo sentido, las funciones de la universidad se definen por su orientación hacia la reproducción o hacia la transformación social. "El criterio básico para identificar las funciones que deba desempeñar la universidad se define por la orientación no a la reproducción de las actuales condiciones de existencia y del orden establecido sino a su transformación" (Vahl, 1989: 52). Mirando a la universidad como institución promotora de la transformación integral de la sociedad, el autor propone pensarla,

> *"no como una fábrica de profesionales, sino como un taller de elaboración teórica y práctica de las necesidades sociales y de las condiciones de existencia, y de proposición y socialización de vías concretas para satisfacer las necesidades sociales y transformar las condiciones de existencia"* (Vahl, 1989:56).

Se otorga prioridad a la formación que prepare para las transformaciones y que además de ofrecer "recursos humanos" reconoce conocimientos, teorías, métodos, alternativas de desarrollo, innovación,

técnicas. De este modo, la universidad pasa de su función de reproductora a la función de transformadora integral de la sociedad.

Resulta interesante la idea de *"hacer de la universidad un "taller de elaboración teórica y práctica de las necesidades sociales que actúa en el seno mismo de la sociedad como levadura de la transformación"* (Vahl, 1989:58). En este sentido sus funciones específicas tienen que ver con: capacitar fuerza del trabajo especializada para contribuir a la apertura y apropiación de la riqueza cultural, científico - técnica de la humanidad; investigación, proyección social y producción de bienes y prestación de servicios (Vahl, 1989).

> Una universidad en tanto *"vehículo para la formación de ciudadanos libres, aptos para integrarse a la sociedad democrática, como instrumento creador de conocimientos cuya propiedad pertenece al conjunto de la sociedad"* (Hidalgo, 1992: 87-88).

Estamos apostando fuertemente a la reconstrucción de una Universidad que desafíe el orden hegemónico a través del trabajo constante, guiados por el sueño utópico y lleno de esperanza hacia la transformación.

> *"La Universidad es también ámbito propicio para la vigencia de Freire en tanto lugar específico del trabajo político de docencia, de investigación, de extensión y de gobierno. Pero sabiendo que no habrá transformación educativa y científica posible si no se transforma junto a la sociedad en lo económico, en lo político, en lo cultural."(...) "La educación entonces no es sólo acceso a la información y a los conocimientos, sino la respuesta a la autoconciencia humana de ser inacabado. De allí que la educación liberadora siempre sea apuesta a la ética y a la estética. ¿Puede haber algo más bello que transformar una sociedad en un espacio social justo y solidario?"* Boitier, M. 2001

No por casualidad nos detenemos, aunque provisoriamente, en esta cita donde Boitier recrea las palabras y la figura de Freire para pensar la universidad.

Llegamos a un momento arbitrario en el que consideramos concluir esta etapa del proceso, para a partir de aquí seguir pensando... Nos inclinamos por comprender a las prácticas docentes universitarias en la lucha cotidiana entre lo existente, lo posible y lo deseable; situadas en la encrucijada entre la desesperanza que conserva y la esperanza que transforma.

Bibliografía

Achilli, E. 1987 "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". En: *Cuadernos de Formación docente.* Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. 1991 *La investigación socio-antropológica en las sociedades complejas. Una aproximación a interrogantes metodológicos.* Mimeo. Buenos Aires.

Althusser, L. 1987 *La revolución teórica de Marx.* Siglo XXI editores. México, España, Colombia, Argentina.

Apple, M. 1986 *Educación y poder.* Paidós. Barcelona

Baczko, B. 1984 *Los imaginarios sociales.* Nueva Visión. Buenos Aires.

Barco, S. y Broquen P 1995: *Las prácticas docentes en la elaboración del currículo técnico universitario forestal.* Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional: La universidad como objeto de investigación. UBA.

Barrow, R. 1990 "Formación de maestros: teoría y práctica". En Alliaud, A. y L. Duschatzky Comp. 1992 *Maestros: formación, prácticas y transformación escolar.* Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. Miño y

Dávila editores. Buenos Aires.

Baigorria, S y Ortiz, S 2005 *¿Participación en la actual democracia universitaria? Ponencia presentada en el* V Coloquio de Gestión Universitaria de América del Sur. Mar del Plata.

Bernstein, R. 1979 *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana.* Alianza editorial. Madrid.

Botia, A. 1993 "Culturas profesionales de la enseñanza". En *Revista Pedagógica de los trabajadores de la educación.* Año 4. Nº 32. (12-15)

Botiller, M. 2001 "La ética Utópica" Contexto de Educación. UNRC

Bourdieu, P. 1976 "El campo científico", en *Actes de la recherche en sciences sociales, Nº. 1-2,* traducción de Alonso Buch, revisada por Pablo Kreimer.

Bourdieu, P. 1984 *Sociología y cultura.* Edit. Grijalbo. México.

Bourdieu, P. 1990 *El oficio de sociólogo.* Edit. Siglo XXI. Buenos Aires.

Bourdieu, P. y J. C. Wacquant 1995 *Respuestas para una antropología reflexiva.* Edit. Grijalbo. México.

Brunner, J. 1983 *Los intelectuales y las instituciones de la cultura, Parte II: Sociología de la Universidad.* Flacso. Chile.

Bustelo, E y Minujin A 1998 *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes.* UNICEF, Colección de cuadernos de debate. Santillana. Colombia.

Bustelo, E. 1993 2ª edición "La Producción del Estado de Malestar". *En* Minujin, A. *Cuesta Abajo.* Losada. Buenos Aires.

Cano, D. 1996 *Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras en el laberinto del Estado Malechor.* Versión revisada y ampliada de la Ponencia Seminario Internacional sobre Política, Instituciones y Actores en Educación. Centro de Estudios Multidisciplinares. Buenos Aires.

Carozzi, C. y otros 1980 *Conceptos de antropología social.* Centro Editor América Latina. Buenos Aires.

Carr, W. 1990 *Hacia una ciencia crítica de la educación.* Editorial Laertes. Barcelona.

Carr, W. 1996 *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Ediciones Morata. Madrid.

Castoríadis, C. 1993 2ª edición *La institución imaginaria de la sociedad, Vol. 1 y 2 El imaginario social y la institución.* Tusquets Editores. Barcelona.

Chomsky, N. y H. Dieterich *1996 La Sociedad Global.* Editorial Liberarte. Buenos Aires

Da Cunha, M. 1996 *A profissao e sua incidencia ño currículo universitario.* Comunicación personal. Congreso Internacional de Educación. Buenos

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO Biblioteca

Aires.

Díaz Barriga, A. 1990 *Ensayos sobre la problemática curricular.* Trillas. México.

Díaz, E. y M. Heller 1992 *Hacia una visión crítica de la ciencia.* Editorial Biblios. Buenos Aires.

Elliott, J. 1993 *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Morata. Madrid.

Flax, J. 1986 "Conocimiento científico y poder". En *Revista Fahrenheit 450, Nº 1.*

Follari, R. 1989 *Trabajo en comunidad. Análisis y perspectivas.* Humanitas. Buenos Aires.

Foucault, M. 3ª edición 1992 *Microfísica del poder.* Ediciones La Piqueta. Buenos Aires.

Freire, P. 1969 *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI editores. Buenos Aires.

Freire, P. 1990 *La naturaleza política de la educación.* Editorial Paidós. Buenos Aires.

Freire, P. 1993 *La Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* Editorial Siglo XXI. México

Garay, L. 1996 Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. En *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades,* Universidad Nacional de Córdoba.(2-28)

Garay, L. 1996 "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones." En Buttelman, I. 1996 Comp. *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de la educación.* Paidós. Buenos Aires. (126-158).

Gentili, P. 1997 "Adiós a la escuela pública. El desorden Neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías". En *Gentili, P. Comp.* 1997 *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.* Losada. Buenos Aires.

Gentili, P. Comp. 1996 *Cultura política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Cap. 3.* Edit. Losada. Buenos Aires.

Giddens, A .1984 *La constitución de la sociedad.* Alianza. Buenos Aires.

Giddens, A. y otros 1990 *La teoría social, hoy.* Alianza. Buenos Aires.

Giroux, H. 1990 2ª edición *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.* Edit. Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.

Giroux, H. y S. Aronowitz 1992 *la enseñanza del rol del intelectual transformador,* en Alliaud y Duschatzky 1992 *Maestros. Formación, prácticas y transformación escolar.* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Gómez Campo V. y E. Tenti Fanfani 1989 *Universidad y profesiones: crisis y alternativas.* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Gramsci, A. 1972 *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Edit. Nueva Visión. Buenos Aires.

Gramsci, A. 1995 4ª edición *La Alternativa Pedagógica*. Editorial Fontanamara. México.

Hidalgo, J. C. 1992 "Financiamiento universitario", en *La universidad actual, Colección Antigua Universidad,* Santa Fe. 87-88

Hidalgo, J. C. 1993 *El rol de la universidad: distintos enfoques y sus implicancias, especialmente referidas al financiamiento universitario.* Universidad Nacional del Litoral.

Iglesias, R. 1994 *Las dimensiones de la práctica docente.* Universidad Nacional de San Luis. Mimeo.

Kemmis, S. 1998 *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Editorial Morata. Madrid.

Kemmis, S. y R. Mc Taggart 1988 *Cómo planificar la investigación-acción.* Editorial Laertes. Barcelona.

Landreani, N. 1990 "Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos: un falso dilema", en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología, nro. 1* .Paraná.

Landreani, N. 1996 *Apuntes para una teoría del conflicto en las escuelas.* Actas Congreso Internacional de Educación, crisis y utopías. Buenos Aires.

Landreani, N. 1996 "El proceso de apropiación institucional (o como pagar el derecho de piso)". En *Revista Crítica Educativa, año 1, nro. 1.* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Landreani, N. 1997 *La contradictoria construcción de la transformación educativa en la actual crisis cultural capitalista: el caso argentino.* Ponencia presentada en el Congreso Pedagogía 97. Encuentro por la Unidad de Educadores Latinoamericanos. La Habana. Cuba.

Lechner, N. 1985 3ª edición *Estado y Política en América Latina.* Siglo XXI Editores. México.

Matus, C. 1987 *Política, planificación y gobierno.* Fundación Altadir. Caracas.

Miliband, R. 1997 *El Estado en la Sociedad Capitalista.* Siglo XXI Editores. México.

Módulos Análisis sociológico de la educación universitaria y Políticas, planeamiento y gestión institucional, correspondientes al Núcleo III, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Mondolfo, R. 1960 *Marx y marxismo.* Fondo de cultura Económica Editores. Buenos Aires-México.

Offe, C. 1991 *Contradicciones en el Estado del Bienestar.* Alianza Editorial. México.

Ornelas Navarro, C. 1982 "La reforma universitaria y la enseñanza tubular". En *Revista Foro universitario Nº 19.* Stunam. México. (29-34)

Piscitelli, A. 1986 "Del constructivismo científico. Apuntes para una sociología crítica de la ciencia", en *Revista Fahrenheit 450, Nº. 1.*

Poulantzas, N. 1986 6ª edición *Estado, Poder y Socialismo.* Siglo XXI Editores. México.

Poulantzas, N. 1994 26ª edición *Poder y Clases Sociales en el Estado Capitalista.* Siglo XXI Editores. México

Puiggrós, A 1993 *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico.* Paidós. Buenos Aires.

Rojas Soriano, R 1990 10ª edición *Métodos para la investigación social. Una proposición dialéctica.* Plaza y Valdéz. México.

Scarfo, D. 1986 "El carácter coercitivo de la socialización científica". En *Revista Fahrenheit 450, Nº 1.*

Tamarit, J. 1992 *Poder y Educación popular.* Editorial Quirquincho. Buenos Aires.

Tamarit, J. 1997 *Escuela crítica y formación docente.* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Testa, M. 1989 *Pensamiento estratégico y lógica de programación.* OPS. Buenos Aires.

Torres, C. 1996 *Las Secretas Aventuras del Orden. Estado y Educación.* Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

Torres, R. 1988 "Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire". En *Ceal. Entrevista a Paulo Freire- 55:58.* Buenos Aires.

Touraine, A. 1980 "Decadencia o transformación de las universidades?" En *Revista Perspectiva,* Nº 2, Vol. X. UNESCO.

Vahl, T., Meyer, V. y A. P. Finger 1989 *Desafíos da administracao universitaria.* Seminario Internacional de Administración Universitaria. Florianapolis. Brasil.

Williams, R. 1980 *Marxismo y literatura. Cap. Tradiciones, instituciones y formaciones.* Ediciones Península. Barcelona.

Wright Mills, C. 1979 *La imaginación sociológica. Cap. El ethos burocrático.* Fondo de cultura económica. México.

Anexos

Anexo 1
Protocolo de Encuesta
Proyecto de Investigación "Universidad, política, actores e imaginario social" M. Boitier SECYT- UNRC, 1998.

Presentamos a modo de anexo la encuesta cerrada original de la investigación a la que nos remitimos como referente. Recordamos que de ella solo tomamos algunos items, los cuales fueron citados en el desarrollo del trabajo.

ENCUESTA PARA DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD

1- Datos personales

Titulo: Edad: Sexo:

Antigüedad docente: Antigüedad docente en la universidad:

2- Datos familiares

padre	madre
a) vive? Sí ( ) no ( )	a) vive? Sí ( ) no ( )
b) situación laboral	b) situación laboral
trabaja? Si ( ) En qué?	trabaja? Si ( ) En qué?
No ( ) desocupado ( )	No ( ) desocupado
jubilado ( )	jubilado ( )
otra ( )	otra ( )
c) escolaridad	
primario incompl. ( )	primario incompl. ( )
primario compl. ( )	primario compl. ( )
secundario incompl. ( )	secundario incompl. ( )
secundario compl. ( )	secundario compl. ( )
terc. o universiatrio incompl. ( )	terc. o universiatrio incompl. ( )
terc. o universitario compl. ( )	terc. o universitario compl. ( )

2- Los demás consideran que la universidad... (marque todas las opciones que crea conveniente)

es un lugar donde las personas atienden a sus intereses individuales ( )

es un lugar donde se desarrollan diversas actividades políticas ( )

favorece el ingreso al mercado laboral ( )

es un lugar de alto nivel científico ( )

es un lugar donde no deben existir actividades políticas ( )

es un lugar que da respuesta a las necesidades de los sectores carenciados ( )

a ninguna de las opciones anteriores ( )

otras (explicite cuáles) ( )

3- yo considero que la universidad sirve... (marque todas las opciones que crea conveniente)

para formar a la clase dirigente ( )

para acceder al mundo del trabajo ( )

para solucionar necesidades de los sectores carenciados ( )

para la producción científica ( )

para la búsqueda del descubrimiento y de la verdad ( )

para favorecer críticas a la política vigente ( )

para defender intereses de sus miembros ( )

para capacitarse en una profesión ( )

ninguna de las opciones anteriores ( )

otras (explicite cuáles) ( )

4- yo creo que la universidad es... (marque todas las opciones que crea conveniente)

un lugar de transmisión de concocimientos ( )

un lugar para desarrollar diversas actividades políticas ( )

un lugar para mejorar la posición social de sus miembros ( )

un lugar donde la actividad científica debe estar desligada de las decisiones políticas nacionales( )

un lyugar de intercambio personal y social ( )

un lugar para la formación profesional específica ( )

un lugar de producción científica ( )

ninguna de las opciones anteriores ( )

otras (explicite cuáles) ( )

5- La universidad se relaciona con otros niveles del sistema educativo:

no ( )

si ( ) (marque todas las opciones que crea conveniente)

buscar datos para utilizar en sus investigaciones ( )

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO Biblioteca

requerir un lugar de prácticas de los estudiantes en las instituciones educativas ( )

responder a las necesidades del sector docente de la ciudad ( )

compartir proyectos de investigación con los docentes ( )

aportar avances y/o desarrollos científicos a otros niveles del sistema educativo ( )

invitar a cursos, conferencias realizadas en la misma universidad ( )

capacitar a los docentes en el marco de la transformación educativa ( )

asesorar a los docentes en sus prácticas pedagógicas ( )

6- usted se reconoce como... (enumere en orden de importancia pudiendo asignar números iguales a aquellas opciones que tengan para Ud. La misma importancia)

investigador ( ) profesional ( ) docente ( )

trabajador ( ) técnico ( ) ninguna de ellas ( )

otras, cuáles ( )

desarrolle el por qué del orden elegido.

7- las demandas que Ud. Realiza en la universidad son resueltas

no ( ) si ( )

en caso afirmativo responda:

en el accionar individual ( ) en el gremio docente ( )

en los distintos órganos de conducción: consejo departamental ( ) consejo directivo ( ) consejo superior ( )

ninguna de ellas ( ) otras opciones, cuáles ( )

8- Ud participa...

a) al interior de a universidad en:

gremio docente ( )

órganos de conducción:

consejo departamental ( )

consejo directivo ( )

consejo superior ( )

ninguno de ellos ( )

otras opciones, cuáles ( )

b) fuera de la universidad en :

organizaciones sindicales ( )

vecinales ( )

partidos políticos ( )

ninguno de ellos ( )

otras opciones, cuáles ( )

9- Ud participa...

cuando tiene que votar ( ) presentando propuestas ( ) frente a

problemas individuales ( )

desempeñando tareas de conducción ( ) asumiendo problemáticas grupales ( )

respondiendo a la convocatoria de las autoridades ( ) en ninguna oportunidad ( )

otras opciones, cuáles ( )

desarrolle el item que Ud considere más importante

10- A mi juicio la universidad pública estatal es:

igual ( ) mejor ( ) peor ( ) que la universidad privada. Fundamente.

11- Respecto al pago de arancel en la universidad estatal

estoy de acuerdo ( ) estoy en desacuerdo ( )

fundamente brevemente la respuesta elegida.

Anexo 2

Resultados de algunos ejes indagados en el Proyecto de Investigación 1998

Gráfico 1:

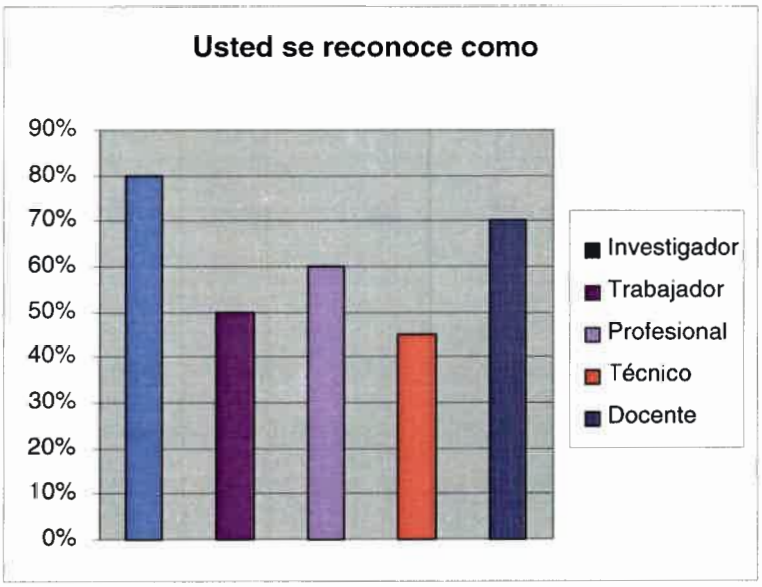


Gráfico 2:

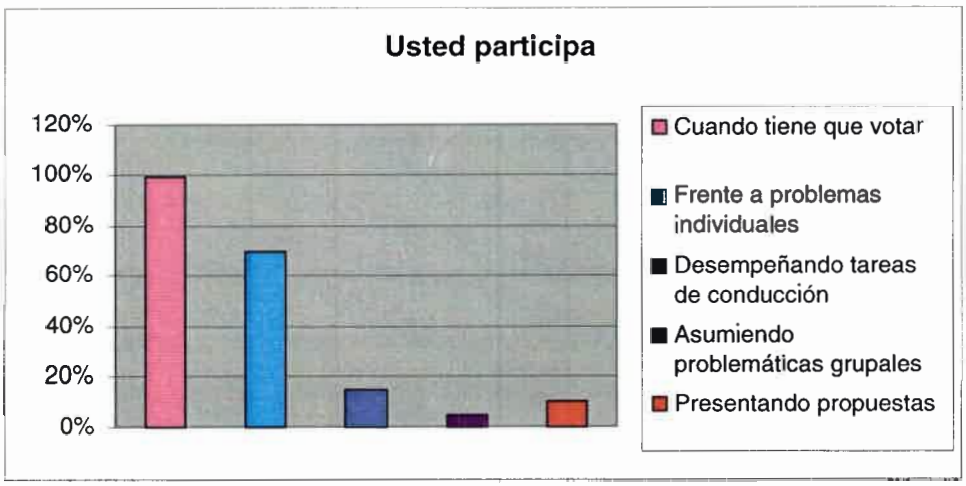


Grafico 3:

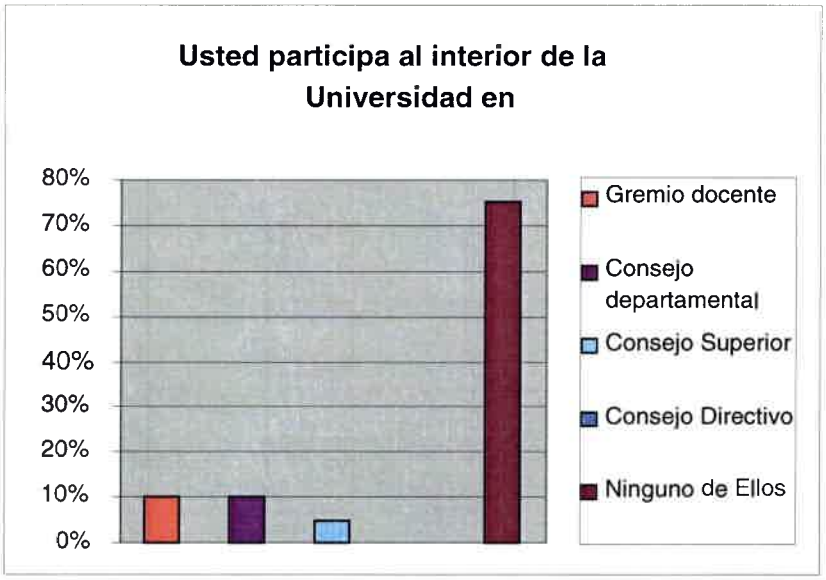
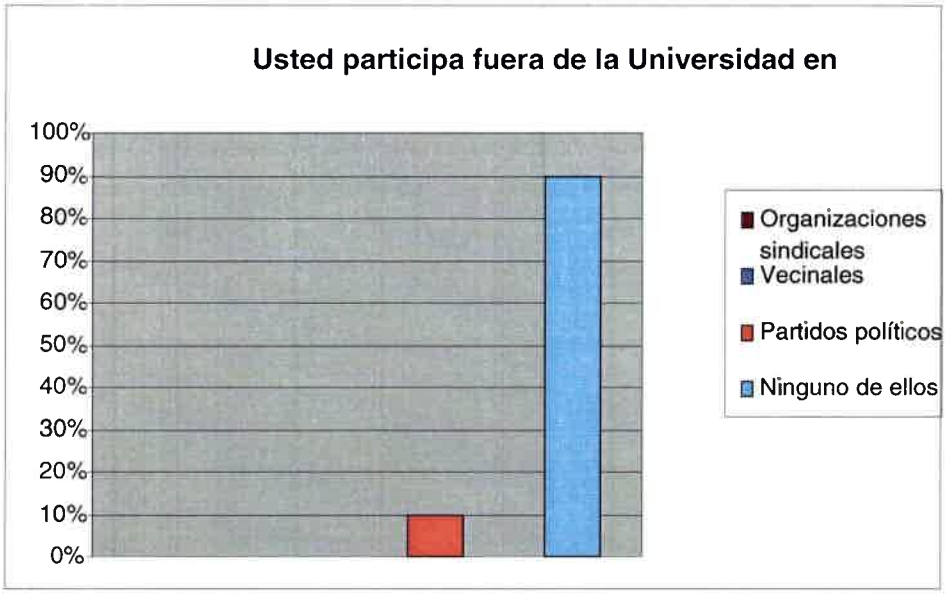


Gráfico 4:



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO Biblioteca

Gráfico 5:

Anexo 3

Registro de las entrevistas 2007

Entrevista Docente de Cs. Exactas
Antigüedad: 18 años

¿Cómo se reconoció el docente en el 98? Cuál era su perfil?
La mayoría se asume como investigador. Nuestro rol específicamente en la universidad es el rol docente, creo que esa es nuestra principal función.

Y por que te parece que aparece más "investigador" que "docente"?
Creo que es por la exigencia que tenemos, de que hay que hacer más investigación. Esto me parece bien pero sin perder el objetivo fundamental que es la educación; nosotros estamos en una universidad y nuestro rol debería ser docente. Pero también, y hablando desde mi caso en las Cs. Exactas, uno con la investigación puede brindar mucho más al alumno. Entonces tienen que ir de la mano, uno se enriquece.
Por ello yo siempre pienso en las universidades privadas, que hay tantas ahora, y no tienen este desarrollo en investigación, por lo que las pongo en duda en cuanto a su calidad educativa.
La exigencia de hacer investigación es mucha, la presión de la evaluación constante, la presentación en congresos, los Incentivos, (que también significan una cuestión de sueldo). Todo el tiempo que uno dedica a esto, a veces hace desvirtuar u olvidar que la función de uno es la docente.

Y la categoría que aparece postergada, la de considerarse trabajador?
Creo que se malinterpreta, que no tenemos tan claro qué es ser trabajador, aunque somos los primeros trabajadores, los que más hacemos cosas. Pero la palabra está tan desgastada, tan vacía, que uno se considera docente, profesional, investigador, como si fuera algo distinto, con otro nivel no tendría por qué ser así. Debería ser docente-investigador de la mano con la categoría de trabajador.
También nos cuesta asumirnos como profesionales, considerando que éste es aquel que realiza tareas independientes (el medico, el ingeniero, el arquitecto) pero a veces la profesión se ejerce dentro de una escuela o universidad.

Si avanzamos vemos que las demandas que se realizan son resueltas?
Hay buena disposición, se resuelven, siempre que estén al alcance.

Aun cuando haya distintos espacios políticos, distintas áreas de conocimiento

Es mas difícil cuando estas parado en la vereda de enfrente de quien le toca ejercer el poder. Pero no es un elemento de peso discriminatorio. Creo que en ese sentido, al menos lo que yo he vivido, hay respeto por el otro.

En cuanto a la participación...
El grueso participa cuando tiene que votar, no veo que haya disposición más allá de eso. Los lugares de participación son muy conflictivos, siempre quedás expuesto y muchas veces no se actúa en conjunto y tenés que tomar las decisiones sola, no con apoyo y colaboración del resto. Además al no poder conseguir varias cosas, por razones presupuestarias, te desgastás.
Creo que estamos en una crisis, porque si bien nunca hemos tenido demasiado, ahora tenemos mucho menos y vamos a tener menos. A veces nosotros tenemos que estar luchando todo un cuatrimestre para que te den un elemento que es fundamental, y no sé si es caro, sino que te lo restringen. Creo que esto decepciona para el que está participando y para el que no también, porque ve ese panorama y se aleja.
No coincido tanto con que se participa más en problemáticas individuales que en colectivas, creo que depende de cada uno. Yo he participado más en las últimas
Los mecanismos burocráticos son muy desgastantes. Además de las cargas cotidianas

En el caso de participar, nosotros recortamos adentro o fuera, fíjate por fuera, ¿qué pasa? Muy pocos o nada.
Casi nada de asociaciones gremiales, partidos políticos o vecinales. Me parece que muestra la realidad, que no hay participación fuera de la universidad.

¿A qué se debe ese desanimo o descreimiento?
La formación que tenemos los docentes-investigadores y la imagen de la política todavía pesa mucho, la percepción de que todo está mal, de que para llegar te corrompés.
Creo que es una actitud de comodidad, que estamos inmersos en aquello que nos gusta hacer, creo que quienes nos dedicamos a la docencia disfrutamos nuestro trabajo (que no es poco) y estamos cómodos. ¿Que me voy a crear un problema, si estoy cómodo así?! Además en los círculos de política es muy difícil entrar intelectualmente, todo debe ser demostrable ya, y nosotros tenemos otra visión, que se tilda como "más académica". No estamos habituados a los manejos de ese otro ámbito, es otro mundo.

Si tuvieras que definir la práctica docente universitaria...
Es una forma de vida, no me puedo abstraer de que soy docente, elegí eso. Uno lo vive así. Soy bióloga, soy docente, y en distintas situaciones de la vida cotidiana asumo formas y actitudes que son las de mi formación.
Si bien yo me he formado más para la investigación que para la docencia, muchas veces me molesta la desvalorización de la actividad docente. Se

pierde el objetivo fundamental que tenemos dentro de la universidad: enseñar.

Entrevista Docentes de Cs. Humanas
Antigüedad: 7 años

¿Cómo se reconoce como docente?
A nivel de discurso me parece que lo políticamente correcto es considerarse primero docente y luego investigador, pero en la práctica esto se invierte.

¿Y por que la contradicción?
- Fundamentalmente como respuesta a los cuestionamientos de que los docentes descuidamos las clases y nos encerramos en los cubículos. Yo no se si sucede lo mismo a nivel de auxiliares y docentes titulares, supongo que los primeros nos identificamos mucho más con la docencia y los segundos con la investigación.
Lo que si creo, es que en estos 7 años de experiencia, se ha afianzado mucho la burocratización a cerca de este rol de investigador, ocupando un lugar más central que el de docente. Pero la investigación, y que me disculpen los 4 que hacen investigación en serio, es una ficción. Esta ficción te sostiene a vos acá adentro o chau, desde los que hacen los proyectos hasta los que evalúan.

Ahora, esa ficción tiene algo que ver con el sistema de Incentivos?
- Si, y con que los Incentivos se constituyen como un sistema muy ambiguo. El título de investigador es muy fuerte, en capital material y cultural-simbólico. Incluso el afuera, -no se si tanto en nuestra facultad, porque se dice que no producimos nada, lo que en parte es verdad- alimenta esta ficción de que investigamos sobre cuestiones importantes o destacadas. Creo que todavía sigue teniendo mucho prestigio investigar.
- La ficción también está en que no existen los elementos necesarios, el dinero, el tiempo.

¿Que pasa con la categoría trabajador que es la que menos aparece?
- Creo que es una cuestión de prestigio.
- Hablar de trabajador es asociarse a una masa, igualarnos para abajo. Quizás en esta época haya cambiado un poquito por la puja salarial.
Es más, si la pregunta no hubiese estado categorizada creo que sería menor el porcentaje que se reconocería como trabajador profesional-técnico. Por la formación que tenemos por ahí tendemos a pensar que lo técnico es solo lo manual...
- Y profesional parecería opuesto a trabajador, con concepciones diferentes. También tiene que ver con la valorización cultural que se nos hace, cuestionando que no producimos nada y entonces no trabajamos.

¿Y que pasa con las demandas que el docente le hace a la universidad?
- Me llama la atención tanto "sí". Yo muchas veces siento que la universidad no responde a lo que uno espera sobretodo en relación al rol de docente-investigador.

En este último tiempo, cada vez tenemos menos esperanzas en las demandas. Personalmente si viene alguna valorización, se recibe y sino seguimos laburando y poniendo el hombro y tapando baches. Desde mi lugar de auxiliar, que es el último orejón del tarro –ayudante de primera- se espera que se tomen algunas medidas.
- Yo me siento bastante defraudada...
- Pero que seguimos haciendo? Tolerar. Y nos sorprendería que las cosas fueran distintas.

Eso habla de resignación...
- Uno no deja de sentir que la institución todavía tiene deudas; seguimos casi sin reclamarlas o bajando los brazos en los reclamos.
- También es cierto que no están claros los canales para reclamar. Yo sabría qué reclamar pero no se por donde reclamar.

Eso tendría que ver con si participo o no y donde lo hago. El voto es el 100%, ante problemáticas individuales un 70%, desempeño de tareas de conducción no llega al 20%, pero en cuanto a problemáticas grupales no llega al 10%, y la presentación de propuestas al 5. ¿Como ven eso?
- Pero de algún modo a través de los proyectos de investigación uno está elaborando propuestas, está investigando para producir un cambio o será que busca mantener lo mismo.

En ese item se estaba pensando en actividades por fuera de lo ya instituido: convocatorias de extensión, proyectos pedagógicos innovadores.
Y la relación problemáticas individuales y problemáticas grupales?
- Hay solo una tercera pare de compromiso colectivo pero también tenemos escaso compromiso con nosotros mismos.

A mi me interesa situar ese dato en el contexto de los 90, donde una de las problemáticas más fuertes es la ruptura de las redes, el quiebre de lo colectivo. Tras la crisis de 2001 pareciera que resurgen incipientemente espacios de reconstrucción. Eso reaparece en la universidad?
- A mi me parece que sigue siendo igual. Hay luchas pero más bien corporativas, y sigue privilegiándose el individualismo.
- Y se tejen trenzas, donde pesan más los nombres propios que las funciones o roles. Este imaginario de que se trata de una escalera y hay que subirla como se pueda.

Y se preguntó dónde participa. En el afuera: 0% en sindicatos y vecinales, 10% en partidos.
- Bueno pero también es cierto que estas instituciones han caído en un descrédito absoluto. Entonces como espacio de colectividad uno no está incluido en nada.
- Quizás suene como excusa pero si yo tuviera que contestar hoy diría "ninguna", es que no me queda tiempo ni para laburar; a veces uno ni siquiera

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO Biblioteca

puede comprometerse fuertemente con las actividades de trabajo. Imagínate entonces que terminamos estresados, cansados, contracturados, deprimidos y encima sumarle a eso un compromiso con alguna otra causa. Por ahí es excusa pero es real.
- Sí, es cierto, no hay disponibilidad material. No tenemos tiempo ni siquiera para divertirnos.

Y observemos la poca participación adentro de la universidad, en los espacios formales.
- Esto es lo instituido, por allí podríamos pensar en otros espacios, por ejemplo el coro de la universidad.
- Claro, pero me parece que están ligados a una participación política. Y esto también pone de manifiesto que los que deciden son pocos, porque hay poca participación.
- En el gremio recién ahora participamos porque estuvimos contratadas 6 años y no podíamos afiliarnos ni nos sentíamos parte de.
- Claro por allí sin la legitimación del concurso y cierta estabilidad no nos sentíamos parte ni se te hacía sentir parte. Por ejemplo, no podíamos votar.

¿Cómo caracterizan ustedes a la práctica docente universitaria? ¿Cómo la están vivenciando?
- Siento que hoy hay una mayor demanda por cumplir el rol de investigador, y muy poca bolilla a la docencia. Estamos inmersos en presentar los trabajos que corresponden, dos o tres por años, acá y allá, lo que demanda mucho tiempo. Entonces hay un relegamiento del rol de los profes que dan su clase, que asisten a consulta, que atienden a sus alumnos.
Cada vez se agregan más ritos a la tribu, que hay que cumplir para pertenecer. Estudiar y que no se note, para que? Tiene que ser un curso que de créditos y diploma para después ponerlo en el formulario de categorización. Escribir clase no tiene valor, escribir un paper y publicarlo, y con referato. Estos ritos van oprimiendo las energías y más aún en mi caso que debo responder a las exigencias del nivel medio porque no tengo cargo full en la universidad. Pero para poder pensar en hacer medio paso para arriba hay que escribir, publicar, estudiar, formarse. Estamos entrampados en un sistema sumamente perverso. Por ejemplo, yo tengo una carrera de posgrado que me sirvió para un montón de cosas pero para Literatura Argentina -que es la materia que doy acá- prácticamente nada; de dos años de estudio sistemático fuerte prácticamente nada fue a parar al aula. Resulta que para hacer el posgrado especializado en literatura argentina me tenía que ir a Mendoza o a Rosario, para lo cual debía dejar el colegio secundario, y por razones económicas no podía. Así, uno se va entrampando cada vez más y va desgastando las magras energías del cuerpo para pertenecer a la tribu.

- En nuestro rol de auxiliares nos hacemos mucho cargo de la consulta, del contacto con los alumnos, a veces mucho más que los profesores titulares. Es una experiencia muy rica pero también se genera una sobrecarga.
- Sí, terminamos en una maratón de cosas y al final se termina desvirtuando lo que bajás en el aula, por más de que hacemos lo mejor que podemos. Pasar tiempo con los alumnos y preparar las clases no se evalúa en ningún lado, no está acreditado, por lo tanto no recibirá incentivos. Y justamente creo que mucha culpa la tiene el sistema de incentivos, los investigadores deberían depender del ministerio y con proyectos bien pagos, y por otro lado una carrera honorable en la docencia.
- Además con Incentivos hay muy poca gente que cobra mucho, yo desconozco. El resto, los colaboradores o investigadores categoría V, cobramos poco y corremos siempre.
- Es un sistema muy particular, y uno lo siente obsoleto, como que hay algo que no funciona, y mientras tanto seguimos con rituales cada vez más sofisticados y sin dar las respuestas que el contexto necesita.

Dos palabras y ustedes eligen: CONSERVACIÓN y TRANSFORMACION para definir a la práctica docente universitaria
- A nivel individual hay mucho de transformación, en el sentido de preparar las clases, de búsqueda de innovación. Pero a nivel macro estamos conservando un sistema y unas modalidades institucionales que son conservadoras. Habría una situación un tanto paradójica allí, entre lo que uno hace en la practica cotidiana y sirve para alimentar al sistema.
- Innovamos en lo micro pero para sostener una macro estructura.

Entrevista Docentes Cs. Económicas e Ingeniería

Este primer cuadro refiere a cómo los docentes se perciben; hay un 80% que dice que son investigadores, un 50% trabajador, un 60% profesional, un 45% técnico y un 70% se define como docente. Estos datos corresponden a 1998,¿ que dicen ustedes?

- En lo particular, dado la facultad a la que pertenezco -ciencias económicas- y el departamento al que pertenezco –contabilidad- nosotros no tenemos una identificación tan fuerte con la investigación, como sí tienen los del departamento economía. Por lo tanto, habitualmente esos puestos están cubiertos por contadores o administradores que tenemos actividad privada, eso hace que la investigación quede en tercer lugar, entre profesional en primer lugar, docente en segundo e investigador en menor medida. Esto no se da así en el departamento economía, que dedica y tiene más tiempo para dedicar a la investigación, porque en su mayoría son todos cargos full.
- El tema de la investigación y la docencia tiene que ver con las dedicaciones y con los cargos. Calculo que aquellos que se definen como investigadores o docentes no comparten mi condición de ayudante de primera simple. Resulta paradójico pero yo apenas inicié mi carrera como docente ya entré en un equipo de investigación en el que estoy hace seis años, tengo una comisión de prácticos a cargo, doy clases pero me reconozco más como profesional o trabajador que como "docente investigador". Por allí tiene que ver con que tenga una dedicación simple.
- Yo quiero aclarar que participo de proyectos de investigación y que siento que la actividad que más me gusta es la docencia, no obstante, por el tiempo que le dedico a cada actividad si me tuviera que auto nominar lo haría en términos de profesional que hace tareas de docencia y en menor medida colabora en proyectos de investigación; no me considero investigador porque por mi categoría no dirijo el proyecto, solo colaboro. Entonces considero que el rótulo tiene mucho que ver con cuanto uno lo siente como propio al trabajo que realiza.
- A mí la docencia me encanta, más allá de las condiciones en las que estoy en la universidad que no son las que todo el mundo se imagina, lo haría incluso sin esas condiciones mínimas porque me encanta.

Y siendo que los dos remarcan las condiciones laborales, ¿cómo ven esto de que la concepción de trabajador aparece casi al último?.
- Creo que hay una necesidad de estos trabajadores universitarios de diferenciarse del trabajador como tal. Me parece que allí entraría en juego el status, el poder simbólico. El docente universitario prefiere definirse como docente o investigador antes que como trabajador porque esta categoría lo baja a un escalón inferior.
- Coincido totalmente, da más chapa decir que soy profesor universitario, porque a su vez la gente del afuera del campus no define entre auxiliar y profesor, suena mejor y más allá de cómo se ve uno tiene que ver con cómo le

gusta que lo vean al exterior, aunque técnicamente somos trabajadores universitarios y eso no le cabe la duda a nadie.
- El docente de la universidad no se reconoce como trabajador del estado
- Es un agente público, y eso yo lo relaciono con otra cosa: la definición del no docente por vía negativa, y tiene que ver con este deseo de distinguir entre yo soy docente y vos no lo sos. Esta marca de que vos no sos lo mismo que yo puede resultar peligrosa. En definitiva, trabajadores somos todos.
- Pareciera que en la universidad la cuestión del trabajo, el salario, las condiciones están por fuera y solo aparecen en situaciones conflictivas. Se tiende a mirar lo que lo distingue de otros trabajadores y no lo que les resulta común: la responsabilidad que tiene, el rol que se le asigna, la valoración social.

¿Qué pasa con las demandas que uno le hace a la universidad? En el año 98, casi el 80% dice que son resueltas, y un 25% que no.
-Para mi es muy categórico. En lo personal le estoy y le estaré eternamente agradecido a la universidad, primero por haberme educado gratis, segundo por haberme dado la posibilidad de un posgrado, si eso es atender mis necesidades las ha atendido largamente. Pero en relación a la carrera docente, yo siento que a esta altura debería estar en otra posición y es muy desmotivante estar en el mismo lugar y con proyección a seguir estando. Ahí entra a jugar la vocación docente de seguir en un lugar donde las perspectivas de crecimiento son nulas; sí hay un crecimiento profesional pero que laboralmente no es premiado.
- Yo estoy satisfecha en mi crecimiento en cuanto a formación, actualización, la maestría; y en términos de carrera docente creo que no se han satisfecho para nada mis demandas. He participado en todas las patas que plantea la carrera docente: extensión, investigación, docencia, formación, incluso categorización; y hoy por hoy después de 7 años sigo en un cargo de ayudante de primera simple, me parece que al menos tendría que aspirar a un semi, que de hecho lo estoy cumpliendo -por generosidad de mi jefa que me da espacios para hacer cosas que exceden mi categoría- pero legítimamente no la tengo.

Veamos algo que se ata a esto, porque si yo pido tengo que ver como lo hago: la participación. El 100% dice que participa cuando hay que votar, frente a problemas individuales un 70%, desempeñando tares de conducción no llega al 20% asumiendo problemáticas grupales 5 o 7% y presentando propuestas un 10%. Esto en el 98.
- Hoy sería peor.
¿Qué sería peor?
- La participación, incluso con un gremio diferente, es escasa, y hemos tenido fuertes conflictos gremiales a nivel nación no solo UNRC. A las asambleas no se asistía, los docentes manifestaban que no se sentían representados, pero cuando se resolvía paro el 90% decía que sí, y vos después preguntaban por qué adherían y "porque me vino bárbaro para planchar, lavar y hacer los trámites en el centro". Entonces hay un desinterés por el tema de las problemáticas más grupales. Cuando estábamos con el tema de los delegados gremiales por facultad fue todo un problema encontrarlos, yo reconozco que a

las asambleas que han sido a la mañana me resultaba imposible asistir, porque por mi condición de simple no voy todos los días a la universidad e ir una mañana especialmente no lo hecho.
- En mi caso me cuesta identificarme como trabajador en función del tiempo que ocupa la universidad en mi profesión, también eso está representado por la proporción de mis ingresos que dependen de la universidad, con lo cual asumo que la remuneración que me toca es baja pero he tomado la decisión de mantenerlo por vocación y también por el prestigio que charlábamos antes. Entonces, no me involucro en cuestiones gremiales o de propuestas porque la universidad no es el 100% ni de mi ingreso ni de mi tiempo, por ello para mí no es tan relevante como para otra persona un aumento o que se quede estancado el sueldo. Sumado a esto, el prejuicio de la condición gremial, que está mal vista y que las reuniones gremiales son una pérdida de tiempo, entonces, no me quejo demasiado de lo que resuelve el gremio porque para que cambie debería levantar la mano en oposición. Como resuelvo esto? Y bueno hago paro cuando comparto la decisión y no lo hago cuando no comparto.
- Lo mío es una convicción de que estos espacios son valiosos y hay que defenderlos pero nada más.
- Sí, yo creo que para que cambien las cosas tenés que participar e involucrarte sino no te podés quejar.
- Cuando hago el cálculo no me cierra por ningún lado, el que podría usar el tiempo para otras cosas, los logros, la retribución concreta en mi recibo de sueldo.

Esta puja o contradicción entre lo individual y lo colectivo cómo lo ven...
- Creo que tiene que ver con esto de no sentirse trabajador y parte de, sino una concepción mas individualista sobretodo de aquellos que tenemos una escasa dedicación y por ende tenemos escasa participación en la vida universitaria. Yo no me siento miembro en sentido activo, no me siento representativo de la mayor parte de la gente de la universidad.
- Además la gente pelea cuando se trata de defender sus intereses personales: la mejora en el cargo, el viático, la aprobación del proyecto. Cuando hay que meterse en condiciones que atañen un compañero bueno hay que evaluar a ver si esto me va a traer alguna consecuencia negativa.

Y en relación a dónde participa. En el afuera: 0% en sindicatos y vecinales, 10% en partidos. Para adentro: un 10% en el gremio, un 10% en el concejo departamental, no llega al 5% en el superior y directivo nada.
- Creo que depende de cada persona, si te atrae la participación por ahí tenés mil actividades pero igual sos el dirigente del club, o la vecinal; te gusta participar de la discusión, opinar y levantar la mano. El que milita adentro milita afuera porque está en la forma de ser se la persona. Después hay otro tipo de persona, con la que me identifico más yo, que lo defino como más egoísta y supone trabajar para mí, el tiempo lo aplico a mi beneficio personal y familiar. Por allí tiene que ver con la vocación de servicio, que en alguien de un perfil

como el mío puede darse en el ser docente aún cuando no te reditúa económicamente.
- Además todas la organizaciones de la sociedad civil están venidas a menos, la gente participa cada vez menos. La desilusión, el desencanto que se lee en los libros es palpable en cualquier iniciativa que uno tenga al convocar gente para participar en algo; la gente no quiere, no le interesa, no tiene tiempo.
- De donde uno tiene estos prejuicios? De la experiencia como alumno y como docente de lo que es el trabajo en equipo, donde generalmente el equipo son dos y los otros tres no trabajan.
- También uno piensa que los que participan algún beneficio sacan sino no seguirían ahí.
- Tiene que ver con esta cuestión de ser egoísta, porque quien está en una organización se motiva más si está en una posición predominante que secundaria, porque se puede apropiar de los beneficios de la imagen y el prestigio.
- La pérdida de los ideales y de la lucha colectiva ha impactado fuerte en la universidad. Juntarse no vale la pena, no se consigue nada, para qué, eso no sirve, son todos corruptos.

Situados en este contexto y haciendo jugar una o las dos palabras transformación y conservación, ¿cómo definirían su práctica docente?
- Para mí este modelo de universidad es muy difícil que se pueda conservar tal cual como está. Planteo como necesaria una transformación en términos de hacer más eficiente el uso de los recursos del estado, esto tiene que ver puntualmente con la cuestión de que la educación debe ser publica, libre y gratuita pero para quien demuestre que la puede aprovechar y devolver en beneficio para el país. Concretamente aquel que quiere ir de turista a la universidad o a conocer gente, que pague un arancel como lo haría en cualquier otra universidad; porque la universidad es un derecho pero ese derecho hay que ganárselo en el buen sentido. Entonces, la universidad carece de un montón de cuestiones pero por otro lado hace un uso improductivo de muchísimos recursos. Y en la medida de que las remuneraciones para la carrera docente sigan siendo así, se da un éxodo de los profesionales más capaces que para permanecer en la universidad tienen un costo de oportunidad enorme.
Se que es una opinión antipática para muchos, pero cada vez que asignamos mal un recurso lo estamos sacando de otro lado en donde podría estar mejor asignado. El modelo necesita una redistribución de recursos que premie y privilegie la eficiencia, la excelencia, tanto en docentes como en alumnos.
- Yo lo pensé desde mi practica chiquita de docente, donde en este contexto de universidad pública desvalorizada, desvastada con una fuerte competencia de las universidades privadas; mi practica con el grupo de alumnos de primer año que tengo en mi comisión sí apunta a la transformación, a la posibilidad el cambio desde abajo, que se lleven una mirada distinta, crítica.
También reclamo una universidad con más prepuesto, con más recursos, con mejores estándares de calidad, que siga siendo pública; pero creo que esa

transformación no solo significa la buena voluntad del político de turno sino la transformación en la conciencia de los que estamos adentro y los del afuera.

Entrevista docente Fac. de Agronomía y Veterinaria
Antigüedad: 30 años

En el primer item la información versa acerca de cómo los docentes se definen: hay un 80% que dice que son investigadores, un 50% trabajador, un 60% profesional, un 45% técnico y un 70% se define como docente.¿vos que pensás al respecto?
Eso tiene ver con por donde pasa el reconocimiento de la gente que labura acá: por la cantidad de papers publicados, la cantidad de congresos que tenés, la participación en los proyectos, entre otros; pero la tarea docente no va, cuando vos vas a rendir un concursos se evalúa lo anterior y por eso es que la mayoría se reconoce como investigador. Creo que sí esa encuesta la haces hoy, el porcentaje de investigador aumenta.

Y eso a qué se debe?
Pienso que hay dos cosas. Una, el tema de Incentivos, donde todo el mundo quiere categorizar mas alto para cobrar más alto y para eso tenés que dirigir un proyecto o dirigir a becarios. Por otro lado, te da prestigio, no es lo mismo ser docente que un investigador, y más por ejemplo de Conicet. Creo que las dos cosas entran en juego.

El lugar del trabajador aparece en tercer lugar, por qué no nos definimos así?
Pienso que esa es una concepción cultural, uno ve en el trabajador el tipo de la fábrica. El docente en su época era "el" docente. Creo que viene por ahí.

¿Qué pasa con las demandas que uno le hace a la universidad? Casi el 80% dice que son resueltas, y un 25% que no.
Habría que ver qué se entiende por demandas, qué tipo de demandas. Pienso que si vos pensas en las demandas de infraestructura se entremezcla todo un problema económico universidad-país, donde tenés que pelear hasta por la plata de una canilla.
Es que la situación económica de la universidad en este momento es muy particular. Los subsidios de investigación que se otorgan son muy bajos, si querés subsidios mayores tenés que salir a pedir afuera: la Agencia, el Conicet. Por ello no se que tipo de demandas se ven satisfechas.

Esto se ligaría a los espacios que los docentes encuentran para la participación. El 100% dice que participa cuando hay que votar, frente a problemas individuales un 70%, desempeñando tares de conducción no llega al 20%, asumiendo problemáticas grupales 7% y presentando propuestas un 10%. ¿Cómo lo ves a esto?
Y estos porcentajes pueden variar un poco del 98 hasta ahora, pero creo que es real, la gente que participa y se compromete es siempre la misma y es muy poca. Yo lo veo en la facultad nuestra, la gente que participa en el Concejo Directivo y Superior, das vuelta año a año y los nombres son más o menos los mismos. Quienes participan son pocos, salvo a la hora de votar.

¿Cómo es esta polaridad individual-colectiva?
Sí, y creo que se acentúa cada vez más. Las políticas de ahora tiran mucho más al individualismo, yo comparo cuando nosotros comenzamos a trabajar acá que se hacía la labor como departamento, en forma conjunta, todos para resolver el problema de uno o de otro. Ahora se trabaja cada vez más individual, yo tengo que sobresalir frente a vos, publicar más, por eso cuando hay un problema cada uno se preocupa por su problema y al otro lo dejamos al costadito. Esto lo veo a nivel universidad y en todo nivel.
La tendencia del 98 a ahora?
Me parece que no ha cambiado.

Para cerrar lo de participación vemos dónde se participa. En el afuera: 0% en sindicatos y vecinales, 10% en partidos. Para adentro: un 10% en el gremio, un 10% en el concejo departamental, no llega al 5% en el superior y directivo nada, y más del 70% en nada.
Adentro medio que se participa porque estás obligado, alguien tiene que dirigir el departamento, alguien tiene que dirigir la facultad o la universidad. Pero de nuevo, siempre es la misma gente la que está dando vueltas y cada tanto aparece alguien nuevo. No me extraña que ni adentro ni afuera la gente no participe, lo veo porque acá adentro algo hay que hacer.

Y afuera se puede eludir?
Claro, afuera es más fácil. Pensando en que es una universidad chica o mediana, vos conocés mucha gente o te conocen y no es tan fácil decir siempre que no, tenés compromisos. Afuera todos nos lavamos las manos.

Ahora, pensate vos y caracteriza tu práctica docente universitaria. Este es el contexto, este modelo de universidad, ¿cómo harías jugar las palabras transformación y conservación para situar allí tu práctica?
Yo me recibí en esta universidad, me fui afuera porque no me quería quedar en la universidad. Treinta años atrás era muy difícil para una mujer entrar en las industrias, cuando ni siquiera baños femeninos había. Entonces, vuelvo a la universidad porque tenía que trabajar y me ofrecen un cargo en docencia. Una vez acá también empezás a hacer investigación. Yo entré con un semi y después me dieron el full, entonces hacía docencia e investigación, hice la tesis doctoral y tenía obligación de dar clases.
Si me pongo a pensar, a medida que pasó el tiempo, ahora prefiero mil veces estar dando clases que haciendo investigación me veo mas como docente que como investigadora. Pero cuando empecé fue porque no tenía trabajo. Esa sería la transformación que yo sufrí después de treinta años, donde ni la universidad ni el departamento son lo mismo que eran antes, hubo una transformación toda.

Y en términos de transformación y conservación del orden socia y de la universidad, te parece que los docentes podemos hacer algo?

Si, más vale que podemos. La investigación también te sirve para transformarte mucho como docente y darle cosas a la universidad. Sin investigación estaríamos como estancados. La investigación le aporta mucho a la docencia y vos como docente le aportas mucho a la sociedad, a transformar la sociedad desde la universidad. ¿Como lo estamos haciendo en este momento? No sé, no sé si lo estamos haciendo bien o no, o si nos falta. Desde mi punto de vista creo que estoy haciendo lo mejor, pero capaz desde afuera ven que me estoy equivocando; trato de hacer lo mejor con los chicos, ubicarlos en el contexto que estamos viviendo.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO
Biblioteca

U.N.R.C.
Biblioteca Central
65855

U.N.R.C.
Biblioteca Central
45865