

FABRA, ADRIANA
Prácticas docentes e

1998

68265



68265



T.637

CREER

que es posible transformar para

CREAR

nuevas opciones para que todos podamos

CRECER

**“PRÁCTICAS DOCENTES EN LA U.N.R.C.:
ALGUNOS NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS QUE
AFECTAN SU TRANSFORMACIÓN”**

Monografía para optar al Título de
Especialista en Docencia Universitaria

Autoras: Adriana Fabra
Graciela Raffaini

Directora: Lic. Elena L. Achilli
Co-Director: Lic. Juan Scarpaci

Departamento de Ciencias Naturales
Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales
Universidad Nacional de Río Cuarto

1998

65263

MFN.
Clasif
T.634

La presente monografía fue realizada en el Departamento de Ciencias Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Río Cuarto, y se presenta como requerimiento para optar al título de **Especialista en Docencia Universitaria**.

Directora: Lic. Elena Achilli

Co-Director: Lic. Juan Scarpaci

Aprobada por el Tribunal integrado por:

AGRADECIMIENTOS

A la Lic. Elena Achilli por haber aceptado la dirección de nuestro trabajo, por sus valiosas sugerencias y orientación.

Al Lic. Juan Scarpaci por su infinita paciencia y por su apoyo y estímulo constante en esta ardua tarea.

A los Docentes que nos permitieron introducirnos en su vida cotidiana.

Graciela y Adriana

❖ A los que amo por el tiempo que no compartí con ellos.

❖ A mis compañeras de laboratorio de Zoología,
que ante cada deriva catastrófica de la carrera
supieron retenerme en el bentos.

Graciela

◆ A quienes quiero profundamente por ser parte de mi
vida: Emiliano, Marianela y Hugo.

◆ A mis padres, a Carmen y a Raúl, por
confiar en mí y por el
apoyo y estímulo
que me brindan.

◆ A Graciela, por acompañarme
con humor a realizar esta
tarea.

Adriana

"La verdadera medicina [...] comienza con el conocimiento de las enfermedades invisibles, es decir de los hechos de los que el enfermo no habla, de los que él no tiene conciencia o que olvida sacar a luz. Vale lo mismo para una ciencia social preocupada por conocer y comprender las verdaderas causas del malestar que se expresan a la luz del día a través de signos sociales difíciles de interpretar porque son en apariencia demasiado evidentes".

Pierre Bourdieu, en "Capital Cultural, escuela y Espacio Social", 1997, pág. 105
(Los corchetes son nuestros)

ÍNDICE

Resumen	pág. 1
Introducción	pág. 2
Capítulo 1: "La universidad como campo social"	pág. 5
1.1. Relación entre universidad y otros campos de poder.....	pág. 12
1.2. Estructura de relaciones en el campo universitario.....	pág. 14
Capítulo 2: "El agente del campo universitario"	pág. 16
Capítulo 3: "Génesis de las universidades y su situación actual"	pág. 23
3.1. Origen de las instituciones educativas formales.....	pág. 23
3.2. Origen de las universidades.....	pág. 26
3.3. Las universidades argentinas.....	pág. 28
3.4. La universidad argentina actual.....	pág. 30
3.5. Nuestra universidad.....	pág. 32
Capítulo 4: "La cotidianeidad de las prácticas universitarias: un enfoque metodológico"	pág. 36
Capítulo 5: "Núcleos problemáticos que afectan la transformación de las prácticas docentes en la UNRC"	pág. 45
Consideraciones Finales	pág. 62
Referencias Bibliográficas	pág. 65

RESUMEN

Esta monografía ha sido elaborada desde la convicción de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas y docentes que los agentes realizan en nuestra universidad. Partimos pensando al docente como un agente reflexivo y crítico, capaz de actuar, tomar decisiones y transformar su propia práctica en el aula y en la institución. Los propósitos del trabajo fueron describir la valoración que le otorgan los docentes y la institución a las prácticas pedagógicas con respecto a la investigación, e identificar núcleos problemáticos que afectan la transformación de las prácticas universitarias. Considerando a éstas como prácticas sociales, enmarcadas en un contexto institucional definido, se recurrió para su análisis a conceptualizaciones de la Sociología, especialmente las planteadas por Pierre Bourdieu. En los primeros capítulos se identificó a la universidad como un *campo*, describiendo sus lógicas de funcionamiento. Se profundizó el análisis en referencia al campo científico y su capital preponderante. Con el objeto de analizar a los agentes universitarios se trabajó fundamentalmente con los conceptos de *habitus*, *estrategias* e *interés*. Se historizó acerca de la constitución del campo universitario con el fin de objetivar las condiciones particulares en las que se enmarca la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para la aproximación al objeto de estudio se emplearon técnicas etnográficas. Durante el trabajo de campo se realizaron entrevistas y registros "in situ" de la vida cotidiana de los docentes de dos asignaturas de un Departamento de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales. Además se analizaron documentos institucionales para luego confrontarlos con los datos tomados en el campo. Fueron identificados tres núcleos problemáticos: mayor valoración de las actividades de investigación con respecto a las de docencia, falta de disponibilidad de recursos de apoyo a las actividades pedagógicas y excesiva carga administrativa-burocrática. Estos obturadores estarían impidiendo que los docentes realicen una reflexión sobre sus prácticas. Se presentan sugerencias tendientes a transformar esta situación.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe un consenso generalizado acerca de la importancia que la educación tiene en nuestros días: "...el futuro de las empresas y naciones depende esencialmente de la educación y de las inversiones intelectuales...", "...la nueva fuente de poder ya no es el capital detentado por algunos, sino la información detentada por muchos...", "...las nuevas formas de producción necesitarán personal cada vez más calificado..." (Flax, 1990). Estas afirmaciones tenderían a acentuar hoy el papel de la universidad en su contribución al desarrollo de la ciencia y la tecnología y su transferencia al servicio de los problemas del país.

En forma paralela, se discute sobre el papel que juega la universidad en nuestra sociedad, la utilidad de su tarea, la eficacia con la cual forma a los profesionales. Dar respuesta a las necesidades actuales es, como afirma Puiggrós (1993), una cuestión de planificación en y entre universidades pero también requiere, como lo señala Díaz Barriga (1995), recuperar el valor de los sujetos de la educación y, en particular, el papel decisivo de los docentes en la construcción de alternativas en el campo educativo.

Justamente en este momento en que se ha apoderado de nuestra universidad una preocupación obsesiva por la investigación, a veces en detrimento de la docencia, se hace necesario recordar que la labor docente no sólo es importante; también es difícil. Es fundamental, entonces, que nos ocupemos de quien, conjuntamente con el alumno, desempeña el protagonismo en la docencia (Seoane Prado, 1994).

Convencidas de ello emprendimos el trabajo que aquí se presenta, pensando en el docente como un agente crítico y reflexivo y, por lo tanto con la posibilidad de convertirse en un transformador de sus prácticas. Su realización constituyó un verdadero desafío: por un lado debíamos analizar nuestras propias prácticas docentes y, por otro, poner para ello

en nuestras manos -docentes con formación en las Ciencias Naturales-herramientas y visiones propias de las Ciencias Sociales.

En esta monografía se intenta realizar una mirada reflexiva a la lógica específica de la universidad (las luchas, los intereses y las apuestas de sus agentes) y aproximarnos, utilizando para ello conceptualizaciones planteadas por el sociólogo Pierre Bourdieu, a la descripción de algunos de los mecanismos que permiten establecerla. De la revelación de los mismos podrá surgir la posibilidad de transformación. Nuestros objetivos de partida fueron por un lado, describir algunos de los núcleos problemáticos que obstaculizan la transformación de las prácticas docentes en nuestra universidad y, por otro, conocer la valoración que los docentes le adjudican a las tareas de enseñanza en relación con las de investigación. Se hace necesario especificar, a los fines de una mejor caracterización, que el trabajo que aquí se presenta se halla acotado a algunos docentes de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, los cuales revisten en cargos de dedicación exclusiva y, por lo tanto, realizan actividades de docencia como de investigación. Por otra parte, si nos referimos a la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), el porcentaje de docentes con dicha característica resulta comparativamente elevado, superando el 49% del total de docentes.

Comenzamos nuestra monografía introduciéndonos primeramente en lo que Bourdieu (1997_a) denomina "el momento objetivista de la investigación social". Así, en el primer capítulo analizamos a la universidad como un espacio social, estableciendo las posiciones relativas de sus miembros y las relaciones que se producen entre ellos.

El momento "subjetivista" se presenta en el capítulo dos, en el que se analiza la conformación de la subjetividad o, lo que es lo mismo, la constitución del *habitus* de los docentes universitarios. Este se constituye en la intersección entre las prácticas y las representaciones de los agentes

y es posible que pueda modificarse, lo cual permitiría pensar en la factibilidad de cambios que conllevarían a transformar las prácticas docentes y mejorar la calidad educativa.

Si bien el análisis de la vinculación entre campo y habitus posibilita la explicación de las prácticas sociales que realizan los agentes, es necesario incorporar la dimensión histórica. Ello permite comprenderlas, partiendo del supuesto de que el campo, las posiciones que ocupan los agentes en el mismo y sus habitus son producto de luchas históricas. Con tal fin, un análisis de la génesis y situación actual de las universidades en general y de nuestra universidad en particular es presentado en el capítulo tres.

En la cuarta parte de este trabajo se explicitan los instrumentos metodológicos utilizados en el mismo y sus fundamentos, como así también las características e implementación del trabajo de campo que nos permitieron aproximarnos a nuestro objeto de estudio. Se especifican, además, las actividades realizadas por cada una de las autoras durante el desarrollo del trabajo a campo.

En la parte final se describen los núcleos problemáticos identificados a partir de los datos recogidos en el campo, además de otras situaciones ligadas a la lógica del mismo. Se emplean para su análisis los cuerpos categoriales definidos en los capítulos precedentes.

La elaboración de los capítulos que conforman esta monografía fue realizada en forma conjunta por ambas autoras, a excepción del capítulo uno cuya redacción corresponde a Graciela Raffaini y la del capítulo dos a Adriana Fabra.

Nuestra expectativa es que el trabajo que aquí presentamos y que pretende constituirse en una aproximación al conocimiento de las prácticas

docentes en la UNRC, sobre una significación diferente cuando permita abrir espacios de reflexión sobre aquellos temas que afectan la transformación docente, posibilitando un cambio real y concreto de los agentes y sus prácticas.

CAPÍTULO 1: LA UNIVERSIDAD COMO CAMPO SOCIAL

Las organizaciones son producciones humanas, sociales y culturales. Entre las organizaciones educativas se encuentra la Universidad. Esta se diferencia del resto de las organizaciones educativas en que su identidad esquema marca no sólo la formación de alumnos sino también la producción de conocimientos a través de la investigación. Sobre la base de estas funciones otorgados a la universidad, para Hidalgo (1992) la misma debería ser “un vehículo de formación de ciudadanos libres, aptos para integrarse a una sociedad democrática, así como un instrumento creador de conocimientos cuya propiedad le pertenece al conjunto de la sociedad”. Esta definición le otorga igual valor a la función de educar (la que, según el autor, le permite a sus egresados estar capacitados para captar la realidad objetiva, detectar sus problemas y usar las herramientas adecuadas para su superación) como a la investigación (que posibilita, por una parte, transferir nuevos conocimientos a la enseñanza, y por otra, crear condiciones para el crecimiento y desarrollo sostenido).

Otro enfoque sobre el rol de la universidad llevó a definirla como “una unidad de producción (empresa) donde la capacitación es un insumo y el egresado un producto. Durante el proceso de aprendizaje (producción de conocimientos) el alumno que se capacita incrementa su productividad y, por ende, eleva la remuneración de su fuerza de trabajo, ahora más calificada” (Hidalgo, 1992).

Estos distintos enfoques, obviamente, tendrán implicancias

diferentes en aspectos fundamentales del funcionamiento de la universidad, como los de la evaluación de la calidad, la autonomía, el ingreso a la universidad y la investigación. Así, por ejemplo, para el primero de los enfoques enunciados la evaluación de la calidad esta despojada de la concepción económica-utilitarista, vinculando a la educación e investigación con el sistema social. Con respecto a la autonomía, este enfoque permite considerar la posibilidad de generar un pensamiento científico libre de ataduras (de mercado o ideológicas-partidarias). Por el contrario, para el segundo de los enfoques planteados, la calidad del egresado se vincula directamente con su capacidad para insertarse en el mercado laboral y la autonomía se subordina a los requerimientos del medio, perdiendo la universidad su capacidad para decidir qué investigar o enseñar y qué trabajador intelectual formar.

A pesar de algunos indicadores que se han puesto en funcionamiento desde hace algunos años atrás en las universidades, apostamos todavía por considerarla como un *espacio social* que cumple el rol de educar, producir conocimientos a través de la investigación y transferir ciencia, tecnología y cultura a la sociedad. Es por ello que para analizar su funcionamiento utilizaremos nociones sociológicas como las que más abajo se definen y que fueron enunciadas por el sociólogo Pierre Bourdieu.

Según Bourdieu (1993,1997_a) lo social reviste una doble existencia. Por un lado, se expresa en las *estructuras objetivas* que existen en el mundo social y que son independientes de la conciencia y de los individuos, grupos o clases (*agentes*). Estas estructuras orientan sus representaciones y sus prácticas sociales. Por otro, se expresa en las *estructuras subjetivas* que explican la génesis social de los esquemas de percepción, pensamiento o acción de los agentes, es decir, la construcción social de nuestra subjetividad. La relación dialéctica que existe entre ambas estructuras permite explicar las prácticas sociales de los agentes.

La importancia que para Bourdieu posee el estudio de las estructuras subjetivas fue explicada claramente en su libro "Razones prácticas" mediante el análisis del intercambio de obsequios. El punto crítico radica en el papel determinante del intervalo de tiempo entre que se recibe y se devuelve el obsequio, ya que en todas las sociedades, la devolución no se realiza inmediatamente, lo que significaría rechazarlo. El autor muestra que dicho intervalo constituye una pantalla entre el obsequio y el contraobsequio que permite que dos actos simétricos resulten como no vinculados. Es como que ello permitiera a la persona que obsequia vivirlo como un acto sin devolución, y al que lo devuelve vivir su contraobsequio como no determinado por su obsequio inicial. En realidad, el acto inicial es, según el autor, una agresión a la libertad de quien lo recibe ya que obliga a devolver. Pero esta verdad está como reprimida colectivamente. Sólo es posible comprender la función del intervalo de tiempo si se establece la hipótesis de que quien da y quien recibe colaboran en disimular o negar la verdad del intercambio, reprimiendo por lo tanto la verdad objetiva de lo que hacen. Así, si la sociología sólo se limitara al análisis de las estructuras objetivas, no podría diferenciar entre un intercambio de obsequios y un acto de crédito. Desde este ejemplo se ve la necesidad de captar, entonces, estos dos modos de existencia de lo social (lo objetivo y lo subjetivo). Para ello el autor planteó los conceptos de campo y de habitus (Bourdieu, 1993, 1997_a).

Bourdieu (1993) describe al espacio social global como un campo, definiendo a éste como "espacio de juego históricamente constituido, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias". Este concepto constituye una herramienta teórica que permite abordar la singularidad de cada campo comprendiendo las leyes que regulan su funcionamiento. Si bien existe una amplia diversidad de campos y *subcampos*, en todos ellos es posible enunciar un conjunto de leyes generales y todos se constituyen como espacios estructurados de posiciones. Estas son ocupadas por los distintos agentes y entre ellos

siempre se lleva a cabo una lucha (Díaz, 1996). Así, pensar en términos de campo implica pensar en términos de relaciones, aceptando que lo que existe en el mundo social son relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y voluntad individuales (Bourdieu, 1997_b). Todo campo se constituye como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que pertenecen a él y, además, como un campo de luchas ya que en él los agentes se enfrentan con medios y fines que varían según su posición en la estructura del campo de fuerza (Bourdieu, 1997_a). Un campo puede ser cultural, económico, social o simbólico. La Universidad, por ejemplo, es para Brunner (1983) una de las instituciones importantes en la conformación del campo cultural. Bourdieu afirma que un análisis de las propiedades generales de los campos "permite descubrir en cada uno de ellos las propiedades que la visión ingenua dejaría escapar". De igual modo, "es posible aclarar, a través de la comparación metódica que autoriza la noción de campo, las propiedades que caracterizan propiamente el funcionamiento de los diferentes campos, impidiendo especialmente identificar el universo científico con el universo literario, como podría hacer cierta visión posmoderna de la literatura y de la ciencia" (Bourdieu, 1997_b).

El autor ha definido al habitus como "el conjunto de disposiciones duraderas que determinan una forma de actuar, sentir y pensar de cierta manera más que de otra (Bourdieu, 1997_a; Bourdieu y Wacquant, 1995). Dado que estas disposiciones han sido interiorizadas por el individuo en el curso de su historia, como lo afirma Gutiérrez (1994), el habitus es, pues, "la historia hecha cuerpo". Este punto de vista es el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre nuestras subjetividades ya que ellas son internalizadas por los agentes y modelan su habitus. En otras palabras, la posición ocupada por el agente en cada campo es factor principal en la constitución de sus habitus. Ello implica tener incorporado un sentido de cuál es la posición que ocupan en el campo, cuál es el comportamiento que de ellos se espera, cuáles son sus

posibilidades y sus restricciones (Díaz, 1996). Por otra parte, los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas (lo que come un obrero y su forma de comerlo, el deporte que practica y la forma de practicarlo, sus ideas políticas y las formas de expresarlas son diferentes a las de, por ejemplo, un empresario industrial). A la vez son también principios de clasificación y de visión diferentes: la visión de lo que está bien o mal, lo que es distinguido o vulgar, etc., difiere según los habitus (Bourdieu, 1997_a, 1997_b). Finalmente, es importante añadir que, según Díaz (1996), es el análisis de la vinculación entre campo y habitus el que posibilita la explicación de las prácticas sociales que realizan los agentes.

Para explicar cómo funciona un campo, Bourdieu ha introducido las nociones de *capital*, *interés* y *estrategia*. La lucha en el campo tiene por desafío la obtención del *capital simbólico* propio del mismo. El capital simbólico es entendido como cualquier propiedad (física, económica, cultural, social) que es percibida y valorada por los agentes del campo como una verdadera fuerza mágica. Ella responde a expectativas colectivas, socialmente constituidas, ejerciendo una especie de acción a distancia. Pero para que ello ocurra es imprescindible que se haya producido previamente entre quienes están sometidos a ella, las disposiciones necesarias (que formarán parte del habitus) para que sientan que tienen que obedecerla sin siquiera plantearse la cuestión de la obediencia (Bourdieu, 1997_a). Por otra parte, cada campo específico se define sobre la base del capital que en él está en juego. El capital fue definido por este autor como "un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten, se pierden" (Bourdieu, 1993). Es, por lo tanto, un factor eficiente en un campo dado que permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia; en otras palabras, las fuerzas que son activas en el campo son aquéllas que definen el capital específico del mismo (Bourdieu y Wacquant, 1995). A su vez, dentro de cada campo existen diferentes capitales específicos que originan nuevos subcampos. Por ejemplo dentro del campo cultural existe el del arte y existe también el

campo científico. Las especies de capital definidas por Bourdieu son el capital económico, político y cultural. Con respecto a este último, una de sus fuentes fundamentales es la tradición cultural de padres y abuelos, pero, a diferencia del capital económico, el cultural puede también adquirirse en la escuela y en las Universidades, instituciones éstas que ponen en marcha los mecanismos de acreditación de su posesión (Brunner, 1983). Por otra parte, es a través del capital cultural, conjuntamente con el económico, que se establece una capacidad de decisión y de poder en numerosas instancias estatales y de gobierno. No obstante ello, Bourdieu (1997^a) afirma que la dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable y fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico.

El autor definió como la "estructura del capital" al peso relativo del capital económico y del cultural en el capital total (Bourdieu, 1997^b). Al respecto propuso que, según el volumen total de capital que poseen, "los empresarios, los miembros de las profesiones liberales y los catedráticos de la universidad se oponen a los que carecen de capital económico y cultural, como los obreros sin calificación". Pero, con respecto al peso relativo en su patrimonio del capital cultural y del económico, "los catedráticos (más ricos, relativamente, en capital cultural que en capital económico) se oponen con mucha fuerza a los empresarios (más ricos, relativamente, en capital económico que cultural)" (Bourdieu, 1997^a).

Dado que el capital se halla inequitativamente distribuido entre los agentes del campo, la posición que ellos ocupan es diferente. No obstante, existe entre ellos un acuerdo tácito y oculto sobre el hecho de que vale la pena luchar por cosas que están en juego en el campo (Bourdieu, 1997^a). De este modo, los agentes tienen intereses y desarrollan estrategias con el objeto de obtener una ganancia económica, cultural, social o simbólica según el campo de que se trate. Así, por ejemplo, el interés de un investigador miembro del campo científico podría ser la búsqueda de un

mayor reconocimiento y jerarquización dentro del campo (Bourdieu, 1994), lo cual le posibilitaría ganancias que exceden lo económico, como la de definir las prioridades de los temas de investigación. El interés de un estudiante universitario será la obtención de un título universitario que, como lo expresara Brunner (1983), es un bien simbólico, no posee valor en sí sino que lo adquiere por su existencia en un circuito social que soporta su producción, su obtención y su uso como recurso estratégico en la competencia por aprovechar oportunidades de vida y de trabajo. Según lo señalara Bourdieu, el campo de producción cultural es un universo social relativamente autónomo, con su propia lógica, dentro del cual los agentes persiguen metas (capital) de una clase muy particular y obedecen a intereses que pueden ser desinteresados en otros sentidos, como por ejemplo desde el punto de vista económico (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Las estrategias son las líneas de acción objetivamente orientadas que son construidas por los agentes en la práctica. Dichas líneas se definen en el encuentro entre el habitus y una coyuntura particular del campo. Son, entonces, el producto del sentido práctico, históricamente definido, el que es adquirido desde la infancia al participar en las actividades sociales (Bourdieu, 1993). Las estrategias que desarrollan los agentes dependen de varios factores. Por una parte, del volumen y del tipo o estructura del capital que poseen en un momento dado así como de su evolución en el tiempo. Por otra, los agentes pueden desarrollar estrategias que les permitan mantener o incrementar su capital (*estrategias de conservación*) o pueden intentar transformar las reglas del juego mediante, por ejemplo, estrategias encaminadas a desacreditar la subespecie de capital en la cual descansa la fuerza de sus adversarios y evaluar la especie de capital que él posee (*estrategias de subversión*). Dicho de otra manera, las estrategias de los agentes dependen de su posición en el campo, es decir, de la distribución de su capital específico, así como de la percepción que tienen del campo como integrantes del mismo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Según Bourdieu, un análisis en término de campo implica necesariamente tres momentos:

- a) Analizar la posición del campo en relación con el campo del poder.
- b) Establecer la estructura objetiva de relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes que compiten en el campo en cuestión.
- c) Analizar el habitus de los agentes.

En función de ello, abordaremos a continuación el desarrollo de los dos primeros momentos enunciados mientras que el tercero será desarrollado en el siguiente capítulo.

1.1. Relación entre Universidad y otros campos de poder

Bourdieu (1997_a) ha diferenciado el campo de poder de los otros campos, en el sentido que lo define como "el espacio de las relaciones de fuerza entre los distintos tipos de capital" o, más precisamente, entre los agentes que están provistos de uno de los distintos tipos de capital y, por lo tanto, dominan el campo correspondiente. Los campos de producción cultural, entre los cuales se encuentra la universidad, ocupan, según el autor, una posición dominada en el campo del poder. En otras palabras, los intelectuales son un sector dominado de la clase dominante: son dominantes en relación con el poder y los privilegios que confiere la posesión del capital cultural (al que, para el campo universitario, podría agregarse la producción y transmisión del conocimiento), pero son dominados en sus relaciones con quienes detentan el poder político y económico (Bourdieu, 1993).

Cabría ahora preguntarnos quiénes integran el campo de poder. Según Bourdieu, en el Estado se concentran diferentes especies de capital (económico, militar, jurídico, simbólico) y ello le permite ejercer un poder sobre los diferentes campos. Dentro del sistema educativo, la Universidad

se caracteriza por su autonomía y libertad de cátedra. El primero de estos principios se traduce en su autogobierno e implica la prerrogativa de dictar sus propios estatutos. El segundo otorga a los docentes la facultad de elaborar sus propios programas (Tamarit, 1997). No obstante ello, el financiamiento de las universidades públicas depende del Estado, lo cual implica el permitir su injerencia en la orientación de la investigación y de la docencia universitaria, por ejemplo, mediante el reconocimiento legal por parte de éste, de las incumbencias de los títulos que la universidad otorga. Más aún, a pesar de haberse incluido la autonomía y autarquía universitaria en la reforma de la Carta Magna en 1994, las universidades nacionales argentinas se ven hoy condicionadas (como se explicará más adelante) por el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad universitaria (FOMECA), que destina recursos para dichas instituciones provenientes no sólo del presupuesto nacional sino también de organismos financieros internacionales, como el Banco Mundial (Cano, 1994).

Para Brunner (1983), el sistema de control que opera sobre las universidades no está articulado exclusivamente en torno al Estado sino también en torno al mercado. Ello debido a que, si bien la producción de certificados educacionales es estrechamente dependiente de su consagración pública por el Estado, el valor de cambio de los mismos se establece en el mercado. En otras palabras, así como el certificado es determinado en la esfera pública por el Estado (momento objetivo de la relación entre saber y función), así también es determinado en la esfera privada por el mercado (momento objetivo de la relación entre saber y valor de cambio). Los certificados educacionales que la universidad extiende deben servir en la competencia por puestos de trabajo. Ello, a su vez, determina las estrategias que la universidad despliegue en este campo de fuerzas.

1.2. Estructura de relaciones en el campo universitario

En lo que respecta al denominado "personal docente", en las universidades las jerarquías se establecen desde el Ayudante Alumno al Profesor Titular, pasando por los niveles de Ayudante de Primera, Jefe de Trabajos Prácticos, Profesor Adjunto y Profesor Asociado. Estas categorías se diferencian en dos aspectos explícitos. El primero de ellos resulta obvio: a mayor categoría mayor remuneración. El segundo se refiere a las funciones que, según la Resolución N° 170/93 del Consejo Superior de la UNRC, debe cumplir cada docente según el nivel que ocupe. Las diferencias establecidas en la misma se refieren, principalmente, a diferentes grados de responsabilidad en el desarrollo de actividades docentes y científicas. Por otra parte, existen distintos tiempos de dedicación. Así, algunos docentes poseen una dedicación exclusiva, otros una semidedicación y, finalmente, otros una dedicación simple. Las tareas de docencia son también desarrolladas por becarios de distintos organismos. Estos organismos, además de apoyar económicamente a proyectos de investigación, abonan los sueldos de graduados recientes, luego de que éstos hayan superado un estricto proceso de selección. En la actualidad, y refiriéndonos específicamente a la Facultad de Cs. Exactas, Fco-Qcas y Naturales de la UNRC, la mayoría de los graduados ingresan al sistema universitario a través de becas (CONICOR y CONICET, principalmente).

En una cátedra que se encuentre compuesta por docentes pertenecientes a cada uno de los niveles mencionados, la autoridad máxima y, por lo tanto el poder de decisión, está representado por quien ostenta el cargo de Profesor Titular. En otras cátedras, ante la carencia de un cargo de esta jerarquía, dicho poder recae sobre el docente de mayor nivel, ya sea Profesor Adjunto o Profesor Asociado. A pesar de ello, y si nos referimos a las relaciones intercátedras, siempre la mayor autoridad corresponde a los Profesores Titulares.



En lo que respecta a la actividad docente, la jerarquía de las tareas pedagógicas, tal como se manifiesta no sólo en la organización de cada asignatura sino también en la ideología de los agentes, muestra facetas reveladoras. En general, los trabajos prácticos son desarrollados por los Auxiliares (Ayudantes y Jefes de Trabajos Prácticos) mientras que los Profesores dictan las clases teóricas. Bourdieu y Passeron (1996) afirman que, de todas las obligaciones docentes, la transmisión mediante “la palabra culta” es la única considerada como una necesidad incondicional. Esta es prioritaria sobre las tareas de control del trabajo de los alumnos, como la corrección de exámenes, que es dejada en manos de los ayudantes, excepto cuando, como en los exámenes finales, se ejerce “el poder soberano del tribunal”. Los términos que designan los diferentes cargos universitarios atestiguan, según los autores, que es más legítimo hablar la lengua legítima de la institución a medida que nos elevamos en la jerarquía: el “ayudante” o “auxiliar” hará siempre trabajos prácticos, incluso si en realidad no hace más que hablar; el “profesor”, en cambio, dictará las clases teóricas. Para los autores, este sistema estratificado de “términos de referencia” oculta, bajo la apariencia de una división técnica de las tareas, una jerarquía de los grados de excelencia en la realización de una única y misma función.

Con referencia a la investigación, en aquéllas que requieren del desarrollo de “actividades de laboratorio”, las mismas son ejecutadas en su mayor parte por auxiliares y becarios mientras que la “actividad intelectual” por los profesores, que tienen a su cargo la “formación de recursos humanos”. Solamente un profesor puede dirigir un proyecto de investigación; por el contrario, las tareas docentes de una cátedra que serían competencia de los profesores, son desarrolladas, en su ausencia, por auxiliares. Como lo afirman Bourdieu y Passeron (1996) refiriéndose a la universidad francesa, “la dureza de los tiempos y las necesidades del

servicio obligan a los detentores exclusivos de la titularidad” a distribuirla, en algunas ocasiones, entre los auxiliares.

Si nos referimos a la “dedicación del cargo”, generalmente, y siendo posible identificar excepciones, el poder simbólico está en manos de los docentes con dedicación exclusiva ya que éstos, además de realizar tareas docentes similares a la de un semiexclusiva, realizan tareas de investigación. Por otra parte, su mayor permanencia en el campo le asegura el desarrollo del habitus propio del mismo, que le llevará a reconocer como fundamental y de mayor importancia una tarea en desmedro de la otra.

Con respecto al pasaje de una categoría a la inmediata superior, el mismo se concreta a través de concursos. En éstos suele otorgársele más peso a los antecedentes de investigación (número de trabajos publicados, número de comunicaciones a congresos realizadas, número de becarios y/o tesis dirigidos) que a los de docencia.

Parafraseando a Bourdieu, el monopolio del campo universitario descansa, generalmente, en manos de los profesores con dedicación exclusiva. El capital simbólico del campo lo poseen los científicos-docentes que ostentan mayor reconocimiento a nivel nacional y/o internacional. Los otros miembros del campo también desarrollan estrategias que pretenden alcanzar el monopolio de dicho capital.

CAPÍTULO 2: EL AGENTE DEL CAMPO UNIVERSITARIO

Como lo mencionáramos más arriba, en este capítulo nos introduciremos en el momento subjetivista del análisis sociológico,

intentando analizar el habitus del agente del campo universitario. Ampliando lo expuesto en el capítulo anterior, agregaremos que, según Bourdieu, es el habitus (lo social inscripto en el cuerpo) lo que permite producir la variedad de los actos de juego. La mayoría de las acciones del hombre tienen como principio algo distinto de la intención. Se basan en disposiciones adquiridas que hacen que la acción sea interpretada como orientación hacia un fin sin que quepa por ello plantear que tenía el propósito consciente de ese fin. Un ejemplo de esta disposición es el sentido del juego: "el jugador, tras haber interiorizado profundamente las normas de un juego, hace lo que hay que hacer en el momento en que hay que hacerlo, sin tener necesidad de plantear explícitamente como fin lo que hay que hacer" (Bourdieu, 1997_a). Abordar, entonces, el análisis del agente del campo universitario (o, como lo denomina Brunner (1983) el académico profesional) significará indagar acerca de su identidad, hacer conscientes "los fines de sus actos". Ello resulta un desafío, sobre todo cuando el mismo es efectuado por docentes universitarios. La magnitud del desafío tiene que ver, además, con la ausencia de debate sobre el tema, la pluralidad de sus funciones y la distancia que existe, en algunos casos, entre su propia representación y la del imaginario social. Con respecto a esto último, resulta interesante advertir que si bien la sociedad los concibe como "enseñantes", ellos se diferencian de "los docentes en general" definiéndose en algunos ámbitos como "docentes universitarios" (lo cual implica participar efectiva y entusiastamente de todas las funciones que se le atribuyen a esta institución: docencia, investigación y extensión) y en otros como "científicos o investigadores". Pasillas y Castañeda (1990, citado en Barco y col., 1997) caracterizaron el trabajo docente como "un movimiento en el terreno de las certezas" en tanto que se apoyan en la posesión de sus saberes. Por el contrario, el trabajo del investigador, se centra en el terreno de la incertidumbre y esta suspensión de la certeza parece dotarlo de un estatus intelectual y, por lo tanto, de un halo superior. Actualmente, se evidencia en la universidad una preocupación obsesiva por la investigación, a veces en detrimento de la docencia. Tal vez un

indicador de ello sea el hecho de que en el ámbito universitario se haga referencia a la tarea docente como "carga docente" y a la de investigación como "actividad de investigación"...

En base a lo explicitado, nos parece adecuado pensar a los docentes universitarios como miembros del *campo científico*. Según Bourdieu, éste es el lugar de una lucha competitiva que tiene por desafío obtener el monopolio de la autoridad científica, capital simbólico propio del campo. La autoridad científica le confiere a quien la posee la "capacidad de hablar e intervenir legítimamente en materia de ciencia" (Bourdieu, 1994). No obstante ello, invocar el papel del capital simbólico como arma y apuesta de las luchas científicas, no significa que ello sea el fin o la razón de ser exclusivas de los comportamientos científicos. Como el propio Bourdieu lo afirma, la concepción de campo científico como un lugar de lucha competitiva supone una ruptura con la imagen socialmente aceptada de que la comunidad científica no conoce otras leyes que las de la competencia pura y perfecta de las ideas y tiene como único objetivo el conocimiento de la verdad: "el campo científico es un universo social *como los demás* donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de relaciones de fuerzas, de luchas para conservar o transformar esas relaciones de fuerza..." (Bourdieu, 1997_a). Implica también aceptar que el funcionamiento de este campo supone una forma específica de intereses y estrategias, que suele ser difícil de percibir dentro del campo. En muchas ocasiones no es posible diferenciar la importancia que los científicos le adjudican al logro de objetivos puramente científicos y al de los exclusivamente sociales: "lo que es percibido como importante e interesante es lo que tiene chance de ser reconocido como importante e interesante para otros y, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros" (de Luque, 1996). Esto aparece claramente si se observa lo que ocurre cuando un docente-investigador descubre publicado por otra persona lo que él estaba a punto de lograr. Aún cuando el interés intrínseco (la búsqueda de la verdad) no

se encuentra afectado, él siente que se afectó la posibilidad de acceder al capital simbólico del campo. El interés por la obtención del reconocimiento de los pares se puede ver también en funcionamiento cuando se analiza la posición que ocupa el docente-investigador entre los autores de una publicación: la visibilidad relativa de un nombre está definida por el rango que ocupa en la serie de autores; la visibilidad intrínseca resulta del hecho de que, ya conocido, es más fácilmente reconocido y retenido su nombre entre el de otros co-autores, por lo tanto es posible dejar a los otros el primer lugar. Resumiendo, el interés de un miembro del campo científico podría ser la búsqueda de un mayor reconocimiento y jerarquización dentro del campo, lo que le posibilitaría ganancias que exceden lo económico, como por ejemplo, lograr una mayor influencia en la determinación de las prioridades de los temas de investigación.

Por otra parte, Bourdieu afirma que los productores culturales (entre los que se ubican los universitarios) tienen un "poder específico". Este es el de hacer ver y creer, llevando al estado explícito, experiencias más o menos confusas, imprecisas del mundo natural o social. Este poder puede ser puesto al servicio de los dominantes o de los dominados, dependiendo de la lógica de su lucha en el campo del poder (Bourdieu, 1993).

Es interesante notar que según Bourdieu, el interés y las estrategias de los agentes para alcanzar el capital simbólico del campo se van incorporando al habitus de los mismos a medida que transcurre el tiempo de permanencia en el campo. Ello haría posible, entonces, observar diferencias al respecto entre el habitus de un profesional recientemente incorporado al campo universitario y el de aquel que pertenece al mismo desde hace muchos años. Pero a pesar de la fortaleza de la interacción entre el campo y el habitus, siempre existirá un lugar de indeterminación que posibilita la lucha y la impugnación de la legitimidad de los criterios establecidos para la construcción de las jerarquías del campo (de Luque,

1996). Así, dado que el campo es concebido como un lugar de luchas, los agentes pueden estar interesados en subvertir o conservar la estructura de posiciones y relaciones entre los distintos actores. Este constituirá, entonces, su interés específico y, en función de ello, desarrollarán sus estrategias de conservación, haciendo uso del capital acumulado en luchas anteriores. Por el contrario, quienes sean dominados intentarán modificar las relaciones de fuerza existentes empleando sus estrategias de subversión (Bourdieu, 1994).

Según postula Bourdieu, en la actuación de los agentes, hay una razón (interés) que se trata de encontrar y que permite transformar una serie de comportamientos aparentemente incoherentes en algo que quepa comprender a partir de un único principio o de un conjunto coherente de principios. Así, la sociología postula que los agentes sociales no llevan a cabo actos gratuitos es decir, actos insensatos, inmotivados, absurdos. La noción de interés puede, según el mismo autor, sustituirse por otras más rigurosas como *illusio*, *inversión* o *libido*. Para comprender mejor la noción de *illusio*, es necesario considerar que las estructuras que están presentes en el juego que los agentes sociales juegan se hallan incorporadas a sus habitus de tal modo que los agentes ni se plantean la cuestión de saber si el juego vale la pena. Como dice Bourdieu, “tener el sentido del juego es tener el juego metido en la piel”. La *illusio*, entonces, es esa relación de fascinación con un juego la que, a su vez, es fruto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social. Todo campo social tiende a conseguir de quienes entran en él que tengan dicha relación (Bourdieu, 1997_a).

Dicho todo esto, resulta interesante, entonces, plantear cuál es el capital específico que persiguen alcanzar los docentes universitarios cuando realizan sus actividades de docencia y extensión. ¿Sería posible suponer que la actividad de extensión esté relacionada con la obtención del capital simbólico propio del campo científico? En algunos casos es

Las universidades se organizaron sobre la base de Facultades. El término Facultad que originariamente significó conocimiento o Ciencia, designó más adelante un departamento de estudio y finalmente se aplicó a una agrupación de profesores y estudiantes consagrados a una rama del saber.

El surgimiento de las universidades durante la alta Edad Media fue un acontecimiento cultural muy importante debido a que actuaron como crisol de las actividades intelectuales, despertando el interés por los estudios de carácter elevado y formando hombres que crearon las bases para producir los grandes cambios que marcarían el fin del mundo medieval y el advenimiento de la modernidad. Sin embargo, Manganiello y Bregazzi (1963) señalan que la actividad pedagógica realizada en las universidades medievales no estimuló el espíritu de investigación, limitándose a transmitir conocimientos ya adquiridos. La producción científico-tecnológica y la enseñanza son separaciones que surgieron en las universidades con la modernidad (Puiggrós, 1993).

Durante la Edad Media las universidades realizaban una función de cultivación para un estilo particular de vida, se mantenía ligada a una elite cerrada y estable, y formaba predominantemente clérigos y letrados. Bajo estas perspectivas no podía pensarse en cambios en el sistema. Cuando se genera un mercado para las profesiones, y los letrados se incorporan como personal burocrático ligado al Estado ocupando cargos y posiciones públicas, las universidades comienzan a experimentar cambios. Hay un pasaje de las formas tradicionales de dominación hacia un sistema de dominación burocrática. La influencia de estos primeros portadores de las certificaciones expedidas por las universidades -los letrados- aparece como un poder alternativo frente al poder dominante hasta ese momento. Se eliminan así del seno de las universidades las tradiciones aristocráticas

y corporativas ya que éstas pierden terreno en la sociedad ante la aparición de nuevas prácticas económicas y de dominación. En esta instancia la universidad pasa a desempeñar una función central en la certificación del personal burocrático y profesional. Se da así una relación entre la universidad -que produce las certificaciones- y la sociedad -que las demanda- y esto ocurre en el mundo de la plena modernidad (Brunner, 1983)

3.3. Las Universidades argentinas

Las universidades nacionales, aunque creadas en distintas épocas y regidas por diversas leyes, presentan ciertas características comunes, de tal forma que es posible hablar de una universidad argentina.

La primera Universidad que se funda en nuestro país es la de Córdoba, en el año 1613. Algunos documentos de la época como así también la tradición señalan como su fundador a Fray Fernando de Trejo y Sanabria. Por aquel entonces se reservaba el término de universidad a todo establecimiento donde se realizaran estudios de cultura superior (Rivarola y Danani, 1962).

En cuanto a su organización, las primeras ordenanzas, que datan del año 1664, indican que la universidad comprendía entonces dos facultades, la de arte y la de teología. Los títulos que se otorgaban eran Bachiller y Licenciado en ambas facultades, y además, en la primera también se otorgaba el título de Maestro de Artes y en la segunda el de Doctor en Teología. La dirección de la universidad la tenía, además del obispo, el claustro universitario, el que era consultado para todos los asuntos graves y estaba integrado por todos aquellos que ya poseyeran título. Hasta el año de expulsión de los jesuitas (1767) la dirección estuvo a su cargo, pasando luego a la orden de los Franciscanos que la dirigieron

hasta 1808, fecha en que la Universidad se seculariza.

La universidad argentina es oficial, y si bien goza de cierta autonomía, es el Gobierno Nacional quien la subvenciona. Los avatares políticos y los distintos gobiernos han ido delimitando con sus normativas el funcionamiento de las universidades. Como indica Puiggrós (1993) la sucesión de políticas antagónicas determinó que cada régimen reestructurara lo realizado por sus antecesores. De este modo, las universidades han sufrido más retrocesos que avances significativos, y actualmente se habla de una crisis en la educación superior, crisis que, difícilmente comprenderíamos, sin analizar los contextos que la demarcan.

Desde 1885, las Universidades de Córdoba y la de Buenos Aires – que eran las únicas hasta el momento- y las que se fundaron con posterioridad, se rigieron por la ley 1579, la cual concedía a las universidades autonomía relativa. Puiggrós (1993) señala que a partir del movimiento reformista de 1918 y hasta comienzos de los años 40 existieron dos propuestas político-académicas en referencia a las universidades: por un lado el modelo conservador católico, caracterizado por la continuidad entre Universidad-Iglesia-Estado, y por otro, el cogobierno, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, que constituyeron las banderas de lucha del movimiento reformista del 1918. En 1947 fue sancionada la ley 13.031 por la cual las universidades pierden su autonomía y el rector es designado directamente por el poder Ejecutivo. Esta ley se abroga mediante el decreto-ley 6.403 del año 1955 y, a partir de aquí, las universidades se desenvuelven y organizan dentro del régimen jurídico de autarquía. Tienen el pleno gobierno de sus estudios, la administración de su patrimonio conforme a las respectivas leyes y estatutos que cada una se dicte, y eligen y renuevan a sus profesores sin intervención del poder ejecutivo.

En el período 1976-1983, los Gobiernos de Facto debilitaron la autonomía universitaria, la cual fue plenamente restablecida durante el

período democrático que se inició en 1983. La autonomía y autarquía universitaria fueron elevadas a rango de precepto constitucional en la reforma de la Carta Magna aprobada en 1994.

3.4. La Universidad argentina actual

Como lo afirma Brunner (1983), la universidad es una de las instituciones importantes en la conformación del campo cultural de la sociedad, representando los valores culturales dominantes. Este mismo autor señala que la universidad es la estructura social para el control -reproducción cultural- del conocimiento avanzado. En la universidad se concentran los intelectuales orgánicos (Gramsci, 1967), que son los que manejan un sistema de comunicación altamente especializado y que actúan como agentes hegemónicos de la cultura dominante, es decir del paradigma dominante (Landreani, 1990). Si bien la reproducción es importante para lograr la continuidad del proceso cultural, coincidimos con Giroux (citado en Landreani, 1990) cuando señala que la escuela no es un sistema de total reproducción sino que en su interior se gestan procesos de recodificación y resistencia al orden instituido.

La Universidad como organización educativa presenta ciertas particularidades que la distinguen del resto de las organizaciones destinadas a la enseñanza: es una institución en la que están asociadas "la producción, la difusión y la utilización del conocimiento" (Touraine, 1980). Esto denota la existencia de un campo particular como es el científico, el que coexiste con el de la formación de profesionales. Es precisamente la importancia concedida a la investigación lo que aparece como un rasgo característico de este nivel superior. Hay quienes señalan que sin producción de conocimientos no puede hablarse de universidad (Babiloni, 1993).

Lombana (1992) establece como funciones explícitas de la universidad a la docencia, la investigación, la extensión y los servicios. Es decir que el docente universitario debe desarrollar tareas tendientes a cubrir estas funciones, y distribuir los tiempos de manera equitativa. No obstante, cambios en las políticas han determinado cambios fundamentales en la vida universitaria, produciendo un desplazamiento de las tareas académicas en general hacia la investigación.

Así, por ejemplo, con el triunfo del peronismo en 1989, se comienzan a aplicar políticas de "ajuste" provenientes del alineamiento de la República Argentina a las directivas neoliberales de los organismos financieros internacionales. Las directivas del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional fueron restringir al mínimo el aporte estatal a la Educación Superior en los países latinoamericanos. Esto plantea la polémica en torno a la relación Estado-Universidad y marca la tendencia a la des-responsabilidad por parte del primero de su obligación de manutención económica a la Educación Superior (Puiggrós, 1993).

Por otra parte, el modelo de las organizaciones productivas, en las cuales el salario se basa fundamentalmente en la productividad individual, ha sido trasladado a la universidad en la forma de sobresueldos temporales que se otorgan cuando los docentes alcanzan un determinado puntaje por las actividades realizadas. Nos estamos refiriendo al programa de Incentivos Docentes-Investigadores implementado en las universidades mediante Decreto N° 2.427/93.

A lo señalado podríamos añadir la creación del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) como otra de las medidas implementadas por la política académica actual. Para poner en marcha el funcionamiento del FOMECA, el poder Ejecutivo Nacional se apoyó en el Banco Mundial, con el cual acordó lanzar un Programa de

reforma de la Educación Superior (PRES). Para Lombana (1992) es en las Universidades Latinoamericanas donde con mayor frecuencia se permite la injerencia de "entes extraños" en la orientación de la docencia e investigación. Así, estas instituciones regulan las orientaciones políticas universitarias, y ello es consecuencia, en muchos casos, de las presiones financieras. Daniel Cano (1994) señala que este programa afecta a la autonomía universitaria consagrada en nuestra constitución, influyendo en las decisiones sobre la selección de su alumnado, la competencia por el acceso a recursos financieros y el pago de remuneraciones diferenciales a los profesores universitarios.

En este momento la aplicación del modelo neoliberal y las políticas de ajuste, se combinan con los problemas históricos no resueltos en la Educación Superior -como la relación universidad y trabajo, el lugar que debe ocupar la universidad en nuestra sociedad, los objetivos de la educación, la falta de continuidad de los proyectos de reforma, entre otros- y dan por resultado una organización que esta cuestionada y en crisis: la universidad.

3.5. Nuestra Universidad

La Universidad Nacional de Río Cuarto inicia sus actividades el 1 de Mayo de 1971. Fue creada "con el objetivo fundamental de contribuir al desarrollo de la sociedad a través de una participación activa y permanente, sustentada en la generación y transferencia de nuevos conocimientos" (Boletín del Area de Información Académica, UNRC). En el Título preliminar del Estatuto Universitario de la UNRC se lee:

"es una entidad de derecho público, es una comunidad de trabajo que integra el Sistema Nacional de educación en el nivel superior, con el fin de impartir enseñanza de grado y posgrado, realizar investigaciones, promover la cultura nacional, producir

bienes y prestar servicios con proyección social”

La UNRC está integrada por cinco Facultades (Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Ciencias Económicas, Agronomía y Veterinaria, Ingeniería y Ciencias Humanas) y es gobernada por la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior y el Rectorado.

Un análisis de los documentos de la universidad tales como su Estatuto, resoluciones (testimonio fundamental de su historia), nos permite dar cuenta de la normativa que encuadra y contextualiza a la investigación y a la docencia, como así también la valoración que la institución le otorga a cada una de estas actividades. En otras palabras, revisar lo instituido nos permite interiorizarnos sobre los objetivos de la universidad con relación a sus recursos humanos, a quiénes se considera docentes, cuáles son las obligaciones de los mismos, la existencia de lineamientos pedagógicos y la gestión de actividades académicas.

A continuación se transcriben parte de algunas normativas que responden a los interrogantes que más abajo se plantean y que fueron seleccionadas por considerarlas significativas para el logro de los objetivos del presente trabajo.

- ¿Cuáles son los objetivos de nuestra universidad en referencia a los recursos humanos con los que cuenta?

“La Universidad favorecerá el perfeccionamiento de sus docentes e investigadores, al igual que la formación de otros para incorporarlos a sus claustros” (Artículo 50º, Estatuto Universitario, Título IV. Claustros. Capítulo I. Docentes e Investigadores).

“Que el mejoramiento sostenido y permanente de la docencia de grado es uno de los objetivos fundamentales de la Universidad, para lo cual es condición necesaria contar con personal docente

con alta capacitación” (segundo considerando de la Resolución del Consejo Superior 170/93).

...” es imprescindible brindar al cuerpo docente de la Universidad las condiciones mínimas para su desarrollo académico, científico, cultural y tecnológico” (cuarto considerando de la Resolución del Consejo Superior 170/93).

- ¿Quiénes son los agentes que constituyen el claustro docente?

En el Estatuto universitario, Título IV: Claustros, Capítulo I. Docentes e investigadores, se lee:

“Los profesores, investigadores y los auxiliares de enseñanza e investigación... (Artículo 46°)

- ¿A quiénes se considera docentes en nuestra universidad?

“ Se considera docente a quién dirige, imparte, supervisa y orienta la educación de alumnos en cualquier ciclo, etapa o estudio, a quién colabora directamente en esas funciones con sujeción a normas pedagógicas, ya sea en labores científicas o artísticas, así como a quién realiza investigación” (Artículo 207°)

- ¿Cuáles son sus obligaciones?

“Los profesores de cualquier carácter y dedicación son quienes dirigen, imparten, supervisan u orientan la educación de alumnos, en cualquier ciclo, etapa o estudio, con sujeción a normas pedagógicas, siendo los responsables de la investigación, de la extensión y servicio, transferencia y de la formación de recursos humanos”. (Artículo 3° de la Resolución del Consejo Superior N°170/ 93)

“ El profesor tiene como tareas específicas la formación moral, intelectual, científica y técnica de los alumnos, la investigación, la extensión universitaria, y cuando corresponda, la participación en

las funciones directivas de la universidad.” (Artículo 38° del Título IV: Claustros, Cap. 1. Estatuto Universitario)

- ¿Qué lineamientos pedagógicos se encuadran en la normativa?

“La Universidad debe impartir los conocimientos, en condiciones que estimulen en los estudiantes el proceso elaborativo del saber, activando su capacidad de observación, el espíritu crítico, la vocación científica y la responsabilidad moral” (Artículo 73° del Estatuto Universitario).

“Las clases se desarrollan conforme a la colaboración activa del profesor y los alumnos, con vistas al diálogo como fundamento de la enseñanza. De tal modo, la clase oratoria, mera exposición o conferencia a cargo del profesor, queda eliminada en favor del trabajo en conjunto, según las exigencias propias de cada una de las disciplinas impartidas” (Artículo 77° del Estatuto Universitario).

- ¿Qué aspectos comprende la gestión de las actividades académicas?

“ Los aspectos a considerar para el control de gestión (de las actividades académicas)...comprenderá los diferentes aspectos relacionados con:

1 Eficiencia docente, la que contemplará:

1.1.Planeamiento de actividades, selección de contenidos y logro de objetivos

1.2.Desempeño docente

1.3.Proceso enseñanza-aprendizaje, información que será fundamentalmente recabada a los estudiantes

2. Actualización y consistencia de los conocimientos

3. Actividades desarrolladas en investigación

4.Actividades desarrolladas en extensión, servicios o transferencia

5. Participación en actividades de administración y/o gobierno

universitario

6. *Formación de recursos humanos en nivel de grado y posgrado* (Artículo 16º, Resolución del Consejo Superior 170/93).

En capítulos posteriores se confrontarán los datos recogidos en el campo con la normativa explicitada; en otras palabras analizaremos si lo documentado, se refleja en las prácticas de la vida cotidiana de los agentes.

CAPÍTULO 4: LA COTIDIANEIDAD DE LAS PRACTICAS UNIVERSITARIAS: Un Enfoque Metodológico

El presente capítulo tiene la intención de presentar el enfoque metodológico empleado para el análisis de las estructuras objetivas y subjetivas del campo universitario, como así también los fundamentos teóricos en los que se basa dicho enfoque.

Las nuevas alternativas teóricas y metodológicas de carácter cualitativo desarrolladas en la presente década han evolucionado de manera considerable frente a la fuerte tradición positivista, principal obstáculo que debieron sortear las Ciencias Sociales. Los debates iniciales en torno a las metodologías cualitativas tendieron a instaurar una nueva tradición bajo el vocablo "interpretación" con el fin de subsanar la uniformidad y el determinismo de las visiones positivistas de la realidad, donde la preocupación y prioridad por las medidas cuantitativas terminan convirtiéndose en un filtro de la misma (Goetz y LeCompte, 1988).

Una de las alternativas de la metodología cualitativa es la investigación etnográfica. En este sentido, en la década de los setenta se comienza a multiplicar la utilización de técnicas etnográficas y de los diseños cualitativos en general, tanto en las investigaciones educativas

como en las sociológicas o antropológicas (Goetz y Lecompte, 1988). La Etnografía permite recoger una filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad en la que no se acepta la separación de los individuos del contexto en el cual realizan sus vidas. La Etnografía Educativa tiene como principal objetivo descubrir lo que acontece cotidianamente en los escenarios escolares. Los datos significativos registrados son interpretados y permiten comprender e intervenir en lo que allí se vivencia.

Si bien para Lèvi-Strauss existe una diferenciación entre Etnografía -observación, descripción y trabajo sobre el terreno- y Antropología Social -síntesis y conclusiones teóricas- (Achilli, 1991), para otros la Etnografía Educativa no forma una disciplina independiente ni un área de investigación definida. Constituye una síntesis interdisciplinar en la que han influido la Antropología, la Psicología y la Sociología (Goetz y LeComte, 1988).

Una de las posibilidades que brindan los métodos cualitativos es la de acercar "el esotérico mundo de las definiciones conceptuales de la Sociología al mundo palpitante de la vida cotidiana" (Gallart, 1992). Pretender analizar la cotidianeidad de las prácticas universitarias presupone preguntarnos qué se entiende por vida cotidiana. Gouldner (citado en Lechner, 1988) la definió como "la suma de rutina, siempre presente pero nunca registrada; el ámbito acotado (pero no aislado) de lo normal y natural". Para Agnes Heller (1977) la vida cotidiana aparece como "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social". La vida cotidiana es el centro del acaecer histórico y la esencia de la sustancia social (Heller, 1985). Ello debido a que los grandes hechos históricos ocurrieron en la vida cotidiana y se hicieron particulares e históricos precisamente por su efecto posterior sobre ella.

La vida cotidiana se ofrece como un lugar privilegiado para estudiar

“lo que el hombre hace con lo que han hecho de él” según la expresión de Sartre (citado en Lechner, 1988), ya que en ella participa con todos los aspectos de su personalidad. En la vida cotidiana se ponen en marcha los sentidos, las habilidades manipulativas, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías (Heller, 1985); en términos de Bourdieu, su habitus.

Pero también, en la asimilación del sistema en que se ubica, el hombre imita a otros. No hay vida cotidiana sin imitación. La cuestión radica en si es capaz de producir un campo de libertad de movimiento dentro de la mimesis o, en todo caso, de configurar nuevas actitudes. El pensamiento cotidiano se orienta a la realización de actividades cotidianas y no se eleva nunca hasta el plano de la teoría; así, la actividad cotidiana construye sobre lo dado y produce algo nuevo sin transformar, de modo consciente, en nuevo lo dado. Hace falta el conocimiento del propio yo para que el hombre sea capaz de decidir elevándose por encima de la cotidianidad (Heller, 1985). Parafraseando a Gramsci, para que el “sentido común” se transforme en “núcleo del buen sentido”.

Es interesante destacar que se ha dicho que la Antropología no difiere de otras disciplinas sociales en su objeto de estudio sino más bien en que su mayor interés está dirigido al conocimiento de lo que no está escrito (Lèvi-Strauss, citado en Achilli, 1991). Ello implica analizar eventos que se viven cotidianamente pero que al no ser considerados como “criterios o actitudes prescriptas” quedan desconocidos ante lo instituido, generalmente, desde una posición de dominio. En otras palabras, la lente con que observamos los procesos sociales ha sido construida desde una herencia normativa-valorativa que sintetiza las categorías heredadas del sistema (rol, función, etc.) y que nos permite advertir solamente “la historia oficial del proceso”. Esta muchas veces se contrapone con lo acontecido en la vida cotidiana, o lo que es lo mismo, con la historia no documentada (Edelstein y Coria, 1995). Dado que las normativas y las prácticas no son neutrales sino que se hallan en lo que Bourdieu denomina “campo de

fuerza", ambas se analizarán empleando categorías bourdianas.

Gouldner define como función de una "sociología reflexiva" exhibir el modo en que la teoría se funda en la vida cotidiana; es decir, enfocar lo visto pero no registrado (Lechner, 1988). Es importante remarcar que, dado que la diferenciación social estructura diferentes formas de vida, ello implica que existan muchas formas de vida cotidiana según el contexto en que se desarrollan los distintos grupos. De allí que se afirme que la vida cotidiana es un ámbito acotado pero no aislado. Para determinar qué tipo de vida social se analiza es necesario ser conscientes de que:

- si bien el significado de vida cotidiana es singular (vivencia de un hombre particular), ella se significa colectivamente; es imprescindible entonces establecer la elaboración colectiva que cada grupo social realiza respecto de la vida cotidiana.

- simultáneamente, cada grupo social concibe su vida diaria con referencia a otro grupo, asimilando o modificando lo que entiende por la vida cotidiana de aquéllos.

Lechner (1988) propone situar la vida cotidiana en relación con los procesos macrosociales y con los microsociales. Ello debido a que el análisis de los procesos sociales cotidianos puede contribuir significativamente al conocimiento de los fenómenos macrosociales. Así, por ejemplo, la vida cotidiana del aula está atravesada por el contexto universitario institucional y por el contexto de las políticas públicas de Educación Superior (Achilli, 1997).

El uso de las técnicas cualitativas a las que nos hemos referido, puede traer aparejado algunas dificultades. Una de ellas surge cuando el investigador forma parte del campo que analiza. Debido al grado de implicancia, es necesario introducir la objetivación a modo de reflexibilidad metodológica. Con ello se apunta a tratar de hacer visible aquello que no vemos del campo por estar inmersos en él (Achilli, 1997). Bourdieu y

Wacquant (1995) nos dicen que, en este caso, no es posible trabajar sobre el objeto sin tener presente en todo momento que el sujeto de la objetivación está en sí mismo objetivado. Los autores explicitan que la objetivación no sólo debe realizarse objetivando al agente que lleva a cabo la investigación sino también objetivando la posición que ocupa como miembro del campo. Ello implica superar su subjetividad y considerar que en el momento en que investiga esta fuera del juego. El investigador debe, entonces, hacer consciente todo aquello que proviene de su "punto de vista", reflexionando sobre las condiciones sociales e históricas en las que produce el conocimiento y discriminándolas luego convenientemente (de Luque, 1996). En su libro "Homo academicus", Bourdieu realiza una investigación sobre la universidad francesa, analizando la estructura y funcionamiento y las trayectorias de los agentes que allí se encuentran. Este primer objetivo de su trabajo se complementa con otro más profundo que es lograr la reflexión en la objetivación de su propio universo (Bourdieu y Wacquant, 1995).

La familiaridad del universo que se analiza es un obstáculo epistemológico¹ en el sentido bachelardiano del término. Así en el análisis de la vida cotidiana, como en las Ciencias Sociales en general, resulta difícil separar el saber vulgar del conocimiento científico. En su libro "El Oficio del Sociólogo", Bourdieu y col. (1991) hacen referencia a la importancia de inculcar en los investigadores sociales una actitud de vigilancia epistemológica para provocar una separación entre lo que sería la opinión común y el discurso científico. De este modo, la vigilancia epistemológica permite superar las "ilusiones del saber inmediato" de la sociología espontánea, sustituyendo las nociones del sentido común por una primera noción científica. Uno de los aportes más interesantes realizados por Bourdieu al respecto estriba en el hecho de tratar de generar una ruptura con la sociología espontánea responsable de

¹ El concepto de obstáculo epistemológico hace referencia a ciertos mecanismos propios de los hombres que obstaculizan la producción del conocimiento científico. Bachelard, Gastón (1884-1962).

producir sistematizaciones ficticias y conceptualizaciones engañosas. La vigilancia epistemológica se constituye, entonces, en una herramienta para construir una ciencia social objetiva que reflexione sistemáticamente sobre la construcción del objeto (de Luque, 1996). La ruptura epistemológica, por su parte, permitiría construir el objeto "contra el sentido común" (Bourdieu y col., 1991).

En esta monografía se recupera lo cotidiano como categoría de análisis central, teórica y empírica (Edelstein y Coria, 1995). Ello involucra el registro de lo no documentado -es decir "de los eventos que se viven cotidianamente y que al no configurarse como públicos persisten desconocidos" (Achilli, 1994)- con el fin de establecer nexos entre los hechos observados y los referentes teóricos de partida. Es necesario especificar que el trabajo de investigación que aquí se presenta no es extensivo. Dado el tiempo disponible para realizarlo, el fin de dicho trabajo es establecer una aproximación que permita elucidar la hipótesis que lo originó. Además, podemos agregar que el concepto de vida cotidiana nos ha permitido utilizar una escala de análisis que implica un ámbito delimitado tanto temporalmente como espacialmente.

La educación constituye un ámbito que, a diferencia de otros, se caracteriza por su dimensión práctica. Los problemas prácticos encuentran solución actuando dentro de esa misma práctica, es decir en la vida cotidiana de las aulas (Goetz y Lecompte, 1988). Como fuera señalado en la introducción, nuestro estudio de la cotidianeidad de las prácticas universitarias y de las normativas que la regulan, tiene como fin identificar núcleos problemáticos² que afecten su transformación. Además, nuestra investigación tuvo como objetivo el *verificar* la hipótesis que los docentes universitarios le otorgan mayor valor a las actividades de investigación que a las de docencia y ello sería consecuencia de la política universitaria

² Se entiende por núcleo problemáticos obturadores implícitos, de características diferentes, sobre los cuales es posible ejercer un proceso de crítica analítica (Achilli, 1994)

vigente.

Se trabajó con un diseño investigativo que implica el estudio de la vida cotidiana empleando técnicas etnográficas, intentando aproximarnos al objeto mediante una "espiral dialéctica" generada en la simultaneidad permanente del trabajo empírico y conceptual (Achilli, 1994). El disponer de un cuerpo de categorías y conceptos pertinente es fundamental para el análisis de los datos tomados del campo. El marco teórico actúa como parámetro del trabajo analítico que posibilita una mejor comprensión de la realidad (Edelstein y Coria, 1995). Debido a que las prácticas docentes y pedagógicas³ son prácticas sociales, para su análisis recurrimos a conceptualizaciones generales provenientes del campo de la sociología, en particular las enunciadas por Pierre Bourdieu. Es importante remarcar aquí que, cuando nos referimos a "prácticas", las entendemos como el conjunto de estrategias que despliegan los sujetos involucrados en sus *interacciones copresenciales* (tanto en sus aspectos conscientes manifiestos, reflexivos, como también en los invisibles, subyacentes) así como a nivel de las *relaciones* que se configuran a partir de las condiciones en las que se desarrollan los procesos del contexto del aula universitaria (Achilli, 1996).

Las estrategias metodológicas utilizadas para el acceso a la vida cotidiana universitaria fueron la observación con registro de clases y el desarrollo de entrevistas a los docentes que dictaron las clases observadas. Dichas entrevistas fueron elaboradas por las autoras y constaron de las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo describiría la clase que le fuera observada?

³ Entendemos la **práctica docente** como "el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales". Consideramos, en cambio, como **práctica pedagógica** "el proceso que se desarrolla en el contexto aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación docente-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender (Achilli,

2. ¿Cuál ha sido su trayectoria desde el ingreso a la Universidad Nacional de Río Cuarto hasta la actualidad?
3. ¿Cómo se desarrolla un día de su trabajo en la Universidad?
4. ¿Qué significa para Ud. el ser académico? ¿Se considera un académico?
5. ¿Cuáles son sus aspiraciones personales como miembro de la comunidad universitaria?

Con respecto a las observaciones de las clases, nuestra consigna fue registrar tanto las conductas verbales como las no verbales y el contexto con el objetivo de despejar indicios que abran caminos a la investigación.

Para analizar el contexto ("historia oficial", "lo instituido") en el que se desarrolla la vida cotidiana, el estudio de la normativa vigente fue seleccionado como una de las entradas que posibilita el conocimiento de los procesos de constitución del docente universitario. Con este fin se estudiaron el Estatuto Orgánico de la UNRC y algunas resoluciones del Consejo Superior.

El trabajo de campo se realizó durante los meses Abril-Junio de 1998 y nuestros referentes empíricos fueron dos asignaturas (que en adelante serán identificadas como "A" y "B") de un Departamento de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para la obtención de datos a partir del trabajo de campo, *cada una de las autoras tomó como unidad de análisis una de las asignaturas mencionadas*. En cada una de ellas se observaron y entrevistaron a dos docentes: un Profesor y un Jefe de Trabajos Prácticos, todos ellos con dedicación exclusiva⁴. Dado que la vida

1992).

⁴ En virtud de conservar el anonimato de las orientaciones y los agentes involucrados, en las citas que realizaremos en este trabajo, no serán identificados.

cotidiana es el campo de análisis de los contextos en los cuales diferentes experiencias particulares llegan a reconocerse en identidades colectivas, resulta posible realizar inferencias y generalizaciones desde los datos obtenidos en una muestra pequeña a una población mayor (Lechner, 1988).

Los registros tomados "in situ" fueron ampliados posteriormente. Se procedió a la lectura y relectura para lograr interpretaciones y reinterpretaciones de la "realidad". Edelstein y Coria (1995) advierten que los datos amplios y desarticulados cobran significado al confrontarlos con los referentes teóricos. Es decir, no se deben adecuar los datos a categorías preconstruídas, sino realizar el proceso inverso.

Los datos recogidos fueron triangulados debido a que la triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales permitiendo, además, ampliar los constructos obtenidos durante el desarrollo de la investigación (Goetz y LeCompte, 1988). Denzin definió a la triangulación como "la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno" (Vasilachis, 1992). Pueden mencionarse cuatro tipos básicos de triangulación: de datos, de investigadores, de teorías y de metodologías. En esta monografía se trabajó con las dos primeras mencionadas. La triangulación de datos correspondió a la contrastación de las respuestas de los distintos docentes teniendo en cuenta su posición diferencial en la estructura del campo; asimismo se contrastaron las entrevistas con la observación "in situ". La triangulación entre investigadores se efectuó por el control mutuo de las dos autoras sobre lo observado y sus conclusiones.

CAPÍTULO 5: NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS QUE AFECTAN LA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNRC

En el presente capítulo se intenta describir situaciones que cotidianamente experimentan los agentes en el campo universitario y a la vez, identificar los núcleos problemáticos que obstaculizan las prácticas docentes. Para ello se trabajó con los datos obtenidos en el campo, entrevistas a los agentes y registros tomados "in situ". A continuación se presentan algunas de las descripciones que provienen de las respuestas obtenidas cuando se les requirió a los docentes que explicitaran cuáles eran sus aspiraciones como miembro de la comunidad universitaria:

"... mi lucha, lo que me gustaría es, primero, en lo personal alcanzar lo más que pueda en cuanto a los planes de investigación"...."tengo entre mis aspiraciones el estar tranquilo de que no solamente fui un buen profesional, o sea un buen científico..." (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "A").

"... yo aspiro a sentirme bien con lo que hago.... desde el punto de vista de la investigación, lo disfruto cuando veo que son cosas productivas, que tienen algún tipo de rédito...,un rédito que en nuestro caso no es siempre económico sino más bien la satisfacción personal de haber logrado un resultado" (un Profesor Adjunto, Asignatura "A").

Como fue enunciado más arriba, iniciamos este trabajo con el pre concepto de que los docentes universitarios le otorgan mayor valor a las actividades de investigación que a las de docencia y ello sería consecuencia de la política universitaria vigente. Una de las primeras conclusiones extraídas a través de las entrevistas es que el capital simbólico predominante en el campo universitario pareciera pertenecer al

campo científico y, por lo tanto, el interés predominante residiría en la obtención del monopolio de la autoridad científica. La lectura y relectura de las entrevistas nos permitió detectar que la mayor preocupación de los docentes radica en poder realizar actividades de investigación a un nivel de excelencia, contando con el equipamiento y el tiempo necesario para ello. En ningún caso se planteó la necesidad de disponer de espacios para la reflexión de las prácticas docentes o de instruirse acerca de los resultados de las investigaciones educativas para mejorarlas.

Los relatos que se presentan a continuación corresponden a las respuestas obtenidas cuando se les solicitó a los docentes que describieran las actividades realizadas durante un día de su trabajo.

“Si ese día tengo práctico, desde la mañana estoy enchufado con ese tema, por que tengo que coordinar todo...que estén todas las drogas, que estén todas las soluciones preparadas”...” entonces yo el día que tengo práctico estoy dedicado todo el día a ver si está todo en orden, estudiar, dar el práctico ynada más, porque quedo extenuado. Si no tengo práctico lo que trato en esos días es de hacer todo lo que sea de investigación” (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "A").

“Si el día es un día que hay que dar práctico, normalmente la mañana la tomo para organizar el práctico, para estructurar la clase, buscarme los materiales, hacer transparencias, normalmente me dedico a trabajar con la computadora, pero siempre en relación a la docencia, y a la tarde me voy a dar el práctico. Tenemos dos días de prácticos a la semana y los otros tres días los uso para trabajar en el laboratorio”. “Nosotros en el primer cuatrimestre tenemos docencia, que es una carga bastante pesada, se le da muchísima importancia a la docencia, y en el segundo cuatrimestre, uno trabaja a full prácticamente en lo que

es la parte de investigación” (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "B").

“Depende de si tengo clases o no; en este momento miércoles y viernes tengo clases a la mañana y práctico a la tarde”...” y los otros días de la semana no tengo actividad docente directa así que me dedico un poco a la investigación, leo trabajos, preparar las clases” (Un Profesor Asociado, Asignatura "B").

En la descripción de un día de trabajo en la universidad de un Profesor Adjunto las tareas de docencia no aparecen mencionadas.

Estos relatos de la cotidianeidad muestran que, en algunos casos, existiría una distribución del tiempo no equitativa entre las tareas de investigación y las de docencia. Además se constata que hay diferencias en la utilización del tiempo según el cargo que ocupen los agentes. En los auxiliares se observa una distribución equitativa de sus tareas entre las referidas a docencia e investigación; por el contrario, las tareas de administración y de investigación parecen ser predominantes en la actividad que desarrollan los profesores.

Tal como lo afirma Bourdieu es posible percibir que el interés por alcanzar el capital simbólico del campo se va incorporando al habitus de los agentes a medida que transcurre el tiempo de permanencia en el mismo. Específicamente a partir del análisis del campo científico que efectuara el autor, le fue posible advertir que las “ambiciones científicas” son tanto más altas cuanto más elevado es el capital de reconocimiento (Bourdieu, 1994). De allí, posiblemente, la diferencia observada en la dedicación a la docencia de los auxiliares y los profesores. La respuesta de una profesora cuando se le preguntó si se consideraba un académico nos permitió nuevamente advertir que, cuando recién se incorpora al campo, el agente aún no tiene internalizado el habitus propio del mismo.

Ante la pregunta qué responde Ud. cuando se le interroga sobre el tipo de actividades que realiza en la universidad los docentes contestaron:

“Bueno, generalmente preguntan dónde trabajo en la universidad y clases de qué da” (Un Profesor Asociado, Asignatura "B").

“Generalmente le explico que doy clases” (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "B").

“ A la gente de la universidad se nos considera bichos medios especiales...y...me ha pasado de tener que, conversando con otra gente, que tiene otro tipo de tarea, tener que explicar cómo es la vida nuestra, qué hacemos; ellos creen que uno sólo viene a dar la clase y se va a su casa” (Una Profesora Adjunta, Asignatura "A").

“ Existe una filosofía de vida muy particular en el ambiente universitario” (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "A").

Si bien existe un predominio de las actividades de investigación de los agentes en el campo, tanto en éstos como en el resto de la sociedad se halla instalada la creencia colectiva que la función docente es la esencial. La complicidad entre campo y habitus implica que los intereses específicos del campo pueden resultar ilusorios para los agentes que no pertenecen al mismo, y que, por lo tanto no poseen un habitus que valore el capital que allí se disputa (de Luque, 1996).

Resulta interesante reflexionar acerca de cómo ingresa un docente a la Universidad. Como dice Susana del Barco y sus colaboradoras (1997), existe un “rito de pasaje” por el cual tras superar el momento de la clase pública, el que se postula -Veterinario, Contador, Ingeniero o Biólogo- se convierte en cuarenta y cinco minutos en docente. ¿Quiénes le otorgan

esta función? Un tribunal evaluador compuesto, generalmente, por docentes universitarios que ostentan un cargo superior al que se concursa. Como lo expresara Bourdieu, en la medida en que la definición misma de los criterios de juicio y de principios de jerarquización refleja la posición de lucha en el propio campo, "nadie es buen juez porque no hay juez que no sea juez y parte" (Bourdieu, 1994). Además, podríamos preguntarnos cuáles serán los parámetros por los cuales los tribunales asignen los cargos docentes si sus miembros pertenecen al campo universitario y, por lo tanto, se habría desarrollado en ellos un habitus científico.

Existen en las instituciones una serie de ritos, mediante los cuales se les instituyen a los agentes determinada identidad. La institución de una identidad es la imposición de un nombre, "instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser. Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente como se le ha significado". "Conviértete en lo que eres" parecería ser la fórmula contenida en la magia performativa de todos los actos de institución (Bourdieu, 1985). La creencia colectiva, garantizada por la institución y materializada por el título, es lo que está determinando a alguien lo que es, y no su creencia o pretensión singular.

La información descriptiva y los referentes teóricos permitirían suponer que si bien el ingreso a la universidad está estrechamente vinculado con la realización de tareas docentes, una vez en el campo, el agente va configurando su habitus, va internalizando reglas de juego y emplea estrategias que lo acercan más al campo científico. De esta manera la función inicial con la cual el docente entra al campo se iría desdibujando y su lucha se encaminaría a la obtención de un capital específico que concuerda con las políticas vigentes en el campo. El capítulo I, artículo 5 del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores (Régimen legal 1997) establece:

“Destinar al menos un 30% del tiempo de su dedicación a actividades de docencia de grado, las que incluirán el dictado de clases con un mínimo de 120 horas anuales”.

Si se considera que un docente con dedicación exclusiva debe cumplir 40 horas semanales de actividad, su labor anual será desarrollada en 8.400 horas. Un simple cálculo matemático permite verificar que 120 horas anuales constituye el 1,43% de toda su actividad, y sólo ese porcentaje sería, entonces, dedicado a la docencia.

Touraine, ya en 1980 hace referencia a una ruptura del modelo universitario clásico, visualizando que en nuestras universidades existe un desmesurado interés por la investigación en perjuicio de la docencia. Además señala el peligro extremo de que en las universidades no se desempeñen las funciones de educación con la consecuente pérdida del estatus docente. Díaz Barriga (1992) señala que asistimos a una crisis académica en las universidades, existiendo un desplazamiento de lo académico por otro tipo de actividades, como por ejemplo la investigación.

No puede dejarse de reconocer que la producción de conocimientos es condición *sine qua non* para identificar la función específica de las universidades, pero también es necesario reconocer que la formación de profesionales es tarea fundamental.

Si coincidimos con Bourdieu (1997_a) cuando afirma que los agentes no desarrollan actos desinteresados a menos que el desinterés sea recompensado en el campo, podríamos ahora retomar la pregunta que formuláramos en el capítulo dos: ¿Cuál es el interés que persiguen los agentes del campo universitario cuando desarrollan sus tareas de docencia? La vía de ingreso al campo es exclusivamente a través de la actividad docente. Todo miembro del campo debe cumplimentar dicha actividad, algunos además deben realizar tareas de investigación. Esto le

asegura al agente la posibilidad de percibir un sueldo y, para un mismo cargo docente, el monto del mismo no se ve afectado por el tiempo dedicado a la enseñanza, a la reflexión sobre la práctica, a la implementación de una didáctica alternativa, a la capacitación docente, etc. Ello nos permitiría suponer que sería el capital económico el que se persigue con dichas actividades.

Ya hemos analizado cuáles son, a nuestro entender, las políticas universitarias que podrían haber conducido a este aparente desplazamiento en el interés por la función de docencia a la función de investigación. Según expresa Lucía Garay (1994), si bien hoy la tarea docente no se determina sólo por su función educativa humana y social sino porque es un trabajo, ello no siempre fue así. En sus orígenes, y durante dos siglos, la escuela fue un espacio cuyas funciones, actividades y sentidos estaban determinados, principalmente, por la lógica de lo pedagógico. El valor de su trabajo era simbólico, misional, y ligar ese valor al salario era algo impensable. Si bien había retribución, ella no era pensada como sometida a la lógica social y económica del trabajo. Es recién en las primeras décadas del Siglo XX que comienza la diferenciación que hoy observamos. En 1971 se crea la central de trabajadores de la educación y, es allí cuando se introduce por primera vez el concepto de trabajador en reemplazo del de maestro o profesor.

Analizando la trayectoria⁵ que los docentes entrevistados manifestaron haber realizado en esta universidad, pudimos extraer algunas evidencias que nos permitieron diferenciarlos en tres generaciones. El Profesor Asociado llega a esta universidad en una etapa muy próxima a su fundación, ingresando como JTP, para luego ascender a Profesor Adjunto y posteriormente al cargo actual. La Profesora Adjunta, en cambio, ingresa al campo universitario algunos años más tarde y lo hace como Ayudante

⁵ Se emplea este término como serie de posiciones sucesivamente ocupadas por el mismo agente en los estados sucesivos de un determinado campo (Bourdieu, 1997.)

de Primera. La trayectoria de los Jefes de Trabajos Prácticos difiere entre uno y otro: uno de ellos comienza su carrera docente como Ayudante alumno mientras que el otro inicia sus actividades en la universidad como becario de investigación de un organismo provincial. Por lo tanto, este último ingresa al campo científico y no al académico. En el momento actual, la disponibilidad de cargos en la UNRC, refiriéndonos específicamente a la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, es escasa, por lo que la mayoría de los graduados que ingresan a la institución lo hacen a través de becas de investigación. En algunos casos existe la obligación de desarrollar tareas de docencia, pero, aún así, la continuidad de sus becas depende exclusivamente de la evaluación de sus informes científicos. Esto, indudablemente, no contribuye a mejorar la calidad educativa de la universidad. Habría que agregar que, por otra parte, los becarios se constituyen luego en recursos humanos formados en la universidad, con presupuesto estatal, y que, una vez finalizada su beca u obtenido un título de cuarto nivel, quedan excluidos del sistema. Además, ante la disponibilidad de cargos docentes, seguramente resultará beneficiado el becario en relación de un graduado reciente, y ello como consecuencia de los antecedentes científicos que ha podido acumular.

Algunos datos descriptivos registrados en las entrevistas dan cuenta de la importancia que reviste el sentido de pertenencia de los agentes con respecto a la institución.

"...También me gustaría que hubiera un trato distinto de la institución en relación con sus docentes y sus profesores, en el sentido de que me gustaría que los salarios fueran un poco más altos, me gustaría que el trato hacia los docentes no fuera tan anónimo, que de alguna manera se reconociera la trayectoria de cada uno, de lo que ha hecho por la institución" (Un Profesor Asociado, Asignatura "B").

“ Desgraciadamente no me siento demasiado cómoda en el sistema, es demasiado competitivo para mi gusto, y es una competencia no sana; la competencia sana no es el problema, entonces vos vez que muchas veces has hecho un montón de esfuerzos y se diluyen; gente que sin el menor esfuerzo pero con otro tipo de acomodados políticos logra cosas tanto a nivel subsidio como a nivel cargo” (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "B").

Cada individuo invierte tiempo, compromiso, formación, experiencia, motivación, responsabilidad y trabajo en la institución y espera que ésta haga un reconocimiento de ello, una retribución material (salario) y una retribución simbólica (prestigio, poder, posibilidad de desarrollo, etc.). Fernández (1994) señala que la pertenencia se ve favorecida por un equilibrio entre factores de inversión y retribución. Cualquier desplazamiento de ese equilibrio hacia un lado u otro estaría produciendo descompensaciones. Más inversión que retribución produce malestar y conflicto. Las quejas, los resentimientos, las hostilidades y las faltas de interés y participación son las exteriorizaciones presentes más frecuentes.

Uno de los núcleos problemáticos que se evidencian en las entrevistas es el referido a las tareas administrativas-burocráticas:

“ A la mañana básicamente hago tareas que tengan que ver con relaciones con otras personas, la parte administrativa, notas, presentación de algo, etc... en realidad voy y vengo, todo el día me la paso tengo que hablar con fulano, tengo que ir a ...y de golpe te acordás que tal droga se había terminado y...., y bueno, me olvidé de enviar el fax.... así que es una corrida permanente, distribuida en mil cosas, por que además está la tarea administrativa, estoy en la comisión curricular y en Consejo directivo” (Una Profesora Adjunta, Asignatura "A").

“...Si, la tarea administrativa se ha hecho bastante pesada, no sé, a mí no me gusta para nada, hay gente que le gusta. Los Departamentos se han tenido que hacer cargo de tareas que antes se hacía la Facultad, de manera que ha aumentado muchísimo las tareas en el Departamento” (Un Profesor Asociado, Asignatura "B").

“... y después las tareas administrativas que todos los días hay que hacer algo” (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "A").

Si bien la carga administrativa-burocrática es una característica de las instituciones educativas, en ciertas circunstancias suele tornarse superadora y amenaza con dejar atrapados a los sujetos en la “jaula de hierro” de la racionalidad burocrática a la que hace referencia Max Weber (1985). Es importante advertir que en muchos casos la introducción de nuevas tareas, sea como producto de la modernización, del cambio de la demanda o de las nuevas funciones, conduce a un incremento en la carga de trabajo de cada puesto sin introducir nuevas divisiones ni incrementar el número de agentes en cada posición (Garay, 1994). Esta característica de la organización del trabajo atenta, en muchos casos, con la intención del docente de reflexionar sobre su práctica en el aula. Entender la tarea pedagógica como una investigación exige que el docente cuente con el tiempo necesario para reflexionar, explorar, redactar, debatir, informar, etc. Como lo expresa Santos Guerra (1993), si un docente tiene a su cargo un número de alumnos exagerado, si tiene encomendadas competencias desmesuradas, si tiene que desarrollar actividades que no sabe hacer, es imposible que emprenda una investigación sobre su práctica y que mantenga una actitud inquisitiva sobre su actividad.

Bourdieu (1997_a), en referencia al campo burocrático, ha señalado la creencia, según la filosofía hegeliana del Estado, de que dicho campo es un universo en el que los agentes sociales no tienen

interés personal y sacrifican sus intereses propios al servicio público. En realidad advierte que este campo, al igual que otros, ha producido una forma de interés que, desde el punto de vista de otro campo, puede aparecer como desinterés (en el sentido de rechazo del interés económico). En el campo burocrático se evidencia todo lo relacionado con lo simbólico: interés, beneficio y/o capital simbólico.

Si se analiza la realización de tareas administrativas en el campo universitario aplicando categorías definidas por Bourdieu, debiéramos preguntarnos cuál es el interés que persiguen los agentes del campo al realizarlas. Consideramos que algunas actividades, como las relacionadas con el Programa de Incentivos, podrían perseguir un rédito económico. No ocurre lo mismo con las actividades que se relacionan con la participación en los órganos de conducción, ya sea Consejos Departamentales, Consejo Directivo o Superior, Comisiones Curriculares, etc., ya que las mismas son actividades ad-honorem. En este caso consideramos que las inversiones realizadas por los agentes tendrían como beneficio el reconocimiento social que le otorga la elección de los pares para el desempeño de dicha actividad. Como lo afirma Bourdieu (1994) la autoridad científica es una especie particular de capital que puede ser reconvertido en otras especies. Una de las formas que podría adoptar esta reconversión es el acceso a los puestos administrativos ya que ello depende de su reputación entre sus pares y, el reconocimiento socialmente señalado es función del valor distintivo de sus productos. Los agentes ingresan al campo de poder al acceder a estos lugares de trabajo.

No podemos, sin embargo, dejar de considerar, que muchas de las tareas administrativas que realizan los agentes en el campo universitario más que perseguir la obtención de un capital, se constituyen en parte de las reglas de juego que le permiten la permanencia en el campo y no existen estrategias alternativas ya que están determinadas por la organización del trabajo en la institución.

Es interesante destacar que, si bien los registros que aquí se presentan referidos a la carga administrativa-burocrática provienen de docentes de la Fac. de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, otro trabajo realizado en la Facultad de Ciencias Humanas señala que "los docentes cuya actividad exclusiva es la docencia experimentan actualmente presiones institucionales, demandas excesivas, burocracia institucional, aspectos éstos que dificultan la percepción de sí mismos y de su actividad" (Crabay y Gubiani, 1996).

Otro de los núcleos problemáticos identificados es la falta de disponibilidad de recursos:

"...Debería haber una inversión muy seria en equipamiento para que uno pudiera trabajar realmente como se debe trabajar, tanto en investigación como en docencia, porque hay una serie de técnicas que se utilizan prácticamente de rutina... y nosotros no las podemos hacer en los prácticos, porque no tenemos cómo, no hay aparatos"... "poder investigar con instrumental moderno, hacer lo que uno quiere hacer realmente y no lo que puede, porque uno aquí está muy limitado por la disponibilidad que tiene..." (Un Profesor Asociado, Asignatura "B").

"Hay una serie de deficiencias en la biblioteca, hace varios años que no se compran publicaciones periódicas, uno debe arreglárselas como puede para estar al día en su tema, incluso en el estado actual de la materia, de la asignatura para poder transmitirle a los alumnos los últimos desarrollos..." (Un Profesor Asociado, Asignatura "B").

"...aparte el problema de los libros que tenemos, hay libros muy viejos, (aquí menciona la asignatura) ha cambiado mucho en estos años y no hay bibliografía disponible actualizada" (Un Jefe

de Trabajos Prácticos, Asignatura "B").

"...No tenemos libros en biblioteca por que no nos compran los que pedimos..." (Un Profesor Adjunto, Asignatura "A").

"...Cómo microscopio hay uno solo nos vamos turnando, digamos que si no tengo disponibilidad de hacer las cosas, me dedico a estudiar, a leer..." (Un jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "B").

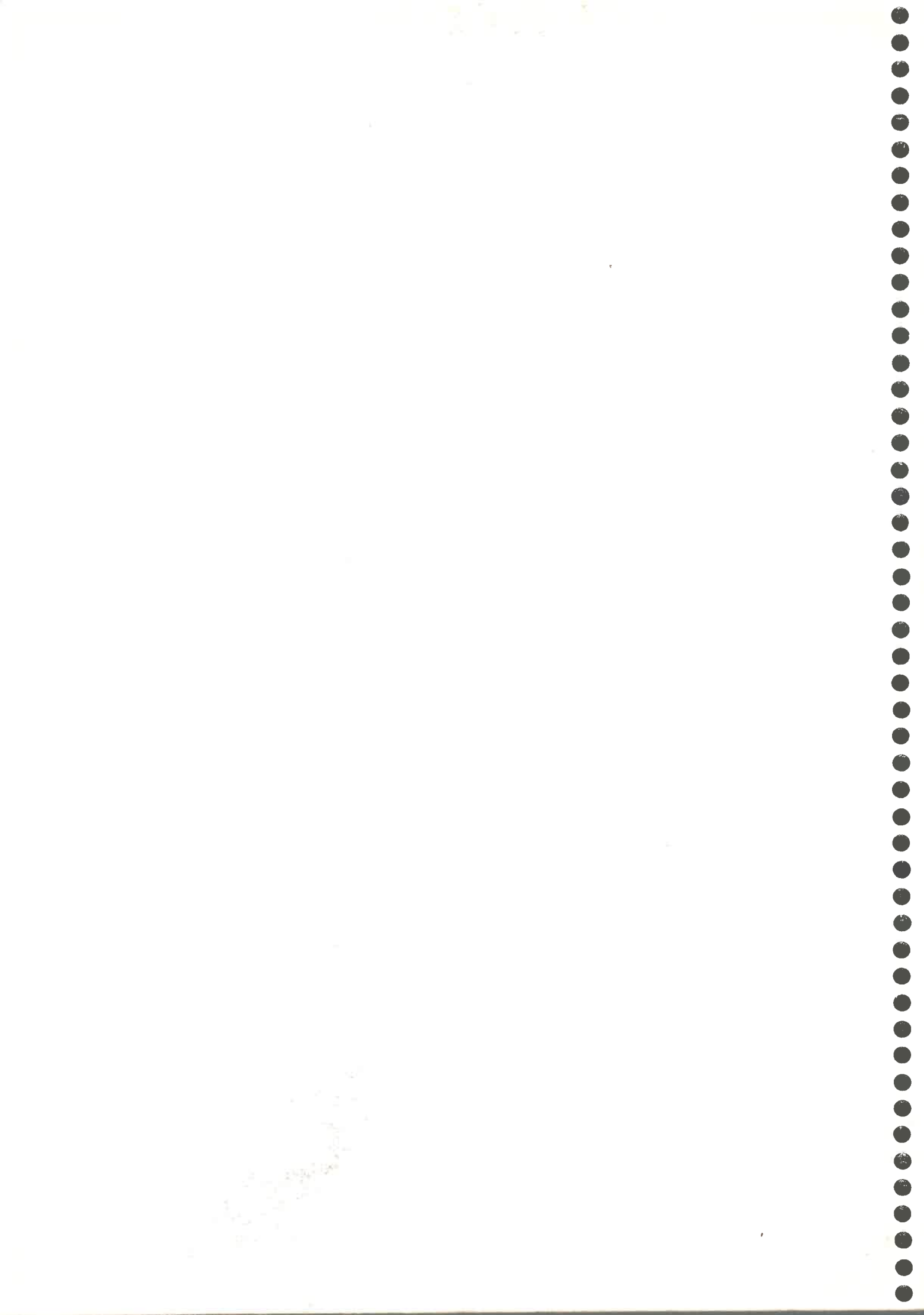
"... me gustaría que hubiera una excelencia en lo personal.... pero me gustaría que mi institución también la tuviera, y realmente que dé un libro cuando hace falta, que dé un recurso cuando hace falta, que se pueda dar posibilidad a alguien de que se forme...." (Un jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "A").

"Están todos los alumnos parados, no hay sillas, excepto la que estoy usando yo que la traje del aula del lado" (Tomado de un registro de observación de una clase práctica, Asignatura "A").

En un folleto de divulgación de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Río Cuarto se lee:

"...La universidad debe contar con un programa de trabajo que permita buscar la excelencia académica y jerarquía científica, que brinde las posibilidades para la verdadera formación integral de sus estudiantes y estimule la efectiva vinculación con toda la sociedad..."

Podríamos preguntarnos qué es necesario para lograr la excelencia académica. En una primera aproximación diríamos que la capacitación de los docentes encargados de la formación y la disponibilidad real y concreta



de recursos, parecerían ser los dos componentes principales.

Santos Guerra (1993) comenta que “el profesor que quiere y sabe, no siempre puede”, hay circunstancias en las cuales las condiciones de viabilidad de las prácticas son discutidas y el poder puede estar ligado a la disponibilidad de medios o ayudas; la insuficiencia de recursos complementarios incluyendo bibliotecas, computadoras y equipamiento técnico en los laboratorios y aulas para trabajos prácticos funciona como obstaculizadores en la cotidianeidad de las prácticas docentes y científicas.

A pesar de lo expresado por los docentes entrevistados en cuanto a la carencia de libros, en una publicación de la Coordinación de Comunicación Institucional se informa que en 1994 en la biblioteca de la universidad había 46.634 libros, ahora (Mayo 1997) hay 100.731, o sea un aumento del 116% (Hoja Aparte, 1997). Un estudio intensivo sobre las publicaciones adquiridas por biblioteca y de las publicaciones solicitadas por los Departamentos echaría luz sobre estos datos contradictorios.

Si se confronta “lo documentado” con nuestro análisis de la vida cotidiana, aparecen claramente visibles algunas contradicciones:

- La normativa establece que es necesario contar con personal docente altamente capacitado para lograr uno de sus objetivos fundamentales que es el mejoramiento sostenido y permanente de la docencia de grado. La elevada carga burocrática a la que los docentes se encuentran actualmente sometidos imposibilita sin lugar a dudas el contar con el tiempo requerido para reflexionar sobre su práctica con intenciones de mejorarla. La falta de recursos materiales también atenta contra ello.

- Si el campo universitario se considera como un lugar de lucha para establecer condiciones y criterios de pertenencia y de jerarquía que permitan la producción de beneficios específicos asegurados por el campo (Bourdieu, 1997_a,1997_b), indudablemente la percepción de incentivos a la investigación ha llevado a los docentes a cumplimentar con requisitos tales como incrementar el número de becarios y/o tesis que dirige, los cursos de posgrado que dicta, las publicaciones, etc. para resultar incluido en el programa de incentivos. Sorprendentemente dicho programa sólo se refiere a las actividades de docencia para establecer las horas mínimas de dedicación a la misma.

La vida cotidiana también pudo registrarse en las clases. Un lugar particular dentro de la organización universidad es el aula, espacio donde se concretizan las prácticas pedagógicas propiamente dichas. En ella se conforman los procesos fundamentales de lo escolar: el de enseñanza y el de aprendizaje (Achilli, 1994). Sin embargo, en el aula es posible determinar dimensiones que se entrecruzan: orden social, institucional, grupal, interpersonal, individual, técnico; en niveles implícitos y explícitos; en registros imaginarios, simbólicos y reales (Souto, 1996).

El análisis de lo que acontece en las clases revela procesos bastantes complejos conformados por diferentes niveles de actividad y situaciones. Los estilos docentes, las relaciones docente-alumno, el uso del tiempo, las influencias del contexto, entre otros, pueden ser analizados desde lo explícito y también desde lo implícito. Por ejemplo las propuestas de las cuales parten los docentes para iniciar la clase:

Una clase puede iniciarse con una presentación del profesor:

“Bueno, buenas tardes, no nos conocemos, soy (dice su nombre y apellido), y de aquí en más nos vamos a ir conociendo. Necesitaríamos una foto para irnos conociendo porque son muchos...” (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "A").

Describiendo la situación que observa y presentando al “agente extraño” que está en la clase:

“¿ Qué pasa que hoy no hay nadie?...Bueno, vamos a comenzar si se fijan hay una alumna nueva (los alumnos se dan vuelta y me miran) ha venido a presenciar la clasenos va a tomar como conejillos de indias...” (Un Jefe de Trabajos Prácticos, Asignatura "B").

Explicitando la temática a abordar:

“Bueno chicos, buen día, vamos a continuar con el desarrollo del tema que comenzamos la clase pasada que recuerden que vimos...” (Una Profesora Adjunta, Asignatura "A").

“ Bueno niñas y niños, la clase anterior habíamos empezado el estudio de la ...” (Un Profesor Asociado, Asignatura "B").

El trabajo del aula suele verse obstaculizado por diversos episodios, que interfieren en las actividades que desarrollan los docentes y alumnos. Achilli (1994) emplea el término “intermitencia” para designar dichos eventos y hace referencia a las diversas causas que lo provocan.

Así, por ejemplo, la clase puede ser interferida por los mismos agentes, docentes y alumnos. El tema de la clase puede ser desviado mediante bromas o introduciendo una situación ajena a la temática:

La Jefa de Trabajos Prácticos se encuentra frente al pizarrón completando un problema y recalca la importancia de realizar correctamente un dibujo/.

Prof: “Esa es la base de todo, sabiendo todo esto pueden llegar a presidente”

Alum: “ (mencionando el nombre de un gobernante) sabe todo esto, transloca plata del país a Suiza” – risas-

Prof.1: “ Lo que resta lo hacen en su casa, la cruz es de deber...la

hacen tranquilos”

Prof.2: *” Si no hay partido”*

Prof.1: *”¿Qué partido?”*

Prof.2: *”¿River cuándo juega?”*

Alum.: *”Hoy”*

Prof.1: *”El problema dice....”*

Los ruidos y situaciones fuera del contexto del aula también pueden ser considerados como episodios que interfieren en la tarea. A continuación se presentan dos situaciones registradas:

/ Hay empleados podando los árboles que se encuentran al lado del aula, aumenta el ruido al caer las ramas sobre el techo de zinc/

Prof.: *”Cuando terminen de ver la poda me pueden seguir, están todos mirando para afuera”*

/Se sienten ruidos provenientes de la obra que están construyendo en el pabellón del frente/

Prof: *”esperen.... el ruido! / el profesor se lleva la mano al oído/ ustedes se acuerdan...”*

Con respecto al modelo de comunicación, los registros de la mayoría de las clases observadas, evidencian que existe una transferencia de información del emisor (docente) a los receptores (alumnos) con la intención de que estos introyecten determinados contenidos que son considerados por los docentes valiosos para su formación. La estrategia más generalizada es la expositiva; por lo general esta estrategia es usada a lo largo de toda la clase y suele plantearse como explicaciones de un tema. Como contrapartida de estos registros de lo cotidiano se podría mencionar el Art. 77 del Estatuto de la UNRC (que fuera reproducido más arriba), el que establece que “la mera exposición o

conferencia a cargo del profesor queda eliminada a favor del trabajo en conjunto". Podríamos afirmar entonces que, a pesar de lo que se halla instituido, el análisis de la vida cotidiana demuestra que el desarrollo de la casi totalidad de las clases observadas se halla en coherencia con los datos extraídos a partir de las entrevistas realizadas a los mismos docentes.

En síntesis, la falta de valoración de las tareas docentes en relación con las de investigación, la carga administrativa-burocrática y la falta de recursos se constituyen en los principales núcleos problemáticos identificados como obturadores de la transformación de las prácticas docentes. Las descripciones analizadas dan cuenta de un número significativo de situaciones ligadas a la lógica interna del campo universitario, como así también de las prácticas que los agentes realizan en ella.

CONSIDERACIONES FINALES

El trabajo que aquí se presenta ha sido desarrollado desde la convicción de la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas y docentes, apuntando hacia una "buena enseñanza" que, como lo afirma Souto (1996), posibilite la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos y deje, a la vez, en el docente y en los alumnos el deseo de continuar enseñando y aprendiendo. El pensar en mejorar la calidad educativa nos condujo a mirar al sistema educativo en su amplio espectro de acción (docente, institución, sociedad). Si nos centramos en el docente, podríamos pensarlo como un agente transformador de su práctica, reflexivo y crítico, capaz de actuar y modificar su hacer cotidiano. Pero para ello se requiere fundamentalmente dos cosas: por una parte, políticas institucionales y nacionales que lo estimulen (que le permitan ver que "el juego merece ser jugado") y, por otra, la modificación del habitus del docente universitario, que vendrá por añadidura. Confiamos en que, como

lo afirma Gutiérrez (1994), el habitus es un sistema de disposiciones durables pero no inmutables. Estamos convencidas de la necesidad de que los docentes realicen una metareflexión sobre su propia práctica, que se acerquen a los resultados de las investigaciones educativas...pero ello no es tarea fácil. Modificar un estilo pedagógico supone todo un proceso de análisis, reflexión y toma de conciencia. La reflexión es necesaria para asimilar los cambios y buscar estrategias para afrontarlos, pero requiere de espacios propicios donde los agentes se sientan protagonistas en la toma de decisiones sobre su práctica docente. Como lo develaron los resultados que aquí se presentan, dichos espacios no estarían disponibles en la universidad de hoy, pero... tampoco serían buscados por los docentes. Es, entonces, en la organización del trabajo institucional, entre otras cosas, en donde habrá que buscar propuestas alternativas que permitan liberar al docente del avance permanente de controles burocráticos que nada tiene que ver con las actividades de enseñanza y de investigación y que traen como consecuencia un mal uso de sus capacidades en pos de producir, entre otras cosas, informes perentorios y recurrentes a través de los cuales se mide cantidad y no calidad.

Suponiendo que la institución brinde los espacios de reflexión, en última instancia el motor decisivo que genera la acción es el propio docente. La reflexión sobre las prácticas para su transformación debe constituirse en uno de los principales intereses, en términos de Bourdieu, del campo universitario.

Para transformar las prácticas es necesario saber hacerlo. Saber qué métodos se pueden utilizar para analizar y reconstruir la realidad del aula, cómo pueden interpretarse y valorarse los resultados de su propia indagación. Es nuestra propuesta, entonces, considerar la conveniencia de que quienes ingresan al sistema universitario como docentes participen necesariamente de espacios destinados a tal fin (seminarios, talleres, etc.) que se desarrollen en forma permanente. Este requerimiento podría

incorporarse, por ejemplo, a los ya existentes en las resoluciones que se refieren a Carrera Docente.

Finalmente, es necesario reconocer que resulta poco probable que las alternativas y los proyectos de cambio sean totalizadores debido a que es difícil eliminar contradicciones enraizadas en lo social. Es decir que el destino de estos cambios no dependerá exclusivamente de su diseño técnico, de la validez de la teoría en que se basen, del compromiso de los agentes involucrados y de la eficiencia de su implementación, sino de las disposiciones y sentidos que los grupos o sectores afectados por él tienen en la sociedad. En términos de Bourdieu, de condiciones subjetivas y objetivas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, E. 1992. La investigación antropológica en las sociedades complejas. Una aproximación a interrogantes metodológicos. Serie 1, Nro. 1, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, E. 1992. La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. CRISCO. Facultad de Humanidades y Arte. Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, E. 1994. Profe...¿no quiere que cambiemos la escuela?.UNR Editora, Rosario.

ACHILLI, E. 1996. Borradores de clases de la Especialización en Docencia Universitaria. UNRC.

ACHILLI, E. 1997. Planificación, participación e interculturalidad (una propuesta metodológica). Primer Congreso Municipal de Investigación y políticas sociales. Rosario.

ALVÁREZ-URÍA, F.1995. La Escuela y el espíritu capitalista. Congreso Internacional de Didáctica. Editorial Morata, Madrid.

BABILONI, A. 1993. El objetivo de la institución universitaria es la recuperación del conocimiento, en Puiggrós, A., Universidad, Proyecto generacional y el imaginario pedagógico. Editorial Paidós, Buenos Aires.

BARCO, S. y col.,1997. Señor Académico, usted quién es y dónde trabaja?. II Encuentro Nacional "La universidad como objeto de investigación", Universidad de Buenos Aires, C.E.A.

BOURDIEU, P. 1985. ¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos. Ediciones Akal, Madrid.

BOURDIEU, P. 1993. Cosas Dichas. Editorial Gedisa, Barcelona.

BOURDIEU, P.1994. El campo científico. REDES, Revista de Estudios Sociales de la Ciencia Nro. 2.

BOURDIEU, P. 1997_a. Razones Prácticas. Editorial Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, P. 1997_b. Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo Veintiuno Editores, México.

BOURDIEU, P.; J-C. CHAMBOREDON Y J-C. PASSERON. 1991. El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. Siglo Veintiuno Editores, México.

BOURDIEU, P. y L. WACQUANT. 1995. Respuestas por una antropología reflexiva. Editorial Grijalbo, México.

BOURDIEU, P. y J-C. PASSERON. 1996. La reproducción. Segunda Edición. Editorial Laia, México.

BRUNNER, J. 1983. Los intelectuales y las instituciones de la cultura. FLACSO, Chile.

CANO, D. 1994. El FOMEC: una estrategia del PEN y del Banco Mundial para la reforma de la educación superior argentina. CEPRU, Serie Universidad en Debate Nro. 1.

CRABAY, M. Y A. GUBIANI. 1996. Malestar docente en los profesores universitarios: un estudio exploratorio realizado en la Facultad de Ciencias Humanas. 1995-1996. VIII Jornadas de Producción y reflexión del Departamento de Ciencias de la Educación. Fac. de Ciencias Humanas. UNRC.

De LUQUE, S. 1996. Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales. En: E. DIAZ (Edit) La Ciencia y el imaginario social. Editorial Biblos, Buenos Aires.

DELVAL, J. 1996. Los fines de la Educación. Tercera Edición. Siglo XXI Editores, Madrid.

DÍAZ, E. (Edit.). 1996. La ciencia y el imaginario social. Editorial Biblos, Buenos Aires.

DIAZ BARRIGA, A. 1992. Didáctica. Aportes para una polémica. REI Aique. IDEAS, Buenos Aires.

DIAZ BARRIGA, A. 1995. Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Ideas-Rei-Aique, Buenos Aires.

EDELSTEIN, G. Y A. CORIA. 1995. Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ, L. 1994. Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós, Buenos Aires.

FLAX, J. 1990. Ciencia, poder y utopía, en Díaz, E. y M. Heller (edit.), Hacia una visión crítica de la ciencia. Editorial Biblos, Buenos Aires.

FRIGERIO, G. y col. 1992. Las instituciones educativas. Cara y Seca. Editorial Troquel, Buenos Aires.

GALLART, M. 1992. La integración de métodos y la metodología

cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación, en Forni, M. Gallart y I. Gialdino. Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires

GARAY, L.1994. Análisis institucional de la educación y sus organizaciones. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Fac. de Filosofía y Humanidades, Univ. Nac. de Córdoba.

GOETZ, J. Y LECOMPTE, M. 1988. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata, Madrid.

GRAMSCI, A. 1967. Los intelectuales y la organización de la cultura. Editorial Grijalbo, México.

GUTIERREZ, A. 1994. Pierre Bourdieu: las prácticas sociales. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

HELLER, A. 1977. Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península, Barcelona.

HELLER, A. 1985. Historia y vida cotidiana. Editorial Enlace-Grijalbo, México.

HEVIA, I.1993. Historia de la educación. Ediciones Braga, Buenos Aires.

HIDALGO, J. 1996. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América latina y el Caribe.

LANDREANI, N. 1990. Métodos cualitativos versus métodos cuantitativos: un falso dilema. Ciencia, docencia y tecnología Nro. 1

LECHNER, N. 1988. Los patios interiores de la democracia. FLACSO. Chile.

LOMBANA, 1992. Administración universitaria en América latina. Una perspectiva estratégica. CINDA, Chile.

MANGANIELLO, E. y V. BREGAZZI. 1963. Historia de la educación general y argentina. Decimocuarta edición. Librería del Colegio, Buenos Aires.

MOUSNIER, R. 1974. Los siglos XVI y XVII. El progreso de la civilización europea y la decadencia de Oriente. En: M. Crouzet. Historia general de la civilización. Vol IV. Cuarta Edición. Ediciones Destino. Barcelona.

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

RIVAROLA, H. y D. DANANI. 1961. Política educacional. Legislación, organización escolar y ciencia de la educación. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, 1993. En: Prólogo de "Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación" Porlán, R. Díada Editora. España.

SEOANE PRADO, 1994. La figura del profesor universitario: una reflexión. Opinión. Gaceta Complutense, España.

TAMARIT, J. 1997. Educación crítica y formación docente. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires.

TOURAINÉ, A. 1980. ¿Decadencia o transformación de las universidades? Rev. Perspectivas, Vol X (2), UNESCO.

VASILACHIS, I. 1992. Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

WEBER, M. 1985. Ensayos de sociología contemporánea. Editorial Planeta-Agostini, Madrid.



U.N.R.C.
Biblioteca Central



68265

68265