

BENEGAS, MARIA ALEJA  
Formas culturales en

2012

71124

71124

MEM:
CLAS:
T-728

4511

4511

71124



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**FORMAS DE CULTURA EN LA  
PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA**

**-Estudio de casos acerca de las interacciones en el trabajo docente  
del Departamento de Educación Inicial de la  
Universidad Nacional de Río Cuarto-**

**Tesis presentada para acceder al grado de  
Magister en Educación y Universidad**

*Académico*  
*Felipe*

**Tesista**  
**MARÍA ALEJANDRA BENEGAS**  
Universidad Nacional de Río Cuarto

**Directora**  
**Mgter. ANA VOGLIOTTI**  
Universidad Nacional de Río Cuarto

**2012**



**FORMAS DE CULTURA  
EN LA  
PRÁCTICA DOCENTE UNIVERSITARIA**

-Estudio de casos acerca de las interacciones en el trabajo docente  
del Departamento de Educación Inicial de la  
Universidad Nacional de Río Cuarto-

### **Mi agradecimiento a...**

#### **Ana, mi directora**

*maestra que orientó dudas y aciertos escuchando cada palabra para hacer de ellas un camino de construcción sin retorno.*

*Todo tiempo, lugar y forma de trabajo dejó en mí la impronta de la profesionalidad docente con la que acostumbra a trabajar: tarea de constante generosidad académica, que con dedicación, paciencia, apostó a lo que podía llegar y, con entusiasmo por mis avances generó la motivación esperanzadora de continuar. Una experiencia en conjunto que deja huellas en mí reavivando la convicción de que la docencia universitaria es una práctica de compromiso, de pertenencia y de búsqueda por ofrecer lo que sigilosamente uno aprende con responsabilidad en lo cotidiano.*

#### **docentes del Departamento de Educación Inicial**

*que como verdaderos protagonistas de este estudio, brindaron su tiempo y espacios de trabajo para que "este trabajo" tomara forma y sentido. Deseo que sea un aporte más para conocerse y reconocerse como parte de la institución universitaria que, con perseverancia de cambios, van moldeando a diario.*

#### **la Universidad Nacional de Río Cuarto**

*institución que brindó esta posibilidad de continuar mi formación de posgrado en mi lugar de trabajo con calidad académica. Mi reconocimiento de tantos años en los que he aprendido el complejo significado de formar y formarse.*

#### **Sonia**

*mi buena amiga que ayudó con la escucha, con la lectura, con el apoyo diario y con la complicidad de promesas de llegar juntas a concluir los diferentes caminos académicos comenzados.*

#### **docentes colegas de la Facultad de Ciencias Humanas**

*que son muchas y muy valiosas, y que de distintas maneras, con gestos, con palabras, con información, acompañaron el proceso.*

#### **mi bella familia, Pepe y Gonzalo**

*que siempre escoltaron "mi largo tiempo de maestría" con dedicada paciencia.*

## ÍNDICE

RESUMEN .....	10
INTRODUCCIÓN .....	12

### Primera parte

## MARCO CONCEPTUAL ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE INTERACCIÓN

### LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COMO CAMPO COMPLEJO DE CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DOCENTE

#### CAPÍTULO 1

#### 1. La institución educativa universitaria en la conformación de la cultura institucional .....

24

1.1. Aproximaciones generales a la comprensión de la universidad como una institución de existencia .....	25
1.2. Institución de existencia .....	31
1.3. La cultura como identidad de la institución de existencia .....	32

#### CAPÍTULO 2

#### 2. Cultura docente desde sus formas de interacción en las distintas tareas laborales de práctica docente .....

36

2.1. Cultura Docente: componente privilegiado de la cultura institucional .....	37
2.2. Formas de cultura docente: concepto. El modo como se articulan las relaciones entre colegas .....	39
2.2.1. Cultura del Individualismo .....	39
2.2.2. Cultura de la Colaboración .....	43
2.2.3. Colegialidad artificial/forzada/burocrática /impuesta administrativamente .....	45
2.2.4. Balcanización .....	46
2.2.5. Mosaico móvil .....	47
2.3. Interacción: dinámica recíproca entre docentes desde sus prácticas laborales. Consideraciones generales .....	48
2.3.1. La configuración del grupo a partir de las interacciones generadas .....	51
2.4. Práctica Docente: una praxis compleja que se distingue por su multidimensionalidad desde diferentes perspectivas de análisis .....	55
2.4.1. Práctica docente desde otros márgenes contextuales de reflexión crítica .....	57
2.4.2. Práctica docente como objeto de conocimiento complejo .....	60

Segunda parte

**CONSIDERACIONES TEÓRICAS GENERALES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN  
CUALITATIVA EN LA QUE SE SUSTENTA EL TRABAJO**

**CAPÍTULO 3**

<b>3. Encuadre metodológico del estudio</b> .....	66
3.1. Generalidades acerca de los presupuestos epistemológicos en los que se enmarca la investigación .....	67
3.2. Fundamentos de la metodología implementada: estudio de casos .....	70
3.2.1. Delimitación de los criterios de selección para el estudio de casos .....	73
3.3. Instrumentos de recolección de información .....	74
3.4. Estrategias de implementación para el procesamiento de la información .....	77

Tercera parte

**ANÁLISIS DEL PROBLEMA-OBJETO DE ESTUDIO**

**CONSTRUYENDO LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO 4**

<b>4. La universidad como escenario donde se construyen <i>formas de cultura</i> Docente</b> .....	87
4.1. Caracterización general de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Facultad de Ciencias Humanas: breve historia fundacional .....	88
4.2. Creación del Departamento de Educación Inicial: breve reseña histórica del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial .....	93

**CAPÍTULO 5**

<b>5. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo: cultura docente de interacción en la práctica docente en situación de <i>tareas de gestión</i></b> .....	100
5.1. Institución educativa universidad. Reconocimiento al valor académico .....	103
5.2. Práctica docente. Con ausencia de praxis de creación y transformación .....	107
5.3. Condicionamientos objetivos de la institución. Las normas institucionales y el tiempo de trabajo .....	109
5.4. Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal. Construyendo una red vincular de participación .....	113
5.4.1. Constitutivos emergentes del grupo .....	114
5.4.2. La dinámica comunicacional en el grupo .....	119
5.5. Toma de decisiones frente a los conflictos. Moderada tensión con resolución a mediano plazo .....	129

## CAPÍTULO 6

### 6. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo: cultura docente de interacción en la práctica docente en situación de

<b>tareas de Investigación</b> .....	141
6.1. Institución educativa universidad. Espacio colectivo de trabajo intelectual de compromiso público, político, democrático y social, con resistencias residuales al cambio colectivo .....	145
6.2. Práctica docente. Un trabajo profesional de enseñanza con compromiso político y social. Cuestionamiento a la investigación "categorizada" que secundariza a la enseñanza .....	151
6.3. Condicionamientos objetivos de la institución. Tolerancia con reservas al cumplimiento de las normativas de investigación .....	155
6.4. Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal. Interacciones con sentido de pertenencia y de respeto por la autonomía docente .....	159
6.5. Toma de decisiones frente a los conflictos. Resolución de "tensiones y conflictos" desde la comprensión, el buen humor y la constante demanda de mejoras frente a una universidad con su identidad alterada .....	168

## CAPÍTULO 7

### 7. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo: cultura docente de interacción en la práctica docente en situación

<b>de tareas docentes/pedagógicas</b> .....	185
7.1. Institución educativa universidad .....	188
7.1.1. Grupo "A": un espacio de posibilidades de formación para todos .....	189
7.1.2. Grupo "B": institución de permanentes relaciones de complejidad conflictiva con fuerzas centripetas que no permiten transformaciones .....	193
7.2. Práctica docente .....	195
7.2.1. Grupo "A": tarea de compromiso profesional que exige formación constante .....	195
7.2.2. Grupo "B": práctica innovadora desde el aula, de compromiso desde la gestión y de malestar ante la "cofradía" de muchos docentes .....	197
7.3. Condicionamientos objetivos de la institución .....	199
7.3.1. Grupo "A": las normas como pautas flexibles de adaptación que ordenan la tarea docente sin conflictos .....	199
7.3.2. Grupo "B": normas de investigación y de carrera docente, pautas que regulan la actividad académica hacia direcciones distintas de desjerarquización docente .....	200
7.4. Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal .....	202



7.4.1. Grupo "A": responsabilidad compartida en una trama vincular de mantenimiento técnico-administrativo .....	202
7.4.1. a. Constitutivos emergentes del grupo .....	202
7.4.1. b. La dinámica comunicacional en el grupo .....	205
7.4.2. Grupo "B": búsqueda permanente de innovación docente sin soporte colectivo .....	214
7.4.2. a. Constitutivos emergentes del grupo .....	214
7.4.2. b. La dinámica comunicacional en el grupo .....	218
7.5. Toma de decisiones frente a los conflictos .....	226
7.5.1. Grupo "A": conflictos de resolución inmediata relacionados prioritariamente con temas técnicos-administrativos y conflictos ignorados relacionados con la formación docente .....	226
7.5.2. Grupo "B": convivencia constante con multiplicidad de conflictos que se filtran en todos los niveles de comunicación interaccional, con difícil resolución a inmediato y mediano plazo .....	229

#### Cuarta parte

### CONCLUSIONES PARA PRINCIPIAR: CONFIGURACIÓN DE FORMAS DE CULTURAS DOCENTES EN EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INICIAL

#### REFLEXIONES FINALES ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

#### CAPÍTULO 8

<b>8. Interacciones estudiadas en las distintas prácticas universitarias en el Departamento de Educación Inicial, que cristalizan formas particulares de cultura docente</b> .....	244
8.1. Forma de cultura docente en gestión: Cultura burocrática con pinceladas de concordancia discreta-familiar-afectiva en las resoluciones conflictivas a mediano plazo y, de aislamiento parcial por la saturación de tareas .....	247
8.2. Forma de cultura docente en investigación: Cultura de colaboración en la construcción del trabajo intelectual, con respeto por la autonomía docente, compartiendo fuertes lazos afectivos y demandas a un cambio colectivo institucional .....	252
8.3. Forma de cultura docente en docencia: Cultura de la heterogeneidad que se construye entre tareas de mantenimiento resolutivo técnico-administrativo-burocrático y tareas de actividad académica balcanizadas, impregnadas de conflictos .....	256
8.4. Comparación de las formas de cultura docente entre los grupos estudiados .....	261

## **CAPÍTULO 9**

### **9. El proceso de investigación que se construyó: reflexiones finales de todo un desafío en la producción de conocimiento .....270**

9.1. Un cierre para continuar las acciones reflexivas: propuestas constructivas  
a los demás protagonistas del estudio .....274

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....278**

### **ANEXOS .....286**

Anexo I: Registro de información del grupo de gestión .....287

Anexo II: Registro de información del grupo de investigación .....304

Anexo III: Registro de información de los grupos de docencia ("A" y "B") .....324

Anexo IV (CD): Copia digitalizada de las entrevistas y registro de observaciones  
completas .....350

## RESUMEN

En el marco de la Maestría “Educación y Universidad”, el objeto de estudio del presente trabajo de tesis final se centra en las formas de cultura docente, entendidas como interacciones en un entramado social complejo, simbólico que imprime valor particular a cada quehacer llenando el escenario educativo de subjetividad y personalización.

Un compartido mundo intersubjetivo en el que se teje una trama vincular con acuerdos, desacuerdos, consensos, conflictos, en torno a diversas tareas académicas universitarias, en este caso particular, en los espacios laborales de gestión, de investigación y de docencia en los que trabajan cotidianamente grupos docentes del Departamento de Educación Inicial.

El estudio realizado desde los rasgos y señas particulares de interacción en estos grupos de trabajo, da lugar a la conformación de formas de cultura docente como parte privilegiada de la cultura institucional universitaria que la sostiene.

Para el abordaje comprensivo de la tarea, se trabaja desde un marco *multi-referencial* que da cuenta que el análisis llevado a cabo no es lineal sino que ha ido marcando la complejidad del objeto de estudio desde la pluralidad de enfoques disciplinares, y esta heterogeneidad es la que da riqueza al análisis interpretativo.

Lo precedente, en conjunto con el propio interés por la temática de estudio, genera variadas preguntas que problematizan el tema y dan lugar al *objetivo general* del trabajo de tesis:

-Comprender las Formas de Cultura Docente en el Departamento de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, a partir de los significados que atribuyen los docentes a la interacción con los colegas en sus tareas cotidianas de práctica docente.

De aquí se desprenden los siguientes *objetivos específicos*:

-Caracterizar las diferentes situaciones de práctica docente atendiendo las interacciones entre colegas en los equipos de cátedra, de investigación y de gestión.

-Caracterizar las interacciones desde los rasgos instituidos e instituyentes en los distintos grupos de docentes, teniendo en cuenta entre otros: los canales de comunicación utilizados, los vínculos tejidos en el entramado situacional, los conflictos emergentes y el posicionamiento ante ellos.

-Indagar formas de cultura docente construidas en el proceso de institucionalización a partir de la interacción entre grupos de pares en las distintas situaciones de práctica docente.

-Comparar las formas de cultura docente construidas en las distintas situaciones de práctica docente.

El abordaje metodológico de las formas de cultura docente se sustenta en la perspectiva interpretativa hermenéutica, implementando el estudio de casos como modalidad educativa desde lo particular de la complejidad estudiada. Se realiza una observación de unidades interaccionales entre docentes -los distintos grupos en interacción- como partes de un todo que son las formas culturales, con lo cual se busca el logro del objetivo general del estudio.

La población con la que se trabajó fue la de equipos de docentes del Departamento de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas -Universidad Nacional de Río Cuarto-, de gestión, de investigación y de docencia, entre los años 2007 a 2009.

Las estrategias metodológicas utilizadas fueron: observaciones en diferentes situaciones de interacción entre colegas; entrevistas semi-estructuradas individuales y en profundidad y, documentación oficial de la institución estudiada. A partir de ellas, se fueron construyendo categorías y propiedades orientadas desde los objetivos específicos del trabajo que permitieron perfilar la forma de cultura docente en cada grupo estudiado.

## ABSTRACT

As part of the Master in "Education and University", the object of study of this final paper is concerned with the forms of teacher culture, defined as interactions within a complex social and symbolic framework that particularly affects every task that is performed; thus filling the educational scenario with subjectivity and personalization.

This situation constitutes an intersubjective and shared world characterized by a linking system of agreements, disagreements, consensus and conflicts; all related to different university academic tasks. In this particular case, this study focuses on the work spaces of management, research and teaching in which certain groups of teachers from the Department of Early Childhood Education work daily.

This study was carried out from the perspective of the particular features of interaction in these working groups which lead to the formation of forms of teacher culture, considered as a core part of the university institutional culture.

In order to adopt a more comprehensive approach, this work deals with a multireferential framework. This means that this analysis is not linear, since it is characterized by the complexity of the object of study and the plurality of the disciplinary approaches. Thus, this heterogeneity enriches the interpretative analysis of this study.

Taking into consideration what was mentioned above, plus our own interest in this field of study, several questions emerged and the general objective of this final paper was delimited:

-To understand the forms of teacher culture in the Department of Early Childhood Education, in the Human Science Faculty, National University of Río Cuarto (UNRC), considering the meanings that teachers attribute to the interaction with colleagues in their daily teaching practices.

Additionally, the specific objectives are:

-To describe the different situations of teaching practice, paying close attention to the interactions among colleagues within the teaching, management and research groups.

-To describe these interactions in the different groups of teachers considering both the stable, established and fixed traits (imposed explicitly or implicitly by the institution) and the new, critical and defiant traits (aimed at changing the status quo). For this purpose we took into consideration the following: the channels of communication used, the links established in each situation, the emergent conflicts and people's positioning towards them.

-To make inquiries about the forms of teacher culture built in the process of institutionalization and originated from the interactions among colleagues in the different situations of teaching practice.

-To compare the forms of teacher culture built in the diverse situations of teaching practice.

The methodological approach to study the forms of teacher culture was based on the hermeneutic interpretative perspective. We applied the case study as a research tool, which was appropriate for a complex environment like the one being studied. Different observations of interactions among teachers were carried out, considering all the diversity of the forms of teacher culture.

The participants in this piece of research were teaching teams from the Department of Early Childhood Education, in the Human Science Faculty, National University of Río Cuarto (UNRC). These groups of teachers performed teaching, management and research activities, which were recorded from 2007 to 2009 for the purposes of this study.

The methodological tools used for this study were: observations in different interactive situations; semi-structured individual interviews; in-depth interviews; and official data from the Institution (UNRC). From the data collected, some categories and properties emerged, which let us characterize and describe each group under study.

## INTRODUCCIÓN

Dar comienzo a un trabajo de tesis de posgrado no es tarea fácil para quien ya ha recorrido el largo camino del estudio, del trabajo de campo, del análisis de la información obtenida, de la síntesis, como de la continua y difícil tarea de escribir con la intención de que el lector capte integralmente en el escrito, el sentido de lo expresado con palabras, sabiendo que ese lector, desde sus conocimientos y saberes, inicia estas primeras páginas con expectativas que se acrecientan con agudeza.

Es por ello que la intención en este inicio es acercar al experto a un primer contacto con conceptos que se han considerado centrales, y que se muestran sintéticamente en un permanente entramado conceptual, para ir aproximando al lector al complejo objeto de estudio del presente trabajo.

Es importante comenzar dejando en claro *qué se estudió*. La tarea se ha centrado en analizar una de las dimensiones de la cultura docente: la forma de la cultura docente en la que se advierten modos de práctica docente cotidianos y, en particular, la actuación profesional desde la interacción con los colegas.

Las conceptualizaciones que a continuación se presentan, fueron elementos de apoyo flexible frente a la realidad dinámica, cambiante, compleja, que se estudió. Asimismo, esta presentación conceptual intenta dejar en claro desde qué perspectivas teóricas se abordó la totalidad de la tarea de estudio.

En el campo de la educación, *la universidad* se visualiza como una *unidad social compleja* conformada por grupos humanos que se entrelazan en una constante construcción de significados que imprimen valor particular a cada quehacer institucional. Concebida como un objeto de relación, de vínculo, “un ‘enlace’ en el que el individuo hace suyos aspectos y características institucionales y ‘da’ a la institución partes de sí mismo: su producción, su tiempo, parte de su propio poder...” (Fernández, 1998:21). Este vínculo crea una red de relaciones, de espacios de encuentro (Llavador, 1997 en Frigerio, Poggi, Giannoni, 1997), en la que cada sujeto tiene una *posición* que define la posición del resto y que genera además, sentimientos de pertenencia a la institución, ya sean de autoestima o de desvalorización (Fernández, 1998). Este modo de comprender a la institución lleva a la concepción de Enriquez (1987, citado por Garay, 1996 en Butelman, 2006) que la denomina “Institución de Existencia”, pues se centra en las relaciones humanas que impregnan el escenario educativo de subjetividad y personalización por la trama simbólica e imaginaria que se teje al interior de ella.

Esta institución es una unidad en si misma de análisis pues se puede abordar desde lo instituido, lo instituyente, la institucionalización en diferentes planos, instancias y momentos en los que las fuerzas primeras van generando un encuentro entre lo dado y lo nuevo.

La institución universitaria participa de la construcción de significados que “tiene que ver con el valor de la libertad, asociada a la producción de conocimiento o a la enseñanza” (Krotsch, 2003: 73) lo que conlleva a generar un campo de tensiones propias, dadas sus particularidades en relación a la propia docencia, pero también a la investigación, a la extensión, como a la gestión. Este campo de tensiones muestra que en la institución hay fuerzas encontradas: lo instituido y lo instituyente en permanente puja en el marco de la institucionalización en el aquí y ahora que nunca deja de ser complicado.

El interior de los campos docentes -gestión, investigación, docencia-, están cargados de malestares, conflictos, acuerdos, disensos, que van manifestando prácticas docentes que giran en torno a *tareas* académicas como un hacer intencional que se genera entre la necesidad y la satisfacción individual y colectiva de cada grupo, en cada campo laboral.

En este contexto institucional y grupal de trabajo académico, la *práctica docente* es necesaria comprenderla desde la complejidad de la tarea diaria, superando el modelo simplista de racionalidad técnica ya que en este quehacer docente cotidiano suceden más cosas de las que pueden ser previstas y manejadas con resultados pretendidos. La *práctica docente* se transforma en objeto de conocimiento entendida como: “Una práctica social por excelencia. Porque se inserta entre la Educación y la Sociedad y porque (...) desencadena procesos múltiples: cognitivos, emocionales, psicomotores, volitivos, éticos, etc. (...)” (Giordano, Cometta, Guyot, Cerizola y Bentolila, 1991:17).

Siguiendo la misma idea, Guyot, junto con otros autores (1995), sostiene que esta práctica, mediada por el conocimiento e influenciada por la propia institución, mantiene a su vez una vinculación “intersubjetiva” con las propias emociones e historias personales. Es decir, se genera un interjuego entre lo profesional y personal que se va tejiendo en cada campo -docencia, investigación, extensión, gestión- del escenario institucional.

Es una práctica que interactúa con una multiplicidad de contextos que se presentan como ambientes “anidados”, desde un micro espacio como es el *salón de clase* en su triangulación interactiva, seguida por el campo de la investigación,

extensión, gestión; el *sistema educativo* y el *macro espacio social*. En todos ellos, lo contextual, global, multidimensional y complejo conforman un entramado interdependiente.

La práctica docente ejercida en cada campo académico lleva a *interacciones* con el otro en las que se comparte un mundo intersubjetivo alrededor de una tarea. En esta red interaccional se generan situaciones particulares, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, conflictivos, de inestabilidad, con lo cual cada espacio de la práctica docente configura una acción nueva, con características distintivas, difíciles de generalizar, lo que lleva a la necesidad de que en esas acciones, las decisiones que se toman sean únicas y particulares, cargadas de subjetividad desde los propios docentes protagonistas.

Los docentes universitarios, a través de las relaciones interpersonales, llevan a cabo las prácticas cotidianas entendidas estas en su cotidianeidad en un espacio y tiempo en el que se construye la historia individual y colectiva: “nos muestra un mundo subjetivo, que yo experimento y a la vez ese mundo es intersubjetivo, social, compartido” (Correa, 2003:81). Aquí queda manifiesto romper con lo natural, acrítico de las interacciones en la práctica diaria, para “entrar” en la propia subjetividad e intersubjetividad en los diferentes grupos de trabajo.

Hablar de *grupo* es atender a los sujetos en interacción en un espacio y tiempo determinado, “un conjunto restringido de personas (...) ligadas (...) por su mutua representación (...) interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles” (Pichón Rivière, 1975 en Quiroga, 2001:78). Y en esa función de roles van realizando las tareas que los convoca.

Pero conjuntamente, al hablar de interacciones, se advierte otro concepto fuerte: la *intersubjetividad* entendida como el conjunto de hechos, procesos, decisiones, problemáticas que se van generando en los diferentes espacios estudiados (Ceballos y Ariaudo, 2007) compartidos y consensuados dando lugar a significados y sentidos a las prácticas docentes específicas que son las que se quieren “desnudar” desde la subjetividad de los protagonistas.

Pero esta trama cotidiana de interacciones entre docentes universitarios en diferentes grupos de trabajo académico, hace que cada institución configure rasgos y señas particulares que le dan identidad propia y que conforman la *cultura institucional*, que implica establecer una relación de condicionamientos entre aspectos macro de política educativa, de particularidades organizativas y función social que cumple la universidad con aspectos micro, referidos a los comportamientos, actitudes, intereses



de los individuos, como de los grupos que la conforman. "El desarrollo institucional se encuentra íntimamente ligado al desarrollo humano y profesional de las personas que viven la institución y viceversa, la evolución personal y profesional provoca el desarrollo institucional" (Pérez Gómez, 1998: 128). Esta expresión del autor lleva a distinguir cultura institucional de *cultura docente*.

La *cultura docente* es la cultura de los profesores como uno de los grupos sociales que conforman la institución desde su actuación profesional (Pérez Gómez, 1998). Es el componente privilegiado de la cultura institucional que se especifica, entre otros componentes, en las relaciones interpersonales que se van perfilando en cada contexto educativo, en este caso particular en los espacios académicos de gestión, de docencia y de investigación en el Departamento de Educación Inicial. Una cultura que requiere de una subjetivación por la cual los sujetos se sienten parte de una comunidad (Gimeno Sacristán, 2001), del tejido social que identifica y a la vez diferencia.

Hargreaves (1998), distingue *dos dimensiones* en la cultura docente: *el contenido y la forma*. Esta última define su actuación profesional, las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo de los docentes, *especialmente el modo como se articulan sus relaciones con el resto de los colegas*. Aspecto relevante en este trabajo en el marco de la práctica docente universitaria.

Dentro de las distintas *formas de cultura docente*, las más destacadas por varios autores que se refieren al tema, son: *cultura del Individualismo; cultura de la colaboración; colegialidad artificial/forzada/ burocrática/ impuesta administrativamente; balcanización; mosaico móvil* (Pérez Gómez, 1998; Marcelo, 1995; Bolívar Botía, 1993; Hargreaves, 1998). Formas de culturas docente que se van conformando en el marco de una dinámica social-institucional en un entramado de interacciones de cada grupo de pares en diferentes situaciones de práctica docente.

Hasta aquí se ha presentado un circuito de conceptos que sirvieron desde un comienzo para problematizar el objeto de estudio, las formas de cultura docente universitaria en diferentes grupos de práctica docente. En este breve desarrollo hay otra intencionalidad manifiesta: dejar en claro la diversidad de teorías con las que se ha trabajado, no exhaustivamente desde cada una de ellas, pero sí desde una diversidad que habla de un *marco multi-referencial*. Este marco da cuenta que el análisis que se llevó a cabo a lo largo del trabajo, no es lineal sino que ha ido marcando la complejidad del objeto de estudio desde la pluralidad de enfoques disciplinares, y esta heterogeneidad es la que ha dado riqueza al análisis



interpretativo, siendo consciente que no está todo dicho y que el proceso puede ser continuado, profundizando desde los mismos marcos referenciales o desde otros enfoques.

La *multi-referencialidad* en el abordaje analítico permitió un acercamiento más integral y complejo de los grupos estudiados. Es así que se tomaron elementos teóricos, entre los cuales se destacan: el pensamiento institucionalista francés de Loureu, que estudia la génesis del concepto de institución desde un análisis dialéctico de esa realidad organizada. También se toman posturas de autoras argentinas, destacadas referentes en la dinámica institucional desde una dimensión psicosocial como Garay y Fernández.

El pensamiento sociológico de Goffman, que analiza las interacciones en la vida cotidiana atendiendo a elementos rituales. Desde la psicología social, se consideraron algunos planteos de Pichón Riviére y Quiroga, en particular aquellos que indagan las interacciones desde lo intersubjetivo e intrasubjetivo a partir de una red vincular con una concepción particular de grupo.

Otros sociocríticos en materia de educación como Giroux y Bordieu sostienen una concepción del docente como *intelectual transformador* y *agente social* que desarrolla su práctica en un *campo* en el que se va conformando un *habitus propio*.

Desde el paradigma de la complejidad como Morin, Prigogine son considerados por su problematización del campo de la práctica docente, desde un pensamiento multidimensional en el que lo entramado, lo incierto y contradictorio de esa complejidad de la práctica, supera toda postura objetiva, estática y predecible.

La antropología también ha sido una disciplina consultada a través de Geertz, una antropología hermenéutica-crítica con una concepción de cultura situada y significada por los sujetos como seres simbólicos que tejen una red de relaciones en la que intercambian significados y van perfilando una cultura particular desde la interpretación centrada en esos significados.

Otros referentes importantes al hablar de formas de cultura docente son: Hargreaves; Pérez Gómez; Marcelo García; Bolívar Botía, que desde diferentes disciplinas y posturas epistemológicas -interpretativa y crítica-, se ocupan de la formación docente, atendiendo a las diversas fases de formación y contextos en donde el docente profesional ejerce su práctica. Estos últimos autores han sido un importante aporte para este trabajo, particularmente en relación a las interacciones cotidianas de práctica docente cuando se refieren a la cultura docente. Al respecto, haciendo un rastreo bibliográfico acerca de la temática a estudiar, se han encontrado las siguientes

investigaciones referidas al tema específico, alguna de las cuales han servido para la elaboración de parte del presupuesto teórico sintéticamente presentado.

-Hargreaves (1980; 1994): Trata el tema de *Cultura Docente* distinguiendo dos dimensiones: Contenido y Forma. En este último punto sus estudios se comparten, entre otros, con Fullan (1992) acerca de la interacción docente desde el *aislamiento de los docentes* en su práctica educativa; la *competitividad y balcanización*, como otras manifestaciones de una *cultura docente individualista*; la *cultura de la colaboración* como el compartir y debatir experiencias, pensamientos que contribuyen al desarrollo profesional del docente de descentralización y apertura a la diversidad; *saturación de las tareas* docentes cotidianas burocráticas.

-Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1993), que también trabajan el tema de la práctica docente, se refieren a la *saturación de tareas* burocráticas que se imponen ahogando intentos de innovación como de crítica teórica afectando las relaciones con el resto de los colegas.

-Marcelo García (1995) Se refiere a la *cultura profesional de la enseñanza* como parte de la formación del profesorado. Retoma las formas de cultura docente de Hargreaves para reflexionar acerca del cambio educativo desde la mejora de la profesionalidad.

-Antonio Bolívar Botía (1993). Analiza las formas de cultura profesional en la enseñanza, siguiendo la línea analítica de Hargreaves, para proponer la reestructuración de los espacios organizativos y laborales frente a una imagen burocrática dominante.

La pluralidad de perspectivas presentadas es la que ha permitido abordar la complejidad analítica sin agotar cada enfoque ni agotarse el propio análisis desde la información obtenida en el campo de estudio, pero sí acompañó con sensibilidad el trabajo empírico sin forzamientos.

A partir de las conceptualizaciones precedentes que evidencian la multi-referencialidad seleccionada, el propio interés por la temática de estudio y, del propio conocimiento experiencial de quien escribe, surgen las siguientes preguntas de problematización del tema:

-¿Qué formas de cultura docente predominan en el Departamento de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto?

-¿Qué rasgos-características prevalecen en las interacciones que se generan en las diferentes situaciones de práctica docente?

-¿Cómo se van configurando las formas de cultura docente desde las tramas relacionales entre colegas universitarios?

Estos cuestionamientos centrales, dieron lugar al *objetivo general* de la investigación:

*-Comprender las Formas de Cultura Docente en el Departamento de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, a partir de los significados que atribuyen los docentes a la interacción con los colegas en sus tareas cotidianas de práctica docente.*

De aquí se desprenden los siguientes *objetivos específicos* que orientaron la organización secuencial del trabajo:

*-Caracterizar las diferentes situaciones de práctica docente atendiendo las interacciones entre colegas en los equipos de cátedra, de investigación y de gestión.*

*-Caracterizar las interacciones desde los rasgos instituidos e instituyentes en los distintos grupos de docentes, teniendo en cuenta entre otros: los canales de comunicación utilizados, los vínculos tejidos en el entramado situacional, los conflictos emergentes y el posicionamiento ante ellos.*

*-Indagar formas de cultura docente construidas en el proceso de institucionalización a partir de la interacción entre grupos de pares en las distintas situaciones de práctica docente.*

*-Comparar las formas de cultura docente construidas en las distintas situaciones de práctica docente.*

Para trabajar con estos objetivos, desde la multi-referencialidad conceptual, el *abordaje metodológico* de las formas de cultura docente se hizo desde una perspectiva interpretativa hermenéutica, implementando el estudio de casos como modalidad educativa desde lo particular de la complejidad estudiada. Es un estudio de casos de tipo instrumental (Stake, 1998) puesto que los docentes participantes son instrumentos interaccionales, singulares para lograr el sentido de la cultura docente. Es decir, no se hace una observación de sujetos sino de "unidades interaccionales entre docentes" -los distintos grupos en interacción- como partes de un todo que son las formas culturales, con lo cual se busca el logro del objetivo general del trabajo.

La población con la que se trabajó fue la de equipos de docentes del Departamento de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas -Universidad Nacional de Río Cuarto-, de gestión, de investigación y de docencia, entre los años 2007 a 2009.

Las estrategias metodológicas utilizadas fueron: observaciones en diferentes situaciones de interacción entre colegas; entrevistas semi-estructuradas individuales en profundidad y documentación oficial de la institución estudiada. A partir de ellas se fueron construyendo categorías y propiedades orientadas desde los objetivos específicos del trabajo. Para concluir el análisis, se eligieron “caracteres distintivos” (Bolívar Botía, 1993), que permitieron perfilar la forma de cultura docente en cada grupo estudiado.

El trabajo se ha *organizado en cuatro partes* y cada una de ellas contiene de uno a cuatro capítulos.

En la primera parte, se desarrolla el marco conceptual de las prácticas docentes de interacción, atendiendo a la institución universitaria desde su complejidad general, hasta llegar a la cultura docente desde sus formas de interacción en las distintas tareas académicas que los convoca. En la segunda parte, se presentan las consideraciones metodológicas generales sustentadas en la investigación cualitativa. La tercera parte, probablemente la más relevante ya que se refiere al análisis interpretativo de la información a partir del trabajo de campo -y por ello se la ha denominado “construyendo la investigación”-. Un análisis denso de los grupos de estudio que demandó la mayor elaboración, es por ello que se lo marca como el más extenso porque así lo requería el estudio de casos. La cuarta parte, es con la que se cierra el trabajo y en la cual, más allá de las reflexiones finales, lo que más se destaca es la construcción de las denominaciones de formas de cultura docente en cada grupo de estudio, como una derivación final que viene encadenada desde los capítulos anteriores.

Para iniciar el trabajo en el primer y segundo capítulo -conforman la primera parte- se realiza una presentación del marco conceptual como sensibilizador del trabajado de campo y a su vez, demostrativo de la compleja multi-referencialidad con la cual se aborda el objeto de estudio. Es así que se habla de: institución universitaria, cultura institucional, cultura docente, formas de cultura docente, interacciones, grupo, práctica docente.

El tercer capítulo -que corresponde a la segunda parte- es específico de la metodología implementada, fundamentos acerca del estudio de casos, delimitación de los criterios de selección; instrumentos de recolección, como estrategias de implementación. Allí es donde detalladamente se indican los grupos estudiados en cantidad de docentes, tiempo demandado para cada estrategia y justificación de la construcción de cada categoría como de las propiedades. Un capítulo que deja en

claro el sentido de la metodología implementada, que con vigilancia epistemológica se fue trabajando con cada instrumento en conjunto con la interpretación de la información obtenida.

El cuarto capítulo -tercera parte- se distingue por una breve descripción del campo de estudio: la Universidad Nacional de Río Cuarto y Facultad de Ciencias Humanas como la creación del Departamento de Educación Inicial. Una reseña inevitable que brinda elementos necesarios para el análisis interpretativo de los grupos en ese contexto, con características singulares que son retomadas en los capítulos posteriores.

El quinto, sexto y séptimo capítulo -todos corresponden también a la tercera parte- es donde se analiza cada grupo de estudio en sus tareas de práctica docente: grupo en tareas de gestión -capítulo quinto-, grupo en tareas de investigación -capítulo sexto- y el grupo en tareas docentes/pedagógicas -capítulo séptimo-. Estos tres capítulos han tenido como eje referencial para el análisis, los dos primeros objetivos específicos anteriormente explicitados.

Cada grupo se analiza desde la construcción de *cinco categorías* básicas y comunes, con la construcción simultánea de *propiedades* particulares que dan lugar a una denominación de cada categoría en cada grupo. Categorías y propiedades expresan la dinámica interaccional única, propia, identificatoria de ese grupo. Y en ese análisis se retoman algunas de las conceptualizaciones del marco referencial y otras más, que ayudan a la interpretación de la información del campo. Se cierran los tres capítulos con una síntesis a modo de clarificar la multiplicidad de propiedades que quedan expuestas en la trama vincular de cada grupo, acompañada con un gráfico por categoría que deja manifiesta la integración entre categorías, propiedades y algunos de los elementos conceptuales.

El octavo capítulo -cuarta y última parte- se refiere principalmente al arribo de formas particulares de cultura docente de cada grupo analizado, construyendo una denominación final, pero no acabada, de estas formas culturales, retomando el proceso de estudio de los capítulos precedentes. Para ello, se tuvieron en cuenta los dos últimos objetivos específicos ya explicitados, que fueron el eje que marcó el rumbo de esta parte del análisis.

La presencia de los objetivos específicos a lo largo del trabajo permitió realizar el proceso investigativo con un orden secuencial que se fue cerrando temporalmente con el arribo al objetivo general: comprender las Formas de Cultura Docente en el Departamento de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la

Universidad Nacional de Río Cuarto, a partir de los significados que atribuyen los docentes a la interacción con los colegas en sus tareas cotidianas de práctica docente.

El noveno capítulo -incluido también en la cuarta parte- es el que cierra el trabajo con unas últimas reflexiones en relación al propio proceso de investigación que queda abierto a continuar avanzando en la complejidad que implica la producción de conocimiento en la tarea de investigación cualitativa. Y se acompaña al final, con la propuesta de que el trabajo sea un aporte constructivo desde un diálogo reflexivo pedagógico entre los grupos estudiados del departamento con las autoridades de facultad, hacia prácticas docentes de innovación en conjunto.

Se justifica el *para qué* de este trabajo desde el interés académico-personal de quien ha llevado a cabo la tarea, como parte integrante de una comunidad universitaria en un tiempo y espacio determinado que permite ampliar, complejizar el conocimiento acerca de la propia institución a partir de la disposición positiva de colegas, que contribuyeron a continuar profundizando la formación en educación universitaria, comenzada hace ya varios años.

Desde lo académico-institucional, contribuir al conocimiento de algunos perfiles de cultura docente que se han ido conformando en distintas épocas de la vida institucional y que siguen cobrando sentido en el aquí y ahora. Desde este conocimiento, buscar cambios, apelando a la memoria institucional y reconstruyendo su trama desde las interacciones de los agentes que participan en ella, en este caso de un grupo de docentes que puede abrirse al conocimiento de otros grupos a través de futuras investigaciones.

Debatir estos temas entre colegas y autoridades es importante para comprender que las exigencias de cambio implican la necesidad de valerse de conocimientos previos acerca de la dinámica de los grupos de trabajo docente, para que las futuras propuestas de trabajo colectivo sean acompañadas desde el consenso y no desde un voluntarismo burocrático que se aleja del compromiso con el otro y con la institución, o del desconocimiento de la conformación departamental en sus orígenes que marcaron fuertemente formas de trabajo que generaron adeptos como también fuerzas instituyentes de cambio hasta la actualidad.

Aportar a las autoridades de Facultad los conocimientos que surjan de este estudio, será un modo de contribuir al conocimiento de estas relaciones contextualizadas para generar programas institucionales de gestión que atiendan estos aspectos significativos en el marco de la formación docente de grado.

La complejidad del análisis para conocer y comprender las interrelaciones a partir de los significados que atribuyen los docentes a su intercomunicación con los demás colegas, es un terreno árido y no librado de malestares pero, acompañado en un espacio de socialización de apertura democrática, sería un intento de comprender, significar y actuar en el desarrollo profesional docente, de generar nuevas propuestas de trabajo colaborativo que se originen desde los mismos grupos enfocados a cambios educativos tanto a favor de los propios docentes, autoridades como alumnos.

Somos partes de una misma comunidad educativa, aquello que nos identifica como tal debe ser observado permanentemente desde afuera y desde adentro, entonces somos nosotros mismos quienes debemos acompañarnos para revisar, cambiar, asumir y sostener nuestra tarea diaria de práctica docente hacia un perfil de universidad que queremos ahora y a futuro. El compromiso está planteado.

El poeta dijo “... *caminante son tus huellas el camino y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar*”. Lo que sigue es un camino que se hizo en una perseverante construcción durante un largo tiempo. Resta ahora invitar al lector a recorrerlo.



Título: "MEMORIAS"  
Autora: Ana Cabrera Grohs  
Técnica: mixta sobre lienzo

**Primera parte**

**MARCO CONCEPTUAL ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE INTERACCIÓN**

**LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COMO CAMPO COMPLEJO DE CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DOCENTE**

**CAPÍTULO 1**

- 1. La institución educativa universitaria en la conformación de la cultura institucional**

**CAPÍTULO 2**

- 2. Cultura docente desde sus formas de interacción en las distintas tareas laborales de práctica docente**



## CAPÍTULO 1

### 1. La institución educativa universitaria en la conformación de la cultura institucional

Cada institución educativa va conformando un perfil propio que la hace única e irrepetible. En esta construcción de identidad, los sujetos le “dan” a la institución sus propias significaciones, y recíprocamente “reciben” de ella un cúmulo de formalidades, valores, que hacen a la historia institucional generando en sus miembros resistencias, adhesiones, conflictos, malestares. Comprender esta realidad en la institución educativa universitaria, en particular con los docentes que la conforman, implica bucear en varios elementos teóricos de análisis: *dimensiones, componentes, planos, momentos, instancias institucionales* que, cuando se cristalizan en la dinámica viva del proceso de institucionalización, dejan al descubierto una trama de existencia, un *entretejido de interacciones* que modelan las prácticas docentes construyendo la identidad del docente universitario.

Describir esta complejidad institucional, contribuye a aproximarse contextualizadamente al objeto de interés. Por eso, en este capítulo se presentan en primer lugar dos dimensiones generales que se distinguen y fusionan simultáneamente: *dimensión explícita, dimensión implícita*. A partir de ellas, se dan a conocer tres componentes que no pueden faltar para analizar comprensivamente la institución: *lo instituido, lo instituyente, la institucionalización*. Seguidamente, se hace referencia a los tres momentos de concreción de la institución: *universalidad, particularidad, singularidad*, que se complementan con los componentes anteriores. Además, se presentan las instancias constitutivas de la institución: *instancia del sujeto, instancia institucional en sí, y la instancia social*. Cada una de ellas muestra cómo se van relacionando con el *malestar, el conflicto y la crisis*. En este *entretejido* de elementos analíticos, se comparte la denominación de *institución de existencia* centrada en la trama simbólica de las relaciones humanas. A continuación, se relaciona esta concepción de institución con el concepto de *cultura* para finalizar hablando de la institución educativa como *cruce de culturas* que van conformando una *matriz de socialización* que identifica a los docentes con rasgos propios en el marco de la *cultura institucional* a la que pertenecen.

## 1.1. Aproximaciones generales a la comprensión de la universidad como una institución de existencia

En busca de comprender lo complejo de la institución educativa, se puede comenzar presentando dos dimensiones que se distinguen claramente y, a la vez, se fusionan desde la misma dinámica funcional dialéctica que se genera en el interior de la institución y entre ésta y el macro-contexto.

Desde una *dimensión explícita*, la institución educativa se visualiza como el establecimiento materializado en una organización observable particular, en un espacio material y un tiempo determinado. A la vez, desde una *dimensión implícita* se advierte como una configuración de ideas, valores, mensajes, relaciones interpersonales, vínculos, etc. que con diferente grado de formalización se expresan en leyes, normas, pautas que pueden estar o no escritas (Garay, 1994). Al respecto, sostiene Fernández (1998) que los grupos que conforman la comunidad del establecimiento elaboran una visión singular de las normas generales imprimiéndoles significación desde su historia personal, en este caso como docentes universitarios. El modo como responden a los condicionamientos institucionales desde sus prácticas cotidianas docentes y, cómo estas afectan dichas prácticas conformando una idiosincrasia particular “es un enlace en el que el individuo hace suyos aspectos y características institucionales y da a la institución parte de sí mismo...” (Fernández, 1998:21).

Esta visión de la institución permite admitir que su análisis no es sencillo. Comprender lo que sucede en su interior es bucear en su propia dinámica desde las actuaciones de sus actores, su relación con la sociedad, con lo que está y con lo buscado. Explorar esta dinámica permite atender a la institución en un permanente proceso que abarca, según Garay (2000), tres componentes esenciales: *lo instituido*, *lo instituyente*, *la institucionalización*.

*Lo instituido* se corresponde con lo dado, lo fijo, lo estable, lo organizado, lo normado de la institución. En oposición, están las fuerzas de *lo instituyente* como lo que se busca cuestionando y criticando, como el ámbito de los imaginarios individuales y sociales de lo nuevo, de lo deseado para la transformación (Garay, 2000).

Entre ambas fuerzas está presente el tercer componente: *la institucionalización* como la fase activa, en la que suceden las cosas, la historia en acción. Respecto a este concepto, expresa Garay:

“Podría decirse que la institucionalización, en tanto proceso concreto, deja sus marcas en las estructuras, en la dinámica, en las prácticas, en los logros y fracasos, en los conflictos al interior de la

organización, en cada establecimiento. Ella produce, y es producida, por lucha de fuerzas, por movimientos, por mutaciones y transformaciones de sus características" (Garay, 1994:6).

Como sostiene la autora, este componente de la institucionalización, en el que las fuerzas se encuentran y desencuentran en un camino sinuoso, espiralado con avances y retrocesos, es un proceso difícil de ser observado. La lucha de fuerzas tiende a transformar la institución, a quebrarla o extinguirla:

"Ese establecimiento es un escenario donde los actores, sus papeles, los guiones y sus productos no se explican por sí mismos. Las fracturas, los conflictos, las funciones, los estilos conllevan las marcas de la institucionalización. Es decir, de los resultados de la lucha entre lo instituido y lo instituyente; de las fuerzas (poderes) que fueron puestas en juego; como de los grupos sociales, actores del campo educativo y escolar, que sostuvieron lo instituyente y/o defendieron lo instituido" (Garay, 2000:14).

Dar cuenta de la institucionalización "sirve tanto para analizar una institución globalmente, como para comprender y explicar los contenidos y sentidos de una función..." (Garay, 2000:14), como la función de la práctica docente universitaria. De aquí la importancia de reconstruir este componente desde los grupos, personas, ideas, proyectos, luchas, conflictos, interacciones que van generando "microhistorias" que "pueden llegar a prefigurar estilos de funcionamiento, rostros de la identidad institucional" (Garay, 2000:15).

Siguiendo a la misma autora (1994; 2000), el proceso de institucionalización tiene tres planos: a- con la sociedad y la etapa histórica que crean las condiciones objetivas y subjetivas de surgimiento de la institución; b- con la creación de condiciones y mecanismos que aseguren su reproducción, proceso llamado de escolarización, y c- con el proceso de socialización a través de las instituciones educativas, entendido este proceso como un encadenamiento de identificaciones primarias y secundarias que van construyendo el comportamiento en la construcción del Super Yo -regulación normativa, conciencia social-, y el ideal del Yo -deseos y modelos sociales aceptados que se relacionan con sentimientos de autoestima- (Fernández, 1994).

Como se anticipó, la institución como proceso complejo de institucionalización reconoce tres momentos constitutivos de sus componentes *-instituido, instituyente, institucionalización-* que son: *universalidad; particularidad; singularidad* (Lourau, 1975), como niveles de concreción de la institución que actúan en una acción dialéctica recíproca. En primer lugar la *universalidad* de la ideología: dada en lo instituido, se presenta como un regulador universal, es decir, de nivel abstracto y general, lo que lleva a contemplar los hechos sociales solamente desde lo positivo. En segundo lugar, se considera el momento de la *particularidad* de la institución entendida como aquella que se encarna en determinadas circunstancias particulares en las fuerzas instituyentes en las que se materializan las normas sociales, "...se encarna en la

acción de los individuos y de las colectividades (...) dentro del grupo heterogéneo y cambiante de individuos que difieren por su origen social, edad, sexo, status" (Lourau, 1975:10). Este momento muestra la negación del momento anterior. Y por último, la *singularidad*, el plano más concreto y complejo de la institucionalización, trama única en los espacios en los que el sujeto forma parte. Es entonces en la singularidad, cuando se da la institucionalización, el proceso de lo instituyente e instituido; la singularidad es la que se encarna directamente en los individuos, "es el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal" (Lourau, 1975:10).

A modo de síntesis de los tres momentos, se retoma lo que sostiene el autor:

"La observación sobre el terreno, la encuesta profundizada que se basa en <<banco de datos>> cuantificados, no responden enteramente al objeto del análisis institucional, porque trabajan sobre datos positivos, sobre hechos perfectamente exteriores al observador o al encuestador. El trabajo de lo negativo, entre los tres momentos del concepto y entre los momentos y la totalidad, indica que no existe un dato positivo (y cuantificable) en estado puro, puesto que la unidad positiva no es más que un momento: el momento de la universalidad" (Lourau, 1975:18).

En esta complejidad institucional, desde un enfoque psico-social, se presentan también *instancias* constitutivas de todo fenómeno institucional, que van desde la sociedad a los sujetos cuyas prácticas producen, reproducen y cambian la institución.

Estas instancias son: a- *la instancia del sujeto y su hacer*, b- *la instancia institucional en sí y*, c- *la instancia social o contextual*. A su vez, estas instancias se articulan con tres fenómenos constitutivos de la dinámica institucional: *malestar*, *conflicto*, *crisis* (Garay, 1996 en Butelman, 2006). A continuación, se describen las diferentes instancias y su relación con los espacios de malestar, conflicto, crisis que se pueden ir generando a partir de relaciones contradictorias al interior de cada instancia.

a- En la *Instancia del sujeto* reaparece el individuo como sujeto social y psíquico estableciendo con la institución un lazo de *necesariedad*, de filiación, que promueve la identificación con ella. Esta instancia se puede relacionar con el componente ya descrito, que Lourau (1975) denomina de *singularidad*, ya que en él los vínculos como relaciones investidas de afectos crean este lazo de *necesariedad* mutua. Los sujetos toman dentro de la institución *posicionamientos* que los llevan a una *implicación* con relación a las funciones que desempeñan y a las relaciones que establecen. Así, la institución se presenta como instancia singular de interacciones en la que los docentes, a través de sus prácticas, reproducen, transforman, toman parte de la institución constituyéndola.

Dentro de esta instancia de la singularidad, las relaciones contradictorias que se instalan entre los sujetos -deseos, necesidades, etc.- y la institución -demandas, deseos, etc.- generan un *malestar* institucional como un fenómeno que se dramatiza

en los sujetos, en sus relaciones y vínculos con la institución que impregnan la tarea docente a través de la “queja” (Garay, 1996, en Butelman, 2006). Estos espacios de malestar y conflicto muestran que por su propia naturaleza las instituciones contienen relaciones y vínculos contradictorios que se deben a la intervención de modo sustantivo del ser humano “... demuestran ser un producto estrictamente humano”, expresa Lucía Garay (1996: 149 en Butelman, 2006).

b- En la *instancia institucional en sí*, la institución en el proceso de institucionalización va generando relaciones entre el adentro y el afuera “decide sobre los individuos que la integran, sobre los extraños; genera proyectos, planes, programas, edifica una estructura organizativa, favorece u obstaculiza procesos de cambio, genera mecanismos y modos de regulación de conflictos” (Garay, 1994:22). Esta *instancia institucional en sí* (Garay, 1994; 1996) se refiere a la *Cultura institucional* comprendida como sistema de valores, ideas y normas que conforman un *orden simbólico*. Normas admitidas por todos, que dirigen las actividades cotidianas de los individuos y grupos, dándoles un sentido particular, en este caso, a sus prácticas docentes. El modelo de “ser docente” se instituye tomando identidad propia en función de esa cultura institucional: “cultura que tiende a homogeneizar, a borrar la individuación en términos de pensar y actuar por sí mismo para pensar y conducirse según un modelo común” (Garay, 1996:141 en Butelman, 2006).

La acción institucional no se puede comprender fuera de la realidad simbólica que la genera y del universo que ella misma engendra en un medio de relaciones sociales en el contexto de una cultura determinada. Se establece un vínculo entre sujetos e institución que da lugar a una *identidad institucional*, en la cual se va configurando una *identidad docente*:

“en este vínculo encontramos afectos, cuidados, impulsos y determinado grado de identidad institucional; sentirse miembro, sentirse parte, ser “perteneciente”, (...) con niveles de autoestima o desvalorización derivados de la pertenencia (Fernández, 1998:21-22).

La sucesión de hechos, interacciones, espacios, etc. no tienen significaciones en sí mismas sino que ésta surge de las representaciones que los sujetos realizan de ellas. La representación contiene percepción y significación al mismo tiempo. La instancia simbólica es la fuente de toda significación. Sostiene Garay: “cada institución se inscribe en un orden simbólico, social y cultural global, a la vez constituye su propia trama simbólica” (Garay, 1994: 34). Cuando este orden simbólico está afectado, se resquebraja la identificación y con ella el compromiso y la pertenencia a la institución. En esta instancia -institucional en sí- cuando se generan disputas entre dos o más contendientes y cada uno se considera con derecho a reclamar por aquello que se

está disputando, se establece el *conflicto* dentro de la misma institución como un fenómeno interno a la misma.

c- Dentro de la *instancia social o contextual*, se tienen en cuenta las relaciones y la producción que se genera en la institución en relación con el medio externo, sin desconocer que conjuntamente en este escenario social, también entra en juego la dinámica del colectivo humano -instancia del sujeto-. Su articulación con la sociedad desde otras instituciones -Estado, Iglesia, etc.-, ayuda a encontrar su sentido en el campo social, de tal modo que todo lo que pasa fuera de ella no queda desapercibido por ella, al contrario, siempre está expuesta a ser afectada: "...si la sociedad está atravesada por valores contradictorios, o conflictos (...) las instituciones no pueden menos que estar afectadas por ellos, cuestionadas o vaciadas..." (Garay, 1996:153, en Butelman, 2006).

Como se ha planteado, malestar y conflicto tienen relación íntima con los sujetos contemplados dentro de la institución desde su individualidad, vínculos con ella, hasta relaciones de los individuos pero como colectivo social dentro de la misma institución.

Si nos centramos en los *conflictos institucionales*, en general se puede entender al conflicto como "la tensión entre las contradicciones inherentes a las instituciones" (Piotti y Lupiañez, 2002:19). Entre las contracciones básicas, los autores distinguen:

a-entre los impulsos y necesidades individuales y las necesidades sociales colectivas, b-entre el razonamiento que exige el aprender y los sentimientos que moviliza el aprendizaje, tanto de alumnos como de docentes: miedos, angustias, deseos, c- entre la organización pedagógica y la organización del trabajo docente, ambas presentan dos lógicas bien diferenciadas de funcionamiento. La primera como espacio del alumno movido por la motivación de la evaluación y acreditación. La segunda, como espacio del docente, motivado por la necesidad de empleo y salario; d- el ideal pedagógico de producir un aprendizaje creativo, el trabajo como realización personal y social, en contradicción con el sistema burocrático de la organización escolar y la preocupación por el disciplinamiento<sup>1</sup>. Por su parte, Fernández (1994) toma de Bleger la diferencia que hace el autor entre *dilema* como el planteo en términos paradójicos que clausuran todo intento de solución ante una dificultad; *conflicto*, como dos posturas contrapuestas, enfrentadas y, *problema* a modo de un interrogante que abarca la dificultad y su significación.

<sup>1</sup> Algunas de estas contradicciones, los autores citados las toman de Garay (1996): *La cuestión institucional de la educación y las escuelas*. En: *Pensando las instituciones*. Butelman, 2006.

Los conflictos además hay que distinguirlos de las situaciones de *crisis* que afectan a la institución con su contexto. Se establece una fractura con el afuera, a tal punto que ya no se pueden visualizar eventos futuros, porque perjudican a la organización y a los individuos que la conforman como colectivo generando confusión, inestabilidad, incertidumbre; lleva la capacidad adaptativa de la institución a su límite.

Hasta aquí se advierte que para analizar la institución educativa universitaria hay que considerar sus *componentes, momentos e instancias*, lo que implica emprender una tarea de complejidad analítica por la disfuncionalidad, desequilibrios, desencuentros, malestares, conflictos que le caben a la institución como organismo vivo, que se manifiesta en lo explícito, lo implícito, lo visible, lo invisible, como una "*realidad simbólica*". Una trama que se va centrando a lo largo de la tarea analítica, en este trabajo, en el *docente universitario* como sujeto -entre otros-, singular y social, considerando particularmente la *dimensión* de las *prácticas docentes en interacción con sus colegas universitarios*.

Esta *red simbólica, subjetiva*, la va tejiendo cada sujeto con su grupo: relación Yo-No yo. Es decir, cada docente con su grupo de pares va conformando la esencia misma de la institución, se va entretejiendo en ella dándole identidad social y cultural -atendiendo a las instancias ya descritas- en el marco de un sistema que presenta un *orden simbólico*: "El símbolo es un signo abstracto que significa, designa objetos, actos, sentidos; no contiene ya nada de la observación directa de ellos" (Garay, 1994:34), sino que tiene que ver con lo *simbólico-manifiesto* desde lo que dicen, cuentan los sujetos-, y lo *simbólico-latente*, lo que surge del análisis, la interpretación. Sin descartar que ambos -*simbólico-manifiesto; simbólico-latente*- se relacionan con un plano *material-formal*, con el deber ser y, el *material real-real*, lo que pasa en la realidad (Corti, 2006).

El orden simbólico tiene la función de *crear sentido*, es decir, que los sujetos perciban como *legítimas*, necesarias, las posiciones y funciones que ocupan y ejercen, a partir de las relaciones que generan, instituyendo maneras de pensar, sentir y actuar para el conjunto de los sujetos desde sus prácticas docentes. Así, cada institución, a partir de los sujetos que la conforman, teje consciente o inconscientemente su propia trama, identidad, marca, su lenguaje común.

Esta trama simbólica se relaciona con los *imaginarios* que los sujetos construyen como un modo de refugiarse y afirmar la identidad social de la institución. Estas identificaciones que se dan en un proceso de *socialización* se concretizan en "muchos organizadores del comportamiento" (Fernández, 1998:18).

## 1.2. Institución de Existencia

Los elementos teóricos expuestos sirven de base para entender a la institución educativa como *institución de existencia* (Enriquez, 1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989), centrada en las relaciones humanas que impregnan el escenario educativo de subjetividad y personalismo, por la trama simbólica que se genera para desarrollar una consciencia social, entendida como un acuerdo compartido. En ella, tanto el docente como las instituciones son elementos esenciales para la transformación social: “estas instituciones plantean el problema de la *alteridad*: la aceptación del otro en tanto sujeto pensante por cada uno de los actores sociales que mantienen con él relaciones afectivas y vínculos intelectuales” (Enriquez, 1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989: 84-85).

Enriquez sostiene que estas Instituciones se ofrecen como *sistemas culturales, simbólicos e imaginarios*. Como *sistemas culturales* se refiere al conjunto de valores y normas, de pensamiento y acción que modelan la conducta de los sujetos como un modo de vivir en “esa” institución, “en atribución de lugares, expectativas de roles, conductas más o menos estereotipadas, costumbres de pensamiento y acción, rituales (...), que tienen, que facilitan la edificación de una obra colectiva” (Enriquez, 1989:89, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989). En este sistema se da un proceso de socialización que es el que permite conformar la identidad del conjunto social, en este caso, el *ser docente universitario*.

Como *sistemas simbólicos*, tiene relación con ritos, mitos, héroes, con historias, novelas inventadas o no, trágicas o cómicas que se buscan armar consciente o inconscientemente, que sirven “como sistemas de legitimación, dando así sentido a sus prácticas y a su vida (...). La institución puede ofrecerse como objeto ideal a interiorizar...” (Enriquez, 1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989:90).

Como *sistemas imaginarios* la institución se puede comprender como un modo de “atrapar” a los sujetos desde el espacio psíquico que protege de miedos, angustias para afirmar la identidad colectiva. Tomando palabras del autor: “las instituciones en tanto sistemas culturales, simbólicos e imaginarios, se presentan como sujetos englobantes que aspiran a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, el pensamiento y la psique de cada uno de los miembros” (Enriquez, 1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989:92).



Desde esta concepción de institución, se quieren acentuar aquellas funciones que sostienen la idea de institución de existencia: *función psíquica*, que contribuye con la búsqueda de identidad de cada sujeto; *función socializadora*, colabora en el reconocimiento de cada sujeto como parte de una misma cultura; una *función social* centrada en la constitución del sujeto psíquico en relación con los demás (Garay, 2000).

La institución universitaria en su proceso de institucionalización, lo instituido da paso a la construcción de una historización y temporalidad particular de esa institución. Las significaciones que se construyen son incentivadas, resignificadas y también rechazadas por las nuevas acciones instituyentes, dándole a este proceso una identidad propia. Y es en este escenario donde la función psíquica, socializadora y social de la institución se imbrican en la institucionalización por la acción de sus actores configurando en un proceso dialéctico las prácticas docentes universitarias y con ellas a la institución de existencia desde las relaciones con los demás colegas.

### 1.3. La cultura como identidad de la institución de existencia

Acordando con Enriquez (1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989) que la institución educativa conforma una *cultura*, hay que indagar qué se entiende por ella ya que este término toma significaciones diferentes de acuerdo a la posición antropológica que se adopte. El término cultura, desde la antropología contemporánea, designa a todo lo que realiza el hombre, el conjunto de actividades humanas ya sean materiales o simbólicas: "la cultura aparece como el contexto simbólico que rodea de manera permanente y de forma más o menos perceptible, el crecimiento y desarrollo de los individuos y de los grupos humanos" (Pérez Gómez, 1998:13).

El concepto de cultura debe comprenderse con las interacciones humanas en relación con lo político, económico y social conformando así un conjunto de significados, expectativas y comportamientos que se arraigan para desenvolverse en ese contexto determinado (Caruso, Dussel, 1998; Pérez Gómez, 1998) pero como sostiene Caspecken, estos productos culturales mantienen cierta autonomía "que provoca disfunciones, bloqueos, alternativas e incluso la transformación de las condiciones de dicho contexto" (1992, en Pérez Gómez, 1998:14).

Entonces, a los fenómenos culturales hay que situarlos dentro de las relaciones sociales donde toman significado. Desde esta perspectiva, se deja de lado una concepción binaria de la cultura: cultura burguesa, alta y, cultura obrera, popular para

ir a una concepción plural entre cuyos representantes encontramos a Clifford Geertz (1994). Este autor definió a la cultura como *intercambio de significados en una red de relaciones sociales; tejido de significados, expectativas y comportamientos* en acuerdo o discrepancia internamente relacionados, que comparte un grupo humano, institución o sociedad.

Esta concepción de cultura explica que las relaciones sociales se configuran de acuerdo a las exigencias externas -políticas, económicas- como también por las interpretaciones subjetivas que guían la acción de los sujetos y grupos de resistencias y alternativas posibles en el mundo imaginario de los individuos y de la colectividad (Geertz, 1973, en Pérez Gómez, 1998).

Este concepto de cultura que presenta Geertz es un “concepto semiótico” porque afirma: “el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido (...), lo que busca es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie” (Geertz, 2005:20).

Como bien plantea Pérez Gómez (1998), desde esta postura de cultura, que adopta Geertz, y a la que se adhiere, el tejido de significados se manifiesta en expectativas, comportamientos, rituales que pueden armarse en la convergencia o discrepancia cambiante, interactiva, creativa que va entretejiendo un grupo humano de docentes universitarios, dándole cierta coherencia interna al mismo.

Por su parte, Fullan y Hargreaves hablan de comunidades laborales o culturales con particular referencia a las relaciones entre los miembros de una comunidad como en este caso, de una comunidad educativa. Entienden a la cultura como: “la manera cómo hacemos las cosas y nos relacionamos los unos con los otros” (1999:71). Se toman estas ideas en relación a un contexto institucional en el que las relaciones interpersonales entre docentes, en sus diversas prácticas, van configurando diferentes tramas con significados particulares para cada grupo humano de docentes universitarios.

En este trabajo investigativo, desde sus presupuestos epistemológicos -interpretativo-hermenéutico- la cultura se enmarca en una permanente interpretación sin pretender un fin acabado, sino un recorte de una parte de la realidad abierta a nuevos cambios.

A modo de precisar el concepto de cultura, tomamos las palabras de Pérez Gómez:

“Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado. Es el resultado de la construcción social (...) se expresa en

significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales (...) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad" (1998:16-17).

De allí que se plantee a la institución educativa como un *cruce de culturas* (Pérez Gómez, 1998) que influye tanto en la formación de cada uno de los integrantes de la comunidad como en su conjunto, confluyendo en la complejidad de la *cultura institucional*. Esta última se presenta como mediadora y sintetizadora de las influencias de las demás culturas, generando un espacio en el que cada institución educativa forja su propia identidad: *cultura crítica; cultura académica; cultura social; cultura experiencial*<sup>2</sup>.

Como se va señalando, la institución desde sus componentes, instancias y momentos, va tejiendo una red simbólica que afirma la identidad social de la misma, un estilo propio a través de una "matriz" de socialización, por la que se van moldeando las interacciones humanas a modo de "novela institucional" (Corti, 2006). En ella se contemplan costumbres, rutinas, habilidades, ritos, criterios y normas de sanción, de seguimiento y control, dinámica de las relaciones, mitos, jerarquía escolar, leyendas, evaluación de los docentes, organización comportamental de los alumnos, regulación de conflictos (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1993; Pérez Gómez, 1998; Corti, 2006) que conforman los *rasgos propios de la cultura institucional* y hacen a la organización de la vida institucional. Esta cultura es entendida como:

"Aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella" (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1993:35).

Esta idea la retoma Pérez Gómez desde la relación entre lo macrosocial-contextual y microsocio institucional, como otra característica de esta cultura institucional: entre la política educativa vigente y las relaciones de concordancia o discrepancia entre sus miembros: "es imprescindible comprender la dinámica interactiva entre las características de las estructuras organizativas y las actitudes,

<sup>2</sup> La *cultura crítica* o la *cultura intelectual* se refiere: "al conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia" (Pérez Gómez, 1994: 19). Saber de las disciplinas científicas que se ha ido modificando con el tiempo y con los distintos grupos humanos, llevando, a transformaciones epistemológicas: perspectivas interpretativas y constructivistas. Desde ellas se construye conocimiento en torno al presente objeto de estudio. La *cultura académica* se refiere a la selección de los contenidos para ser trabajados en la institución educativa que se concreta en el *currículo*, más específicamente *currículo en acción*, donde se ponen en juego *tareas* como actividades de enseñanza y aprendizaje, que son estructurantes de la práctica docente universitaria. La *cultura social* conformada por los *valores hegemónicos del contexto social* "valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas regidas por las leyes del libre mercado y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas" (Pérez Gómez, 1998:79). Una sociedad posmoderna que se filtra en las instituciones educativas, moldeando de algún modo el comportamiento de los sujetos que la constituyen. La *Cultura experiencial* de cada alumno en relación con las interacciones en su contexto familiar, social, previo y paralelo al contexto de la educación formal: "estudiar la cultura experiencial de los individuos es adentrarnos en la identificación de sus peculiares procesos evolutivos de construcción de significados de sus plataformas, estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación" (Pérez Gómez, 1998:199).

intereses, roles y comportamientos de los individuos y de los grupos” (Pérez Gómez, 1998:128). El adentro y el afuera de la institución se permean dando lugar a estilos, mandatos, rutinas, demandas; favoreciendo o limitando cambios, modos de regular los conflictos apoyados en un aparato jurídico normativo que orienta modos de pensar y de actuar (Piotti y Lupiañez, 2002).

Es en este escenario donde los docentes despliegan su desarrollo profesional. Así como la cultura institucional le da identidad social a la institución de existencia, la cultura docente brinda identidad a los docentes en el trabajo en el que se desenvuelve su práctica docente, particularmente en este caso, de interacción con su grupo de pares.

## CAPÍTULO 2

### 2. Cultura docente desde sus formas de interacción en las distintas tareas laborales de práctica docente

Al hablar de *cultura institucional* el intercambio entre el afuera y el adentro de la institución es permanente y es en esta dinámica donde se va desarrollando la tarea humana y profesional de los docentes, sin exceptuar a los demás sujetos que participan en ella.

Investigar sobre los modos de hacer las cosas en las institución, implica indagar a cada docente individualmente y en conjunto frente a exigencias, funciones, presiones, normas, limitaciones, rutinas, a las que reacciona de diferentes maneras, en diferentes situaciones de práctica docente dentro y fuera del aula. A estos modos de actuar docente, algunos autores lo llaman *cultura docente*, como un componente fundamental de la cultura institucional.

Entre los estudiosos del tema acerca de la cultura docente, se destaca Hargreaves (1998) que distingue dos dimensiones que la conforman: *el contenido y la forma*. El presente capítulo se centra en las *formas de cultura docente*, específicamente en el modo como se entablan las relaciones entre colegas. Es aquí donde toma sentido el concepto de *interacción* en una recíproca relación de dependencia e influencia, un compartido mundo intersubjetivo en el que se puede tejer recíprocamente una trama vincular de necesidades, objetivos y tareas.

En este marco conceptual de concepción de la cultura docente, cabe preguntarse: ¿qué es la docencia? Y más aún, si se hace referencia a las interacciones que le dan identidad a esa cultura: ¿en qué consiste esta práctica interactiva? ¿es reflexión? ¿es acción? ¿es acción reflexiva? ¿es acción técnica? Como *práctica docente* social, institucionalizada, condicionada, contextualizada, compleja, impredecible, ella misma conforma un entramado interdependiente entre el aula, la institución y la sociedad donde se enmarca, dando lugar a un nuevo saber hacer.

La extensión del capítulo se justifica ya que es el fuerte conceptual de la investigación, el objeto de estudio: *formas de cultura docente*. La variedad de elementos seleccionados y relacionados contribuyen al análisis que hacen a la comprensión de la interacción entre docentes.

El capítulo comienza con la presentación de lo que se entiende por *cultura docente* para seguir con la descripción de las diferentes *formas de cultura docente*: *individualismo, colaboración, colegialidad artificial, balcanización y mosaico móvil*.

Luego, se continúa con el concepto de *interacción* presentando una variedad de características que ayudan al abordaje comprensivo de las formas de culturas mencionadas u otras que surjan en la investigación. Dentro del concepto de interacción, se hace referencia al *grupo* dando a conocer diversos componentes que sirven para el análisis de emergentes en el citado campo de estudio. Para finalizar, los últimos puntos se refieren a la *práctica docente* desde diferentes perspectivas que muestran su complejidad analítica.

### 2.1. Cultura Docente: componente privilegiado de la cultura institucional

Los docentes en la institución educativa despliegan su desarrollo humano y profesional provocando, entre otros grupos, el desarrollo institucional (Pérez Gómez, 1998). Esto lleva a distinguir "*cultura institucional*" de "*cultura docente*" entendiendo a esta última como "sub-cultura"<sup>3</sup> (Caruso y Dussel, 1998; Bolívar Botía, 1993), que se distingue de la de alumnos y de directivos. La cultura docente es la cultura de los profesores como uno de los *grupos sociales* que conforman la institución atendiendo su actuación profesional. Esta cultura se puede entender como:

"el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional (...) La cultura docente modela la manera particular de construir la comunicación en cada aula y en cada escuela (...)" (Pérez Gómez, 1998:162-63-64).

Por su parte, Hargreaves se refiere a este tipo de cultura como un campo de investigación de la enseñanza para el desarrollo y cambio en la formación del profesorado, de allí que la denomine "*cultura de la enseñanza*". Esta abarca: "creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años" (Hargreaves, 1998:189).

Este autor analiza la enseñanza que ejercen los docentes en la soledad de las aulas y sostiene que *las actuaciones de los mismos están condicionadas por las influencias de los demás docentes con los que trabajan a diario*: "lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella" (Hargreaves, 1998:190). Es este aspecto el que se enfatiza en el presente trabajo

---

<sup>3</sup>Bolívar Botía (1993) aclara que no habla de "sub-cultura" en un sentido peyorativo. Marca que la "cultura escolar" no es unificada sino que, si bien se puede hablar de una cultura dominante compartida por la mayoría de los miembros, a su vez existen al interior de ella subcomunidades ocupacionales de docentes, alumnos, directivos, que construyen su propio marco referencial con el cual se identifican. En particular, la sub-cultura de los docentes es denominada por el autor como: "cultura profesional de la enseñanza, entendida como los supuestos, cuerpos de conocimientos y creencias compartidas/vigentes, así como las formas de relación y articulación en el contexto organizativo y laboral de los centros" (Bolívar Botía, 1993:4).

investigativo, haciendo un recorte en aquellas tareas que tienen relación con la docencia, la investigación, y la gestión sin “entrar” al contexto del aula<sup>4</sup>.

Pérez Gómez sostiene que esta cultura, a la cual llama “cultura docente” -término que de aquí en más se adopta por su mayor pertinencia en relación con el concepto de práctica docente del que nos ocuparemos más adelante-, se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, haciendo extensivo el término al “sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan (...), las rutinas del grupo de compañeros...” (1998:163). La cultura docente es el componente “privilegiado” de la cultura institucional que se hace manifiesta en los métodos que se utilizan en la clase, en la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, como también, fuera del contexto del aula, en las funciones que se desempeñan, en las relaciones que se entablan, en los métodos de gestión, en las estructuras de participación, en los procesos de toma de decisiones, componentes parciales y provisionales que definen cada contexto micro y macro educativo.

Cabe volver a aclarar que, si bien la cultura docente modela al interior de la institución la manera particular de construir comunicación en el aula y en la universidad en general, también esta cultura se construye de acuerdo a las presiones y expectativas externas, “ni la estructura de la escuela, ni la cultura docente por sí solas determinan el comportamiento del profesor. Más bien, el comportamiento del docente refleja un delicado y emergente compromiso entre sus valores, intereses e ideología y la presión escolar” (Gitlin, 1987 en Pérez Gómez, 1998:164).

Al respecto, Hargreaves (1998) destaca que esta cultura se encuentra en una encrucijada por la tensión entre un contexto cambiante, incierto, y por las rutinas y costumbres estáticas que se encuadran en el sistema educativo actual. Basta con remitirnos a lo descrito en las diferentes culturas presentadas por Pérez Gómez (1998) que se atraviesan y conjugan en la cultura institucional que las contiene: cultura crítica, cultura académica, cultura social, cultura experiencial<sup>5</sup>.

Hargreaves (1998) distingue *dos dimensiones* en la cultura docente: *el contenido y la forma*. El primero abarca el pensamiento del profesor así como los valores, creencias, actitudes, hábitos y supuestos compartidos por grupo de docentes

---

<sup>4</sup> Esta investigación se limitará a estudiar las relaciones interpersonales de práctica docente que se construyen entre colegas “fuera” del aula. Siguiendo a Hargreaves (1998), el interés está puesto en cómo se relacionan los docentes entre sí. En estas situaciones de práctica docente es donde se centra el estudio.

<sup>5</sup> En el capítulo anterior, punto 1.3: *La cultura como identidad de la institución de existencia*, se hizo una breve referencia a estas culturas atendiendo a la problemática de estudio.

o por una comunidad profesional más amplia. La *forma* define la actuación profesional, las condiciones concretas en las que se desarrolla el trabajo de los docentes, *especialmente el modo como se articulan sus relaciones con el resto de los colegas*. Como explica Bolívar Botía (1993) la *forma* se refiere a los modelos de relación entre los integrantes de una cultura que puede llegar a ser más importante que el propio *contenido*, porque es en la *forma* donde se reconocen los contenidos de la cultura estudiada, en este caso, docente; y son las formas, particularmente a través de las relaciones sociales entre profesores, las que ejercen su influencia sobre los contenidos de las culturas, dando la posibilidad de llegar a cambios educativos.

Si bien esta cultura abarca el *pensamiento* y la *actuación profesional* del docente, no las determina, ya que estas no son categorías cerradas sino formas de condicionamiento que expresan autonomía, resistencia, diversidad y hasta discrepancia como un espacio de confrontación dialéctica de la actuación profesional individual y colectiva.

## 2.2. Formas de cultura docente: concepto. El modo como se articulan las relaciones entre colegas

Andy Hargreaves (1998), precursor del estudio de la cultura docente, diferencia cinco formas de cultura: *individualismo*, *colaboración*, *colegialidad artificial*, *balcanización* y *mosaico móvil*.

A continuación, se presenta una descripción de cada una de ellas sobre la base de lo que explica el autor, y de cómo son retomadas por Pérez Gómez (1998)<sup>6</sup>, Marcelo (1995) y Bolívar Botía (1993), entre otros.

### 2.2.1. Cultura del Individualismo

El autor hace referencia al individualismo como "aquella en la que los maestros planifican y enseñan solos en los ambientes aislados de sus propias aulas" (Hargreaves, 2001:54). El *individualismo* es tomado como una derivación del *aislamiento* físico de la institución educativa con una organización de separación, es decir, social y pedagógica del trabajo.

---

<sup>6</sup> Pérez Gómez habla de características más relevantes que definen la forma de cultura docente destacando: aislamiento del docente y autonomía profesional; colegialidad burocrática y cultura de colaboración; saturación de tareas y responsabilidad profesional; ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente.



El individualismo se puede relacionar con un sentido de refugio, de auto-protección ante la inseguridad, falta de confianza en sí mismo, ansiedad o actitud defensiva con respecto a lo que pasa afuera. Al respecto, expresa Hargreaves:

"El aislamiento del aula permite a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias exteriores que, con frecuencia, valoran. Sin embargo, el aislamiento en el aula también tiene problemas. Aunque evita que se culpabilice y critique a la clase, también impide posibles alabanzas y aprobaciones" (1998:192).

Esto lleva a generar un espacio más propicio para la pasividad, la reproducción y el pensamiento acrítico, llevando a un desarrollo profesional y una práctica educativa limitada en el cambio e innovación (Fullan y Hargreaves, 1992; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989; Hargreaves, 1994 en Pérez Gómez, 1998). El docente se esconde bajo la máscara de la *autonomía* como una defensa más digna y de respetarse frente al aislamiento:

"La *autonomía* supone el respeto a las diferencias en las concepciones teóricas y en las prácticas profesionales como condición del desarrollo creativo de los individuos y los grupos de docentes (...) que se proponen como objeto de su trabajo promover en los estudiantes el desarrollo de su autonomía y creatividad personal" (Pérez Gómez, 1998:168).

Partiendo del modo como se considera la actuación profesional del docente, la autonomía difícilmente pueda ser entendida como una cualidad que se obtiene de golpe, sino que por el contrario, se la concibe como una *construcción en cuyo proceso se atienden las condiciones personales del docente profesional* (sus compromisos, responsabilidad, competencias, obligación moral, etc.), como así también las *condiciones externas que influyen en su tarea* (condicionamientos objetivos, etc.). Es ésta una manera de desarrollar la práctica docente dotándola de significado y de intención creadora sin ser algo eminentemente personal y creativo sino ejercida en un marco más amplio que condiciona su acción.

Entendiendo la autonomía como una *construcción compleja*, Frigerio (1991) plantea la idea de *intersticios* es decir, de los *espacios decisionales* en los cuales juegan lo personal y contextual con sus normas y reglas. En ellos los actores hacen uso de su poder decisional según el modo como se desenvuelven en los "espacios de incertidumbre" propios de su tarea docente.

El espacio intersticial se da en todos los niveles de la institución educativa en donde el docente hace uso de sus posibilidades para convertir ese espacio en sede de lo instituyente mediante la toma de decisiones, el compromiso moral, la responsabilidad social, la competencia profesional y el respeto al trabajo que se está realizando (cualidades profesionales).

Es decir, los márgenes de autonomía están siempre presentes en las diferentes instancias de la complejidad de la vida docente profesional, ligados a la libertad de

pensar y de actuar frente a una institución educativa, a la sociedad, con un marco moral contemplado como uno de los aspectos que caracteriza y orienta la práctica docente<sup>7</sup>.

Flinders (en Hargreaves, 1998) distingue tres tipos de aislamientos del profesor:

-*Aislamiento como estado psicológico* (inseguridad personal que lo recluye al docente al contexto del aula) "curiosamente esta estrategia personal conduce precisamente al incremento de la inseguridad y refuerza por tanto el círculo vicioso del aislamiento progresivo" (Pérez Gómez, 1998: 167).

-*Aislamiento como condición ecológica* (condiciones físicas, ausencia de espacios multifuncionales, fragmentación curricular,...): "es fácil comprobar que la mayoría de las experiencias históricas de renovación pedagógica se han propuesto como condición inicial romper el aislamiento y modificar la estructura espacial, temporal y curricular para favorecer el contacto y la cooperación" (Pérez Gómez, 1998:167).

-*Aislamiento como estrategia adaptativa* (es personal), para desarrollar con cierta libertad acciones pedagógica-didácticas en el aula y, cumplir además, con el trabajo frente a las demandas externas.

Esta tipología se acerca a las tres formas de individualismo de las que habla Hargreaves (1993 en Marcelo, 1995):

-*Individualismo restringido/forzado/obligado*: los docentes trabajan solos por limitaciones administrativas, directivas, por arquitectura segmentada que impide trabajar de otro modo.

-*Individualismo estratégico*: las presiones institucionales (de tiempo, por ejemplo), junto con la dedicación al trabajo (programaciones, tareas, etc.) llevan al docente a concentrar su tarea de un modo "estratégico adaptativo" para cumplir con los objetivos internos y externos al aula. Se trata de una "forma utilizada por los profesores para construir y crear activamente pautas individualistas de trabajo como respuesta a las contingencias cotidianas de su ambiente laboral" (Hargreaves, 1998:198).

-*Individualismo electivo o elegido*: es la elección que hace el docente como opción libre de preferencia de trabajar solo total o parcialmente:

"incluso en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos para trabajar en la colaboración con los compañeros (...). Es una forma de individualismo que se experimenta más bien como la manera preferida de actuación profesional en todos o en parte de los aspectos del propio

---

<sup>7</sup>Parte extraída del trabajo *Práctica docente: su relación con la profesionalidad y autonomía*. Elaborado en el marco de la carrera de especialización en docencia universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto. 1998.

trabajo y no como respuesta a la fuerza de las circunstancias o como cálculo estratégico de la inversión eficaz del tiempo y la energía" (Hargreaves, 1998:198-199).

En esta forma de *individualismo electivo* se identifican tres temas que se relacionan entre sí y marcan diferencias sustanciales que comúnmente pueden confundirse con el concepto de individualismo. Éstos son: *atención personal*; *individualidad* y *soledad* (Hargreaves, 1998).

-*Atención personal*: en relación a la satisfacción psicológica por los logros alcanzados en la enseñanza (Lortie, 1975 en Hargreaves, 1998); esto vinculado con lo que Gilligan (1982 en Hargreaves, 1998) llama *ética de la acción*, es decir, la asistencia a los otros, la motivación al trabajo, la preocupación por que los alumnos aprendan, etc. El mismo autor la diferencia de la *ética de la responsabilidad* en la que se resaltan las obligaciones profesionales. Un individualismo que permite trabajar con atención y concentración para responder a las demandas del aula, contexto vivenciado como de control, de propiedad y de atención permanente, centrado en ese espacio de trabajo.

-Individualismo e *individualidad*: individualismo implica "la anarquía y la atomización social". La individualidad, "supone la independencia y la realización personal" (Lukes, 1973 en Hargreaves, 1998:204), como característica necesaria para el trabajo de colaboración:

"la capacidad de hacer juicios independientes, de ejercer la libertad de criterio, la iniciativa y la creatividad en su trabajo (...) es importante para muchos profesores. Si parece que las exigencias del trabajo en equipo y de la colaboración pueden acabar con las oportunidades de independencia e iniciativa, es posible que el resultado sea la infelicidad y la insatisfacción" (Hargreaves, 1998:204).

-Individualismo y *soledad*: mientras que el aislamiento es una situación permanente, la soledad es temporal, "un retiro para profundizar en sus propios recursos personales, para reflexionar, retirarse y reagruparse" (Hargreaves, 1998:206). Store (1988 en Hargreaves, 1998) explica que elegir la soledad muestra la capacidad del sujeto de estar solo como una cualidad de madurez intelectual, estimula la creatividad y la imaginación.

De lo hasta aquí descripto acerca de la *cultura del individualismo* se infiere que lo primero que surge es una visión negativa cargada de inseguridades, más allá de reconocerlo como una cultura generalizada en las instituciones. Es decir, se mantiene vigente y fuertemente arraigado en las tareas cotidianas de práctica docente. Pero sin confundirlo con individualidad, soledad o atenciones personales, en un contexto institucional que condiciona el trabajo profesional. A veces, a modo de protección contra interferencias externas se recurre a situaciones no deseadas de individualismo

como una adaptación, para no quedar fuera de un sistema estructurado que no permite cambios por temor a perder el control.

### 2.2.2. Cultura de la Colaboración

Hay coincidencia en concebir a esta *forma de cultura* como:

“un grupo de personas que se consideran a sí mismos implicados en el mismo tipo de trabajo; cuya identidad se desarrolla a través de su trabajo; que comparten un conjunto de valores, normas, y perspectivas que aplicar, pero que se extienden más allá de los asuntos de trabajo; y cuyas relaciones de trabajo mezclan trabajo y ocio” (Van Maanen y Barley, citados por Little, 1992 en Marcelo, 1995:162).

Fullan y Hargreaves expresan:

“se encuentran en todas partes de la vida de la escuela: en los gestos, bromas y miradas que dan muestras de simpatía y comprensión; en el trabajo duro y el interés personal mostrado en los pasillos o fuera de las clases, en los cumpleaños, regalos y otras pequeñas ceremonias; en la aceptación e interconexión de las vidas personales y profesionales; en el reconocimiento público, gratitud; y en el compartir y discutir ideas y recursos...” (1992, en Marcelo, 1995:162).

Se podría presentar como la cultura opuesta al individualismo como una cultura que responde a los cambios rápidos que muestra la sociedad y a los cuales la institución educativa debe amoldarse de un modo progresivo para que pueda ir concretándose. Esto implicaría modificar condiciones de trabajo, grado de participación destacando las conexiones horizontales entre pares y de decisiones compartidas, capacitarlos para enfrentar situaciones de conflicto y disminuir la incertidumbre respetando la autonomía profesional con controles menos burocráticos y más democráticos (Marcelo, 1995).

Las características presentadas por Hargreaves (1998) acerca de esta forma de cultura, son:

-La *espontaneidad* en la tarea docente: surge de los mismos docentes y se mantiene y evoluciona por ellos sin descartar la disposición brindada por la propia institución que hacen que esta cultura dependa de cierta “artificialidad administrativa” que facilite la colaboración.

- La tarea *voluntaria*: se relaciona con lo anterior. Hay reconocimiento de los docentes de que esta forma de trabajo es enriquecedora para la comunidad educativa en general y para cada uno de ellos.

-La tarea *orientada al desarrollo*: hay una actuación en conjunto con el fin de desarrollar iniciativas propias y externas a las cuales se han comprometido. Hay metas compartidas desde un acuerdo en valores y principios desde la institución como el contexto básico para el desarrollo profesional (Marcelo, 1995).

-La *omnipresencia en tiempo y espacio*: no se presenta rigidez de trabajo colaborativo en un tiempo y espacio determinados sino que siempre está presente esta forma de cultura abarcando encuentros informales, breves y frecuentes, “en este sentido las culturas de colaboración no están clara ni estrictamente reguladas. Son constitutivas del modo de operar la vida de trabajo de los profesores...” (Hargreaves, 1998:219).

-La *imprevisibilidad / la impredecibilidad*: al ser los docentes protagonistas en las decisiones del grupo desde la espontaneidad voluntaria, los efectos de las tareas colaborativas no siempre son previsible sino más bien inciertos.

Además de estas características Hargreaves se refiere en otro escrito a *principios*, que pueden ser considerados como características complementarias de las anteriores (Hargreaves, 2001). Estos son:

-*Apoyo moral*: fortalece al grupo en los momentos de fracaso y frustración.

-*Aumento de la eficiencia*: elimina la redundancia entre profesores y materias.

-*Mejora de la eficacia*: incentiva a enfrentar riesgos, a elegir diversidad de estrategias como obtener información de las acciones realizadas. Dice Little: “el trabajo compartido depende de la estructura organizativa de la tarea, del tiempo, y otros recursos (...) y así a la vez responde a los propósitos de la institución en general y es vulnerable a las manipulaciones externas”(1989 en Marcelo, 1995:165).

-*Reducción de la sobrecarga*: al compartir trabajo y presiones.

-*Asertividad política*: confianza para realizar las innovaciones necesarias, modificar u oponerse a ellas.

-*Aumento de la reflexión*: diálogo, comparación, consecuencias sobre la propia práctica docente.

-*Responsividad de la organización*: dar una respuesta rápida a los cambios, oportunidades para el trabajo en conjunto.

-*Oportunidades para aprender*: el grupo es más que la suma de las partes.

-*Perfeccionamiento continuo*: estimula siempre el cambio y el perfeccionamiento de sus integrantes hacia un compromiso tanto de desarrollo profesional, como de la propia institución.

Pero también hay limitaciones o problemas que se dan en esta cultura como:

-*Comodidad y complacencia*: se reducen tareas compartidas con menos riesgos y conflictos pasando a imponerse un trabajo más seguro de colaboración “agradable”.

-*Conformismo*: de lo anterior se deriva una comodidad que atenta contra la individualidad, soledad y creatividad (Little, 1990; Fullan y Hargreaves, 1991 en Hargreaves, 2001).

-Cooptación: a modo de manipulación política-administrativa para asegurar los objetivos reformistas impuestos desde afuera.

Para dar un cierre provisorio a esta cultura de la colaboración, se toman las palabras de Pérez Gómez:

“La concepción de la función docente como una tarea de grupo puede ser la mejor respuesta ante la intensificación y el estrés. Complementariedad, apoyo afectivo e intelectual y estimulación de la reflexión y experimentación críticas son los recursos fundamentales que la cultura de colaboración puede ofrecer para aliviar el agobio e incrementar la calidad educativa de la práctica” (1998:176).

### **2.2.3. Colegialidad artificial/forzada/ burocrática/ impuesta administrativamente**

Es un tipo de colaboración impuesta autoritariamente con limitaciones en la espontaneidad, creatividad, imprevisibilidad, voluntad y en la que predomina el control y la manipulación para asegurar la tarea que resulta “forzada” en reuniones con estrategias prefijadas desde afuera, y suele acabar en una práctica individualista, en desmedro del desarrollo profesional docente: “La colegialidad se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, burocráticos para incrementar la atención que se presta a la planificación conjunta de los profesores” (Hargreaves, 1991 en Marcelo, 1995:160). Sus consecuencias son la inflexibilidad e ineficacia que distrae, confunde y rebaja la tarea docente.

Según Hargreaves (1998) esta cultura se caracteriza por ser:

- Reglamentada por la administración: imposición administrativa que exige con control que los docentes trabajen en “colaboración”.
- Obligatoria: al ser impuesta (hasta a veces de modo amenazante), no hay opción a la individualidad ni soledad.
- Orientada a la implementación: exigencia externa a modo de cooptación administrativa.
- Fija en tiempo y espacio: se da en determinados lugares y momentos ya que forma parte de una reglamentación administrativa.
- Previsible: el control lleva a la previsibilidad de los resultados.

Fullan y Hargreaves sostienen que más allá de estas críticas “algunas formas de colegialidad forzada pueden ser altamente positivas en la medida en que crean las condiciones para que la cultura colaborativa se asiente e institucionalice” (1992 en Marcelo, 1995:161).

#### 2.2.4. Balcanización

Es una forma de cultura docente que divide el trabajo en sub-grupos aislados y hasta a veces enfrentados, que compiten entre sí: “los criterios de agrupamiento de los profesores son variados: con los que se sienten más próximos en edad, pensamiento, con los que invierten más tiempo con los del mismo departamento, ciclo, etc.” (Marcelo, 1995:159).

Hargreaves y Macmillan (1992 en Marcelo, 1995), presentan características propias de esta forma de cultura, como:

-Permeabilidad reducida: los sub-grupos están aislados entre sí. El aprendizaje del docente se desarrolla dentro de cada sub-grupo sin intercambio de ideas, ni experiencias.

-Permanencia duradera: en el sub-grupo no hay pasaje de un grupo a otro, “un grupo de referencia es un importante medio de autoprotección para el apoyo de los individuos, mediante el cual se pueden fácilmente ignorar o interpretar erróneamente los mensajes enviados por miembros externos al grupo” (Nias, 1989 en Marcelo 1995:159).

-Identificación personal: a través de la socialización en ese sub-grupo determinado al cual pertenece y se siente identificado, reduciendo la empatía y colaboración con otros.

-Carácter político: existe una competencia entre sub-grupos que luchan por promoción, status, recursos materiales, etc. lo que genera disputa “entre ganadores y perdedores”, “las dinámicas del poder y del interés personal en estas culturas son determinantes fundamentales del comportamiento de los profesores en cuanto comunidad” (Ball, 1987 en Hargreaves, 1998: 238).

Así, esta cultura mantiene poca flexibilidad al interior de cada grupo y entre los sub-grupos, limitando el aprendizaje profesional con una escasa utilización de los recursos humanos con todo su potencial. La baja permeabilidad, la permanencia en los subgrupos aislados, junto con el carácter de identificación personal y las divisiones expresan, a veces, las diferencias de poder político e intereses entre los grupos (Bolívar Botía, 1993).

A continuación se presenta un cuadro que marca diferencias entre *formas de cultura docente* atendiendo caracteres distintivos:<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup>El cuadro transcrito es presentado por Bolívar Botía como “Tipos de cultura profesional en la enseñanza” (1993).

Caracteres	Cultura del individualismo	Cultura balcanizada	Colegialidad artificial	Cultura de la colaboración
<b>Relaciones</b>	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones fragmentadas, esporádicas y superficiales.	Baja permeabilidad: centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional ocurre en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos, como gestión regulada de forma administrativa, impuestas externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y relación mutua, autorrevisión, aprendizaje profesional compartido. Construidas internamente.
<b>Formas de trabajo</b>	Responsabilidad individual por aula/grupo. Trabajo privado en las aulas. Pocos espacios o tiempos en común.	Los grupos permanecen relativamente estables. Cada grupo tiene su modo de trabajar y entender la enseñanza de la materia.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas, en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Los tiempos y espacios de trabajo conjunto no están prefijados.
<b>Identificación personal</b>	Preocupación centrada en el aula y cumplir la responsabilidad asignada. Falta de apoyo interpersonal. Soledad profesional.	Identificación por el subgrupo a que pertenecen, con modos propios de pensar y enseñar. Subcultura de la materia/área.	El trabajo conjunto es artificial/forzado. Predominan en la práctica los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos y metas). Interdependencia y coordinación, como formas asumidas personal y colectivamente.
<b>Condiciones organizativas</b>	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacios celular y por compartimentos. Funcionarios	Organización escolar por materias, niveles, áreas y departamentos. La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Programación por equipos conjuntos de currícula diseñados externamente. Imposición por directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos (tiempo, tareas y recursos) que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

### 2.2.5. Mosaico móvil

Es un tipo de forma de cultura más relacionada con la *organización institucional* desde su capacidad de flexibilidad y adaptación a los cambios externos que impactan en el trabajo del docente y en el resto de los sujetos que la conforman. Sin responder a una jerarquía formal tradicional que concentre el poder, esta organización tanto en los conflictos como en la búsqueda de soluciones, se abre hacia una forma de poder distribuido en un mosaico con variadas dimensiones que se van interconectando a través de redes, formas de colaboración, asociaciones, etc.



En esta organización, la forma de cultura docente está en constante flujo desde sus estructuras hasta los sujetos que la conforman en un proceso de autogestión. Toffler (1990 en Hargreaves, 1998) se refiere a esta cultura de la organización que responde a una sociedad actual, cambiante, compleja, más flexible, denominándola con la metáfora “mosaico móvil”: “no compuesto sobre una pared plana, sólida, sino sobre muchos paneles móviles y transparentes, uno tras otro, que se solapan, están interconectados y sus colores y formas se mezclan, contrastan y cambian continuamente...” (1990 en Hargreaves, 1998:96).

La participación en distintas tareas experimentando formas de liderazgo, afrontando situaciones conflictivas de la organización como un aspecto necesario para el cambio y buscando en conjunto soluciones, muestra una institución en un perfeccionamiento continuo con docentes líderes en algún aspecto. Busca promover formas de colaboración dinámica y cambiante mediante relaciones dentro y fuera de la institución. Hay una búsqueda permanente de “potenciación profesional” que:

“... consiste en dejar participar a profesores y alumnos en decisiones importantes de organización, en darles oportunidad de configurar los objetivos de la organización, facilitarles foros para el acceso a la profesión docente, actuar sobre la contratación del profesorado y darles oportunidades reales de liderazgo en situaciones específicas...” (Hargreaves, 1998:99).

Pero también se corren riesgos: la flexibilidad puede excluir a los niveles inferiores; las decisiones descentralizadas pueden llevar a desdibujar la información limitando la tarea colaborativa esperada y dando lugar a una manipulación de la situación “de manera que los profesores y la escuela tengan la responsabilidad, pero no el poder, cuando el centro mantiene su control sobre los productos básicos que los profesores tienen que presentar” (Hargreaves, 1998:100).

Hasta aquí, se ha presentado la postura adoptada acerca de cultura docente y sus formas más variadas de comunicación en la institución educativa, desde características distintivas que van dando identidad a los docentes en su conjunto. A continuación, se desarrolla la concepción de interacción ligada íntimamente con la concepción de cultura docente considerada.

### **2.3. Interacción: dinámica recíproca entre docentes desde sus prácticas laborales. Consideraciones generales<sup>9</sup>**

La institución educativa *atraviesa* los grupos sociales que la conforman en una relación recíproca en la que se pueden comprender modos de pensar y de hacer. En

<sup>9</sup>Para el desarrollo de esta parte del trabajo se toma como base el capítulo 4-*Interacción*, de David Hargreaves: *Las relaciones interpersonales en la educación* (1986), destacando elementos conceptuales condensados en ese capítulo que permiten servir de base para nuevas indagaciones del tema, de acuerdo a las necesidades que presenta la realidad estudiada.

las distintas instancias y momentos de la institución en la que los sujetos-docentes realizan su práctica diaria, lo hacen en relación con otros, es aquí donde se plantea la necesidad de esclarecer el concepto de *interacción*<sup>10</sup> desde el cual se abordan las formas de cultura docente.

*Interacción* implica una comunicación *dinámica que genera dependencia e influencia entre aquellos que se comunican*, es “un entorno comunicativo común”, “un mundo intersubjetivo compartido”, “una reciprocidad de perspectivas” (Schutz, 1970, en Hargreaves, 1986). Por su parte, Asch (1972 en Hargreaves, 1986) se refiere a la interacción en términos parecidos como “un terreno mutuamente compartido”:

“El hecho destacable en la interacción social es que los participantes se sitúan en terreno común, se vuelven *uno al otro*, sus actos se interpenetran y, en consecuencia, se regulan recíprocamente... En la interacción plena cada participante refiere al otro su acción y la acción del otro a sí mismo. Cuando dos personas, A y B, trabajan conjuntamente o conversan, cada una incluye en sus opiniones, a la vez que en sus relaciones, los hechos siguientes: 1) A percibe que B está orientado también al entorno, en el que está incluido el mismo B; 2) A percibe que B está también orientado hacia el entorno y que se incluye él e incluye a A en el entorno; 3) A actúa hacia B y observa que B responde a su acción; 4) A observa que B, al responderle, forma la previsión de que A captará la respuesta como acción de B dirigida hacia A. La misma ordenación tiene que existir en B” (Asch, 1972 en Hargreaves, 1986: 100).

Acerca de este tema, Hargreaves explica que la descripción de Asch se puede resumir en el *principio de comunicación recíproca contingente*<sup>11</sup>; es decir, en cada interacción hay comunicación con significados compartidos “de tal manera que el comportamiento de cada uno sea parte de la respuesta al comportamiento del otro” (1986:100). El mismo autor toma de Jones y Thibaut (1958) los diferentes *tipos de interacción* que nos sirven para comprender cuestiones generales que hacen a la comunicación entre dos o más personas: a- *pseudo-contingentes*: sincronización del discurso evitando la superposición; b- *asimétrica-contingente*: plenitud de contingencia

<sup>10</sup>Es importante aclarar que en la perspectiva de interacción que se asume, limitar esta acción sólo al rol que ejercen los docentes sería una simplificación exagerada del comportamiento de los sujetos a estudiar. Hargreaves sostiene que el rol, que se relaciona con la posición y las funciones de esa posición tiene un alto componente prescriptivo pero la situación en la que se lleva a cabo genera improvisaciones creativas y recibe influjo de otras posiciones que se ocupan con *implicancias personales en la interacción diaria* superando ampliamente una concepción determinista del comportamiento social del sujeto. Dice Goffman: “Además de desempeñar las funciones formales de su rol, el individuo se comporta siempre personal y espontáneamente, expresando los deberes normativos de forma que posean significación especial para él” (1961, en Hargreaves, 1986: 97).

Es por ello que el autor plantea el tema del rol como insuficiente para el análisis de la interacción humana y puesto que si bien admite que gran parte del comportamiento humano está influido por las *previsiones que componen el rol*, hay que reconocer que el comportamiento social del sujeto poco puede describirse o comprenderse sólo en términos de cumplimiento de previsiones, “no es lo mismo desempeño de un rol que comportamiento social” (Hargreaves, 1986:99). Yablonsky (1953 en Hargreaves, 1986) sostiene “pocos roles están tan explícitamente definidos que al actuante le sea posible realizar mecánicamente las especificaciones en una situación. Aún en el caso en que determinados roles son más explícitos, un giro en la estructura de la situación produce efecto sobre el actuante y exige un grado de espontaneidad” (1986:95).

El rol como lo indica Pichón Rivière (en Schvarstein, 2006) se configura en el encuentro de adjudicación organizacional o grupal y los de asunción individuales: “el rol surge de lo sincrónico, entendiendo por tal la situación en la que un rol emerge como necesitado, y lo diacrónico individual en cuanto es esto lo que establecerá la elección de quien tendrá a cargo el desempeño de un rol determinado” (O’Donnell 1974 en Schvarstein, 2006).

<sup>11</sup> El término *contingente* significa: parte proporcional con que uno contribuye en unión de otros para un mismo fin. (Diccionario Ilustrado OCEANO de la lengua española, 1994. Océano. España).

de uno de los sujetos sobre el otro que es solo parcialmente contingente para el primero.

Cuando se habla de interacción, Hargreaves, expresa:

"En la interacción verdadera y recíprocamente contingente, cada participante reacciona ante el otro y, el comportamiento de cada uno está determinado parcialmente por el otro. Sólo *parcialmente* es función del comportamiento del otro, porque cada participante crea una respuesta. El contenido efectivo de la respuesta y la forma en que la respuesta se hace están relacionados ambos con una serie de factores adicionales del inmediato comportamiento previo del otro" (1986:101).

Otro elemento que se rescata en la interacción social es la *situación interaccional* en la que juega un papel importante la *estructura*, entendida como la "orientación recíproca de los participantes y su conocimiento de cómo deben comportarse en la situación" (Hargreaves; 1986:101). Esta estructura puede ser *elevada* o *inferior*. En el primer caso cada sujeto asume su rol y el del otro sin cuestionamientos: "las funciones de cada participante están definidas con claridad y existe conocimiento en ambos participantes de lo que deben hacer, cuándo y por qué razón" (Hargreaves, 1986:102). En la estructura inferior, en cambio, la interacción se presenta con inseguridad y confusión. Aparecen dos rasgos característicos: a- *cierto "despiste psicológico"*, "¿quién es?", "¿qué quiere?", "¿qué supone que debo hacer?"; b- *latigazo interaccional*: "silencios embarazosos o momentos en los que los dos participantes hablan a la vez" (Hargreaves, 1986:102).

Tanto Asch como Schutz, "reconocen la individualidad única de cada participante y los dos insisten en que las definiciones que hagan los participantes de la situación han de ser similares o congruentes más que absolutamente idénticas" (en Hargreaves, 1986: 104). Así Schutz se refiere a una *situación determinada biográficamente*: no hay una mirada igual a la situación interaccional, hay una experiencia pasada, presente que condiciona esa situación.

En esta *situación de interacción* también hay elementos *dados*, pre-establecidos de antemano, y elementos *únicos para el participante* individual con una visión personal de la situación. Estos últimos con el tiempo buscan ser negociados a través de un convenio para satisfacción de todos los participantes. Los sujetos inician las interacciones con objetivos en general claros y con un modo de desempeñarse en la interacción de acuerdo a la posición asignada por su rol, sin descartar que cada participante tienda a modificar sus objetivos a la luz de cómo se van dando las interacciones.

A medida que avanzan las interacciones cada sujeto selecciona información del comportamiento de los otros, realiza deducciones e imputaciones relativas a los roles, objetivos, intenciones, personalidad, etc.: "cada uno concluye con su concepto del otro

que influye su comportamiento hacia él" (Hargreaves, 1986:105). Erving Goffman (1959 en Hargreaves, 1986; 1970) es uno de los investigadores que más han aportado al estudio de la interacción humana. Es quien en el marco de la *situación de interacción* se refiere a las *propiedades de situación*; en ella, la regla general del comportamiento común en todas las situaciones es la de *concordar* en la interacción. La implicancia de los sujetos en esa situación de concordancia "no debe representar una escena, causar perturbación o quedar fuera de lugar. Tampoco pueden manifestarse excesivamente apartados de lo que sucede, ni encajarse en las demás personas presentes" (Hargreaves, 1986: 112). Esto va contra la *autoimplicación*: la tendencia a implicarse más consigo mismo que con el otro, trayendo aparejada la falta de respeto.

Como otra propiedad considerada por el mismo autor es: una *cortés ausencia de atención*, es decir, un contacto visual en la interacción cara a cara sin que ésta sea constante como para que el otro no se sienta objeto de curiosidad sino que exprese emociones, sentimiento, intereses, etc.<sup>12</sup> Asimismo la *despedida de la situación* -insinuaciones variadas-, es considerada como otra propiedad al igual que el *ritual de los saludos*.

En cada interacción, cada sujeto busca definir la situación. Para que esta relación sea llevada a cabo en un clima de armonía, se busca el *consenso* entre las partes a partir de la planificación previa de tareas, aunque es difícil llegar al consenso total. Es así que este consenso está muy expuesto al conflicto y a la tensión que puede llegar al retiro de alguno/s de los participante/s o, caso contrario, llevar a la *modificación* del acuerdo pre-establecido y seguido del compromiso asumido desde la satisfacción por el logro del conjunto. Es decir, hay una *negociación* de los participantes para llegar a un acuerdo que abarca la redefinición de roles.

### 2.3.1. La configuración del grupo a partir de las interacciones generadas

Cuando se hace referencia a la *forma de cultura docente*, se toma de Hargreaves (1986) la idea particular del *modo como se articulan las relaciones en la actuación profesional docente con el resto de los colegas*. Esto lleva a realizar aportes generales acerca de esta *interacción* que pueden, en algunos casos, llegar a generar grupos promovidos tanto por los propios docentes como por la propia institución.

---

<sup>12</sup>Goffman en su libro *Ritual de la interacción*, hace un estudio exhaustivo sobre *el trabajo de la cara* como una unidad natural de interacción, "la cara es la imagen de la persona delineada en términos de atributos sociales aprobados (...) Una persona tiende a experimentar una reacción emocional inmediata ante la cara que le permite el contacto con los otros..." (1970:13).

Frente a los conceptos de *colectividad*, *conjunto*, o *casi-grupo*, Hargreaves presenta cinco características básicas que permiten hablar de grupo, -tema estudiado por los psicólogos sociales-:

- 1-Un grupo es pluralidad de personas.
- 2-Los miembros se encuentran en relación cara a cara y conocen su común calidad de tales.
- 3-Los miembros poseen objetivos o metas comunes.
- 4-Los miembros suscriben un conjunto de normas.
- 5-Los miembros se diferencian de la estructura.

Atendiendo a la interacción entre sujetos en un grupo, el fundamento básico de esa relación es la *trama vincular* que se genera. Desde la psicología social, tomamos el concepto que sostiene Pichón Rivière acerca de *grupo*:

"Conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye una finalidad" (Pichón Rivière, 1985:209).

Esta visión de grupo remite a una concepción de persona como sujeto social en interacción con los demás en un contexto determinado. Se refiere a un sujeto de la necesidad y de la satisfacción, lo que lleva a un interjuego que remite a una dialéctica intersubjetiva. En la misma línea Quiroga (2001) plantea que esta dialéctica se presenta como dos pares contradictorios: necesidad/satisfacción; sujeto/contexto.

La necesidad individual lleva a satisfacerse en la experiencia con el otro. La contradicción se resuelve transformando al sujeto que se configura en ese proceso. Hay una necesidad interna (tensión interna-motivación) que lo lleva al sujeto al mundo externo para gratificarse, satisfacerse en la relación con el otro pero siempre con una dirección, una *tarea*. En este sentido Quiroga sostiene que al abrirse el interjuego necesidad/satisfacción el sujeto se convierte en sujeto activo, ubicado en un tiempo-espacio, con historia, en una cotidianeidad determinada. Sin esta dirección-tarea, sostiene Pichón Rivière, no hay grupo: "El grupo, como red vincular, se estructura sobre la base de una constelación de necesidades-objetivos-tareas (...). Es acto, es proceso permanente" (1975, en Quiroga, 2001:88; 107).<sup>13</sup>

Esta tarea es explícita e implícita. La tarea explícita es la consecución del objetivo a lograr "...en la que el sujeto se proyecta sobre el mundo externo, sobre su contexto inmediato, con una estrategia, una direccionalidad -proyecto- en un hacer que

<sup>13</sup>Ana Quiroga sostiene que el *grupo* es una unidad estructurada con coherencia interna. Desde esta organización se pueden visualizar distintas "*unidades interaccionales*" entre las cuales se encuentran los grupos: familiar, de trabajo, la pareja, los equipos de deporte, etc. Caso contrario, sólo se habla de un colectivo de agentes en un mismo espacio -clientes en un comercio, espectadores en un cine, etc- sin conformar una unidad interaccional intrínseca; se carece de los principios organizadores del grupo que le dan coherencia interna al mismo (2001).

lo modifica” (Quiroga, 2001:81). En este sentido, para el presente estudio, se entiende la *tarea académica* como un conjunto de acciones estratégicas convocantes que configuran al grupo, en un micro contexto de aprendizaje en aquellos que intervienen en ella, demandada por las necesidades, satisfacciones y responsabilidades acorde a la situación de práctica docente que se ejerce en ese momento -gestión, investigación, docencia- en el contexto macro-institucional general que direcciona, a través de normativas, la diversidad de tareas en las distintas situaciones de práctica, para cumplir con los objetivos propios de la universidad pública en la que los sujetos estudiados se enmarcan.

La tarea implícita consiste en el esfuerzo individual y grupal para superar los inconvenientes que limiten al grupo, como ansiedades o miedos que puedan generar conflictos que paralicen al grupo en su interacción (Piotti y Lupiañez, 2002).

Hasta aquí se ha hecho referencia por un lado, a un principio organizador del grupo: *necesidades, objetivos y tarea*. Pero además, por otro lado, Quiroga, siguiendo a Pichón Rivièrre, se refiere a otro principio: “la *mutua representación interna, internalización recíproca*, por la que adquiere vigencia interna en todos y cada uno, la *situación interaccional* en su complejidad” (2001:108). Ambos principios actúan con interdependencia dándole al grupo estructura, unificación, coherencia interna.

Hasta aquí se acepta que todo sujeto construye su mundo interno -intrasubjetivo- en relación con el mundo externo mediante procesos de interacción, lo que va constituyendo al sujeto como tal. Es una dialéctica o interjuego entre sujetos -intersubjetivo-, “el sujeto aparece entonces bajo un doble carácter: como agente actor del proceso interaccional, a la vez que, configurándose en ese proceso” (Quiroga, 2001:80). En esta dialéctica de principios Quiroga distingue, siguiendo a su maestro, Pichón Rivièrre, dos procesos bien diferenciados de la interacción: a- un *proceso motivado* y b- un *proceso eficaz*.

a- En el *proceso motivado* se hace referencia a una comunicación en la presencia del otro, de mensajes en un lenguaje verbal o gestual que modifican internamente a cada uno. Hay inclusión, un interjuego de *direccionalidad recíproca* que surge con un objetivo o tarea común que le da coherencia interna al grupo, que aparece como una *unidad estructurada*. Se advierte un *compromiso*, una *motivación* que parte de la propia necesidad individual -como anteriormente se ha explicado-, mostrando a los otros como *cooperantes* en el interjuego. En esta interacción grupal cada sujeto ocupa una *posición* y una *función*, una asunción de *roles* que depende en su ejecución de la tarea a cumplir -entendido como principio organizador-.

b- La interacción como *proceso eficaz*, se refiere al segundo principio organizador interno -representación interna- ya que a partir de la interacción eficaz hay una modificación, transformación estructural de los sujetos protagonistas. Esto implica una transformación cualitativa en la interacción: hay una *internalización del vínculo* en cada uno de los sujetos del grupo, "cada uno de los sujetos queda habilitado por los personajes, por las figuras y las relaciones que estructuran esa trama" (Quiroga, 2001:93). El *vínculo* es concebido por Pichón Rivière como una *Gestalt, una estructura dinámica en continuo movimiento*, en el que se da una permanente comunicación y aprendizaje que da lugar al "nosotros". A esta interacción vincular, Quiroga la denomina "dialéctica entre sujetos", mientras que Pichón Rivière la llama "mutua representación interna" (2001). Si se da esta dialéctica podemos hablar de vínculo en el juego comunicacional recíproco: "Hay un reconocimiento de sí y del otro, en un proceso en espiral" (Quiroga, 2001:95). Este vínculo se transforma en pertenencia<sup>14</sup>, "sentimiento de integrar a un grupo, el identificarse con los acontecimientos y vicisitudes de ese grupo" Pichón Rivière, 1975 en Quiroga, 2001:96). Cada interacción lleva diferentes modos de vinculación personal que implican una asunción de roles acorde a la situación, a un tiempo y espacio determinado. Además, genera en el grupo distintos canales de comunicación dentro del mismo grupo y con la institución.

Lo expuesto acerca del grupo tiene su base teórica en las ideas de Pichón Rivière a partir de las cuales propone el trabajo en *grupos operativos*. En este trabajo investigativo se toman los referentes teóricos del autor, sin considerar los aspectos metodológicos en cuanto al trabajo en los grupos operativos ya que se desvía del objetivo del presente estudio, como la metodología a implementar entre las cuales consideramos a la observación no participante de los grupos. Esto no invalida la concepción tomada sino que se considera que ayudará para la comprensión de este entramado grupal contextualizado en una institución de existencia, compleja desde su particularidad y singularidad que, sin los grupos, carecería de sentido desde la perspectiva planteada.

Para cerrar esta última parte del desarrollo teórico acerca del grupo, es importante aclarar que la concepción de Pichón Rivière configura un ideal relacional que no es objeto de búsqueda particular en sí mismo en este trabajo, pero que sí se contempla desde los elementos que aportan a la comprensión del objeto de estudio ya que en la trama de interacciones entre docentes en las distintas situaciones de

---

<sup>14</sup>Pichón Rivière cuando se refiere a los *grupos operativos* expresa que la *pertenencia*, la *cooperación* y la *pertinencia* son los principios básicos que norman la estructura de todo grupo humano (Pichón Rivière, 1985).

práctica docente a observar se van a ir *mostrando emergentes*<sup>15</sup> como elementos que salen a la superficie para ser analizados.

#### 2.4. Práctica Docente: una praxis compleja que se distingue por su multidimensionalidad desde diferentes perspectivas de análisis

Partir del concepto general de *práctica docente* -concepto importante en tanto forma parte del objeto de estudio de este trabajo-, lleva en una primera instancia de análisis a distinguirla de la *práctica pedagógica*. Siguiendo a Achilli, la primera trasciende a la segunda al implicar "un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas" (2000:23).

La práctica docente interactúa con una multiplicidad de contextos que se presentan como ambientes "anidados", desde un micro espacio como es el *salón de clase* en su triangulación interactiva, seguido por la *institución educativa*, el *sistema educativo* y el *macro espacio social*. En todos ellos, lo contextual, global, multidimensional y complejo, permiten conocer la práctica docente como configuración de ese entramado interdependiente y multidimensional.

Esto implica superar el modelo simplista de racionalidad técnica que hunde sus raíces en el positivismo, ya que en este quehacer docente cotidiano suceden más cosas que las que pueden ser previstas y manejadas con resultados pretendidos.

Es así que el análisis de esta práctica se puede abordar desde una *perspectiva interpretativa* con un *enfoque práctico*; una *perspectiva crítica* o también desde la propia *complejidad*, entendiendo en general que, como expresa Gimeno Sacristán:

"... la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja." (Gimeno Sacristán, 1988: 241)

Desde la *perspectiva interpretativa de racionalidad práctica*, Schön (1992), trata al docente desde el *contexto del aula* buscando dar cuenta de las formas en que éste se enfrenta a aquellas situaciones inciertas, inestables, singulares, imprevisibles; situaciones que no pueden resolverse con la simple aplicación de una regla técnica. Los problemas prácticos del aula exigen tratamiento específico porque al ser problemas singulares, están impregnados por características propias de la situación y

<sup>15</sup>El término *emergente grupal* es utilizado por Zarzar Charur (1985): "El emergente grupal puede ser una actitud, un gesto o alguna reacción del grupo ante algún acontecimiento o intervención sobre el mismo" (en Piotti y Lupiañez, 2002:86)



de la propia historia del aula como grupo social. Esto lleva al autor a reconocer en el docente un *conocimiento reflexivo* o *práctica reflexiva* que evita el carácter reproductor, acrítico y mecanicista de la práctica educativa, con la intención de facilitar el análisis y posibles *transformaciones* en la cotidianeidad de la tarea docente al interior del salón de clase.

Dentro de este pensamiento práctico, Schön diferencia tres componentes que se complementan para garantizar una intervención práctica racional: *conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

Cuando se habla de *práctica reflexiva*, en este caso del docente, se entiende como un “hundirse” del hombre en forma consciente en el mundo de su experiencia cargado de valores, afectos, intereses políticos y sociales que puede orientarse a la acción: “No es un conocimiento ‘puro’, es un conocimiento contaminado por las contingencias que rodean e impregnan la propia experiencia vital” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993: 417).

Esta *acción reflexiva* se desarrolla en los diferentes momentos de la práctica docente que Jackson (1991) denomina como: *momento preactivo, momento interactivo y momento posactivo*.

El *momento preactivo* implica la tarea de modelación que realiza el docente a través del diseño curricular. Abarca procesos reflexivos acerca de las concepciones sobre alumno, contenidos, participación, conocimiento, entre otros, enmarcados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta acción reflexiva lo lleva a seleccionar determinados elementos que darán forma a una propuesta curricular como hipótesis a experimentar en la práctica.

La reflexión en la acción, en el *momento interactivo* de la práctica, es un pensar sobre el hacer mientras se actúa, es un conocimiento “encarnado” en la acción -saber y hacer son inseparables-, y surge para enfrentar los problemas prácticos del aula como problemas singulares.

La relación que se establece entre el profesional y la situación problemática es una *conversación reflexiva* en la que el pensar y el hacer se entrelazan en una situación de la que el mismo docente es parte ampliando esa conversación con el contexto en el que está inmerso.

Expresa Contreras:

“La práctica supone no solo el dominio de un conocimiento profesional que se hace explícito al encontrarse con situaciones inesperadas, ambiguas o inciertas, sino, además, el de un sistema valorativo que también se comienza a hacer explícito, a desarrollar su significación y a redefinir sus límites cuando se está obligado a tomar decisiones que superan los márgenes de lo que se considera aceptable, cuando se analiza el alcance

social de sus propias acciones, o cuando se está en situaciones de dilema o de conflictos valorativos para las que los criterios que se poseían se muestran insuficientes" (1997: 81).

En un *momento posactivo*, es decir, posterior a la práctica docente en el aula o también en un segundo momento de la clase se puede hablar de una *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción pasada* como una actividad *metacognitiva*<sup>16</sup> que realiza el docente y que da cuenta de los procesos que se diseñaron y ejecutaron en el aula. Este conocimiento permite la posibilidad de reflexionar sobre los propios procesos, sobre la propia capacidad cognitiva como así también sobre los propios procesos de enseñar que influyeron en su actuar docente para mejorar dentro de la situación problemática en su interacción particular con ella, las propias capacidades y limitaciones para acciones futuras.

#### 2.4.1. Práctica docente desde otros márgenes contextuales de reflexión crítica

Abriendo este espacio reflexivo acerca de la práctica docente cotidiana desde una *perspectiva crítica*, se advierte que en el aula se genera un clima propio, particular, por las historias personales de cada uno de los partícipes de esa situación, que a su vez está atravesada por conflictos, malestares, exigencias, normativas propias de la naturaleza misma de la institución, sin dejar de lado el contexto macro-social<sup>17</sup>.

Es así que desde este enfoque *la práctica docente se concibe como una actividad social de opciones de carácter ético, actividad en la cual el docente a través de su actuación reflexiva facilita el desarrollo autónomo de quienes participan en el proceso educativo.*

Langford (1993, en Carr, 1993) explica en general que la práctica social tiene una *dimensión temporal* al permitir cambios internos preservando su identidad a lo largo del tiempo, lo que le otorga el carácter de ser histórica. Pero al mismo tiempo, es allí también donde a través de la reflexión crítica sobre la propia experiencia en la práctica docente se puede llegar a cambios internos, significativos, tomando conciencia de que hay diferentes formas de hacer las cosas más allá de lo constante y

<sup>16</sup>La *metacognición* (Flavell 1970, en Aebli, Colussi y Sanjurjo, 1995) es un conocimiento de segundo orden porque es un acto reflexivo sobre el conocer, sobre su funcionamiento y validez, es un saber sobre el propio saber, "el conocimiento acerca del conocimiento", "la conciencia y consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos". (Flavell, 1993, en Aebli, Colussi, Sanjurjo, 1995: 140).

<sup>17</sup> Al hacer referencia a varios contextos: el aula, la institución, la sociedad, unos incluyen a otros, lo que denomina Gimeno Sacristán "contextos anidados": "el entorno educativo (...) supone una serie de ambientes concéntricos, anidados unos dentro de otros, con interferencias y solapamientos recíprocos..." (1988:276)

permanente. El conocimiento implicado es un conocimiento de la situación, pero ahora con la posibilidad de cambiar dicha situación, tanto dentro de la misma institución como fuera de ella, ya que *la práctica docente como práctica social es parte de un todo más amplio que es la sociedad a la que pertenece.*

La práctica docente así considerada lleva a que cada decisión educativa esté sujeta a las características particulares de interacción. Las interacciones de los diferentes agentes, actores de estas prácticas sociales, generan situaciones particulares, singulares, concretas, que conforman ámbitos de incertidumbre, conflictivos, de inestabilidad, con lo cual cada espacio de la práctica docente configura un problema de acción nuevo, con características distintivas, que lleva a que en esas acciones las decisiones que se tomen sean únicas y particulares. Esta tarea de decisiones, mediadas por procesos reflexivos, al no escapar de condicionamientos institucionales lleva a hablar de esta práctica social como *práctica institucionalizada*: “El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento...” (Gimeno Sacristán, 1988: 198). Es decir, no es una práctica decidida personalmente sino afectada por *condicionamientos objetivos* (Tamarit, 1997), por una estructura organizativa y administrativa institucional, por una burocracia que la controla, enmarcada en un contexto socio-político histórico determinado. En ella, como ya se describió, se ponen en juego el conocimiento práctico del docente (Schön, 1992), sus esquemas teóricos y esquemas prácticos (Gimeno Sacristán, 1988, en Alliaud y Duschatzky, 1992).

A estos condicionantes objetivos se agregan los llamados *condicionamientos subjetivos* (Tamarit, 1997) de la práctica docente y de la vida cotidiana de la institución educativa que hacen referencia a la dimensión ética de la práctica social, al carácter ético de las acciones y decisiones coherentes con los fines educativos

Desde esta mirada se puede hablar de la práctica docente como *práctica contextualizada*, compuesta de acciones multidimensionales que cobran significado en relación a múltiples contextos con características propias. Estas acciones dentro de esos márgenes contextuales dejan planteada la responsabilidad de los docentes, su capacidad y autonomía para definir situaciones dentro de los parámetros dados. Como práctica social, condicionada, contextualizada, posee como expresa Angulo Rasco: “Un fuerte componente de incertidumbre y apertura mediada por procesos reflexivos de interpretación de los participantes y regulada por una normatividad ética,... (1994 en Angulo Rasco y Blanco, 1994:113).

Haciendo referencia al componente de *incertidumbre* de la práctica social se atiende a las características planteadas por Doyle (1986, citado por Gimeno Sacristán, 1988 en Alliaud y L. Duschatzky, 1992): *pluridimensionalidad* en cuanto a las tareas que desempeña el docente en forma sucesiva como tareas de enseñanza, administrativas, programación, de gestión, investigación, etc.; *simultaneidad* pues se producen acontecimientos distintos en un mismo tiempo que obligan a procesos de atención selectiva; *impredecibilidad* en tanto que los variados factores que la condicionan no pueden predecirse con anticipación en su totalidad; *inmediatez* con la que se producen los acontecimientos, lo que obliga al docente a actuar de igual manera; *carácter histórico* de la práctica, hace que la misma se prolongue en el tiempo.

Esta incertidumbre contextual lleva al análisis de la misma práctica desde las características del contexto en el cual se actúa, como del pensamiento del docente: "el punto de vista 'subjetivo' de los actores en respuesta a las demandas y condiciones personales, institucionales y físicas del medio, es uno de los elementos de la acción educativa como práctica" (Angulo Rasco, 1994 en Angulo Rasco y Blanco, 1994:116). Para Kemmis,

"reflexionar críticamente significa explorar la naturaleza social y tomar postura ante los problemas. Significa explorar la naturaleza social e histórica, tanto de nuestra relación como actores en la prácticas institucionalizadas de la educación, como de la relación entre nuestro pensamiento y nuestra acción educativa..." (1987, en Contreras, 1997: 121).

El mismo autor plantea los siguientes elementos como configuradores de la práctica reflexiva con un compromiso moral: la reflexión expresa una orientación a la acción, una relación pensamiento- acción en las situaciones reales; la reflexión no es un trabajo individualista de la mente, presupone y prefigura relaciones sociales; la reflexión contiene valores humanos, sociales, culturales, políticos; la reflexión a partir y sobre un orden social reproduce o transforma las prácticas; la reflexión no es un proceso ni mecánico ni puramente creativo, es una práctica a través de la toma de decisiones de la comunicación o de la acción social (Kemmis, 1985 en Contreras, 1997).

Hasta aquí se puede marcar la diferencia desde el planteo reflexivo de Schön con la reflexión crítica, la cual no sólo se refiere a la meditación que realizan los docentes sobre sus prácticas, sino que ahora la reflexión se amplía considerando los efectos de las estructuras institucionales y socio- políticas, sobre la forma en que piensan y analizan sus prácticas los docentes y el sentido social y político al que obedecen (Contreras, 1997).

Estas consideraciones ayudan a ir delimitando el campo de análisis acerca de la práctica docente desde sus múltiples actuaciones institucionales, una interacción cargada de condicionamientos que repercuten en las interacciones docentes.

#### 2.4.2. Práctica docente como objeto de conocimiento complejo<sup>18</sup>

Para seguir tejiendo la trama para la comprensión de la práctica docente, incluimos su consideración desde la *complejidad*, es decir, desde una *reforma del pensamiento*, una *reforma paradigmática* (Morin, 2001); la práctica docente se presenta como una práctica social que desde diferentes ejes de análisis se muestra con fluctuaciones irreversibles generando orden complejo.

Hablar de complejidad del pensamiento en el campo científico remite a su mayor representante: Ilya Prigogine quien plantea como idea fuerza del paradigma de la complejidad una concepción de conocimiento en construcción “tanto en la ciencias físicas como en las ciencias humanas, ya que no es admisible la idea de realidad como algo dado” (Prigogine, 1988:45). Así propone superar el divorcio entre ambas ciencias. Introduce la visión en los fenómenos naturales de *irreversibilidad*, opuesta a una naturaleza simple, determinista y reversible que el hombre podía controlar. También alude a la *inestabilidad* del mundo físico, a lo *casual* con tendencia a la *autoorganización* que tira por tierra la idea atomista y artificial de las “apariencias cambiantes”. Esta fractura con el mundo físico de la ciencia clásica lleva a sostener que “el no equilibrio es fuente de orden” (Prigogine, 1988:53).

Se advierte así que al igual que las sociedades humanas el mundo físico no es manipulable. Prigogine sostiene además el trinomio: *bifurcaciones*, *no linealidad*, *fluctuaciones*, que sirven de nexo entre problemáticas físicas y ciencias sociales y humanas (1988) superando la fractura anteriormente planteada entre estas ciencias.

En el complejo sistema humano nuevos flujos pueden perturbar, tensionar el sistema superando su estabilidad y generando en la sobretensión *bifurcaciones*, “como un brusco cambio de dirección del sistema que le da nuevo significado al caos como clase de orden *compleja, sensitiva e impredecible...*” (Laszlo, 1990:43). Las bifurcaciones se correlacionan con los *atractores* como conjunto de condiciones que funcionan para que el sistema sea atractivo.

---

<sup>18</sup>Esta concepción de práctica docente desde el paradigma de la complejidad fue extraída de un trabajo elaborado, presentado y aprobado en el marco de la *Maestría Educación y Universidad*, en el Módulo “*Conocimiento y Universidad*” a cargo de la Dra. Violeta Guyot, Año 2003.

Este planteo de la complejidad en un sistema implica que el equilibrio no es un reposo sino un estado dinámico lleno de tensiones, “es el no equilibrio el origen de toda coherencia, y esto parece ser cierto a todos los niveles actuales...” (Prigogine, 1988:53). Pero en este *caos*, las bifurcaciones no deben ser imprevistas, azarasas sino los seres humanos deben orientarlas “desde adentro” desde las dimensiones de la libertad y creatividad humana. Al respecto expresa Laszlo:

“La era que se aproxima podría ser mejor o peor que la actual, pero nunca igual. El desafío consiste, para los hombres y mujeres responsables, en modelar las bifurcaciones que sacuden a la época actual de modo que resulten en una época inteligente, de bienestar y libertad, y no en una era oscura de privación y dependencia” (1990:44).

Siguiendo la problemática de la complejidad, quien acompaña este pensamiento es Morin expresando: “el pensamiento está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morin, 2002:23).

El conocimiento se presenta así como *multidimensional*; a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social. Así surge un “pensamiento ‘ecologizante’ en el que sitúa todo acontecimiento, información o conocimiento en una relación inseparable por el medio cultural, social, económico, político y por supuesto, natural” (Morin 2001: 27).

Esta epistemología de la complejidad da lugar a “nuevos espacios epistémicos” en una red dinámica en el que se articulan las diferentes dimensiones en permanente relación. Existe un tejido interdependiente, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Morin se refiere a una complejidad antro-po-social en la que se advierte al igual que Prigogine *lo entramado, lo incierto y contradictorio de esa complejidad*.

Esto indica la necesidad de un pensamiento que debe enfrentar ese entramado, mezcla de orden y desorden. Para ello Morin se refiere a un *método* para pensar la complejidad, “el fin del método, aquí, es ayudar a pensar por sí mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas” (Morin, 1988 en Guyot, 2002:132), porque “el pensamiento es como nunca, el capital máspreciado para el individuo y para la sociedad” (Morin, 2001:18). Es importante entonces que todo conocimiento lleve a un proceso metacognitivo, es decir, reflexionarse, reconocerse, situarse, problematizarse “con la conciencia plena e irremediable del inacabamiento de todo conocimiento, de todo pensamiento y de toda obra” (Morin, 1988:38).

Desde este enfoque, hablar de práctica docente lleva a dejar de lado una visión de *rol* y/o de *perfil docente*<sup>19</sup>, que poco tiene que ver con el cambio de pensamiento complejo. La *práctica docente* se transforma en objeto de conocimiento entendida como:

“Una práctica social por excelencia. Porque se inserta entre la Educación y la Sociedad y porque la escena donde se desarrollan, desencadenan procesos múltiples: cognitivos, emocionales, psicomotores, volitivos, éticos, etc. que son estructurantes-conforman la Personalidad- de los sujetos que participan de ella (...)” (Giordano, Cometa, Guyot Cerozola y Bentolila, 1991:17).

“... una vinculación entre sujetos mediatizada por el conocimiento y contextualizada por la institución escolar. Esta primera aproximación si bien pone de relieve el aspecto epistemológico no lo escinde de otros que son la condición de la vinculación intersubjetiva, por ejemplo: el tema de las emociones, los afectos, las posibilidades de transferencia y aquellas relacionadas con las historias personales...” (Guyot, Fiezzi y Vitarelli 1995:27).

La posibilidad de modificar nuestro pensamiento para enfrentar la complejidad, los cambios y lo imprevisible del mundo lleva a hablar de una *práctica* que organiza el conocimiento e interactúa con una multiplicidad de contextos: aula, institución, sistema educativo, macro espacio social, para una transformación educativa desde una transformación de la misma práctica. En todos ellos, lo contextual, global, multidimensional y complejo conforman un entramado interdependiente, parte también del conocimiento de la práctica docente.

En esta trama descrita la práctica docente universitaria transita en la “transcursividad”: prácticas discursivas institucionales, subjetivas, disciplinares y sociales que pueden interpretarse críticamente de forma transversal, en recorridos no lineales sino en espiral y continuos para generar un nuevo saber en la Universidad y replantearse las propias prácticas pedagógicas (Garavito, 1997 en Vélez de la Calle, C., A. Arellano, A. Martínez, 2002). Así esta praxis social se convierte en centro de análisis, de objeto de conocimiento atravesado por *ejes de la situacionalidad histórica, el poder-saber y la vida cotidiana* (Guyot, 2000), entre otros, que permiten reflexionar hacia una práctica transformadora.

Desde el *eje de la situacionalidad histórica*, la práctica docente se desarrolla en una determinada situación atravesada por las coordenadas de tiempo y espacio en las cuales el conocimiento se produce de acuerdo a las posiciones y representaciones de

<sup>19</sup> En un sentido amplio, la categoría de *rol* se relaciona con el de conducta observable constituida por regularidades sin posibilidad de cambio, ni de análisis de las condiciones de crisis educativa actual.

La categoría de *perfil docente* tiene relación con el marketing y la política, como un conjunto de cualidades que en este caso un sujeto debe reunir para satisfacer una determinada expectativa de acuerdo a las demandas del mercado produciendo efectos que pueden controlarse. Ambas categorías no contemplan al docente como promotor de cambios (Guyot y Vitarelli, 1996).

Cabe aclarar que para el presente trabajo se adopta en el análisis el concepto de *rol* como lo marca Goffman y Pichón Rivière, en el marco de las organizaciones grupales, funciones formales que no necesariamente se tornan mecánicas sino que tienen su grado de imprevisibilidad y de espontaneidad en lo grupal como en lo individual. Esta posición ya se ha desarrollado en el punto 2.3: *Interacción: dinámica recíproca entre docentes desde sus prácticas laborales. Consideraciones generales.*

la sociedad de la época: “lo que acontece en el mundo, la sociedad, la cultura en el tiempo y en el lugar que a cada uno le toca vivir, constituye la condición de posibilidad más fuerte para la práctica docente” (Guyot, 2000:28).

En la situacionalidad histórica, la *vida cotidiana* se convierte en un transcurrir en una institución en la que las situaciones globales y particulares están afectadas por *discursos que se articulan con mecanismos normativos explícitos y discursos no explícitos*. La toma de decisiones a partir de estos discursos genera una intención conservadora o transformadora de la práctica docente (Guyot, Marincevic y Luppi, 1992). Este entramado, entrecruzamiento discursivo, de fuerzas, estrategias, intereses, etc., configuran un campo de *poder* y *saber*.

Desde este dispositivo *-poder-saber-*, en las instituciones educativas se puede distinguir, a- un *régimen de prácticas discursivas*: lo que se dice, las razones que se dan, lo que se hace y b- un *régimen de prácticas no discursivas*: las reglas, lo que se impone, la institución (Guyot, Marincevic y Luppi, 1992).

En la cotidianeidad, el *poder institucional* entre otros, influye y afecta la práctica docente con un efecto productivo generando *aparatos de saber* (Guyot, Marincevic y Luppi, 1992) discursos confrontados, espacios de lucha y resistencias que posibilitan la transformación de la práctica docente.

El *contexto institucional* atravesado por los *ejes de la situacionalidad histórica, cotidiana y del poder-saber*, conforman el dispositivo modelo de análisis multilineal que se opone a las categorías de totalidad, continuidad, causalidad, apoyándose en la discontinuidad, azar, dispersión (Guyot, Marincevic y Luppi, 1992).

Deleuze (1990) siguiendo a Foucault distingue un *dispositivo*: “...que indica el conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, (...) tanto lo dicho como lo no dicho y que funciona como una realidad relacional...” (Guyot, Marincevic y Luppi, 1992). En él distingue *curvas de visibilidad y de enunciación*. A su vez, estas curvas están implicadas con *líneas de fuerza* que conforman la dimensión del poder. También aparece la *línea de la subjetivación* que provoca la *línea de fuga*. Cada una de ellas está sometida a procesos en desequilibrio que se abren en *líneas bifurcadas* con variaciones de dirección. *Bifurcaciones, fracturas* que según las posibilidades de libertad y creatividad de los sujetos involucrados tiende a una realidad en constante transformación.

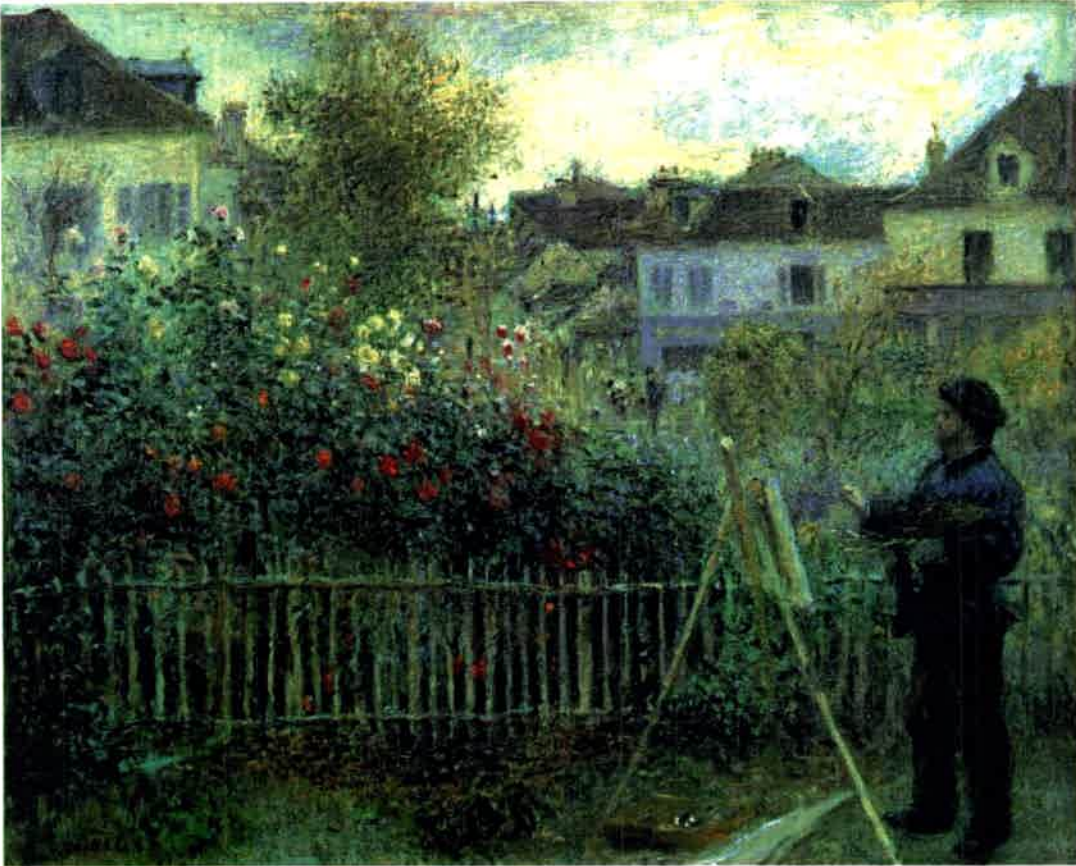
Avanzar en estos términos en la conceptualización de la práctica docente es visualizarla como una *práctica social* que está sujeta en cada decisión a las características particulares de interacción de cada uno de estos contextos, “ellos



implican grados de contextualización para establecer los niveles de dependencia y autonomía de los mismos y de la práctica docente” (Guyot, 2000: 23). Significa entender la práctica docente como una *praxis* por su relación con el conocimiento, comprensión con la reflexión recientemente presentada, y con las posibilidades de creación y transformación (Guyot, Fiezzi y Vitarelli, 1995).

A modo de síntesis, la práctica docente se plantea como un proceso continuo de toma de decisiones, en un entramado social de intercomunicación desde el aula, pasando por la institución, sistema educativo y sociedad, pleno de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, irreversibilidad, difícil de predecir en cuanto que es un acontecimiento práctico, fluido, con múltiples factores que la condicionan que llevan al docente a actuar con inmediatez en espacios propios -gestión, investigación, docencia, extensión-, de reflexión en, para y sobre la situación presentada.

Esa práctica social se ha focalizado en el contexto institucional, en las interacciones entre grupo de pares. Desde ellas -las interacciones- se van perfilando formas de cultura docente que responden al entramado explícito y subjetivo que se genera en los distintos ámbitos de tarea docente universitaria.



Título: Monet pintando en su jardín de Argenteuil  
Autor: Pierre Renoir  
Técnica: óleo sobre lienzo

**Segunda parte**

**CONSIDERACIONES TEÓRICAS GENERALES ACERCA DE LA INVESTIGACIÓN  
CUALITATIVA EN LA QUE SE SUSTENTA EL TRABAJO**

**CAPÍTULO 3**

**3. Encuadre metodológico del estudio**

## CAPÍTULO 3

### 3. Encuadre metodológico del estudio

A lo largo de la presentación de los capítulos precedentes, se ha dado a conocer una concepción de institución educativa universitaria que construye sus propias significaciones a partir del entretejido de interacciones que entablan los docentes con sus discursos, ritos, prácticas, oposiciones, vínculos, malestares, logros, que en su combinación van perfilando una *cultura docente* que toma significado en un momento histórico irrepetible. El trabajo se ha abocado a analizar una de las dimensiones de la cultura docente: *las Formas de Cultura Docente*, particularmente en las interacciones con los colegas en diferentes situaciones de trabajo. Conocer y comprender esas interrelaciones a partir de los significados que les atribuyen en la universidad, es un intento de comprender, significar y actuar en el desarrollo profesional docente para generar futuras propuestas de trabajo que impliquen, acciones reflexivas individuales y colectivas hacia la construcción permanente del cambio educativo.

El interés puesto en el estudio, lleva a la búsqueda de comprender esta realidad singular, lo que exige “hundirse” en ella con las herramientas adecuadas para entablar el diálogo interpretativo, sin perder la vigilancia epistemológica que exige este tipo de tarea. Es por ello que, el presente capítulo muestra los lineamientos metodológicos básicos con los que se ha trabajado a lo largo del estudio, teniendo presente los objetivos anunciados desde el comienzo, en coherencia con los supuestos epistemológicos y ontológicos que validan el estudio.

Atendiendo a su organización, se comienza con la presentación de *supuestos básicos epistemológicos -paradigma interpretativo-hermenéutico-* que son el soporte de la metodología que se explica desde el *estudio de casos*, con presentación de características generales y particulares que conciernen a esta investigación. Seguidamente se hace referencia a cuestiones estrictamente metodológicas como: *criterio de selección* para entrar al terreno del estudio; *población* con la que se trabajó; descripción de los *instrumentos de recolección de información* y, cómo se realizó el *procesamiento de esa información obtenida* para su interpretación, cerrando con la justificación de la *validez* del trabajo investigativo.

### 3.1. Generalidades acerca de los presupuestos epistemológicos en los que se enmarca la investigación

Si bien hay coincidencia con Habermas (1990, en Vasilachis, 1992a) en la coexistencia de paradigmas en el análisis de la sociedad, en esta investigación cualitativa el *paradigma*<sup>20</sup> que da sustento, forma y guía al estudio es el *interpretativo-hermenéutico*. La coexistencia de paradigmas que señala este autor, se la puede explicar desde la relación que se entabla entre el mundo objetivo de la observación exterior con el mundo de la vida, la comprensión de estructuras significativas, la participación en ellas para descubrir la perspectiva de los participantes y así llegar a darle sentido en las relaciones intersubjetivas. Se plantea una ruptura epistemológica:

"que provoca el paradigma interpretativo a nivel del sujeto, del objeto y del método de conocimiento determinando, además que dentro de sus supuestos coexista la concepción de la imposibilidad de generalizar y predecir en relación con los fenómenos sociales..." (Vasilachis, 1992a:48).

El paradigma interpretativo procura reemplazar las nociones científicas de explicación, predicción y control por las interpretativas *de comprensión, significado y acción*. Así emerge un planteo basado en la fenomenología social, "la objetividad de la realidad se obtiene cuando los actores sociales la objetivan" (Sanjurjo, 2002:21). Es decir, la realidad social es realidad subjetiva construida y sostenida por medio de los significados atribuidos por los sujetos individuales. De allí que las acciones no pueden observarse al igual que los objetos naturales, sino que deben ser interpretadas en relación a los motivos del sujeto; es entender el significado subjetivo que la acción tiene para ese sujeto: "una de las misiones de la ciencia social <interpretativa> consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción" (Carr y Kemmis, 1988:103).

El paradigma de referencia presenta características que lo identifican y que son presentadas por Pérez Gómez (1998) como elementos a tener en cuenta para la implementación metodológica e interpretación de la información construida: a- el investigador y los sujetos implicados en la investigación están condicionados por la situación de investigación, imposible de neutralizar por la propia riqueza que emana de la realidad social; b- comprender la realidad social no implica predecirla ni generalizar

<sup>20</sup>Vasilachis concibe al *paradigma* como "marco teórico-metodológico utilizado por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad" (1992a: 17). Una visión a la cual arriba como resultados de estudios en el campo sociológico. Por su parte, Guba y Lincoln sostienen que un paradigma es un sistema básico de creencias, basado en presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos: "Representa una cosmovisión que define, para quien la sostiene, la naturaleza del "mundo", el lugar del individuo en ella y la posible relación frente a ese mundo y sus componentes" (1994:5). Y continúan: "Los *paradigmas de investigación* abarcan tres preguntas fundamentales interrelacionadas: Cuestión ontológica: ¿Cuál es la forma y naturaleza de la realidad, y en consecuencia, qué es lo que podemos conocer acerca de ella? Cuestión epistemológica: ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo que puede ser conocido? Cuestión metodológica: ¿Cómo puede el investigador encontrar aquello que él o ella creen que debe ser conocido?"(1994:5-6).

con independencia del contexto; la comprensión exige reflexión acerca de un objeto de estudio, de una parte de la realidad, limitada en tiempo y espacio, en un contexto singular; c- los conocimientos teóricos son considerados herramientas conceptuales que van tomando significado en la singularidad de la realidad estudiada; d- el contexto se presenta como una realidad relacional, una red de intercambios en la que se van construyendo significados que se consolidan, modifican en el proceso de interpretación.

En referencia a la *hermenéutica* el sujeto, a través del lenguaje, siempre se refiere al *mundo objetivo, social y subjetivo*<sup>21</sup> que justifica la coexistencia de paradigmas, yendo de la razón centrada en el sujeto a la razón comunicativa. Esta situación lleva a Habermas (1989, en Vasilachis, 1992b) a plantear desde la interacción social la *teoría de la acción comunicativa*. En esta teoría destaca la *interpretación del mundo de la vida* en el que el investigador “entra” al mundo de la vida de los sujetos, al entretejido de vivencias, normas, valores, etc, que dan lugar a modos de intercomunicación entre sujetos, buscando nuevos procesos de conocimiento. Este mundo es un contexto para los procesos de entendimiento y también proporciona a los participantes los recursos necesarios para realizar ese proceso. El lenguaje pasa a ser el medio de entendimiento en que hablantes y oyentes comparten en el mundo de la vida algo del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo.

Teniendo en cuenta esta postura epistemológica, se establece la relación necesaria entre ella y el objeto de estudio para ir comprendiendo la intrínseca relación que se quiere expresar y sostener coherentemente a lo largo del trabajo investigativo.

Es así que siguiendo con la fundamentación del paradigma en cuestión, Guba y Lincoln (1994) sostienen que todo paradigma está basado en *presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos*.

Desde el *presupuesto ontológico* este paradigma se mueve entre el *realismo histórico* y el *relativismo*. El realismo histórico sostiene la existencia de una realidad social construida históricamente, provisional y contingente. El relativismo afirma la existencia de múltiples realidades sociales no sólo en la historia diferencial de grupos humanos sino también de las distintas perspectivas subjetivas desde las que se construye. Este mundo social no es fijo, sino dinámico y cambiante por su carácter inacabado, subjetivo y constructivo, es así que los individuos son agentes activos que

---

<sup>21</sup> Cuando el hablante se refiere al contexto cotidiano, alude tanto al *mundo objetivo* como el conjunto de lo que es o podría llegar a ser; al *mundo social* como el conjunto de relaciones interpersonales legítimamente reguladas, y al *mundo subjetivo* del mismo hablante como el conjunto de vivencias manifiestas a las cuales tiene un acceso privilegiado (Vasilachis, 1992 b).

construyen de forma condicionada el sentido de la realidad en que viven (Pérez Gómez, 1998).

Además esta ontología está conformada por la dimensión semiótica de los fenómenos sociales. Comprender su complejidad implica acceder a las redes de significados compartidos por los grupos docentes, entender los significados que se generan en sus intercambios con la realidad social:

"Entendemos por significados tanto las ideas como los sentimientos, actitudes e intereses de los sujetos humanos individual o colectivamente considerados. En palabras de Geertz (1983), el hombre es un animal suspendido en realidades de significados que en gran medida él mismo ha contribuido a tejer" (en Pérez Gómez, 1998:64).

Desde el *presupuesto epistemológico* el paradigma interpretativo se considera *subjetivista y transaccional* (Guba y Lincoln, 1994) ya que el investigador y su objeto de estudio se vinculan de modo interactivo, mediante un proceso hermenéutico<sup>22</sup>. A esto agregamos lo que expresa Pérez Gómez:

"...hasta el punto de que los descubrimientos y conocimientos producidos se crean y construyen a medida que el investigador evoluciona y como consecuencia de su modo de proceder, de los valores y propósitos que le animan, y de las condiciones materiales, sociales y profesionales que presionan su quehacer" (1998:64).

Desde esta perspectiva en la práctica docente se habla de la *racionalidad práctica* como el marco epistémico alternativo a la racionalidad técnica, donde el docente, como sujeto práctico, autónomo, reflexivo, toma decisiones y ejecuta creativamente. Aquí se destaca el pensamiento de Schön (1992): *Conocimiento en la acción; reflexión en la acción; reflexión acerca de la acción*. Se presentan como los ingredientes del pensamiento práctico. Es aquí donde se ve la relación teoría con la práctica, el juego dialéctico acción-reflexión-acción.

Atendiendo a los propósitos y al contexto conceptual del presente trabajo enmarcado en el área educativa, desde un proceso hermenéutico se buscó construir teoría que permitiera interpretar y comprender la situación particular de interacción, construcción sujeta a reelaboraciones de significados, a comparaciones constantes, tejiendo una permanente complejización y enriquecimiento de la nueva teoría. Es decir, de la observación pasar a la comprensión de significados desde el mismo mundo de la vida, en las interacciones que llevan a cabo los docentes entre sí desde la complejidad de su práctica.

Para concluir este primer punto, esta investigación cualitativa basada en el *paradigma interpretativo-hermenéutico* se focaliza en el mundo social-cultural universitario a través de la comprensión de las relaciones interpersonales entre

<sup>22</sup> Este presupuesto ya ha sido sintéticamente presentado al comienzo del capítulo para marcar la posición adoptada con su correspondiente justificación.

colegas; en el mundo subjetivo, en los significados que atribuyen a su propia tarea docente, y principalmente en el mundo de la vida como “el horizonte de convicciones comunes a problemáticas en el que se da la acción comunicativa” (Habermas, 1990, en Vasilachis, 1992:29). Desde el contexto universitario se propone el paso a la interpretación de las acciones interpersonales de acuerdo a las distintas condiciones situacionales que se presentan, atendiendo a la subjetividad de sus protagonistas que configuran los modos de interactuar. Como síntesis, se coincide con Vasilachis cuando expresa:

“...la mira se ubica no sobre el mundo objetivo sino en el contexto del mundo de la vida que tiene una relación de copresencia con el mundo objetivo (...) el método para conocer ese mundo de la vida, no puede ser la observación exterior de los fenómenos, sino la comprensión de las estructuras significativas del mundo de la vida por medio de la participación en ellas a fin de recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas” (1992a:48).

### 3.2. Fundamentos de la metodología implementada: estudio de casos

Desde el Paradigma cualitativo se plantea *el presupuesto metodológico* que se sostiene en la *hermenéutica y dialéctica* para la comprensión, interpretación, reconstrucción y construcciones previas acerca del fenómeno social en cuestión: “estas construcciones están sujetas a una continua reelaboración, con cambios que probablemente ocurren más cuando construcciones relativamente diferentes se llevan a un contexto dialéctico” (Guba y Lincoln, 1994:15).

Las rupturas epistemológicas que provoca el paradigma interpretativo determinan la imposibilidad de generalizar y predecir. Las teorías, más que ser verificadas o falseadas aparecen como consecuencias de la comprensión de los hechos (Vasilachis, 1992a). Esta postura lleva al investigador a realizar su tarea accediendo a las estructuras de significados del campo a estudiar desde su participación en él. Así, pasa de ser un sujeto que conoce a un sujeto cognoscente:

“La epistemología del sujeto cognoscente se focaliza y parte del sujeto que conoce ubicado espacio-temporalmente, de sus fundamentos teóricos y de su instrumental metodológico para, de allí, dirigirse hacia el sujeto que está siendo conocido” (...) el sujeto cognoscente queda como actor primordial manteniendo la distancia necesaria como para asegurar la objetividad de su conocimiento y suponiendo una diferencia que lo separa del sujeto conocido y que lo preserva de ser, él también, transformado durante dicho proceso (Vasilachis, 2000:219).

La complejidad en las interpretaciones de los datos y de las relaciones existentes entre el sujeto cognoscente y el sujeto conocido hace que se ofrezca resistencia a la “naturalización” del mundo social interpretando el fenómeno desde los

significados que le son atribuidos<sup>23</sup>. Para ello es necesario *organizar un plan metodológico* que contemple una variedad de *estrategias metodológicas* que se interrelacionen para abordar el objeto de estudio: “El investigador cualitativo como *“bricoleur”* utiliza las herramientas de su trabajo metodológico desplegando cualquier estrategia, métodos o materiales empíricos que tenga a mano” (Becker, 1989 en Guba y Lincoln, 1994:3).

El investigador cualitativo construye la realidad entre el objeto de estudio y el contexto que condiciona la investigación. Ontologías relativistas, epistemologías interpretativas y métodos interpretativos conforman la “línea-guía” que conectan los paradigmas teóricos con las estrategias de indagaciones y los métodos de recolección del material empírico (Guba y Lincoln, 1994).

A partir de esta metodología cualitativa se implementó el *estudio de casos* como modalidad de investigación educativa “centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo, dentro de su contexto real (...), estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Ying, 1984; Stake, 1998 en Pérez Serrano, 2000: 223):

“Metodología de análisis grupal cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única (Pérez Serrano, 2003:91).

Es una metodología que interesa tanto como aprendizaje para *toma de decisiones* como por su *forma de investigar* que no se centra en hipótesis sino, desde un razonamiento inductivo, en comprender situaciones reales determinadas desde su totalidad compleja enmarcada en su contexto natural para brindar información sustantiva y cualitativa en profundidad del fenómeno a estudiar.

Desde aquí se desprende el objetivo general del estudio de casos: “comprender la particularidad del caso en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo” (Muñoz Serrán y Muñoz Serrán, 2000 en Pérez Serrano, 2000:223). Trasladando este objetivo al presente trabajo, el mismo guía a indagar, en distintas situaciones de práctica docente -en equipos de cátedra, de investigación y de gestión- las interacciones que serían las partes del todo que corresponde a las formas de cultura docente en un ámbito laboral particular.

El estudio de casos, en general, presenta las características de ser: *particularista, descriptivo, heurístico e inductivo* (Pérez Serrano, 2003). Es

<sup>23</sup>La investigadora Vasilachis (2000), también alude a otros supuestos como: *La relevancia del concepto de mundo de la vida; el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno y la doble hermenéutica*, aspectos también considerados en el desarrollo de los *presupuestos ontológicos y epistemológicos*.



*particularista*, ya que se centra en una situación particular, en este caso, en tareas cotidianas de práctica docente desde las interacciones entre colegas; es *descriptivo*, en la medida en la que se realiza una “descripción densa” (Geertz, 1994), desde la narrativa y el análisis de las situaciones interaccionales a partir de la puesta en práctica de las técnicas seleccionadas -observación, entrevistas-. También es un estudio *heurístico*: “los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que sabe” (Pérez Serrano, 2003:100). Es decir, abarca la comprensión e interpretación de las relaciones interpersonales en las situaciones particulares desde la singularidad, examinando el significado integral de tales relaciones con la posibilidad de reorientar observaciones y entrevistas buscando precisar, según los objetivos previstos. Por último, el estudio de casos puede caracterizarse como método *inductivo*, ya que parte desde la *particularidad* en las observaciones explorando las interacciones de práctica docente para ir descubriendo y comprendiendo desde ellas las formas de cultura docente.

Además de estas características generales, en particular, este estudio de casos es de tipo *instrumental* (Stake, 1998) ya que en la búsqueda de la comprensión de la cultura de un sector de la población de una Facultad -Departamento de Educación Inicial-, se trabaja con los docentes que participan en distintas situaciones de interacción entre colegas, es decir, pasan a ser los casos instrumentos para encontrar una comprensión más amplia -cultura docente- y superadora de las interacciones particulares. Esto coincide con el objetivo general del trabajo.

Si bien se espera, como se planteó desde un comienzo, la unicidad, particularización en este estudio, es posible que se pueda llegar a *generalizaciones menores* (Stake, 1998) en la comparación entre casos -equipos de cátedra- y *saturación teórica* (Glasser y Strauss, 1967a). Asimismo, se presenta como un estudio de casos de tipo *interpretativo y evaluativo* (Pérez Serrano, 2003), con descripciones que permiten elaborar categorías conceptuales acerca de formas de cultura docente a partir de las regularidades observadas. De este modo, se va describiendo, comprendiendo las interacciones emitiendo juicio -a modo de informe final- acerca de lo alcanzado, las limitaciones encontradas, esclareciendo la información del conocimiento tácito, acercándose o alejándose de los presupuestos teóricos con los que se inició el trabajo:

“El estudio de casos participa de dos principios básicos: el constructivismo y la relatividad. Constructivismo porque el conocimiento que se genera se va construyendo en el proceso de investigación, no es un resultado final que se descubre. Y de la relatividad, en tanto que el investigador

interpreta en función de su propia experiencia y se constituye en una variable de suma importancia a tener en cuenta en todo proceso de investigación" (Pérez Serrano, 2000:224).

### 3.2.1. Delimitación de los criterios de selección para el estudio de casos

Para la recolección de información se determinó un *criterio inicial amplio, muy general* para la entrada al terreno poblacional desde el cual se fueron generando preguntas teóricas que llevaron a otras tareas de investigación (observación, entrevistas, etc.), para continuar la recolección de información y así, ir encaminando la búsqueda a nuevas informaciones teóricas. Esta decisión se tomó atendiendo a las características del estudio de casos que se realizó: *no se hace una observación individual, de sujetos, sino de unidades interaccionales entre docentes "en situaciones distintas", que brindan potencial teórico para llegar a aquello que identifica al Departamento desde las prácticas de los docentes que la conforman. Con este modo de proceder se busca el logro del objetivo general del trabajo: comprender las formas de cultura docente.*

A partir de las decisiones explicitadas, el criterio inicial de selección fue: *que los sujetos con los que se trabaja en distintas situaciones de práctica docente -reuniones de trabajo-, se presten voluntariamente a la investigación, independientemente que pertenezcan al mismo departamento o presten servicio en él desde otro departamento<sup>24</sup>. Como también, de las condiciones de accesibilidad de la propia tesista-investigadora, a las diferentes situaciones a ser estudiadas, atendiendo al tiempo y espacio disponible.*

La población con la que se trabajó fueron *equipos de docentes del Departamento de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas -Universidad Nacional de Río Cuarto-, año 2007 a 2009*, en los que se centró el estudio de las culturas docentes.

La recopilación de información en las diferentes situaciones se "detuvo" cuando se llegó a la *saturación teórica*, que significa que no se encuentra ningún dato adicional que permita seguir desarrollando propiedades de una categoría, es decir se saturan las categorías construidas desde la empiria (Glasser y Strauss, 1967a). "Los criterios para determinar la saturación son una combinación de los límites empíricos de

<sup>24</sup> Cabe aclarar que la Facultad de Ciencias Humanas está conformada por diez Departamentos: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Filosofía, Educación Física, Educación Inicial, Lengua y Literatura, Lenguas Extranjeras, Geografía, Historia, Ciencias jurídicas, Políticas y Sociales, y una Escuela: la de Enfermería. Los docentes concursados en cada departamento pueden prestar servicios en otros departamentos dentro de la misma Facultad, o en otra/s que lo solicite/n, realizando diferentes tareas de práctica docente. Es así que en Educación Inicial hay docentes de: Filosofía, Historia, Ciencias Jurídicas, Educación Física, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Lengua y Literatura.

los datos, la integración y la densidad de la teoría y la sensibilidad teórica del analista” (Glasser y Strauss, 1967b:20). El tiempo que exigió esta tarea dependió de las condiciones estructurales (a quiénes se observa, tiempos disponibles, interrupciones, etc, etc.) para llegar a la saturación teórica.

Es importante aclarar que la población se ha estudiado, como se explicita en el objetivo general y en lo precedido<sup>25</sup>, en *diferentes situaciones de práctica docente*, es decir, en aquellas reuniones de trabajo que tienen relación con la docencia, investigación y gestión en el *ámbito institucional*. Se justifica tal decisión atendiendo al concepto de *cultura docente* que se sostiene en el marco teórico. Si bien la *cultura docente* tiene una estrecha relación con la enseñanza -algunos autores hablan de “*cultura de la enseñanza*”, atendiendo a métodos, formas de enseñar etc.- en esta investigación, se limitará el trabajo a las *relaciones interpersonales de práctica docente que se construyen entre colegas fuera del aula*, en las situaciones recién mencionadas. Siguiendo a Hargreaves, “si queremos entender lo que hace el profesor y por qué lo hace, tenemos que comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo de la que éste participa” (1998:190). Además, desde las *formas de cultura docente*, y apoyándonos conceptualmente en el mismo autor, el énfasis está puesto en el modo como se articulan las relaciones entre los docentes, “... Lo que hacen, en términos de estilos y estrategias en el aula, está sometido a la poderosa influencia de las perspectivas y orientaciones de los compañeros con los que trabajan actualmente...” (1998:190). Es aquí por donde se encamina la investigación.

### 3.3. Instrumentos de recolección de información

Las estrategias metodológicas<sup>26</sup> utilizadas para la recolección de datos fueron las siguientes:

- Observaciones en diferentes situaciones de interacción entre colegas.*
- Entrevistas semi-estructuradas individuales y en profundidad.*
- Documentación oficial de la institución estudiada.*

*Las observaciones en diferentes situaciones de interacción entre colegas:* docencia, investigación, gestión, se presentaron como momentos de trabajo en los que los docentes fueron construyendo vínculos, relaciones de poder, utilizando diferentes

<sup>25</sup> Esta aclaración ya se planteó también en el Capítulo 2, al hacer referencia a la *cultura docente* la cual es estudiada desde las diferentes prácticas *fuera* del aula.

<sup>26</sup> Si bien cada estrategia fue seleccionada para trabajar con los objetivos explicitados en la investigación, se aclara que en la elección de cada una se tuvo en cuenta la permanente articulación entre ellas desde la triangulación intrametodológica para que los datos recogidos fueran complementándose continuamente.

canales de comunicación con la presencia de conflictos inherentes a cada situación. Estas son categorías importantes de conocer ya que contribuyeron a ir perfilando la actuación institucional de los grupos sociales de la población seleccionada.

Las *entrevistas individuales semi-estructuradas*, llevadas a cabo "a posteriori" de cada observación, en las diferentes situaciones de práctica docente. Permitieron generar un espacio de confrontación entre distintos puntos de vista tanto de los entrevistados como del investigador, a partir de los datos recogidos. Ambas técnicas -observaciones y entrevistas- fueron las más empleadas, atendiendo a todos los objetivos explicitados para comprender, indagar, caracterizar y comparar formas de cultura docente en relación a la interacción entre colegas en distintas situaciones de práctica docente.

Las entrevistas individuales en profundidad se ejecutaron *sólo en caso necesario*. Permitieron ir "especificando" algunas cuestiones relevantes que merecieron mayor detenimiento para contribuir a la comprensión y análisis del objeto de estudio.

Es importante tener en cuenta que la entrevista permite reconstruir "el dato", a partir del diálogo con el otro. En esa conversación, se van movilizando las representaciones del entrevistado acerca del objeto de estudio, de un modo más indirecto -en relación a las observaciones realizadas en la situación concreta, en este caso, de las reuniones de trabajo-. La información se va infiriendo a partir de la explicitación de los entrevistados acerca de temas específicos en los que se solicita mayor precisión a partir de lo observado o indagar acerca de otros aspectos que quedaron incompletos y que se hizo necesario puntualizar para la contextualización de la temática objeto de estudio.

Hablar de representaciones implica entrar en el terreno de las teorías implícitas. Si bien no es tema ha desarrollar, es inevitable hacer una breve referencia a ellas ya que se van construyendo en nuestras relaciones cotidianas con la realidad, en este caso de estudio con el mundo cotidiano de la universidad en diversas situaciones de práctica docente llevadas a cabo en el Departamento de Educación Inicial. Para ello se han seleccionado algunos elementos teóricos tomados de la autora Macchiarola (2008)<sup>27</sup> que se refiere a Rodrigo (1993), entre otros, para sostener que las teorías implícitas se construyen de manera espontánea, a partir de las actividades cotidianas; se aplican al mundo real y están ligadas a la experiencia sensible; no

---

<sup>27</sup> La citada autora es docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la selección teórica se ha extraído del libro de su autoría: "Concepciones sobre el planeamiento institucional", publicación de su tesis de Doctorado en Educación Científica y Secundaria. Universidad Autónoma de Madrid, 2008.

buscan explicar la realidad ni la verdad, sino comprender e interpretar los sucesos cotidianos y elaborar alternativas de acción a corto plazo. Con las teorías implícitas no se busca confirmar verdades, ni comprobar nada de la realidad sino creer que la realidad es así y actuar rápidamente. Afirma la autora:

"Creer que un hecho forma parte del mundo real, me dispone a actuar de determinada forma (...) La creencia implica que se tiene algo por existente (representación) y se está dispuesto a actuar como si esto fuera así (...). Es necesario aprehender un objeto, representármelo para creer en él (...) La creencia no nos explica cómo piensa un sujeto que es el mundo sino cómo de hecho es ese mundo para él (...) Por esto, las acciones de los sujetos dan cuenta muchas veces, de creencias contrarias a las que profesan o expresan lingüísticamente..."(2008:31-32).

Esta idea es fundamental tenerla en cuenta para la información y análisis especialmente de las entrevistas, cuando estas no han podido compararse analíticamente con las observaciones -caso del grupo de investigación que más adelante se hace referencia- .

Coincidiendo con la breve fundamentación acerca de las teorías implícitas que dicha autora justifica estudiar, hablar de ellas no implica que éstas no puedan ser explicitadas verbalmente, siempre y cuando las condiciones sean las adecuadas para este propósito. Es aquí donde el investigador debe tener la suficiente habilidad y competencia para transformar lo implícito en explícito a través de un proceso de "inferencias reconstructivas" de las representaciones de los docentes participantes que intervienen ya sea con sus verbalizaciones en las entrevistas -que dejaron más expuestas sus teorías implícitas- y observaciones, y/o con sus acciones cotidianas observadas en situaciones puntuales. Un camino de interpretación metodológicamente difícil, pero correr el riesgo en la comprensión de palabras como de acciones es lo que le da riqueza, creatividad e innovación a este trabajo de análisis.

Las técnicas de investigación trabajadas desde la lógica cualitativa permitieron un *avance analítico en espiral combinando continuamente recopilación de datos y análisis para la generación de teoría.*

La *triangulación* con la combinación de metodologías para el estudio de un mismo fenómeno intentó lograr una exhaustiva comprensión del problema a estudiar dándole rigor, amplitud y profundidad a la investigación en general (Denzin, 1978 en Vasilachis, 1992). En esta investigación se llevó a cabo una *triangulación intrametodológica* (Denzin, 1978 y Fielding, 1986 en Vasilachis, 1992), ya que se ha encuadrado dentro de un mismo paradigma y las estrategias seleccionadas se utilizaron en diferentes momentos del proceso.

### 3.4. Estrategias de implementación para el procesamiento de la información

En el análisis se inspeccionaron los datos a partir del *método de constante comparación*, es decir, simultáneamente se hizo la *recopilación, comparación y el análisis* a fin de contribuir a la generación de teoría de un modo más flexible y sistemático, surgiendo así *nuevas categorías y propiedades conceptuales*. Este método ayudó a un doble proceso hermenéutico que asigna un rol al investigador productor de teoría y, a la teoría como orientadora en la construcción del objeto y de confrontación con la realidad. La aparición de recurrencias, diferencias, etc. orientaron a *nuevas categorías y propiedades* que fueron dando unidad de sentido a la realidad estudiada (Glasser y Strauss en Sirvent, 1996), hasta la saturación, teniendo en cuenta además los materiales bibliográficos consultados.

La *construcción de categorías* desarrolladas durante todo el análisis implicó “quebrar los datos y reorganizarlos en categorías que faciliten la comparación de los mismos dentro de las categorías mismas y entre ellas” (Maxwell, 1996: 13). Las categorías son conceptos derivados de los datos que se reagrupan en términos más abstractos y a partir de allí se va pensando en ella y se va desarrollando, complejizando desde las propiedades que ayudan a caracterizar cada categoría nueva.

Las *propiedades*, expresan Strauss y Corbin: “son las características generales o específicas o los atributos de una categoría” (2002:128). Las propiedades permiten ir especificando un “patrón de atributos combinados”, un modo de ir codificando la información, ir trabajando simultáneamente la información recolectada tanto de las observaciones, entrevistas como de la documentación, tarea que lleva un tiempo selectivo de avances y retrocesos. Otro autor que también se ha tomado como referente para el tema de las propiedades es Vasilachis (2006) quien afirma que el análisis comienza con la codificación, es decir, con las categorías que implica “romper” los datos textuales para seguir el trabajo de abstracción que se acompaña no solo de la construcción de categorías sino también de propiedades como atributos de las primeras. La confrontación de datos van dando lugar a nuevas propiedades que enriquecen y complejizan la categoría hasta la comprensión integral de la situación que se está analizando.

A partir de la *observación* del grupo de trabajo y de las *entrevistas*, se construyeron cuatro categorías atendiendo las interacciones entre colegas en las tareas de gestión departamental, de investigación y de docencia, datos que se

recolectaron durante un largo trayecto: agosto y setiembre de 2007; abril, setiembre, octubre, noviembre de 2008 y noviembre y diciembre de 2009.

Previo y durante este lapso de tiempo, se fue trabajando en la introducción, en la búsqueda de material bibliográfico para ir perfilando la perspectiva desde la cual se iba a realizar el análisis interpretativo; conjuntamente se fue trazando la metodología, realizando dos consultas con una especialista en este tema que orientaron y se complementaron con los aportes de la directora, con quien a su vez se tuvieron reuniones periódicas que giraron en torno al avance del trabajo, otras veces sólo para informar lo realizado hasta el momento y, otras, para comunicar que el ritmo de trabajo se había lentificado o “cortado”.

De lo expresado anteriormente, es importante aclarar, en función de la dinámica que exige el trabajo, que hubieron intervalos prolongados que limitaron el avance sistematizado. Las interrupciones se debieron, por un lado, a la escasez de disponibilidad real para llevar y sostener la tarea que el trabajo demandó -tanto de recolección de información bibliográfica como de organización en el análisis de los datos, de “tiempo de escritura”- y, por otro, a situaciones de algunos de los sujetos con los que se trabajó que dilataron los encuentros -hasta meses-, y otros que fueron conversados y comprometidos pero que al insistir y no dar más respuestas y, atendiendo a que el tiempo avanzaba sin lograr más contestaciones, en diciembre de 2009 se da por concluida la recolección de información -observaciones y entrevistas-, dejando abierta la posibilidad de “volver al campo” si el análisis lo requería con los grupos que sí accedieron.

Esta aclaración intenta justificar en general, el porqué de la dilatación de tiempo para recoger la información y en particular, en uno de los grupos de investigación, -Grupo “A”- sólo se trabajó con entrevistas en profundidad y con el otro grupo -Grupo “B”- no se logró acordar una fecha de encuentro, más allá de la autorización verbal de la directora para entrar al terreno y, de la búsqueda constante por lograr una respuesta inmediata tanto personalmente como por vía telefónica.

Respecto al grupo “A” de investigación, por estar limitada la información a lo aportado desde las entrevistas, el análisis comprensivo de la interacción se vio acotado al no acceder a las observaciones que presentan la dinámica interaccional a pleno. Aunque es de destacar que varios elementos constitutivos como la propia dinámica comunicacional no pudieron ser trabajados con más profundidad, esta situación del no acceso al campo de observación, no ha impedido mantener la riqueza del trabajo y de

la interpretación que se hizo de la información a través de las entrevistas en profundidad. Pero por razones éticas a la tarea, vale la aclaración.

En el grupo "B" de docencia, se realizó una sola observación ya que la decisión del grupo fue continuar la comunicación vía correo electrónico, debido a la imposibilidad de poder acordar un tiempo de reunión presencial en la que pudieran asistir todos los integrantes. Las dos entrevistas se realizaron a la misma docente ya que en ese momento se encontraba sola, sin adscripto -terminó su período de trabajo- ni ayudante de primera -por su imposibilidad de asistir a las reuniones presenciales-. Es de destacar también, que el tiempo transcurrido desde la primera observación -y única- a la entrevista, fue muy extenso. Esto se debió a que se prorrogaban los encuentros presenciales con la aclaración, de manera informal, que se avisaría cuándo se reunieran, Como se esperó un tiempo suficiente, se decidió realizar la primera entrevista para que se expusieran las razones de esta nueva modalidad de comunicación.

Respecto a la *documentación oficial* con la que se trabajó, se fue recolectando desde el inicio del trabajo hasta finalizada esta tarea (2007-2011). Se consultó a través del sitio Web de la Universidad variada información; asimismo se encontraron resoluciones de Consejo Superior, buscando en el archivo general de la UNRC como también resoluciones de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas en el archivo de la misma y otras, en el Departamento de Educación Inicial. También se recurrió a algunos informantes que ayudaron a completar información.

Esta recolección fue lenta, interrumpida por factores ajenos al propio estudio, que requirió tiempo de búsqueda con consultas para encontrar la información ajustada al estudio. Además, fue una búsqueda dilatada, ya que se iba realizando de acuerdo a las demandas de los datos, más allá de aquellas resoluciones específicas para cada grupo de estudio. En general, acompañó al análisis permanente de apoyatura a la interpretación del momento favoreciendo la intervención en algunas de las entrevistas de acuerdo a los datos que la documentación suministraba.

El siguiente cuadro muestra finalmente como quedó conformada la recolección de datos en cada grupo de estudio:



<b>GRUPO de estudio</b>	<b>Nº INTEGRANTES que conforman el grupo total</b>	<b>OBSERVACIONES no participantes</b>	<b>ENTREVISTAS individuales</b>	<b>DOCUMENTOS OFICIALES UNRC</b>
<b>GESTIÓN</b>	5 (sin contar 2 alumnas y 2 graduados) (Res. CD. N°147/86)	4 -1º observación: 6 de agosto de 2008. -2º observación: 20 de agosto de 2008. -3º observación: 3 de setiembre de 2008. -4º observación: 19 de noviembre de 2008.	2 -1º entrevista: 3 de diciembre de 2009. -2º entrevista: 4 de Diciembre de 2009.	Recolección de 2007 a comienzos de 2011
<b>INVESTIGACIÓN Grupo A</b>	15 (con tesistas)	-	2 -1º entrevista: 17 de diciembre de 2009. -2º entrevista: 30 de diciembre de 2009.	
<b>Grupo B</b>	s/d	-	-	
<b>DOCENCIA Grupo A</b>	3	4 -1º observación: 13 de agosto de 2007. -2º observación: 27 de agosto de 2007. -3º observación: 17 de setiembre de 2007. -4º observación: 24 de setiembre de 2007.	2 -1º entrevista: 1º diciembre de 2009 -2º entrevista: 7 de diciembre de 2009.	
<b>Grupo B</b>	3	1 -1º observación: 28 de agosto de 2007.	2 -1º entrevista: 29 de abril de 2008. -2º entrevista: 30 de noviembre de 2009.	

Se trabajaron con *cinco categorías* como denominadores comunes de mayor abstracción, presentes en todos los grupos, esto deja manifiesto la amplitud de las mismas. Se llegó a la construcción de cada una de ellas, después de la lectura de todo el material recogido, con la intención de ir encontrando las propiedades que fueran caracterizando cada categoría dándole a cada situación de práctica docente un perfil propio para su comprensión desde aspectos similares o diferentes.

Si bien se trabajaron por separado las categorías, en la práctica docente se ven permanentemente interrelacionadas, lo que hace aún más complejo su estudio pero apasionante a la vez, desde la dinámica que genera el poner en juego todos los elementos analizados. En esta complejidad, para develar la información que llevó a la construcción de las categorías, es importante aclarar que siempre estuvo la comparación constante a partir de la relación simultánea de datos suministrados desde las observaciones como entrevistas. Aquello que era difícil en el proceso de “develamiento”, justamente las entrevistas semiestructuradas individuales y en profundidad, fueron las que permitieron hacer explícito lo más implícito. De allí que las preguntas en las entrevistas se adecuaron a lo observado y, en el caso del grupo en el que solo se trabajó con entrevistas en profundidad, se intentó ahondar en cada tema para tener más elementos de análisis.

Las categorías elaboradas son:

- Institución educativa universidad
- Práctica docente
- Condicionamientos objetivos de la institución
- Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal
- Toma de decisiones frente a los conflictos

Cada una de ellas se fue construyendo en relación a lo que iban “mostrando” los datos, en un diálogo permanente con ellos. Así surgieron algunas categorías simultáneas, otras se desdoblaron, otras se elaboraron al final de la lectura de la información, pero el sentido final fue que todas ellas mantuvieran una relación interna que permitieran colaborar con los objetivos propuestos, atendiendo a que lo grupal en interacción se podía ir explicando desde contextos más amplios insertos, como en este caso en la universidad. Es por ello que se comienza con esta categoría.

- *Institución educativa Universidad*: es una categoría, que en relación a las demás, se podría leer como de mayor generalidad, pero en el análisis se convierte imprescindible desde la subjetividad de cada docente que se refiere a ella, cuándo se pregunta: ¿cómo la percibe? ¿qué es para vos la universidad? De la generalidad se pasa a una

*singularidad*, al decir de Lourau (1975), que se encarna en cada sujeto en el proceso de institucionalización, en la *instancia del sujeto* (Garay, 1996) para ir construyendo un perfil docente universitario -instancia institucional en sí-. Pasa a ser el elemento analítico de base que prepara el terreno para entrar al campo de lo grupal.

Referirse a la institución universitaria involucra al docente y a su práctica, a lo que hace y deja de hacer y al por qué de sus decisiones, lo que llevó a construir la siguiente categoría que de un modo espiralado fue complementando lo expresado en la categoría anterior.

- *Práctica docente*: se destaca ya que los docentes son los protagonistas de este estudio y, en el ámbito académico las tareas que asumen gravitan en torno a: la diversidad de las prácticas, al tiempo que demandan, a la función asignada a la autonomía, a la reflexión, al ámbito donde se lleva a cabo, a las relaciones que se entablan con los demás sujetos de la institución. La práctica docente en sí misma es altamente compleja y es la que se ejerce todos los días en los diferentes grupos de trabajo, en las relaciones entre colegas -como ya se aclaró, sin interés en entrar al ámbito del aula-. La manera de concebirla y ejercerla es un elemento fundamental para seguir entretejiendo categorías.

Universidad y práctica docente, se complementan y es necesario seguir ahondando en el análisis atendiendo al objeto de estudio, de allí que se construyen las demás categorías que implícitamente a la base van sosteniendo una concepción de universidad y de práctica docente.

-*Condicionamientos objetivos de la institución*: se construye esta categoría a partir de distinguir, por parte de los sujetos observados en las diversas situaciones de análisis -gestión, investigación, docencia-, aspectos externos que afectan de una u otra forma a la tarea académica de práctica docente. Es decir, el docente en la tarea de interacción, que busca lograr objetivos para satisfacción común del grupo, reconoce que recibe influencias externas a la propia práctica, particularmente institucionales, que van poniendo límites, control, presión al trabajo cotidiano. Los condicionamientos actúan en la conciencia del sujeto generando seguridad o malestar en la práctica docente, orientando las decisiones a tomar tanto a nivel personal como grupal<sup>28</sup>.

Atender a los condicionantes objetivos, explícitos, llevó a reconocer que con ellos se van generando los condicionantes subjetivos, intrínsecos, implícitos en un continuo proceso en el que cada sujeto significa la tarea grupal. De allí que se construyó la siguiente categoría:

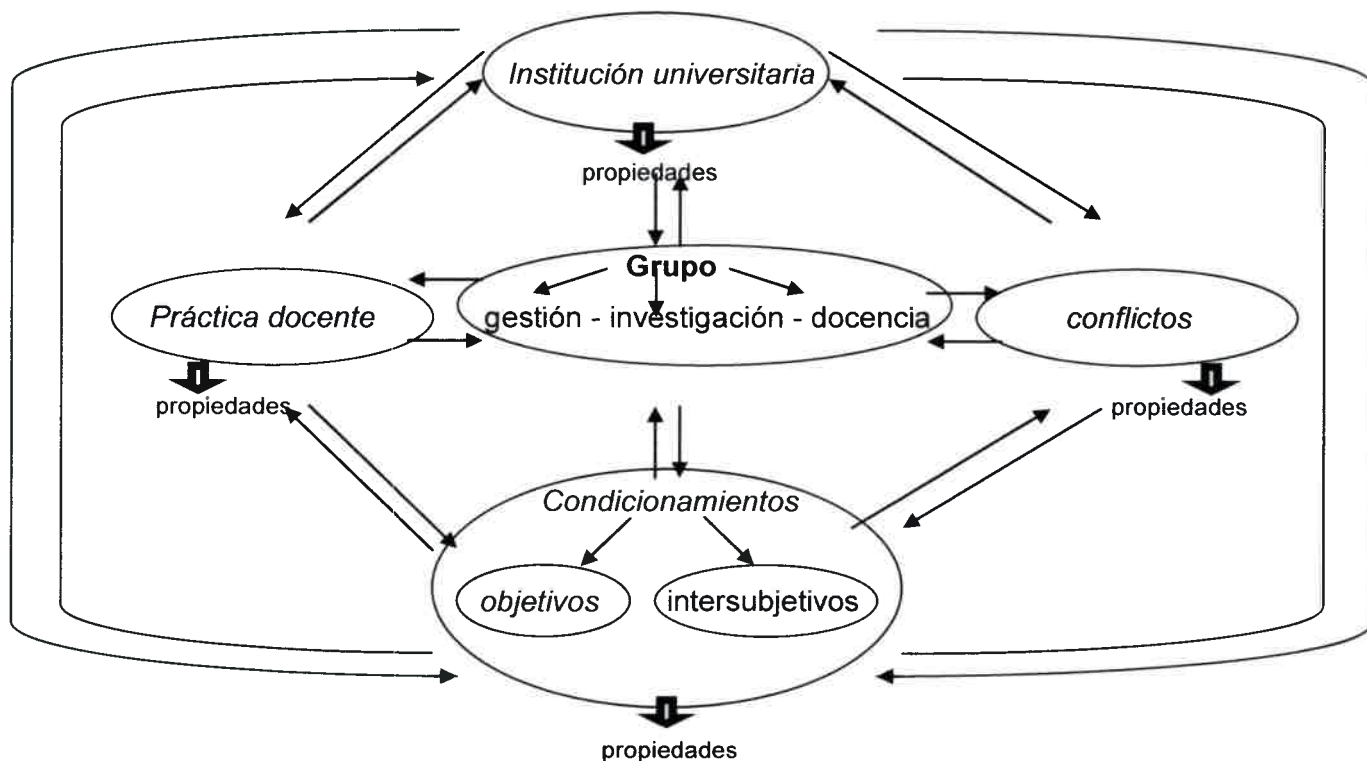
<sup>28</sup> Sobre esta temática algunos autores como, Tamarit (1997) sostienen que analizar estos condicionamientos en la tarea docente lleva a hablar de "autonomía relativa" del trabajo.

-*Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal.* La subjetividad de cada individuo se va tejiendo en las relaciones sociales, y es donde se detiene la observación, de acuerdo a los objetivos del trabajo. Cada docente va incluyéndose en una dialéctica, en un interjuego con otros alrededor de la tarea académica, que va dándole sentido particular a los modos de posicionarse, de pertenecer, de comunicarse formal o informalmente, de asumir roles, etc. Una red vincular en la que, desde los constitutivos que fueron emergiendo en cada grupo, se fue develando la complejidad del mismo.

Y en esa complejidad, los problemas aparecen siempre. Como el encuentro entre las dos fuerzas institucionales de lo instituido e instituyente, lo que llevó a construir la próxima categoría:

- *Toma de decisiones frente a los conflictos.* La toma de conciencia como grupo de trabajo, permite potenciar la posibilidad de encontrar respuesta a las diferentes situaciones conflictivas. Esto depende de cómo se trabaja con ellos, cómo se responde habitualmente frente a situaciones previsibles o imprevisibles al interior del grupo, como del grupo con el afuera. De allí que conocer cómo se posicionan los docentes del grupo frente a los conflictos, ayuda a continuar complejizando la comprensión vincular del mismo.

Las categorías construidas permiten completar el siguiente esquema de articulación entre ellas alrededor de los grupos de interacción estudiados:



Las propiedades construidas en cada categoría de cada grupo de estudio han sido múltiples y variadas. Se han ido presentando a lo largo del trabajo en la misma redacción -identificadas con letra cursiva- con la intención de que se mantengan integradas por categorías en el mismo escrito, ya que el análisis llevó a relaciones entre propiedades que si se separaban perdían el sentido integral, de relación, de interconexión entre dos o más propiedades y se corría el riesgo de debilitar la coherencia interna que se pretendía mantener en el escrito por el significado que tomaba la información en su conjunto.

Pero para una mejor identificación simplificada de las mismas, simultáneamente se elaboró un gráfico por categorías en cada grupo estudiado con sus respectivas propiedades agrupadas en la complejidad construida por los integrantes, en relación con el resto del contexto que van perfilando una forma de cultura docente.

Para concluir el análisis, de las categorías construidas, se eligieron “caracteres distintivos” (Bolívar Botía, 1993), como: roles asumidos en las relaciones; formas de trabajo en canales de comunicación formales e informales; entramado vincular; actuación ante los conflictos; actuación frente a las normas y al tiempo; concepción general de práctica docente; concepción de universidad. Permitieron perfilar la forma de cultura docente en cada grupo estudiado, marcando diferencias y semejanzas sustantivas entre ellos. Este proceso final de análisis se acompaña de tres cuadros que esquematizan el camino recorrido hasta llegar a la conformación de la forma de cultura docente de cada grupo.

El análisis que se llevó a cabo a lo largo del trabajo, permitió a partir del método de comparación constante aproximarse/intentar generar *teoría sustantiva* (Goetz y LeCompte, 1988), *teoría fundamentada* (Glasser y Strauss, 1967a) que surgió del trabajo de campo como una construcción articulada de un área particular acerca de los modos de interacción entre docentes de un departamento de la Facultad de Ciencias Humanas desde la complejidad de su práctica docente.

El proceso de análisis fue *secuencial e interactivo*, lo que requirió de un procesamiento de datos inmediatamente después de su recolección: escribir notas, memos, elaborando categoría tentativas y relaciones entre ellas.

Las notas personales tomadas durante las entrevistas y observaciones fueron cumpliendo la función de memos que sirvieron de ayuda acerca de la implementación de las estrategias usadas hasta el momento -anotaciones durante la recolección de datos, búsqueda de material más específico en relación a lo que iba surgiendo-, lo que

Huberman y Miles (1994) llaman *almacenamiento y recuperación*: “no sólo capturan su pensamiento analítico o sus datos, ellos facilitan ese pensamiento estimulando los ‘insights’ analíticos” (Maxwell, 1996:12). Y también fueron un importante aporte en el proceso de interpretación de los datos.

Para la *validación* del trabajo, se intentó mantener a lo largo del proceso una vigilancia epistemológica a través de un control intersubjetivo de la lógica discursiva y su coherencia con la perspectiva elegida, una triangulación intrametodológica y la saturación de la muestra. Una vez finalizado el escrito completo de la tesis -primer borrador- se lo sometió a la lectura crítica de uno de los sujetos participante en varios grupos de análisis: la intención fue confirmar las interpretaciones con las intenciones de los actores estudiados, con la pretensión de disminuir sesgos de error y tergiversaciones.

Los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos desarrollados, dieron sustento a los criterios de confiabilidad y validez ya que se partió de considerar a los sujetos estudiados en este trabajo, no como objetos sino como sujetos con realidades que diferencian al sujeto cognoscente -investigador-, del sujeto conocido -los docentes del Departamento de Educación Inicial-. La identidad del ser humano se compone de lo *esencial* compartido por todos los hombres y mujeres, y lo *existencial*, lo diferente. Atender a ellos -hombres y mujeres- implicó reconocer tanto las diferencias específicas, la diversidad, como el elemento común a todos ellos. Estos aspectos que surgieron de la interacción entre sujeto que conoce y sujeto conocido brindaron validez al conocimiento “y le permite acceder a los ámbitos no objetivos del mundo social” (Vasilachis, 2000:224).

A modo de cierre de este capítulo, se puede considerar que la metodología seleccionada tuvo como propósito generar teoría desde la interpretación y comprensión de la situación particular de interacción entre docentes, construcción que siempre quedó sujeta a reelaboraciones de significados, a comparaciones constantes, tejiendo una permanente complejización y enriquecimiento de la nueva teoría. En otras palabras, haber ido pasando de la observación a la comprensión de significados desde el mismo mundo de la vida, encarnados esos significados en los docentes que iban generando interacciones entre sí, aportando de este modo al análisis interpretativo.



Título: Acuático Ying Yang  
Autora: Marta Cella  
Técnica: Acrílico

Tercera parte

**ANÁLISIS DEL PROBLEMA-OBJETO DE ESTUDIO  
CONSTRUYENDO LA INVESTIGACIÓN**

**CAPÍTULO 4**

**4. La universidad como escenario donde se construyen  
*formas de cultura docente***

**CAPÍTULO 5**

**5. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo: cultura docente de  
interacción en la práctica docente en situación de *tareas de gestión***

**CAPÍTULO 6**

**6. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo: cultura docente de  
interacción en la práctica docente en situación de *tareas de investigación***

**CAPÍTULO 7**

**7. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo: cultura docente de  
interacción en la práctica docente en situación de *tareas  
docentes/pedagógicas***

#### **CAPÍTULO 4**

#### **4. La Universidad como escenario donde se construyen formas de cultura docente**

Al hablar de cultura institucional también se la relaciona con el concepto de matriz (Garay, 2000; Piotti y Lupiañez, 2002) como un “modelo matrizante, prefigurante, estructurante del sujeto y sus prácticas” (Garay, 2000:41) que va a intervenir en las tareas académicas de la institución, a través de las cuales se transparentan deseos, conflictos, prácticas, etc. que van definiendo el escenario institucional. Es por ello que interesa detenerse en algunos aspectos de la “matriz fundacional” de la UNRC, de la Facultad de Ciencias Humanas y específicamente del Departamento de Educación Inicial. Son huellas de un tiempo recorrido que ayudan a comprender lo que sucede en el aquí y ahora. Un universo que se va engendrando desde sus orígenes entre las relaciones sociales que se tejen en el contexto institucional que le van dando identidad a la institución y simultáneamente a la propia práctica docente.

En razón a lo dicho, para entender el presente, hay que conocer el pasado y, en este recorrido, en el que se sigue haciendo camino, se va construyendo la identidad de la Universidad y con ella de los demás espacios de estudio: de gestión, de investigación, de docencia, entre otros.

Para conocer un poco de esta trayectoria institucional, se tuvieron en cuenta documentos institucionales como el “Plan Estratégico Institucional” (PEI) que sintetiza varios de los componentes que definen la identidad de la UNRC y, junto con él, se tomaron elementos de algunos eventos académicos, información de la universidad a través de su página Web, como información general impresa que ha generado el siguiente escrito de la Institución y Facultad de Humanas, resumen que intenta ir mostrando algunos elementos que ayudan a la comprensión de la universidad en su conjunto.

Asimismo, se construye con información documental y de algunos informantes docentes de la Facultad y del Departamento de Educación Inicial, un breve relato de la constitución de este último que deja a flor de piel la ligadura psicoafectiva a las fantasías, y emociones propias de lo nuevo que se gestó (Fernández, 1994) haciendo este recorrido hasta el presente.

La intención de este capítulo es atender a la matriz fundacional como soporte de análisis que va configurando una cultura institucional en la cual la cultura docente necesariamente está engarzada y que contribuye en la interpretación de dichos y



hechos de los agentes estudiados desde sus contextos de práctica institucional que construyen a diario.

#### **4.1. Caracterización general de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Facultad de Ciencias Humanas: breve historia fundacional<sup>29</sup>**

El presente trabajo se enmarca en el campo Institucional Educativo de la *Universidad Nacional de Río Cuarto* (UNRC), creada el 1º de mayo de 1971 por Ley 19.020 del poder Ejecutivo Nacional dentro de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria Argentina a las necesidades del desarrollo y como respuesta a un fuerte movimiento social tanto local como regional. Su creación, que fue durante la presidencia del Teniente General Alejandro Agustín Lanusse, tuvo como objetivo la diversificación y descentralización del sistema universitario nacional mediante la creación de nuevas universidades en el interior del país. En la misma época, se crea también la Universidad Nacional de Comahue en el marco del Plan Taquini que organiza a la institución en Departamentos según un criterio epistémico y académico.

La Universidad Nacional de Río Cuarto 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, realizar investigaciones científicas, preparación técnica, formación profesional con la elevación del nivel ético y estético; promover y difundir la cultura nacional en todas sus formas, producir bienes y prestar servicios con proyección social. En tal marco, su actividad se orienta hacia el esclarecimiento de los grandes problemas humanos, hacer los aportes necesarios y útiles para su resolución, en forma preferente los de la vida nacional y en modo especial los de la región de Río Cuarto.

Su creación fue un hito trascendente en el que participaron todos los sectores sociales de la comunidad local y regional con esfuerzo tenaz. Representa un típico

<sup>29</sup> Esta contextualización se realizó a partir de diversa información documental que se indica de manera completa en las "referencias bibliográficas" y dentro de ellas en: "Documentos oficiales citados en el capítulo 4".

. *Universidad Nacional de Río Cuarto. República Argentina* 1998. Secretaría General Coordinación de Comunicación Institucional. 1998. Cuadernillo de la. Producción General: UNRC.

. Departamento de Ciencias de la Educación. 2008. *XII Jornadas de producción y reflexión sobre educación*. Tema central: Entre el contexto actual y las necesidades educativas: ¿hacia dónde va la educación? ¿hacia dónde podría ir? Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.

. Resolución rectoral N° 059/74.

. Plan estratégico institucional (PEI). Aprobado por Resolución de C.S. N° 127/07 de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Este plan otorga direccionalidad consciente y reflexiva a las acciones de la Universidad, construye una idea consensuada y compartida acerca del rumbo de la institución en su conjunto, da coherencia global a los proyectos específicos y coordina esfuerzos en torno a objetivos comunes. Pagina. 22 a 24. Indicado en Referencias bibliográficas en el "grupo de investigación".

. Página Web de la Universidad.

ejemplo de gestión comunitaria porque fue un logro de hombres e instituciones movilizados con objetivos claros y gran madurez colectiva, hecho que ha constituido el sello distintivo de su génesis.

Por ello, la potencialidad de la UNRC está ligada indisolublemente a su comunidad y región, en base a la cual define sus dimensiones, el ritmo de su expansión, su labor investigativa y vuelca su capacidad de innovación para contribuir a su desarrollo. El contrato fundacional está imbuido por esta génesis que hace de su cultura institucional uno de sus rasgos distintivos. Así, los rasgos fundacionales de la UNRC remiten a una fuerte articulación con el medio local a través de actividades de extensión e investigación y a una orientación hacia el desarrollo regional vinculado a planes de desarrollo nacional. Por ello, su potencial académico y de investigación se nutre del contexto en donde está inserta, sobre lo cual define sus objetivos, sus funciones y sus vínculos con el medio.

Como toda institución social, la historia de la UNRC está atravesada por acontecimientos, algunos productos de las políticas de diferentes períodos del país, otros circunstanciales y otros accidentales. Sin embargo, todos ellos dejaron importantes huellas en la memoria social de sus integrantes. Al respecto, durante el último gobierno de facto, alumnos, docentes y no docentes perseguidos, muertos y desaparecidos, expulsiones de agentes de diferentes signos políticos; en otro orden, accidentes de tránsito que en una oportunidad costó la vida de varios alumnos e integrantes de la comunidad, todas situaciones que signaron la vida de la comunidad, pero que, paradójicamente también pudieron contribuir a fortalecer una memoria activa, revelada en una participación más madura y comprometida. El golpe militar, por ejemplo de 1976 significó un quiebre del proyecto universitario, hasta que a partir de 1983 se democratiza la Universidad: designación de docentes por concursos públicos, gobierno colegiado, elección directa de autoridades. Crece paulatinamente la investigación y la extensión.

En el presente, la Universidad constituye una institución mediana centrada ediliciamente en un campus de 165 hectáreas, distante 6 km. del centro de la ciudad y en 1445 has. de campos de experimentación y de prácticas culturales diversas. El predio del campus está situado en un agradable paisaje natural caracterizado por terrazas recostadas suavemente sobre la margen norte del río Cuarto, alternadas con más de 50.000 metros cuadrados de modernas construcciones que albergan amplias aulas, laboratorios y gabinetes de experimentación, funcionales oficinas

administrativas, residencias estudiantiles y docentes, instalaciones deportivas y salas de reuniones y actos.

Este ámbito, rodeado de extensos espacios verdes profusamente arbolados, constituye un adecuado ambiente para el desarrollo de la actividad académica, científica, cultural, residencial y administrativa, y ofrece el recogimiento y serenidad necesarios para un centro de altos estudios.

Y en este espacio se encuentran pabellones para aulas, laboratorios, biblioteca, talleres, depósitos, gimnasios, residencias estudiantiles y docentes y edificios destinados a la organización administrativa y técnica de la institución. Cuenta con un Jardín Maternal para hijos de estudiantes, docentes y no docentes de la casa.

En la Universidad asisten 560 profesores y cerca de 1.000 docentes auxiliares; 20.000 alumnos de grado y alrededor de 1000 de posgrado, con un ingreso medio anual de 4.000 estudiantes y 471 personal de apoyo administrativo y técnico que en total componen el cuadro de recursos humanos de la UNRC.

A través del funcionamiento de 42 carreras de grado y carreras de cuarto nivel a término (Doctorados, Maestrías y Especializaciones), contribuye a la preparación científico-técnica, la formación profesional, la investigación científica y al desarrollo de la cultura.

La UNRC está estructurada académicamente en cinco Facultades: Agronomía y Veterinaria; Ciencias Económicas; Ciencias Exactas, Físico, Químicas y Naturales; Ciencias Humanas e Ingeniería, todas con asiento en el campus universitario. En su organización cuenta con una amplia gama de áreas de servicios: comedor, salud, becas, deportes y recreación, orientación vocacional y psicopedagógica.

Cuando se inicia la Universidad en 1971, según el Plan con que había sido creada, estaba organizada por Departamentos. Uno de ellos era el de Ciencias Sociales, e incluía tres grandes áreas: economía, educación y comunicación. El sistema departamentalizado funcionaba por áreas epistemológicas que los alumnos debían recorrer según los distintos planes de estudio, así una asignatura podía contar con diferentes áreas para cada una de las carreras. Los planes de estudio de las carreras contaban con asignaturas optativas y disponían de cierta flexibilidad que permitía a los alumnos una movilidad curricular. El Departamento de Ciencias Sociales funcionó así tres años y medio.

En 1974, el entonces rector interventor, Luis Jorge Maestre, decide abolir esta organización departamental y sustituirla por el de facultades. Así, el 6 de diciembre de ese año a través de la resolución rectoral N° 059/74, crea las cinco Facultades hoy

existentes, una de ellas la de Ciencias Humanas. Inicialmente esta Facultad ofrecía las carreras derivadas del sistema anterior: Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, y en Ciencias de la Comunicación, Tecnicaturas en Enseñanza Especial y Medios Audiovisuales y Trabajo Social. Se deja así un esquema por departamentos para, a partir del 11 de enero de 1975, encauzar una labor de docencia, investigación y extensión bajo una nueva estructura orgánica en lo administrativo y lo académico. Algunas frases textuales de dicha resolución -en su *considerando*- que dan cuenta de la relevancia del hecho: *"... Que el sistema de facultades posibilita el aprovechamiento del actual sistema departamental en cuanto a optimización de recursos humanos y materiales con que cuenta nuestra casa de altos estudios. Que por otra parte, con el sistema por facultades se logra que en cada unidad académica convivan en un mismo clima de labor docente y de investigación, científicos y profesionales de similar orientación e inquietudes comunes, evitando así la dispersión de grupos humanos y esfuerzos, con perjuicios para el nivel de jerarquía académica que deseamos para la Universidad"*.

En 1975, a partir de la incorporación de carreras provenientes de tres institutos de formación docente del medio: Superior de Ciencias, Juan XXIII y Raúl B. Díaz, se crea el Instituto para la Enseñanza Media, dependiente de la Facultad y que nuclea los diferentes profesorado para el nivel medio y para el Jardín de Infantes, éste además es anexado como Departamento de Aplicación de ese profesorado, inicialmente llamado Jardín de Infantes "La calesita", hoy dependiente de la Secretaría de Bienestar de la UNRC, con el nombre de "Rosario Vera Peñaloza". Durante algunos años, la Facultad funcionó, con las carreras originales y con este instituto anexo.

Durante el gobierno de facto (1976-1983) como toda la universidad, la facultad estuvo fuertemente condicionada por las políticas represivas del estado en una concomitancia directa con las políticas institucionales: persecución y represión a docentes, no docentes y estudiantes; censura y desaparición -quema- de libros; ausencia de discusión y de debates; control institucional exacerbado y un currículo descontextualizado y aséptico. Fueron algunos de los rasgos típicos de la modalidad de trabajo de ese período signado por la restricción, reproducción y el silencio en donde el individualismo y la atomización eran los elementos identitarios. Esta situación imprimió una impronta a la cultura y dinámica institucional que aún hoy se percibe en los comportamientos de los integrantes de la comunidad universitaria.

En este periodo, a la tragedia de las desapariciones físicas y exilio de numerosos profesores universitarios, se agregó en 1977 un terrible accidente

ferroviario a metros del campus universitario, cuando un ómnibus local trasladaba a estudiantes, docentes y no docentes, dejando un triste saldo de fallecidos.

Estos incidentes marcaron dolorosamente la trayectoria de la institución. Miedo, temor, pérdidas, constituyeron los condicionamientos subjetivos que configuran una cultura marcada por una escasa o nula participación, fragmentación, incomunicación y una simplificación del trabajo que atentaron directamente contra la formación profesional que se vio vaciada académica y políticamente.

Retomando la organización de la Universidad por Facultades, con posterioridad, la variedad de carreras dan lugar a una nueva estructura de Facultad que se organiza a través de Departamentos, como administradores de carreras. Estos son: Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Filosofía, Educación Física, Educación Pre- Escolar -hoy Educación Inicial-, Lengua y Literatura, Lenguas extranjeras -hoy Lenguas-, Geografía, Historia y Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y, una escuela: de enfermería. En su conjunto cubren todo el espectro formativo de la Facultad que cuenta en la actualidad con 26 carreras de grado con un total de más de 5.507 alumnos efectivos, con los que concentra el mayor número de ellos entre las demás Facultades de la UNRC.

La Facultad de Ciencias Humanas tiene entre sus principales objetivos:

- Capacitar a los estudiantes en la comprensión y análisis crítico de los fenómenos sociales y formarlos profesionalmente para actuar en la realidad social.
- Promover en todos los ámbitos de la actividad académica el pluralismo ideológico y la búsqueda de la convivencia productiva en el marco de las diferencias políticas, culturales y religiosas.
- Apoyar a la comunidad docente en sus esfuerzos por perfeccionarse y continuar estudios de posgrado en centros avanzados del país y del extranjero.
- Estimular las actividades de investigación, extensión y servicio que permitan interactuar con la realidad social y colaborar con las instituciones y agrupaciones del medio que procuren transformarla, contribuyendo así con el desarrollo y mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

Las carreras de Posgrado emergen a partir de la década de los '90 y hoy la oferta incluye Especialidades y Maestrías en diferentes áreas de las Ciencias Humanas y Sociales y concentra más de 300 alumnos.

La opción por las carreras que ofrece la Facultad motiva a la misma a una búsqueda constante hacia la evaluación y actualización de su oferta de formación, lo que trae aparejado la producción de nuevo conocimiento en las diferentes áreas y

disciplinas. Por ello, en los últimos diez años, los Planes de estudio han sido renovados y la investigación ha crecido significativamente. Hoy la Facultad cuenta con varios programas y numerosos proyectos de investigación. La actividad de extensión también ha estado presente en todo el proceso de evolución de la institución y hoy tiene una fuerte presencia en su relación con el medio y la región.

No se puede obviar un hecho lamentable -mencionado en varias oportunidades por algunos de los entrevistados-: en diciembre de 2007 la fatalidad y el clima apacible y cotidiano de trabajo en la mañana de un miércoles fue interrumpido por un accidente en la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería lo que provocó la muerte de cinco destacados docentes y un alumno de excelencia. Y otra vez la tragedia enlutó a toda la comunidad. Pérdidas humanas irreparables, interrupción de creación científica y práctica académica que deja ausencias infinitas y un enorme vacío, sufrimiento profundo que no entiende de razones. El doloroso impacto de este incidente provoca un hito en la historia institucional que marca su continuidad en un antes y un después de la universidad.

#### **4.2. Creación del Departamento de Educación Inicial: breve reseña histórica del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial<sup>30</sup>**

Con la creación en 1974 de las cinco Facultades en la Universidad, la Facultad de Ciencias Humanas da lugar en 1975 a la conformación del Departamento de Preescolar. Dicho Departamento tiene su origen en el Instituto Terciario de nuestra ciudad, "Raúl B. Díaz", dependiente del instituto para el profesorado de la Enseñanza Media de la UNRC, con un plan de estudio de 1975 y de 1977 vigente en dicho instituto terciario. A partir de 1980 es reconocido el plan de estudio del profesorado por resolución Decanal N° 150/80 y ratificada por resolución Rectoral N° 851/80.

El inicio del Departamento es importante conocerlo para el análisis de los datos recolectados, ya que el Departamento tiene su origen en un instituto terciario con docentes que ejercen su tarea con títulos terciarios y/o universitarios, esto a partir de 1975 que puede considerarse un periodo de transición de la carrera entre ambos

---

<sup>30</sup> La información que se presenta ha sido extraída de documentación oficial del archivo de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de la Facultad de Ciencias Humanas y de algunos informantes que colaboraron para esta reconstrucción de la historia del Departamento.

La documentación institucional trabajada en este capítulo está citada de manera completa en las referencias bibliográficas en "Documentos oficiales citados en el capítulo 4".

niveles del sistema, avalados con la resolución Rectoral N° 386/77, que dice: *“Declarar título habilitante con derecho a ejercer la docencia a nivel universitario, ocupando cargo de auxiliares docentes en esta Universidad Nacional, al título de profesor otorgado por Universidades Nacionales, Provinciales, Privados y/o Institutos de profesorado reconocidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación”*. Esta última es la situación que le corresponde al Departamento de estudio: el reconocimiento de los títulos otorgados por el instituto terciario citado, al ejercicio de la docencia en el nivel universitario, situación que se llevó a cabo en el Departamento con una cultura de trabajo distinta a la que había que construir en el marco de una institución universitaria y que fue y es difícil reconstruirla hasta la actualidad.

En el mismo año, con la resolución Rectoral N° 961/77 se establece que los títulos son expedidos por la Universidad: *“a partir del 1° de agosto las Facultades y el Instituto del Profesorado para la Enseñanza Media, confeccionarán los certificados analíticos parciales y finales solicitados por los alumnos”*.

Desde comienzos de 1975 el Departamento en cuestión reconoce a *“los planes de estudio de 1975 y de 1977 del profesorado en educación preescolar otorgados por el instituto de enseñanza media de la UNRC con reconocimiento de validez nacional y alcances profesionales del título”* (Resolución Decanal N° 310/2001).

Dichos planes fueron modificándose desde programas de dos años a tres años y, junto con esta ampliación de tiempo de formación académica, también hubo cambios en su denominación.

Al respecto, la resolución Rectoral N° 193/75 dice en uno de sus apartados: *“Disponer el cambio de denominación de la carrera del profesorado en Jardín de Infantes, tal como figura en la resolución N° 077/74 por la de profesorado en Educación Preescolar, en un todo de acuerdo al nuevo Plan de Estudios que se implementará para el corriente año”*. Y en el año 2001 la resolución Decanal N° 310/2001 dice en el artículo 2°: *“Petición al señor rector de la Universidad Nacional de Río Cuarto la realización de los trámites correspondientes para solicita al Ministerio de Educación de la Nación el reconocimiento de la validez nacional y alcances profesionales del título del profesorado en Educación Inicial, para todos los egresados de la carrera de la UNRC...”* (Resolución Decanal N° 310/2001). Junto con esta resolución se encuentra la resolución Rectoral N° 444/2001 que dice en sus considerandos: *“que según lo prescripto por la Ley Federal de Educación Superior, que regula el sistema educativo y modifica su estructura, se cambió la denominación de ‘nivel preescolar’ por ‘nivel inicial’, consecuentemente se elaboró un nuevo Plan de*

*estudio aprobado por resolución del Consejo Directivo N° 584/2000 y resolución del Consejo Superior N° 184/2000 (...) Se resuelve (...) Solicitar al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el reconocimiento de la validez nacional y alcances profesionales del título del profesorado en Educación Inicial para todos los egresados de la carrera de la Universidad Nacional de Río Cuarto". Denominación del título vigente hasta la actualidad.*

A lo largo de su trayectoria se ha marcado esta impronta de matriz de origen como una "novela institucional" (Fernández, 1994; Garay, 2000) cuyos protagonistas fueron construyendo un patrón, desde una trama sigilosa con un estilo de trabajo que puede entenderse como una manera de protegerse en una idiosincrasia invariante con un desconocimiento o negación de las condiciones reales. Una matriz estructurante, prefigurante de los docentes y sus prácticas con estilos de trabajo que no se fueron desarrollando a favor de una identidad con características universitarias, sobretudo desde las propias autoridades departamentales. Así se fue conformando un imaginario institucional (Garay, 2000; Piotti y Lupiañez, 2002), imágenes y representaciones que afectaron a los vínculos y a la tarea institucional, puesto que esa matriz que fue contemplando instancias, momentos, dimensiones, componentes, gesta un sujeto que se identificó más con la cultura institucional de origen que con la nueva a conformar.

Esta situación, que se mantuvo por largo tiempo desde los inicios del Departamento, hizo eclosión en 1991 ante irregularidades en la organización y funcionamiento del Departamento, sin descargo de su directora en tiempo y forma de todas las irregularidades que fueron tratadas en el Consejo Directivo de la Facultad.

La matriz construida sustentada en un imaginario que se interponía a una cultura institucional instalada, provocó la reacción de disconformidad de un grupo numeroso de integrantes del Departamento, lo que llevó a su intervención por varios meses (resolución de Consejo Directivo N° 331/1992). Pero lo que más llama la atención es que estos hechos, además de marcar un cambio de rumbo, lo que hizo es volver a la "dinámica" pero opuesta a lo que dice Bleger (en Fernández, 1994) de restitución de estilos de trabajo que remiten a la matriz fundacional del Departamento. A tal punto que, en elecciones posteriores a la intervención, vuelve al cargo de autoridad del departamento el mismo grupo motivo de la intervención. Esta situación puede comprenderse desde lo que Garay llama la "lógica tripartita" (2000): el docente con la institución, con los grupos y con el grupo en la institución. Este último mostró que el grupo de docentes en interacción con el resto de la universidad no pudo, no quiso o no supo en sus orígenes identificarse con el cambio.



Más allá de las épocas, el reglamento que rige para todos los Departamentos de la Facultad tiene vigencia desde 1986 hasta la fecha. Los Departamentos están reglamentados por la resolución de Consejo Directivo N° 047/86<sup>31</sup> en el cual en el anexo I dice en una de sus partes: *“reglamento de los Departamentos 1-Estructura organizativa de los Departamentos: 1.1-Constitución: los departamentos están constituidos por cátedras y/o disciplinas afines, responsables de las distintas carreras que se ofrecen y éstas por todo su personal: profesores, auxiliares docentes, ayudantes alumnos y alumnos. 1.2-Gobierno: el gobierno de los departamentos será ejercido por el director coordinador titular, Consejo Departamental y Asamblea Departamental. 1.3- Consejo Departamental: está integrado por el Director coordinador Titular, Vice Director, tres docentes, dos alumnos y un graduado. 1.4- Asamblea Departamental: está integrada por docentes, graduados y alumno”*.

En relación a los planes de estudio, en la actualidad el profesorado como la licenciatura en Educación Inicial tienen vigencia desde 2001.

El profesorado, con una duración de cuatro años tiene por objetivos: *“formar docentes críticos y activos capaces de insertarse en diferentes contextos educativos socio- culturales e institucionales; capacitar a profesionales para acompañar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años; promover la formación de docentes que generen planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales de nivel inicial; formar profesionales para conformar equipos de investigación a nivel institucional, donde analicen aspectos pedagógicos-metodológicos que promuevan cambios favorables en los aprendizajes del niño/a”*. (Resolución Consejo Directivo N° 583/2000).

Por su parte, la carrera de licenciatura en educación inicial debe acreditar el título de profesor en educación inicial más un año y trabajo de tesis. Los objetivos son: *“formar docentes críticos y activos capaces de insertarse en diferentes contextos educativos socio- culturales e institucionales; capacitar a profesionales para acompañar el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años; promover la formación de docentes que generen planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales de nivel inicial; formar profesionales para conformar equipos de investigación a nivel institucional, donde analicen aspectos pedagógicos-metodológicos que promuevan cambios favorables en los aprendizajes del niño/a; formar profesionales calificados para formular programas y proyectos de investigación vinculados con el*

---

<sup>31</sup> Esta resolución también es considerada en el capítulo 5, en el análisis del grupo de gestión, indicada: (Res. CD N° 047/86)

nivel inicial; capacitar a los licenciados para asesorar a instituciones formales y no formales” (Resolución Consejo Directivo N° 584/2000).

Los objetivos del proyecto contemplados en ambos planes, más allá de reiterarse con las mismas palabras, marcan una diferencia en la formación pretendida desde el Departamento de los futuros profesionales que posiblemente muchos de ellos continúen la carrera universitaria. Es un indicador de cambio en relación a sus orígenes, considerando también que los primeros planes de estudio estaban enmarcados en un contexto histórico de gobiernos de facto.

Se transcriben ambos planes de estudio.

<p style="text-align: center;"><b>Profesorado en Educación Inicial</b></p> <p><b>PRIMER AÑO</b>                      Primer Cuatrimestre                      Seminario                      Introdutorio al Campo Profesional                      Introducción a la Filosofía                      Epistemología                      Antropología Cultural                      Teorías Sociológicas                      Segundo Cuatrimestre                      Pedagogía                      Creatividad                      Juego                      Teorías Psicológicas</p>	<p style="text-align: center;"><b>SEGUNDO AÑO</b></p> <p>Primer Cuatrimestre                      Seminario I: Procesos de Subjetivación                      Psicología del Desarrollo Infantil I                      Taller: Inserción Profesional I                      Psicomotricidad I                      Adquisición de la Lengua Materna                      Segundo Cuatrimestre                      Psicología del Desarrollo Infantil II                      Literatura Infantil                      Psicomotricidad II                      Didáctica General                      Política y Legislación en Educación Inicial                      Taller: Inserción Profesional II</p>	<p style="text-align: center;"><b>TERCER AÑO</b></p> <p>Primer Cuatrimestre                      Música                      Plástica                      Expresión Corporal                      Psicología Educativa                      Lengua Materna y su Didáctica                      Ciencias Naturales y su Didáctica                      Segundo Cuatrimestre                      Pasantía y Taller de Reflexión Docente                      Música y su Didáctica                      Plástica y su Didáctica                      Juego Dramático                      Matemática y su Didáctica</p>
--	--	---

**CUARTO AÑO**

Anual  
 Práctica Profesional en el Nivel Inicial  
 Seminario: Investigación Educativa  
 Primer Cuatrimestre  
 Organización de Jardines Maternales  
 Psicohigiene Institucional  
 Práctica Profesional en el Nivel Superior  
 Segundo Cuatrimestre  
 Organización de Jardines de Infantes  
 Tecnología y su Didáctica  
 Elaboración y Evaluación de Proyectos Educativos  
 Seminario de Prevención y Salud

**Licenciatura en Educación Inicial****QUINTO AÑO**

Primer Cuatrimestre  
 Metodología de la Investigación Cuantitativa  
 Estadística  
 Seminario de las Organizaciones Educativas No Formales  
 Segundo Cuatrimestre  
 Metodología de la Investigación Cualitativa  
 Seminario de Atención a la Diversidad  
 Tesis de Licenciatura  
 Acreditación de Un Idioma Extranjero

Para cerrar este capítulo y haciendo énfasis en la historia del Departamento y a algunas de sus normativas, queda evidenciado hasta el momento que más allá de las normas explícitas, de lo instituido, el juego de lo implícito se advierte en cómo la matriz fundacional en sus deseos, miedos, modos de ejercicio de la autoridad, ha moldeado el inicio de las prácticas docentes con etapas de adaptación reproductiva e instancias de conflictos que llevaron a la intervención del Departamento. Pero después de pasado un tiempo, se vuelve por vía de elección democrática al mismo modelo de conducción departamental. Esto lleva a varios interrogantes ubicándose en esa época inicial: ¿había deseos de cambio al interior del departamento desde los docentes? ¿había conflictos, malestares que no fueron escuchados o no interesaron ser escuchados porque pesaba más la comodidad-adaptativa de la mayoría en una dinámica sin revisión? ¿había propuestas alternativas, superadoras que pudieran aprovechar "clivajes" y dar un giro en la gestión? ¿cómo enfrentaron los grupos docentes fundantes, las normativas institucionales de la universidad? ¿qué culturas docentes habrán prevalecido en esa época? Algunos hechos ya citados pueden aproximarnos a algunas respuestas.

Esta situación en la actualidad es diferente en relación a la inicial pero, como veremos en los capítulos de análisis, la matriz fundacional no ha perdido vigencia aunque sí fuerza, a partir de la intervención en posiciones, roles e interacciones diversas con la participación de docentes de otros Departamentos.

Conocer parte de este pasado reconstruido a partir de algunos protagonistas de esa época y de documentación oficial, ayuda en la interpretación de la información de las observaciones y entrevistas a docentes en la actualidad, que fueron parte de esa época inicial del Departamento como de otras posteriores.

La breve presentación de los orígenes del Departamento de Educación Inicial en la Facultad de la UNRC permite contextualizar las prácticas docentes de gestión, investigación y docencia/pedagógica que en los próximos capítulos se analizan: Información necesaria para comprender significativamente cómo se han ido construyendo estas culturas docentes desde su matriz fundacional.

## CAPÍTULO 5

### 5. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo: cultura docente de interacción en la práctica docente en situación de *tareas de gestión*<sup>32</sup>

La gestión es un proceso de toma de decisiones, de resolución de conflictos, de diseño de situaciones que realiza un grupo directivo de una institución educativa, para disminuir la incertidumbre (Ceballos y Ariaudo, 2005). Una acción colectiva positiva para todos los que la conforman y los demás docentes que están allí siendo representados.

El concepto de gestión ha ido cambiando en su significado: desde una visión solitaria de decisiones que se debían recibir sin cuestionamientos pasando a una mirada de revisión institucional desde su complejidad institucional. Es la universidad una institución de existencia, como dice Enriquez (1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989), en la que las relaciones humanas impregnan las tareas académicas y no quedan excluidas las tareas de gestión. Los rígidos modelos pedagógicos-curriculares sostenidos por estructurados modelos de cultura institucional, han ido cediendo terreno a la posibilidad de cambio de la gestión directiva, en atender al contexto del propio lugar de trabajo como del social, que atraviesa fuertemente nuestras formas de pensar, de sentir y de actuar. Y gestionar abre la posibilidad de aprendizaje colectivo, de ir encontrando relaciones que deliberadamente se tejen para ir dando respuesta consensuada a las demandas en el marco de un contexto incierto y también previsible:

"David Perkins ha dicho que probablemente el primer científico social con idea de qué significa diseñar una gestión haya sido el Rey Arturo con su célebre mesa redonda. Es necesario entender la situación que se da con un rey en la cabecera de la mesa, las luchas por el poder que implican sentarse más o menos cerca del rey cuando estar lejos significa no oír o no ser oído, ¿y quién se anima a pedirle a un rey que hable más alto o a gritarle para que nos oiga? (Gore, 2009, en Blejmar, 2009:11).

---

<sup>32</sup> -Para referirse a las observaciones, estas se indicarán con el siguiente código de referencia:

1º Obs 2º Obs; 3º Obs; 4º Obs; CD (Consejo Departamental), y con una letra Mayúscula el Sujeto que toma la palabra en ese momento del registro.

-Para referirse a las entrevistas, estas se indicarán:

1º Ent; 2º Ent; CD y con una letra Mayúscula el Sujeto entrevistado.

La inicial "A" indica la intervención de la entrevistadora. En todos los casos, tener en cuenta esta indicación cuando se expliciten los ejemplos.

-La documentación institucional trabajada en este capítulo es citada de manera completa en las referencias bibliográficas en: "Documentos oficiales citados en los capítulos 5, 6 y 7: grupo de gestión".

. Resolución de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 047/86, identificada de la siguiente manera: (Res. CD N° 047/86)

. Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 311/2008, identificada de la siguiente manera: (Res. CD N° 311/2008)

-Se tendrá en cuenta otra documentación que se indicará al interior del capítulo, como en las referencias bibliográficas.

La mesa redonda de Arturo como dice Gore, es generar un espacio de comunicación fluido, de posicionamientos y acciones que pasan a ser “la base de cualquier tarea de gestión: diseñar situaciones que hagan que ciertas conversaciones sean posibles” (Blejmar, 2009:11). En estos espacios de comunicación, la situación particular de trabajo grupal que se analiza ahora, es el Consejo Departamental de educación inicial, considerado como el órgano de asesoramiento principal en el que se toman decisiones en representación de todos los miembros que pertenecen o prestan servicios al mismo, en el caso de los docentes, como así también en relación a las demandas de alumnos, de graduados, egresados del profesorado y de la licenciatura en educación inicial.

En el marco de este Consejo, es donde se dan las interacciones que se fueron analizando a partir de las *cuatro observaciones no participantes* en varias de las reuniones habituales y de *dos entrevistas* a miembros que conforman el grupo de gestión, tarea que fue solicitada a dos de ellos teniendo en cuenta que varios de los demás integrantes ya eran observados y entrevistados en otros de los grupos de estudio.

Esto dio lugar a la construcción de cinco categorías comunes a los restantes grupos de análisis<sup>33</sup>: *Institución educativa universidad; práctica docente; condicionamientos objetivos de la institución; condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal y toma de decisiones frente a los conflictos.*

A su vez, de acuerdo al proceso de trabajo que se iba elaborando, se recurrió a documentos oficiales que sirvieron de información importante como parte de la normativa institucional que tiene peso en la tarea docente, en este caso, documentación referida específicamente a todo lo relativo a la reglamentación para el funcionamiento de la gestión Departamental (Res. CD N° 047/86), como a la designación formal de sus miembros -de julio 2008 a junio de 2010, Res. CD N° 311/2008 - período en el que se recolectaron los datos para el presente trabajo.

La recolección de información para este grupo, demandó diferentes tiempos que a continuación se detallan:

---

<sup>33</sup> La justificación del porqué de la elaboración de dichas categorías se fundamentó en el capítulo 3: *Encuadre metodológico del estudio*, punto: 3.4 *Estrategias de implementación para el procesamiento de la información.*

- 1º observación: 6 de octubre de 2008, 10:45hs. (1º Obs CD Sujetos Ma; Mo; Mar; V; S; N)
- 2º observación: 20 de agosto de 2008 14:20hs. (2º Obs CD Sujetos N; S; I; P, Mo)
- 3º observación: 3 de setiembre de 2008, 10:45hs. (3º Obs CD Sujetos N; P; V; Ma.)
- 4º observación: 19 de noviembre de 2008, 14:20hs. (4º Obs CD Sujetos N; I; P y dos alumnas)
- Ma: Ayudante de Primera Simple
- Mo: Ayudante de Primera Simple
- Mar: Asociada exclusiva
- V: Jefe de trabajos prácticos semi exclusiva. Antigüedad 17 años (\*)
- S: Jefe de trabajos prácticos semi exclusiva
- N: Adjunta semiexclusiva. Antigüedad 22 años (\*\*)
- I: Ayudante de Primera. Simple
- P: Asociada semi-exclusiva
  
- 1º entrevista: 3 de Diciembre de 2009, 9:00 hs (1º Ent. CD. Sujeto V) (\*)
- 2º entrevista: 4 de Diciembre de 2009, 8:30 hs (2º Ent. CD. Sujeto N) (\*\*)

En esta etapa del trabajo analítico se tendrán en cuenta dos de los objetivos propuestos:

- Caracterizar las diferentes situaciones de práctica docente atendiendo las interacciones entre colegas en los equipos de cátedra, de investigación y de gestión*
- Caracterizar las interacciones desde los rasgos instituidos e instituyentes en los distintos grupos de docentes, teniendo en cuenta entre otros: los canales de comunicación utilizados, los vínculos tejidos en el entramado situacional, los conflictos emergentes y el posicionamiento ante ellos.*

A continuación y atendiendo a los objetivos para el análisis, se ha organizado el capítulo de acuerdo a las categorías nombradas. En cada una de ellas se irán distinguiendo varias *propiedades conceptuales*<sup>34</sup> -que se van entrelazando entre lo instituido e instituyente- para aproximarnos a la comprensión de las interacciones que

---

<sup>34</sup> Ambos conceptos han sido marco referencial para este análisis desde los autores: Glasser y Strauss 1964a ; Strauss y Corbin, 1998; Vasilachis (coord.) 2006. La justificación de la construcción de cada una de las propiedades fue expuesta en el capítulo 3: *Encuadre metodológico del estudio*.

se van generando en esta situación de práctica docente de gestión departamental. Desde el análisis dinámico que se lleva a cabo, el desarrollo interpretativo se hace en permanente relación con los datos empíricos y, dada la situación, se acompaña de documentos oficiales, mostrando la construcción de una parte del entramado interrelacional en la gestión.

### 5.1. Institución educativa universidad. Reconocimiento al valor académico

Se comienza el análisis atendiendo a la primera categoría referente a la universidad. Para indagar acerca de esta institución educativa, se recurrió especialmente a las entrevistas que al ser semiestructuradas, ayudaron a orientar las preguntas a partir de las observaciones para especificar, en este caso, una apreciación explícita de esta categoría a partir de la cual las variadas expresiones de los protagonistas acerca del tema permitieron comenzar a distinguir algunas propiedades:

*-"...Caracterizamos a la universidad como una institución tan particular por su autonomía en primer lugar, poder dictar sus normas, de poder crear carreras, de reformar carreras, nombrar su personal, administrar sus bienes, entonces para mí la universidad es una institución en la que se puede trabajar lo académico y lo científico con mucha libertad (...) es un lugar de trabajo donde realmente uno puede trabajar con libertad de cátedra, con libertad de ideas en cuanto a programar, a planificar,(...)uno tiene posibilidades de hacer muchas cosas en la universidad, digamos planificar hacia el futuro, provocar cambios" (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.1) <sup>35</sup>*

*-"...La primera vez que entré a la universidad tenía 5 años, vine a cambiar libros, mi padre estudiaba acá, después estudiaron mis hermanos, después vine yo y me quedé trabajando acá...sí vos sacás cuenta, en mi vida, he pasado prácticamente toda mi vida acá adentro, entonces es mi segunda casa, es algo más que un trabajo" (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.1)*

Explicar la universidad desde una dimensión explícita como son sus *normas, libertad de cátedra, crear y reformar carreras*, no basta; lo implícito se evidencia en la comparación con otras instituciones del sistema educativo. La *libertad de ideas*, la posibilidad de tomar decisiones en el momento necesario, es decir, una *autonomía* que constituye por un lado, el autogobierno de esta institución, elaborar sus propio

<sup>35</sup> A lo largo del capítulo se explicitan ejemplos seleccionados y extraídos de entrevistas y observaciones. En su mayoría, los mismos y otros ejemplos, se transcriben de forma completa en los anexos que se encuentran al final del trabajo. Esta decisión tiene como propósito que, quien quiera hacer una lectura de todos los ejemplos seleccionados pueda recurrir a ese espacio y así, mantener simultáneamente a lo largo del escrito del capítulo una lectura más fluida, sin dejar por ello de referirnos brevemente a algunos de los ejemplos que necesariamente deben estar como parte fundamental del análisis.

Aquellos ejemplos que han sido recortados o enviados completamente al anexo se identifican con la palabra: "Anexo" seguida del número romano "I" -grupo de gestión- y luego con la secuencia numérica por orden de aparición. Ejemplo: Anexo I.1; Anexo I.2,...

Respecto a la documentación Institucional utilizada también será indicada al final del anexo.



estatuto con lo que ello implica<sup>36</sup> y por otro lado, una autonomía que permite provocar cambios, es decir, marcar una fuerza instituyente que, sustentada en la libertad de ideas, produzca lo deseado sin obstaculizar las relaciones fuera del ámbito universitario.

Destacar la libertad de cátedra -conquista de la Reforma del 18-, implica otorgarle al docente la facultad de elaborar sus propios programas de asignatura, bibliografía y todo lo que concierne a su práctica pedagógica, diferenciando esta tarea con otros niveles más restringidos del sistema educativo.

Entendiendo la autonomía como una construcción compleja, Frigerio (1991) plantea la idea de intersticios, es decir, de los espacios decisionales en los cuales juegan lo personal y contextual con sus normas y reglas. En ellos, los actores hacen uso de su poder decisional según el modo como se desenvuelven en los “espacios de incertidumbre” propios de su tarea docente. El espacio intersticial se da en todos los niveles de la institución educativa en donde el docente hace uso de sus posibilidades para convertir ese espacio en sede de lo instituyente mediante la toma de decisiones, el compromiso moral, la responsabilidad social, la competencia profesional y el respeto al trabajo que se está realizando. Es decir, los márgenes de autonomía están siempre presentes en las diferentes instancias de la complejidad de la vida docente, ligados a la libertad de pensar y de actuar frente a una institución educativa, a la sociedad, con un marco moral contemplado como uno de los aspectos que caracteriza y orienta la práctica docente.

Al respecto, Contreras plantea que:

“La autonomía profesional (...) solo puede construirse en el contraste y discusión, en la comparación de puntos de vista, en la descentración respecto de uno mismo compartiendo dudas y preocupaciones. La autonomía (tiene que ver) con la oportunidad y el deseo de considerar tanto las convicciones como las inseguridades materia de trabajo profesional, afrontándolas y problematizándolas tanto unas como otras (...)” (1997: 161).

Pero a su vez, la universidad se presenta con una propiedad que tiene más relación con lo afectivo: considerarla como una *segunda casa*, deja de manifiesto que el vínculo privilegiado es el afectivo, la matriz construida en la familia se continúa en este espacio y se refleja en las relaciones y modos de asumir las tareas.

Hasta aquí vemos cómo lo explícito se conjuga con lo implícito en una configuración de ideas que se van transformando en pautas de acción. Pero es necesario avanzar en el análisis, donde se encuentran otras propiedades que van completando este entramado:

---

<sup>36</sup> El estatuto es la columna vertebral de la institución que organiza toda la vida universitaria, contemplando: fines y estructura de la universidad; gobierno de la universidad y de las facultades; funciones de los claustros; actividades que promueve; régimen electoral, etc.

-“...Creo que ha habido cambios en ese sentido pero aún persiste esta posición a veces tan encontrada de lo que es la ciencia y lo que hacemos aquí adentro, ¿no es cierto? No obstante, reconocen que necesitan de la pedagogía, de la psicología ¿no es cierto? de los idiomas que se dan en este ámbito, pero creo que todavía hay un camino por recorrer” (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.2)

-“... Ha crecido mucho la universidad en cuanto a oferta académica, y eso implica cambios a nivel de proyectos de investigación, la posibilidad de participar, creo que todo eso ha sido muy positivo, amén de que también creció ediliciamente...hay un sostén de equipamiento, que uno no se puede quejar, uno lo compara con otras universidades y estamos mucho mejor...” (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.2)

-“A mí me preocuparía otra cosa, que no es cómo se percibe acá adentro sino cómo nos perciben afuera (...) se pide que nos vinculemos con el medio y difícilmente lo hacemos para responder al medio, lo hacemos para responder a nosotros, a nuestros intereses cuando lo hacemos” (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.2)

En la trama de la institucionalización se advierte que la universidad ha sufrido cambios favorables: *mayor oferta académica, mayor participación en diferentes ámbitos institucionales y funcionales, mayor crecimiento edilicio como de equipamiento tecnológico*. Pero también en relación a un *reconocimiento académico de grupos de pares* provenientes de otros campos de la ciencia.

En lo que no ha cambiado la universidad es en quedarse *limitada en relación a las demandas sociales*, que por razones de exigencias institucionales-administrativas se encierra en tareas docentes que se circunscriben al interior de la institución para responder a cuestiones estrictamente personales-laborales.

De aquí se desprende la fuerza de lo instituyente: el interés por una institución que *se ocupe más de lo social y de un reconocimiento igualitario* de todas las Facultades. Proceso de conquista permanente en la institucionalización que va generando indiferencias, conflictos, reconocimientos, como caminos que se abren a, según lo expresa Garay (2000), la construcción de los diferentes rostros de la identidad institucional.

Continuando con la *categoría Universidad* encontramos más propiedades que se especifican en el *perfil docente*:

-“... Creo que el docente de esta universidad es un docente que en general, tiende a involucrarse no solo en las clases sino también en la investigación, o sea, no quedarse aisladamente con la clase, con preparar sus clases, incluso la necesidad de capacitarse, de actualizarse” (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.3)

-“Uno siempre piensa que sería muy bonito verlos situados a la par de otras universidades más grandes, en cuanto a formación, a producción, en cuanto a relevancia social (...) yo creo que de alguna forma, por algún tipo de intervención...del rector en el CIN de repente, tener algún tipo de referente, pero más allá de cuestiones políticas...tener representación o ser de

*alguna forma referente en algunos ámbitos, eso también me parece bárbaro, desde lo académico” (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.3)*

*–“Hay de todo. Hay docentes que se limitan a hacer lo que tienen que hacer, dar clases y por ahí estar en algún proyecto de investigación y punto. Y hay gente que hace otras cosas. Sí tenemos por ahí la presión administrativa con el tema, por ejemplo de la presentación para la categorización...por ahí tenemos ese tipo de presión, ahora, si trabajaras en otro lado tendrías esas presiones y algunas otras que son características de otras instituciones, no somos un mundo aparte al laboral (...) a mi me ha pasado de tener otros trabajos antes de entrar a la universidad y yo te diría es fantástico trabajar acá” (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.3)*

Cuando se hace referencia a las instancias institucionales, entre ellas se encuentra la “instancia institucional en sí” en donde Garay (1996 en Butelman, 2006) considera que el ser docente se instituye tomando *identidad propia* como un modelo común, una identidad docente que se arma desde las propias representaciones del cómo se siente el docente perteneciente a la institución (Fernández, 1998), con autoestima o desvalorización.

El grupo analizado marca dos apreciaciones diferentes: a- una tendiente a *la revalorización del docente desde su interés por la formación académica continua, por la investigación y con fuertes deseos -en un sentido instituyente-*, que en los procesos de institucionalización se construyan *relaciones con otros sectores sociales* -aquí se nombra el CIN- *que prestigien y sean un canal para mostrar los avances académico-institucionales*. Para ello hay una condición insustituible, la participación y el compromiso al que hacen referencia los docentes que, como plantea Garay (1994), conforman un orden simbólico que mantiene la pertenencia y el deseo por *buscar permanentemente el prestigio de calidad académica*; b- otra apreciación es la que refiere a cumplir con una *tarea de acomodación a las situaciones cotidianas, adaptándose a ellas de una manera rutinaria* para responder sin más compromiso que al mínimo exigido, manteniéndose así dentro del sistema institucional. Es decir, un *docente desinteresado por la innovación* en lo académico de manera tanto individual como colectiva.

Este perfil se va construyendo también con la *flexibilidad en cuanto al tiempo de trabajo*, pero conjuntamente con ello con la “*queja*” permanente ante tanta exigencia de tareas pero que, si bien no llega a paralizar las actuaciones profesionales asumidas, las limita de alguna forma para cumplir con todas ellas.

*–“Hay algo típico del docente de quejarse, me incluyo...siempre estamos con esa historia...`otra cosa más`, quejándonos de la misma cosa...” (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.3)*

Aquí surgen algunas preguntas: la falta de tiempo que lleva a la “queja” ¿será uno de los desencadenantes de la tarea esquiva a las innovaciones?; el interés por la valorización académica ¿queda en una fuerza instituyente difícil y casi imposible de entrar en terreno institucional por la falta de tiempo real?; y si hubiera tiempo disponible ¿éste se aprovecharía para elaborar propuestas que rompan con lo establecido logrando el prestigio deseado? Estas son algunas preguntas abiertas para seguir el debate.

## 5.2. Práctica docente. Con ausencia de praxis de creación y transformación

Se comienza con la segunda categoría construida, a partir de la cual, la selección inicial refiere a:

- *“Práctica docente, es un concepto muy amplio porque abarca tanto la enseñanza como la capacitación personal, como el mirar a otros para trabajar integrados, como atender también a, lo administrativo (...) También es participar en la planificación, la programación, tomar parte activa de lo que es la programación del departamento...” (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.4)*

- *“El ideal sería un trabajo en equipo donde hubiera toda una estructura dentro de la cátedra, hablando de la reglamentación vigente, donde sean aplicadas las reglamentaciones vigentes (...) que vos sepas dónde estás parada, sería lo ideal eso, sería ideal que hubiera más diálogo entre las cátedras que tienen intereses académicos o de formación o de contenidos afines y eso no sucede (...) ese es el ideal, después qué pasa dentro de cada cátedra digamos, es otra historia...pero sí al ideal uno lo tiene” (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.4)*

Estas expresiones permiten extraer varias propiedades acerca de la práctica docente universitaria. Se destaca como una *tarea que se centra en el aula*, en la tarea pedagógica-didáctica de planificación, desarrollo, evaluación. Pero asimismo, se evidencia que hay tareas que superan a la anterior y que tienen relación con la articulación entre cátedras como una *modalidad superadora al aislamiento*, ya sea obligado, estratégico o elegido (Hargreaves, 1998; Marcelo, 1995).

Buscar relaciones con otras asignaturas: *“... sería ideal que hubiera más diálogo entre las cátedras...”*, deja al descubierto el *interés por el trabajo colaborativo*, una expectativa por lograr más integración en la tarea, lo cual implicaría un fuerte cambio para el Departamento: abrir la tarea docente a interrelaciones disciplinares con los pares, en los momentos preactivos y posactivos (Jackson, 1991) de actuación profesional. Este interés, es *“...una asignatura pendiente...”* (2º Ent. CD Sujeto N; Anexo I.4), un fuerte deseo de cambio que aún no ha encontrado el compromiso para asumirlo y ejecutarlo por la mayoría del cuerpo docente.

A su vez, la práctica docente es una forma de vida, que va más allá de lo académico y esto se relaciona con la visión de la universidad como un *segundo hogar*:

- "...Lo entiendo como una forma de vida, porque te pasas todo el día pensando...es mucho más que entrar a dar clases, es un paso previo, de preparación, de búsqueda de información, de material...y después que salís de la clase tenés no sólo el tema que vas a evaluar puntualmente de contenido, tenés los chicos con problemas hasta de índole personal vienen a consultar, vienen a hablar con vos. Yo te diría una forma de vida, y la práctica personal está destinada para mí está muy vinculada con el trabajo y abarca un montón de cosas, no tiene que ver sólo con el contenido o con cumplir con el programa, es mucho más..." (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.4)

Aquí se marcan los *vínculos afectivos positivos* hacia la docencia, como una matriz que organiza los comportamientos, actitudes, modos de relacionarse con los demás que se centra en lo personal y, de alguna manera, se pierde de vista lo académico-institucional, llevando la tarea docente, como sostienen Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993), a una riesgosa inclinación -aunque no consciente- hacia la disolución de la especificidad institucional.

De lo comprendido, se advierte el interés por generar un *tiempo de intercambio*, pero persiste un permanente "*hacer*" con ausencia de reflexión sobre el por qué la multiplicidad de tareas, cómo enfrentarse a ellas, cómo atender lo imprevisible, cómo lograr la relación tan soñada con otras asignaturas, lo que se transforma en un problema que ya está instalado.

Se trasluce una concepción de práctica docente acotada a lo que se hace en el aula sin considerar otros contextos de intervención. A pesar de esta visión instituida de práctica docente, está la inquietud hacia algunos cambios instituyentes de superar la tarea aislada con una *lenta y discontinua transversalidad de relaciones intercátedras*.

Esto supondría un trabajo de articulación y de preparación que exige otras tareas alternativas que todavía no están internalizadas por los sujetos para vehicularlas. La pluridimensionalidad, la transdiscursividad, son elementos necesarios de conocer para que la práctica docente pueda desarrollarse hacia canales de creación y transformación: una perspectiva de la complejidad docente que aún en los procesos de socialización no se evidencia claramente y que favorecería el desarrollo autónomo de la tarea con mayor peso en lo académico.

Para finalizar este punto de análisis, se presenta el interrogante: El concebir la práctica docente desde un "hacer" sin "saber hacer", sin un "hacer de la praxis": ¿se estaría acercando más a una práctica de buen trato con el otro, de afecto, con un espíritu fraterno que diluye lo académico?

Siguiendo con esta idea Frigerio, Poggi y Tiramonti sostienen:

"Esto no significa afirmar que las actividades y las tareas se realicen con el compromiso y el afecto de sus actores, pero debemos ser cuidadosos y no inducir a engaños o trampas (...) correríamos el riesgo de querer volver contractual aquello que escapa (...) a toda posibilidad de contrato voluntarista o laboral. Es imposible, casi perverso, contratar el afecto" (1993:41).

### 5.3. Condicionamientos objetivos de la institución. Las normas institucionales y el tiempo de trabajo

La presente categoría: *condicionamientos objetivos de la institución*, se fue construyendo en este grupo a partir de la diferenciación que se advierte entre las normas institucionales y las normas estrictamente ligadas a la actividad del Consejo Departamental y, también, por la referencia que se hace al tiempo que demanda la práctica docente en general.

A continuación, algunos ejemplos en relación a las normas:

a- En relación a las normas de la Universidad en general:

- "... A mí me dan seguridad las normas (...) creo que siempre las tengo que estar refrescando, consultando, porque uno no lo tiene a todo tan claro y también se van modificando (...), pero se puede contar con personal aquí que te ayuda en eso, así que a veces lo que cuesta es que otros cumplan las normas, en ese aspecto me cuesta con las normas, será que vengo de este corsé de la provincia, (...) Me da seguridad a mí la norma, me da seguridad, me da respuesta para mis alumnos, para los profesores, a mí me da seguridad (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.5).

b- En relación a las normas de gestión del Consejo:

"N: Bueno, está muy bien esta presentación formal (se hace hincapié en la presentación en el trabajo, parece que gusta la formalidad y que la gente se esté formando)<sup>37</sup>

I: Sí, si aparte de ir previendo toda esta cuestión de los alumnos, muy, muy responsable de dejar todo muy organizado, bueno (sigue escribiendo el acta) (4º Obs. CD, suj. N e I (Anexo I.5).

- "Yo creo que hay personas que tienen más conocimiento que otros acerca de las reglamentaciones, no es mi caso fijáte. Por ahí cuando se han cambiado reglamentaciones por ejemplo el año pasado con un cargo, el tema de los ayudantes, de las reglamentaciones de acá de la Facultad eso se hizo una fotocopia para cada docente de todo el Departamento, o sea, se lo hizo llegar, pero por ahí, yo he aprendido cosas a medida que me ha tocado hacer el trabajo, la verdad no conozco todas las reglamentaciones vigentes

A: ¿Y cómo te parece que se maneja el Consejo cuando no se conoce esa reglamentación, cómo se compensa (...)?

Generalmente se busca información..." (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.5).

Las normas son prescriptivas, regulan las funciones de la organización y de cada uno de sus integrantes. Aquí se marca, como sostienen Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993) cómo lo formal normativo debe generar significación positiva para los docentes, norma formal que se subjetiviza con variadas significaciones, en su mayoría,

<sup>37</sup> Lo que está entre paréntesis corresponde a la interpretación de la autora en el momento de la observación o entrevista. Se recuerda que la inicial "A" indica la intervención de la entrevistadora.

a favor, y también en contra, para revisar en cuanto a las exigencias que llevan a la sobresaturación de tareas.

La referencia a las *normas institucionales en general* muestra una cultura relacional entre la institución y el grupo de *seguridad*, de saber a dónde acudir para buscar respuestas. El planteo a nivel de *normas de gestión* es que también dan *seguridad*, lo que implica acordar con la ejecución de las mismas, promoviendo “zonas de certidumbre” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993), no revelándose ante ellas, al contrario; aunque se advierte que el solo hecho de estar vigentes no implica necesariamente que se cumplan.

Se presenta un cierto *malestar* -en el sentido que plantea Garay (1996), que se pone de manifiesto a través de la “queja”-*cuando las normativas “invaden” el tiempo en llenar papeles* u otras actividades que restan atención a otras tareas, pero se reconoce asimismo, que ayudan a dar soluciones -seguridad- y que no son inamovibles, deben estar *siempre abiertas a la revisión*, para poder ser mejoradas. Es aquí donde se introduce el concepto de “zonas de incertidumbre” (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993), el cambio hacia lo nuevo y deseado -instituyente- dependerá del rol que asuma cada docente, ya sea de sumisión, resistencia o exigencia a algún cambio en relación al contexto de situación donde se implementen.

Continuando con los condicionamientos objetivos, las normativas institucionales también regulan la actividad en este grupo instituido, es decir, la reglamentación específica de las tareas de gestión en el Consejo Departamental que delimita cantidad de asistentes titulares, suplentes, alumnos, graduados, entre otras cosas. En relación a esto, la normativa dice claramente:

*“4-De la integración del Consejo Departamental:*

*a) E Consejo Departamental estará integrado por el Director titular, vice-director, tres docentes, dos alumnos y dos graduados.*

*Quedará a criterio de cada departamento incorporar al Secretario asistente en lugar de alguno de los docentes.*

*(...)*

*5- Del funcionamiento del Consejo Departamental*

*a) El Consejo Departamental sesionará con 5(cinco) miembros como mínimo.*

*b) Las decisiones se tomarán por simple mayoría de los miembros presentes en caso de empate el voto del Director titular será doble.*

c) *El Consejo Departamental celebrará sesiones ordinarias que determinará cada Departamento, siendo el mínimo común a todos los Departamentos, el de dos sesiones mensuales como mínimo.*

(...)

*6- De las atribuciones del Consejo Departamental*

a) *Promover los representantes del Departamento ante Comisiones de la Universidad, órganos nacionales y extranjeros.*

b) *Promover y formalizar trabajos interdisciplinarios e interdepartamentales, como asimismo, el uso más eficiente de los recursos humanos y de equipamiento de la Facultad.*

c) *Estudiar y definir las necesidades de viajes de estudios que debe contemplar el Plan de estudios, en los que respecta a las asignaturas del Departamento.*

d) *Proponer anualmente las adquisiciones de textos y publicaciones de uso general y específico de las distintas asignaturas.*

(...)(Res. CD N° 047/86).

Al respecto, en las reuniones observadas como en las entrevistas hay un *manifiesto agrado por las comunicaciones formales por escrito*. Se advierte que *no hay un conocimiento acabado de las normativas* lo que lleva a recurrir a la lectura de algunas de ellas o a otros sujetos para aclarar o decidir, ya que para el grupo lo prescripto es importante.

A lo largo de las observaciones, el Consejo se conformó con cinco integrantes entre titulares y suplentes, a excepción de una sesión en la que hubo seis. De las cuatro observaciones no participaron los graduados ni alumnos, salvo en una de ellas (4° Obs.) en que las alumnas venían en representación de un grupo de alumnos, por un hecho puntual que fue tratado. El Consejo sesionó con el mínimo exigido por la norma y, en una de las observaciones -3°- comenzó a sesionar con cuatro a la espera de la quinta integrante. Esta situación lleva a buscar establecer otra relación con lo planteado respecto al *mínimo de asistencia*, en relación con los cargos y dedicaciones y a preguntarse: los malestares que genera la norma por sus presiones de diversas obligaciones a cumplir a término: ¿impiden o limitan participar en otros ámbitos académicos?; la dedicación a esta tarea: ¿será muy reducida para que haya más compromiso con ella?; el nivel de responsabilidad en la participación: ¿requeriría contemplar mayor dedicación a la gestión y, con ello, mayor carga horaria con otra retribución económica?

En uno de los diálogos se nombra la Res. N° 311, que es la que informa la designación de las nuevas autoridades Departamentales:



## Dpto. Educación Inicial (5-54)

Directora

N (Adj. Semi-exclus)

Vicedirectora

S (JTP Semi-exclus.)

Consejo Departamental

Titulares

Mar (Asoc. Exclus.)

V (JTP Semi-exclus)

P (Asoc. Semi-exclus.)

Suplentes

I (Ayte. de Primera-simple)

Mo (Ayte. de Primera-simple)

Ma (Ayte. de Primera-simple) (Res. CD N° 311/2008)

Lo expuesto anteriormente, está en íntima relación con el *tiempo*, es por ello que a continuación se considera esta propiedad como otra que resalta en el marco de la categoría de condicionantes objetivos en la tarea docente, en este caso, de gestión.

Los ejemplos que siguen se organizaron en: tiempo para tareas académicas y tiempo empleado para la distensión en las reuniones entre las tareas académicas.

a- En relación al tiempo empleado en tareas académicas:

-“N: Y recién me acaba de hablar L.M. (se refieren a una graduada) que es la titular, que...esteee...dice no le han llegado algunas maestras, así que está reemplazándolas en las salas, no sabe si va a poder venir, pero bueno, ella sabe...esteeee... ¿quién más nos faltaría? Bueno, I. ya avisó que ella los miércoles a la mañana no puede venir, así que con aviso también, porque es suplente. Y 1, 2, 3, 4...mmm...”

N: ¿Quién más nos faltaría?

S: P

N: P ya viene, está en una reunión ahí, ya viene”. (1° Obs. CD, sujeto N y S) (Anexo I.6)

-“Pasa... (que) todo te piden antes de ayer (...) lo real es que el viernes se contactaron con nosotros y te lo piden para el otro viernes (2° Obs. CD, sujeto S) “Y bueno, pero esto es así” (2° Obs. CD, sujeto P) (Anexo I.6)

b- En relación al tiempo de distensión en las reuniones observadas:

- (al comienzo de una reunión)

-"P: ¡¡¡De locos!!! El otro día casi nos cocinamos, al otro día nos helamos (...)

P: La locura comenzó con la contaminación del planeta...

N: Bueno, esteeeee ¿qué tema tenemos hoy?" (4º Obs. CD, suj.P y N) (Anexo I.6)

(Apuntes al comienzo de una reunión, antes de la grabación)

En general clima distendido, todas van llegando cansadas- me incluyo- nos reímos de temas caseros –comida, lavado de platos, etc.... (2º Obs CD, varios sujetos de observación) (Anexo I.6)

Es evidente que la ejecución de las normas está atravesada por el factor *tiempo* en el sentido de *responder a una variedad de tareas institucionales en un lapso muy reducido*, que deben compatibilizarse con la docencia u otras actividades en el marco laboral. Esta situación lleva a la dificultad de coordinar horarios para que en las reuniones de este Consejo puedan participar todos los integrantes del mismo. La dificultad para consensuar los tiempos de reunión y llegar al "quórum", se acompañan con *actitudes de conformismo y a su vez de queja*.

Estas situaciones van marcando lo que Fullan y Hargreaves (1999) llaman "la sobrecarga" creciente y multiplicada de obligaciones que dificultan consensuar el tiempo para esta tarea. Pero además, esta situación lleva a preguntarse si esta tarea no está unida a un compromiso por una votación democrática que desde ese momento tendría que estar asumida, como un tiempo obligatorio de asistencia, de compromiso, y no "cuando sea posible". Buscando alguna comprensión de las acciones reiteradas en la observación, Zabalza plantea que, acerca del dilema sobre la formación para tareas de gestión en el ámbito universitario:

"No hay proceso que avale una formación mínima para el desempeño de funciones de gestión (desde la gestión macro-institucional (...) hasta los niveles micro de Departamentos, etc.... Nadie, al menos entre los docentes, recibe formación específica para las tareas de gestión que se le encomiendan" (2004:157).

El tiempo utilizado en cuestiones fuera de lo estrictamente académico, se ha evidenciado en pocas oportunidades, con más frecuencia al comienzo de cada reunión y algunos comentarios entre los temas en tratamiento. Este *tiempo cronológico utilizado para otros comentarios es muy acotado, breve, distendido, agradable, espacios en los que todos participan cordialmente*.

#### **5.4. Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal. Construyendo una red vincular de participación**

Para analizar la presente categoría, dada su extensión, se abre el capítulo en dos partes. La primera, se centra más en algunos elementos constitutivos del grupo que no son los únicos, pero que se consideraron en relación a cómo iban emergiendo

de la lectura de los datos; la segunda parte, enfatiza los canales de comunicación como otro elemento de análisis con el que se puede advertir la dinámica comunicacional en el grupo, acompañada de varios gráficos que intentan mostrar esta compleja movilidad interaccional.

#### 5.4.1. Constitutivos emergentes del grupo

Un elemento de análisis muy importante es la *posición* que ocupa cada uno de los integrantes reunidos, que es temporal y simultánea con otras ocupaciones que llevan a otras posiciones. Expresa Quiroga: "cada sujeto ocupa una posición y función (...) dentro del sistema que generará una 'constelación de expectativas' que implican al sujeto y a los otros integrantes de la red" (2001:90).

En la categoría trabajada anteriormente, ya se hizo referencia al mínimo de asistencia en las reuniones. Algunos ejemplos de esta situación reiterada donde se hace explícita la ausencia, refieren a:

-S: ...Nos pasaron cuatro nombres que entraron al Consejo Directivo, haber...que me suenan a mí, los tengo anotados acá arriba, T. M, T. y L. A. y llamamos al Centro de Estudiantes, para ver si había alguna manera de contactarlas, nos dieron un celular de A. L., mandamos un mensaje pero no hubo respuesta, así que, bueno (...)

Mo: No es L., la chica del Centro?

S: Claro...hace cursos y formaría parte del Consejo.

Ma: ¿Es una por cada año de la carrera?

N: Delegadas, es una por año

S: Las delegadas que vienen, hay dos delegadas y dos suplentes

S: Pero del Consejo vienen

N: Ahora, para tener quórum tenemos que tener 5 integrantes.

Mar: En total

N: En total, nosotros desde la Dirección estamos, tenemos 4 consejeras, nos faltarían las graduadas y las alumnas, pero bueno...no están...vamos a empezar" (1º Obs. suj. S, N, Mar; Mo) (Anexo I.7)

La posición -en el marco de la instancia del sujeto, de la singularidad- implica deberes y derechos; obligaciones y privilegios, que en este caso analizado en la situación de gestión, aparecen las *obligaciones como no asumidas en su total plenitud* y responsabilidad, *desde este privilegio asignado*, que suma una nueva jerarquía en las posiciones y funciones comprometidas. Siempre han sido las mismas personas presentes en las reuniones de las cuales algunas de ellas se fueron rotando por el factor tiempo, ya planteado anteriormente. De igual modo, alumnas y graduadas no asistieron, dando en algunos casos justificaciones y en otros no.

La posición de ser consejero titular o suplente es un posición "conseguida" y "asignada" (Hargreaves, 1986) por medio de una elección (Res. CD N° 047/86; Res. CD N° 311/2008), asignación que se interrelaciona con otras *tareas* que se asumen en

el mismo ámbito laboral que, de una manera u otra, *manifiestan cierta dificultad para complementar y hacer efectiva la presencia y la actuación en las decisiones a tomar.*

Al respecto, ejemplo en una de las reuniones observadas:

(Estaban planteando el tema de que no tenían una secretaria administrativa)

-“N: *El tema de tener una secretaria, de una secretaria, es que no es un cargo simple, si Ma tuviera un cargo semi...o...Mo...*

*N:...Tuviese, bueno, uno le podría estar dando estas tareas que son de una gran ayuda, son administrativas, pero hacen a lo académico, que tampoco los puede hacer una secretaria, no es que nosotros tengamos allá...claro...”*

(notas durante la observación: Falta de administrativos y de dedicación. Advierto que son muchas las tareas y poca gente. Hay buenas intenciones pero también no se sabe cómo hacerlo. Falta de gente comprometida y falta de conocimiento para hacer las cosas). (1º Obs. Suj. N)

Las posiciones adquiridas llevan a asumir *roles*, como comportamientos asignados, prescriptivos, que se han ido internalizando y que orientan la interacción de acuerdo a la función que debe realizar el sujeto (Izquierdo, 1996). En palabras de Hargreaves:

“utilizamos el concepto de rol<sup>38</sup> de modo amplio para referimos a las expectativas de comportamiento asociadas con una posición. Es decir, vinculado a una posición hay un conjunto desde provisiones referidas al comportamiento que resultará adecuado para la persona que ocupa la posición...” (1986:72).

La situación va marcando que, ante la diversidad y simultaneidad de la tarea docente, que puede llevar a *roles en posible conflicto*, se busca solucionar dándole prioridad a alguno/s de los roles. Esto se puede evidenciar cuando se presenta la dificultad de organizar las reuniones teniendo en cuenta los horarios de clase, por ejemplo:

(Esta situación se observó en la primera reunión cuando debían organizarse siendo el inicio de un nuevo Consejo Departamental)

-“(...) Mar: *Tengo clases pero...puedo*

*N: Vos también...vamos a ver quiénes pueden miércoles a la tarde*

*Mar: Yo de 2 a 4, pero...*

*N: Claro*

*S:...Por ahí lo óptimo sería un día siempre fijo, (...) “Hicimos un chequeito de los días que podían y estaba entre el lunes y el miércoles, donde hay más gente y hay mayor consenso para los miércoles, o sea...”*

*Mo:(...)claro, está bien, si, si*

*N: Por eso una vez a la mañana y otra a la tarde, dentro de 15 días, ¿qué día sería? hoy es 6, sería 13, sería el día 20 de agosto...*

*Mo: Es la semana que se inician las clases*

*N: Es la semana que se inician las clases. El día 20 entonces lo haríamos a la tarde, que sería a las 2 de la tarde, que les parece? ¿Los que pueden venir a la tarde, podrán venir a las 2 de la tarde?*

*Mo: 2 y cuarto por ahí, digo yo, llego...rasguño las y cuarto, pero si si. (risas)*

(1º Obs. sujetos N S Mo Mar)

<sup>38</sup> Ya se aclaró en la primera parte del trabajo como se concibe la categoría de rol para el análisis.

Otros elementos constitutivos del grupo son la *pertenencia* y *pertinencia*, acerca de lo cual Pichón Rivière plantea:

“Por la pertenencia los integrantes de un grupo se visualizan como tales, sienten a los demás miembros incluidos en su mundo interno, los internalizan. Por esa pertenencia “cuentan con ellos” y pueden planificar la tarea grupal incluyéndolos” (...) “el grupo por la pertenencia, la cooperación y fundamentalmente por la pertinencia, en la que juegan la comunicación, el aprendizaje (...) llega (...) en su tarea, en trabajarse como grupo” (en Quiroga, 2001:96-97).

El logro de inclusión de todo el grupo si bien no se visualiza con fuerza, se advierte *interés por lograr el sentido de pertenencia y pertinencia* desde algunas decisiones a partir de algunos de sus miembros, sobre todo, de aquellos que son considerados como una voz autorizada, por su formación y reconocida trayectoria académica que invita permanentemente a acordar decisiones en el momento, o por la propia autoridad máxima del Consejo que es quien más habla, buscando en ese diálogo la aprobación conjuntamente con la asunción a comprometerse en diferentes tareas, encaminadas todas hacia una dirección que dé respuestas inmediatas a la diversidad de temáticas trabajadas en cada reunión. Ejemplo de ello:

-“N: *Corresponde, si, si. Bueno entonces las vamos a iniciar a estas chicas nuevas en la confección de las actas...Por eso tienen el orden del día para que puedan ir anotando allí*” (1º Obs. CD, sujeto N)

A su vez, en esta búsqueda de acordar en conjunto, se advierte un interés de preservación del grupo ante algunas cuestiones a resolver. Esto puede interpretarse que, *frente al problema, hay riesgo personal de quedar afectado*, por ello se busca en primer lugar resguardarse en lo individual y en segundo término en lo académico, derivando las soluciones a otros ámbitos normativos de mayor decisión para no quedar “pegados” ante efectos no deseados. Si bien, en este caso, tanto en las observaciones como en las entrevistas, no hubo una manifestación abierta al porqué del temor al riesgo, es posible que estos temores individuales que se comparten por el grupo puedan tener alguna explicación en el acontecimiento vivido en nuestra universidad: la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería en diciembre de 2007<sup>39</sup>. Temores, inseguridades que generan mecanismos de defensa partiendo de uno mismo, para después pensar en conjunto, buscando seguridad, preservando la integridad individual, cuando la normativa inmediata no da respuesta.

<sup>39</sup> Hecho lamentable que cobró la vida de cinco profesores de la Facultad de Ingeniería y un alumno de los últimos años de ingeniería química. De ahí en más la institución tuvo un quiebre en lo emocional y psicológico, un temor que sigue proyectándose hasta el presente.

En la publicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto del miércoles 26 de diciembre de 2007 dice en su título principal: “5 de diciembre de 2007, que marque un antes y un después. Explosión. Muertos. Asambleas, reuniones de Consejo Superior. Búsqueda de respuestas y de consuelo. Un día de apariencia común se tornó en un día para no olvidar. Para que el futuro evite tropiezos con la misma piedra, que cayó pesadamente sobre la comunidad universitaria” (HOJA APARTE. Publicación de la UNRC.).

## Ejemplos de estas situaciones:

-“... A la Sra. Directora del Departamento de Educación Inicial de mi consideración: en mi carácter de ayudante de primera simple, tengo el agrado de dirigirme a usted, por medio de su intermedio a quien corresponda, con el propósito de solicitar tenga bien considerar que se me conceda permiso para ausentarme en los días 26 de agosto, 2, 9 y 16 de septiembre, -no sabemos de qué año-, (se lee con disgusto)

(...)

Ma: ¿Está pidiendo licencia para irse?”-“¿Qué es lo que está pidiendo?”

N: Ella está pidiendo permiso y recuperar...yo les digo, esta chica no puede recuperar nada porque da lo mínimo, pone un horario de atención a alumnos a las 18 porque es el horario que puede...entonces bueno, qué...

(...)

Mar: Pero acá no venimos sólo a dar clases...

S: Vos no te ausentas un mes...

N: No tiene presencia ella acá...

Mar: Me parece, discúlpennme compañeras, pero creo que tiene que ir por el lado de la legalidad la respuesta... (...)

Mar: Yo lo llevaría a Jurídicas o a Recursos Humanos, no se...pregúntenle acá al Decanato por dónde canalizar la consulta, que no recaiga sobre nosotras porque es mucha responsabilidad, yo no quiero avalar algo que le pase a esta chica algo...que le pase algo en esos días que ella no está...

S: Hay que pedir permiso para poder irse fuera del país...” (1º Obs. sujetos N, Ma, Mo, S, Mar) (Anexo I.8)

Siguiendo con la idea de la *pertenencia y pertinencia*, esta se muestra en estrecha relación con la normativa en cuanto a las funciones que le competen al grupo -ver Res. CD N° 047/ 86, *funcionamiento y atribuciones*-. Todos los temas son tratados desde los más simples como distribución de viáticos, a cuestiones conflictivas de no fácil resolución. Ejemplos de esto:

-“N: Bueno, estamos... ¿cuál es el otro tema?”

M: A ver...Ayuda económica para P. R. (...)” (3º Obs. CD, suj. N y M) (Anexo I.9)

-“N: ... ¿Cuál es el otro tema que tenemos?”

V: “El congreso” (...)” (3º Obs. CD, suj. N y V) (Anexo I.9)

-“N: Bueno,... eeeh (cambia el volumen de voz y el énfasis que pone para introducir a otro tema) y el otro tema es una nota que ha venido del centro de ciencias humanas, una nota,... (...)” (4º Obs. CD, suj. N) (Anexo I.9)

-A: “... ¿Cuáles serían las funciones específicas del Consejo...?”

- V: ...Es un órgano de consulta, se da asesoramiento hasta donde se puede, de ayuda mutua, pero también es, digamos, cumple una función de contralor para los otros docentes que no están en el Consejo, que se respeten, digamos, los derechos de estos otros docentes. Cuando vos pensás en una decisión tenés que estar pensando en el docente que no está (...)

A.: “¿Crees que deberías hacer otras tareas más?”

V: ¡¿Más todavía?! No sé, no sé qué más...es que pasa de todo por ahí” (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.9)

El tratamiento de todos los temas de igual manera, la búsqueda -no siempre lograda- de encontrar el tiempo de disponibilidad, el respeto por algunas voces con mayor experiencia y trayectoria académica, colaboran en que cada miembro se vaya involucrando más en la tarea, que se sienta parte del grupo, de a poco, pero con insistencia, intentando crear las condiciones intersubjetivas de aprendizaje en relación al modo de funcionamiento del Consejo como máximo órgano de gobierno a nivel Departamental, hacia un mundo intersubjetivo compartido (Schutz, 1970 en Hargreaves, 1986). Al respecto dice Gore:

"Para que una organización sea capaz de aprender se requiere que esté integrada por individuos que aprenden (...). La organización enseña trabajar juntos, a poner el conocimiento al servicio de la organización, a interactuar más allá de las diferentes funciones" (en Blejmar, 2009:132).

Aquí queda en evidencia otra propiedad de esta categoría: *responsabilidad ante la tarea asumida de dar respuestas consensuadas*, que se puede relacionar con lo que Hargreaves (1986) plantea acerca del *principio de comunicación contingente*. En cada interacción hay comunicación con significados compartidos que contribuyen conjuntamente al logro de un fin determinado, en este caso, a llevar adelante una tarea académica dando respuestas consensuadas, en tiempo y forma, a todos los temas tratados en ese momento. En estas respuestas se advierte que la informalidad es tomada como parte del modo a resolver problemas, marcando aquí nuevamente lo afectivo sobre lo académico. Ambos se entrelazan, pero hay prioridad de uno sobre otro en la tarea grupal. Algunas expresiones así lo ilustran:

- "V: ... porque estuve en algún momento en el consejo de otro Departamento, multitudinario, entonces acá lo que veo es un grupo de gente que tiene ganas de trabajar, es bastante informal el trato, creo que se tratan de resolver los problemas a medida que van llegando, ... yo lo veo como un grupo responsable en el Consejo, como preocupado por las cuestiones que se plantean" (1º Ent. CD Sujeto V)

- "V: Vos habrás visto que somos un Consejo chico, somos pocas personas que estamos en el Consejo, yo te diría que lo veo como responsable de nuevo, no hay gente que no haga, incluso se busca si alguien, si uno no puede llegar a terminar una cosa que la haga otro, ese tipo de cosas pasan" (1º Ent. CD Sujeto V)

Cabe aclarar, por lo que se viene analizando, que la responsabilidad asumida de dar respuestas consensuadas a todo lo que se trata, en los casos de difícil resolución, se opta por la derivación o consulta, dilatando la respuesta<sup>40</sup>.

Pero la responsabilidad se extiende más allá del Consejo Departamental y es donde se puede contemplar la *dificultad en la conformación de diferentes comisiones*, como por ejemplo, la comisión curricular, necesaria su actuación para responder a

<sup>40</sup> Ver en propiedad: *interés por lograr el sentido de pertenencia y pertinencia* y, también en el punto 5.5 acerca del *conflicto*.

permanentes análisis y demandas en relación al Plan de Estudio del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Algunos ejemplos:

-“N: *Nosotros en las otras gestiones hemos nombrado comisiones pero no han funcionado, salvo, casos puntuales en los que hemos tenido que hacer alguna evaluación y la hemos enviado, pero no hemos funcionado, así que esto es algo que lo tenemos que desarrollar dentro del departamento, es necesario.*

S: *...Sí, totalmente... es más, hemos hecho, más de una vez, así apreciaciones informales o con respecto a qué podríamos modificar del plan, qué cosas pueden estar faltando y me parece que indiscutiblemente el ámbito privilegiado para trabajar estas cosas son las Comisiones Curriculares, aunque es más laburo, sabemos ...”*(1° Obs. sujetos N y S) (Anexo I.10)

#### 5.4.2. La dinámica comunicacional en el grupo

En esta red interaccional se ponen en juego los elementos antes mencionados en las categorías previas, en relación a la realización de la tarea académica desde la cual gira el interés, las necesidades y objetivos del grupo. La situación interaccional lleva a identificar *canales de comunicación particulares* como la dinámica de la comunicaciones “sobre la circulación de la información y su estructuración progresiva” (Faucheux, 1954 en Lapassade, 1974:73).

En esta dinámica general se distinguen *comunicaciones formales e informales*. Haciendo referencia a las *comunicaciones formales* se centra la tarea académica en la *gran diversidad de temas que son tratados según el “orden del día”,* buscando darle respuesta inmediata, aunque no siempre se puede llegar al cierre de la problemática en discusión porque no se tienen todos los elementos de conocimiento, por ejemplo sobre las normativas, el presupuesto, la incertidumbre frente a la conformación de otros grupos de trabajo en diferentes comisiones. En cuanto a los *canales informales*<sup>41</sup>, fuera de lo estrictamente académico, se atienden a *algunas cuestiones superficiales del momento* que no distraen la atención a lo formal, más allá de que sí se advierte permanente bullicio desde afuera, algunas interrupciones que se reiteran en cada reunión (entrada y salida de personas porque son llamadas, porque entregan notas, etc.). También, en algunos casos, se continuaron algunos temas que quedaron fuera del registro, intencionalmente tratados en ese momento.

Algunos ejemplos:

-(Se hace referencia a la importancia de una secretaria en el Departamento, al tiempo que demanda y la propuesta de una de las docentes presente para ese cargo)

-“N: *Y necesitas tiempo para eso, y tenemos unos archivos de los TFL, de los proyectos, y de cómo va...*

S: *¿Se avisamos cuando hagamos el casting de secretarias?”* (risas)  
(Comentarios y risas) (...)(Anexo I.11)

<sup>41</sup> Guarda íntima relación con lo presentado en los condicionamientos objetivos: factor tiempo.



-“N y P: Esto habría que elevarse a la Secretaría de Extensión, que tome nota y que ellos respondan, porque ella se dirige acá al Departamento entonces nosotras debiéramos responder...”

(...)

N: Porque... ¿en qué marco esto?

-En el marco de un festejo de la Escuela de Bella Artes...

(...)

N: Está bien, a mí me parece que tenemos que hacer eso...eh...pero tiene que ir con una opinión nuestra, si le damos curso favorable, un curso favorable para que la Secretaría de Extensión...” (se superponen voces con M)

P: Le damos curso... le damos el pedido y la solicitud ante quién corresponda que es la Secretaría de Extensión

N: ¿Les parece?

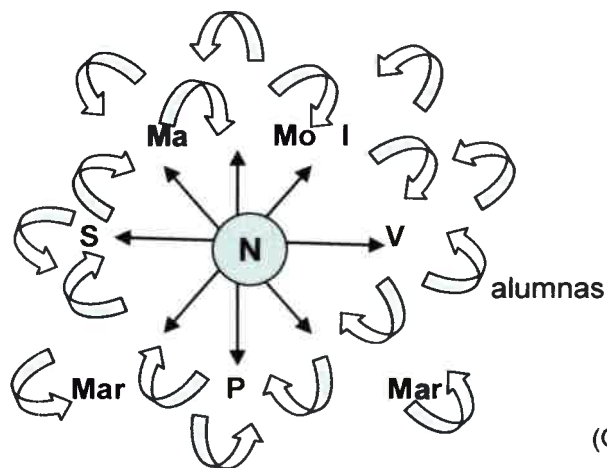
M: Si...” (silencio ... se escribe el acta ... (3º Obs. CD, sujeto N, P y M) (Anexo I.11)

(Fuera de la grabación y cuando ya se dio por terminada la reunión se siguieron hablando de otros temas nombrando a algunos profesores con algunos problemas que surgieron con ellos...me voy) (3º Obs. CD, sujeto N) (Anexo I.11)

Siguiendo con los *canales de comunicación dentro del grupo*, se advierte una *estructura multipolar* (Gimeno Sacristán, 1986), en el sentido de encontrar una fuerte figura (emisor) que comunica los temas formales abriendo el juego comunicacional para que los receptores se conviertan en nuevos emisores frente a las decisiones a tomar. Como si hubieran dos momentos en la comunicación: primero el emisor que comunica y el resto recepta la información y, en segundo lugar, los receptores pasan a ser emisores de respuestas, y comienza a desdibujarse la figura del primer emisor como figura fuerte, surgiendo otras que pasan a tener igual o más relevancia en la interacción, aunque al final del tratamiento de cada tema, este emisor reaparece en el momento del cierre ya sea para delegar, para concluir o para averiguar más información. Esta estructura y dirección de la comunicación se sostiene en todas las reuniones<sup>42</sup>, marcando una *estructura de interacción elevada* con la actuación de cada uno de los miembros presentes, sin dejar de encontrar algunos *“latigazos interaccionales”* (Hargreaves, 1986) -estructura de interacción inferior- que es cuando hablan a la vez, situación que se reitera en varias oportunidades pero que no menoscaba o retrasa la tarea académica desarrollada en cada reunión.

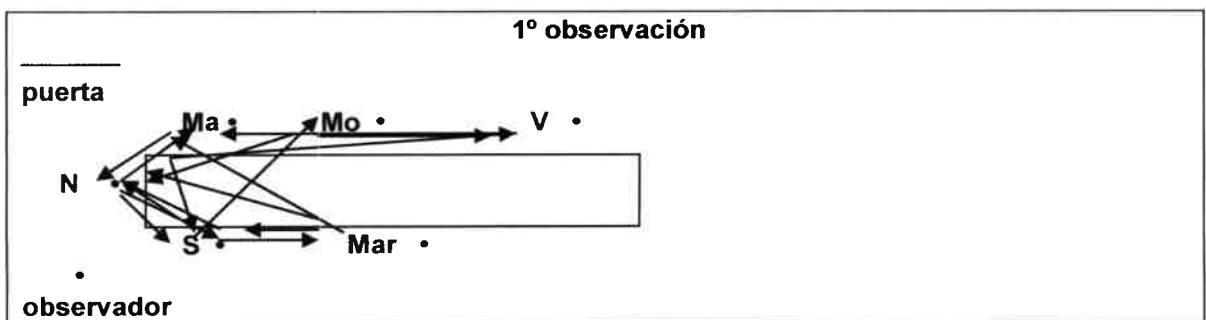
A continuación se grafica esta situación siguiendo las pautas de comunicación de Bavellas (en Romero, 1992), denominadas “canales” que dan lugar a la comunicación interaccional. Los modelos básicos más conocidos son el círculo, la cadena, la Y, y la rueda o modelo radial. De ellas, las observaciones permitieron encontrar una mayor aproximación a una *comunicación radial* (Gráfico 5.1).

<sup>42</sup> Esta situación luego se continúa analizando desde la categoría “toma de decisiones”, en relación a los conflictos.

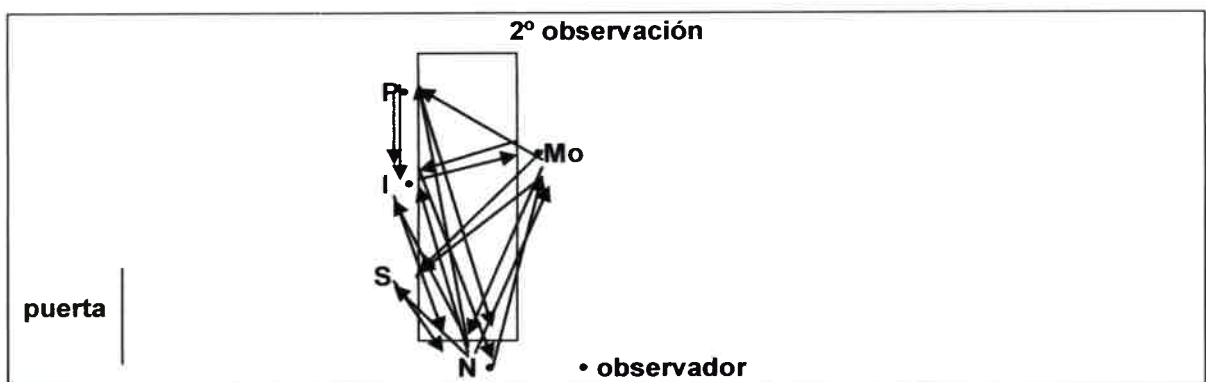


(Gráfico 5.1)

Representación gráfica de cada reunión atendiendo al proceso constante de comunicación<sup>43</sup>

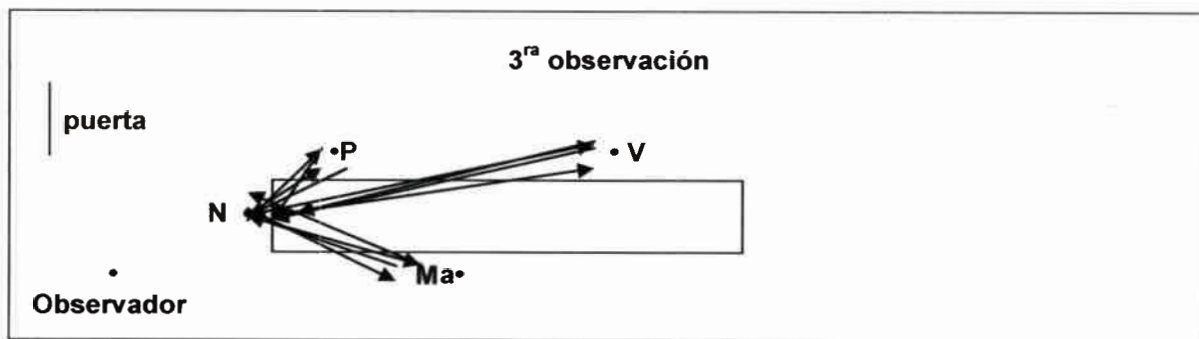


(Gráfico 5.2)

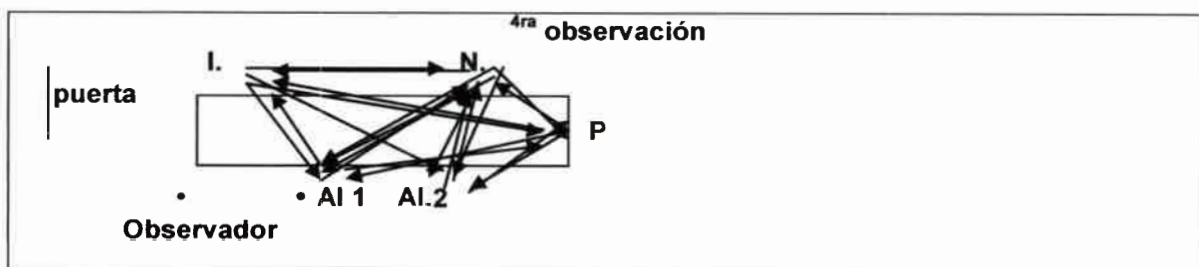


(Gráfico 5.3)

<sup>43</sup> Esta representación gráfica corresponde al inicio de cada observación como secuencia ininterrumpida de intercambios. Se ha tenido en cuenta el lugar físico que ocupaba cada miembro y la direccionalidad de la comunicación entre los integrantes, marcada con las flechas. La elección de graficar el comienzo de cada reunión es a modo de mostrar un esquema de interacción que se mantiene a lo largo de todo el encuentro. (Gráficos 5.2; 5.3; 5.4 y 5.5).



(Grafico 5.4)



(Grafico 5.5)

Aquí se da lo que Izquierdo denomina una *gramática de la comunicación*. Al respecto sostiene:

“La transmisión de signos lingüísticos se complementa con la emisión de señales no verbales, que provienen de ambos lados del proceso emisor-receptor, y los indicadores comunicacionales externos que inevitablemente aparecen en cualquier situación (...) En consecuencia, la interacción no sólo transmite información codificada en palabras” (1996: 37).

Hay partes de la comunicación no codificada en palabras que colabora en la construcción interaccional como lo *gestual*. En este caso, a través de las observaciones del grupo se advirtió en las reuniones distensión acompañada por la conducta gestual con mucho contacto visual, silencios para dejar hablar al otro, o esperar alguna opinión del tema y, a veces, superposición de voces que no dejaban escuchar lo que se decía en ese momento. Pero en general, en palabras de Goffman (1959 en Hargreaves, 1986; 1970) esta situación mantiene el interés de *concordar* en la interacción desde el respeto de escucharse y ser escuchado entre los integrantes.

Para ejemplificar esta situación se recurre a las anotaciones registradas en las observaciones. Entre ellas se señalaba que en general, a pesar de lo extenso de las reuniones, se mantenía una disposición a la escucha con gestos de aprobación, de atención, con sonrisas y acompañando en algunos casos el trabajo con mate, galletitas que iban trayendo como un modo de compartir una reunión amena. En ningún momento hubo actitudes de tensión entre los docentes presentes, la

disposición de atención también se manifiesta en la postura física, acercando el torso a quien habla o apoyando la espalda en el respaldo pero sin perder la atención de lo que se expresa verbalmente (Anexo I.12).

Se esquematiza a continuación la secuencia de intervención de cada participante en la primera parte de una de las reuniones, a modo de ejemplificar la dinámica interaccional entre los participantes<sup>44</sup>. Se advierte, con el cuadro 5.6, quién abre siempre las reuniones y quien las cierra -es una constante en todas las observaciones-. Esto se relaciona con el modelo de comunicación radial (Gráfico 5.1) una estructura multipolar en la que uno de los emisores -en este caso N- siempre abre el canal de comunicación para convertir al resto en emisores simultáneos, en los cuales también está N, reapareciendo nuevamente al final.

1º Obs.

*Orden temporal*

*de la intervención: (abre N en todas las reuniones)*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
N	Ma	N	S	N	S	N	S	Mo	S	Mo	N	S	N	Mar	N	S	N	S	Mo	N	Mo	N	Ma	N

26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40.....
S	N	S	Mar	Mo	N	S	Mo	Ma	S	N	S	V	S	V....cierra siempre N en todas las reuniones

(Cuadro 5.6)

También se advierte que en el modo de participación de los presentes, uno de ellos muestra cierta atención a algunos de los temas tratados -conformación de la comisión de TFL, por ejemplo, cómo escribir el acta del día-. Sin desatender el resto pero desde su ubicación espacial alrededor de la mesa en ambas reuniones, deja algún leve desinterés de comprometerse más de lo necesario para cumplir, sin que sus aportes interesantes y pertinentes en los temas en los cuales participa, sin impedir la comunicación fluida entre todos.

Ejemplo de V. cumpliendo con la aprobación del resto:

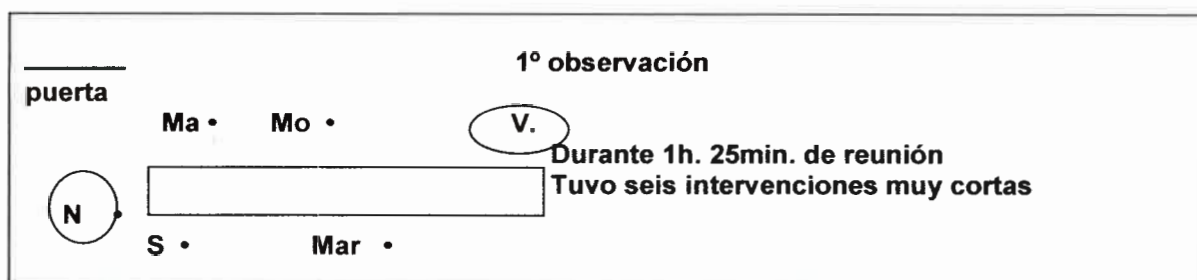
-N: Si si, entonces, ponemos a Mar y a V...

Ma: Yo no tengo problema también en integrarla, no sé si...

Mar y V: Como no...bueno..." (1º Obs. CD, N, Mar, V y Ma)

Y siguiendo con este análisis, la situación interaccional se acompaña del cuadro, atendiendo ahora al lugar espacial que ocupa (Cuadro 5.7):

<sup>44</sup> Esquema extraído de Izquierdo (1996) y adaptado al análisis presente. El autor pretende graficar los "bucles" como relación circular en avance en la comunicación cara a cara. Una puntuación secuencial de la conducta comunicativa de cada participante durante el trabajo grupal (Cuadro 5.6).



(Cuadro 5.7)

Esta situación de interacción se la puede denominar como una *cortés ausencia de atención* (Goffman, 1963 en Hargreaves, 1986): “Se concede al otro una atención visual para manifestar que se estima su presencia (...) si bien poco después apartamos la mirada de él para demostrar que no constituye objeto de curiosidad” (1986:112).

Pero también el grupo entabla *comunicación fluida* con otros grupos como las *autoridades de Facultad* y los *docentes del Departamento* generando autoevaluación de la propia gestión. Al respecto dicen:

- “N: Con las autoridades, los canales son muy fluidos, por ejemplo, nos han, voy a decir de esta última gestión (...). Ellos programan reuniones con los directores, y... también, por ejemplo lo hacen posible de que pueda ser a la mañana, a la tarde, que se pueda acomodar de acuerdo a las otras obligaciones y yo también disfruto de esa fluidez porque es importante compartir con otros directores donde uno puede ver reflejadas las situaciones del Departamento que a veces le parecen que son únicas...”  
(2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.13)

-“V: Todo lo que sea información de cuestiones puntuales, administrativas, por ejemplo de información ahora que estamos de lleno con las jornadas y todo eso se envía vía mail (...) ahí ya no es la panacea digamos, tenés cátedras que por ahí se suman, que no están en el Consejo pero que se suman a la propuesta y otras que no, para nada” (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.13)

Estos ejemplos dejan claramente la *buena relación intercomunicacional con las autoridades*, lo que ha sido de gran ayuda en el sentido de sostén para tomar decisiones y para acompañar el cambio iniciado hace algunos años en el Departamento. Un proceso de descentralización propicio para compararse con otros ámbitos de decisiones departamentales que no escapan a problemáticas similares. El doble proceso intrafacultad -con las autoridades- e interdepartamentos- con los demás departamentos de la Facultad-, permite un proceso de autoevaluación -intradepartamento- del cual se rescata una valoración positiva aunque se reconoce que aún falta mucho para que se sigan sumando más docentes a este nuevo presente.

La fluida comunicación ayuda bastante en lo académico, poniendo el peso en la gestión de los últimos años de la Facultad como el nexo para abrir la imagen del

Departamento al resto de la institución. Es aquí donde rescatan cómo los demás han ido visualizando cambios. Ahora surgen estos interrogantes: ¿los cambios tienen que seguir? y de ser así, ¿hacia dónde deben continuar, hacia qué cambios? Y, en el tiempo, estos cambios necesarios ¿se podrán sostener si van cambiando las autoridades de Facultad sobre las cuales tanto se han apoyado para el cambio del Departamento?

En la situación de interacción que se analiza, advertimos también *rituales* que tienen relación con el tiempo de comienzo y duración de las reuniones. Nunca se empieza a la hora prevista, la tardanza tiene un margen de veinte minutos promedio. Al comienzo de cada reunión siempre es la misma persona quien las inicia y quien las cierra. Estos actos están acompañados de *cortesía*, *saludos* que se mantienen a lo largo de todas las reuniones, con momentos excepcionales de malestar que se superan rápidamente para volver al *clima distendido* con pretendida intencionalidad de mantener esta *armonía y cordialidad* entre los participantes. Estas características pueden comprenderse desde una trama de gratificación mutua que sirve de protección, en conjunto con la norma, *idealizando desde lo afectivo una situación que da seguridad* a sus integrantes con un bienestar de familiaridad que hay que cuidar y fortalecer.

A continuación, ejemplo de algunos rituales:

- (comienzo de la reunión):

(Citada a las 14.15hs.

Comienza a las 14.20hs.)

(En general clima distendido, todas van llegando cansadas – me incluyo- nos reímos de temas caseros –comida, lavado de platos,...)

(I. escribe el acta)

(Comienza N.)

N: Eeeeeeh(silencio, con papeles en la mano). *El primer tema es el más importante en el sentido...académico, ¿no cierto? Hemos recibido...*

(cierre de la reunión):

S: ¿Listo?

N: Listo...se da por terminada...

I: *Una duda con respecto a los viáticos, cómo...*” (sigue un ratito I. hablando con N.)(2º Obs. CD, sujeto N, P. I, A1 y A2) (Anexo I.14)

Ahora se ejemplifican la construcción de un clima de trabajo distendido, amable, sin censura:

-“Si, yo te diría que el clima es bueno y aparte uno puede decir lo que piensa en el Consejo” (1º Ent. CD Sujeto V)

-“N:... Es un clima de, estee, donde se puede,... de distensión, donde podemos opinar, se escuchan distintas ideas, aun contrarias ¿no cierto? No siempre coincidimos porque a veces venimos con una idea y otro integrante nos hace ver qué es lo que conviene más, ajustarnos a

*una norma, que es lo prioritario, pero siempre en un clima de mucha cordialidad" (2º Ent. CD Sujeto N)*

Algunos de los ritos observados -que se entremezclan con el clima de trabajo- se pueden relacionar con lo que Goffman plantea acerca de los *rituales de presentación*: "actos por medio de los cuales un individuo presenta testimonios específicos ante los destinatarios, en relación con la forma en que los respeta y la manera en que los tratará en la interacción inmediata" (1970:68). Estos están seguidos de *rituales de despedida a modo de atenuar dificultades* surgidas para generar una disposición favorable hacia el próximo encuentro.

La *red vincular* es considerada como:

"una estructura dialéctica, en la que se da un reconocimiento de sí y del otro, en un proceso en espiral. En el vínculo cada sujeto reconoce al otro como diferenciado con él. Ambos se reconocen como diferenciados y articulados en un interjuego progresivo de comunicación y aprendizaje, cumpliéndose una realimentación recíproca entre ese proceso (...)" (Quiroga, 2001:95).

En general se manifiesta un *entramado vincular*, en nuestra situación de análisis, como grupo secundario, que gira en torno a tareas académicas de práctica docente, pero sin que ello genere un distanciamiento marcado en lo afectivo, ya que si atendemos a lo analizado desde clima, rituales, interacciones elevadas, comportamientos gestuales de aprobación o de acompañamiento, no quedan manifiestos modos de rivalidad, ni de celos profesionales, sino de cordialidad recíproca, de armonía y búsqueda permanente en cada uno de los participantes, de una u otra forma, de *mantener este vínculo de compromiso y familiaridad con la tarea asumida, evitando abiertamente que se generen dificultades durante su desarrollo*.

Otro elemento que emerge en esta comunicación es el *liderazgo* que se ejerce en este grupo de estudio. Si atendemos a los gráficos anteriores y a las relaciones de reciprocidad entre los participantes, que muestran la estructura multipolar construida en las interacciones, emerge un líder legitimado, elegido por la mayoría, que es quien sostiene al resto del grupo, pero de una manera particular: se presenta, informa, dejando abierta la discusión o decisión a tomar, *desvaneciendo este liderazgo para que otros propongan y luego acordar o derivar evitando malestares en el presente o futuro*. El siguiente constituye un ejemplo extraído de una de las observaciones, no habiendo variaciones en general en el modo de intervención, en el resto de las observaciones:

-N: *Si, si, si...*

M: *Las actividades también...*

N: *Esto...creo que habría...que les parece, porque... o difundirlos a todos o en el momento que lo han...*

V: *Que lo pidan...*

N: Pedido, Ah, sí, ¿no cierto? me parece...en el momento que hay un pedido... "Se pone en conocimiento

N: Se le puede dar conocimiento, dar una copia al profesor para que...

N: Porque por allí lo comentas a todos y no les interesan y alumnos piden...

P y N: Cuando llegue el momento todos tienen interés y (se superponen las voces) hay que tener en cuenta que está...

N: Lo que sí se puede informarles, nosotros lo hacemos por el correo, diciendo que hay una modificación en el departamento, una resolución para que estén atentos aquellos que les interesa... ¿les parece? Bueno, estamos... ¿cuál es el otro tema?" (3º Obs. CD, sujeto N, M, V; P)

Se entiende por liderazgo como "la actividad de influir sobre la gente induciéndola a cooperar para lograr algún objetivo al que llegan como deseable" (Piotti y Lupiañez, 2002: 88). Entre los modos que los autores explican el ejercicio del liderazgo en un grupo, se podría estar relacionando al líder analizado con la característica de *permissivo*, desde una actitud activa pero pasiva a la vez para no confrontar. Sus críticas son muy leves, que en su mayoría se acompañan con gestos de desaprobación pero muy sutiles y "rápidos". Esta *actitud permanente de no confrontación* no influye en el resto del grupo de modo negativo sino es aprobación y acompañamiento.

Aquí se advierte la presencia de otra propiedad: el interés desde este liderazgo de una clara *organización de tareas ligadas más a lo técnico-administrativo que a lo académico*, para el funcionamiento del grupo. Algunas expresiones que reflejan esta idea:

-“N:...después del Consejo quedan trabajos pendientes, se han tomado resoluciones hay que hablar con profesores, hay que hablar con alumnos, hay que hablar, hay que llenar solicitudes así que viene una trabajo posterior que es el que tenemos que hacer, que hay que ejecutar ¿no? (...) Otra de la modalidad es que hay ciertos temas, por ejemplo la aprobación de los proyectos de TFL es una comisión de TFL que ve los trabajos previamente y ya cuando llegan al Consejo ya están con el visto bueno de esa Comisión, entonces también nos facilita, facilita la decisión de aprobarlos y más bien tomamos conocimientos de los temas, los directores y luego comunicamos a los directores la aprobación, el Consejo también establece, nombra el tribunal que va a defender, que va a evaluar el trabajo” (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.15)

Para finalizar, otra propiedad que se destaca y que insistentemente se recurre a ella -se ha mencionado en partes anteriores de este análisis-, tiene que ver con el concepto de *cambio* a favor del Consejo y del Departamento en general. *Cambios que han sido lentos y que han generado conflictos*, puesto que los objetivos del mismo priorizaban intereses en detrimento de la especificidad en la formación académica y en la imagen externa. Un cambio que se sigue dando y construyendo como dice Blejmar: "en una gestión como construcción de futuros" (2009:129). Hacer futuro implica, capacitación, compromiso, "inclinarse hacia arriba la curva de posibilidades de respuesta para los problemas a enfrentar mañana" (2009:133). Un cambio que implique ir



aprovechando intersticios a fin de generar significaciones de una nueva cultura de gestión departamental que aún no se ha consolidado pero está en camino, un *cambio* que tiene *peso en lo administrativo*, en conocer las normativas, en buscar abrir concursos con seriedad y efectiva organización que *necesita ahora del acompañamiento más presente de lo académico*. Es aquí donde se incluiría la frase de uno de los entrevistados: *“se había deteriorado mucho la organización y hemos podido ponerlo dentro de un cauce...”*

Algunos ejemplos:

-“N: Si, se han ido dando cambios, se han ido dando cambios...eeeh, al no tener, en el Departamento, una unidad de criterios incluso quienes me ha acompañado en la gestión en los primeros, dos primeros, tres primeros, cuatro años no tenían la visión de la universidad como una casa de estudios donde hay que superarse y la capacitación personal y también el conjunto es imprescindible para seguir adelante, incluso había personas con títulos de base muy, muy, primarios, digamos escasos, porque eran de dos o tres años básicos, entonces sin, sin renovar sus conocimientos, sin haber hecho otras carreras ¿no cierto? entonces lo que me ayudó fue la consulta a las autoridades superiores, yo he tenido el apoyo de la gestión anterior que nos acompañaron dos periodos, (...) Simultáneamente pudimos sacar concursos, se insertaron personas nuevas al departamento, profesoras noveles pero con otra formación” (...) (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.16)

-“N:...Porque los cambios no se pueden hacer solos, se necesitan de otro que esté, y otro y otras, otros...y se fue dando en estos últimos cuatro años” (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.16)

- “N: Del Decanato me han manifestado que ven positivamente la imagen del Departamento, que hay seriedad, que estamos cumpliendo, que estamos ajustados a la normativa, que respetamos los tiempo, respetamos la forma correspondiente...” (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.16)

Aquí lo académico está de manifiesto pero no con la fuerza que se marca lo administrativo. Esto tiene relación con la matriz fundacional del departamento, desde el año 75, una matriz que premoldea y predispone a una manera de actuación frente al resto. Y continuando con el análisis en el que también lo acompañamos con varios interrogantes, ahora preguntamos: Esta matriz ¿ha podido, a pesar de los años, seguir generando en los sujetos del departamento un modo de construir relaciones intersubjetivas que tienen más peso en las relaciones afectivas y administrativas que en las académicas?; los cambios a los que se hace referencia ¿mantienen en su base esta matriz con ribetes diferentes?; las transformaciones que se explicitan de manera verbal: ¿serán los deseos por romper con lo latente, oculto, es decir, hacia otros espacios instituyentes para alejarse de lo que la matriz impone? Para seguir pensando y avanzando en el estudio comprensivo.

### 5.5. Toma de decisiones frente a los conflictos. Moderada tensión con resolución a mediano plazo

En esta instancia del “sujeto en sí”, como la denomina Garay a nivel institucional (1994; 1996), los conflictos son parte de ella y se presentan en las relaciones grupales ya que estos no existen con las cosas: “solo el otro es la condición del conflicto” (Blejmar, 2009: 107). El conflicto no se presenta aislado, sino que es centro del grupo, inherente al mismo y es un elemento esencial para el cambio; su existencia contribuye a que el grupo asuma roles dinámicos que conjuguen la verticalidad y horizontalidad de la comunicación grupal, ya analizada en el capítulo anterior.

En este sentido conviene hacer una diferenciación de los tipos de conflictos a nivel general-institucional y en particular a nivel departamental de Consejo.

-A nivel Universidad:

Cuando se pregunta acerca de problemas, hay *silencios importantes* que evaden la respuesta, dando explicaciones que tienen relación con hacer algo distinto, pero sin dejar ideas claras, lo que lleva al entrevistador a intervenir más. Ejemplo de lo planteado:

-“A: El tema es cómo abordarlas a esas problemáticas ¿no?... (...)  
Bueno, (silencio) eeeh, he podido, como...” (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.17)

-“A: Qué es lo que más le genera más malestar, le estoy hablando en general ¿no?, como docente de la universidad...”  
N: Mi... (Silencio), (...) (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.17)

-“V: Y en general, más que dificultades te podría decir qué es lo que no me gusta hacer...”  
(Silencio)(1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.17)

Lo que se muestra como fuente de *conflicto institucional* es que la universidad responda más a deseos personales que sociales. Un tipo de *conflicto institucional como limitante difícil de cambiar*<sup>45</sup> que responde también al contexto social donde se desenvuelve.

Otra expresión al respecto:

-“V: Yo creo que lo que no ha cambiado, pero que tiene que ver no con la universidad solamente, sino a nivel social, la universidad está atravesada por cuestiones de institucionalización y creo que esa es la principal falla, por ahí respondes a deseos que son personales, pero creo que es eso lo que uno no va a poder cambiar, pero uno puede no sumarse” (...) (1º Ent. CD Sujeto V)

<sup>45</sup> Aquí se advierte una íntima relación con lo planteado en la primer categoría: *Institución Educativa Universidad: ¿qué significa?*, en cuanto a lo instituido, instituyente e institucionalización.

Pero además, queda de manifiesto, como ha sucedido en otras categorías, en el proceso de institucionalización, vuelve a *primar lo afectivo - personal sobre lo académico - institucional*. El hacer referencia a lo placentero, a disfrutar de lo que se hace, muestra estar cómodo en el lugar de trabajo, idealizando de alguna manera esta situación frente a preguntas más dirigidas a responder desde lo institucional general que desde lo personal. Nuevamente, la primacía de lo afectivo como recurso recurrente "evita", en este caso, hablar de los conflictos desde ámbitos más amplio como la universidad en general, volviendo a cuestiones personales-emocionales.

-A nivel departamental de Consejo:

Las problemáticas son variadas en relación con docentes o alumnos, llevan algunas más tiempo, sobre todo, cuando se trata de alumnos, pero para todo se busca alguna alternativa de solución, priorizando el diálogo con los sujetos en cuestión, *apelando a la normativa institucional o recurriendo a alguna de las autoridades pertinentes para el caso*. El Consejo trabaja para dar respuestas de manera unánime, plantear las problemáticas y resolverlos en común acuerdo, más allá que, en algunos casos, la comunicación tenga que ser de modo personal -del director- pero con el aval del Departamento. Se advierte, en este caso, que para destrabar estas situaciones - hablar con el profesor, hablar con los alumnos-, se recurre a la *negociación*, es decir, al diálogo directo entre las partes (Blejmar, 2009).

Hay dos cuestiones a tener en cuenta: la primera, llama la atención en las entrevistas *los marcados y prolongados silencios* tanto cuando se hace referencia a la Universidad como al Consejo Departamental. Hargreaves (1986) habla de *latigazos interaccionales* -en el marco de una estructura inferior de interacción, es decir, de inseguridad, por ejemplo-, entre los cuales reconoce "silencios embarazosos". Esto lleva a preguntarse, frente a los conflictos: ¿será que es lo más dificultoso responder porque es lo más difícil de resolver? ¿será que es lo más dificultoso responder por que hay más interés en evitarlos que enfrentarlos? ¿será que es lo más dificultoso responder porque no se piensa en ellos como parte de cuestiones a resolver de manera prioritaria e inmediata? ¿será que es lo más dificultoso responder porque prima el esfuerzo voluntario de todo el grupo sobre la resolución académica-formal, lo que llevaría a una dilatada resolución de los conflictos?

La segunda cuestión es que, cuando se habla de conflictos de difícil resolución siempre se busca el diálogo, la negociación, pero *muy acompañado del apoyo de otras autoridades superiores al Consejo Departamental*, es lo que Blejmar (2009) denominaría *facilitación*: la intervención de otros para resolver los problemas. Esta

última interpretación, se sostiene también por algunas notas tomadas durante las observaciones en las cuales se marca que hay una *moderada tensión* frente a los problemas con alguna *intención de "evitación discreta y aceptable"* de los conflictos; se *dilatan en la conversación cordial y en una resolución a mediano plazo apoyándose* en algunos casos, en otros "*más fuertes*" como las autoridades facilitadoras, llevando por la tangente a tomar otras decisiones menores como por ejemplo, hablar con otros, preguntar qué hacer en esos casos, y así dilatarlos en el tiempo. Estos conflictos se enmarcarían en lo que los autores denominan "conflictos redefinidos", que se suavizan desde algunos acuerdos y no todos se resuelven (Ceballos y Ariaudo, 2000; Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993). Frente a esta forma de trabajar los conflictos, los posibles resultados son de ganar, o de convivir con ellos a partir de acuerdos que se van "recordando" para no alterar lo negociado.

Aquí nuevamente se retoma lo planteado en el punto 5.4.1 -constitutivos emergentes del grupo- en el que quedan al descubierto algunos conflictos institucionales frente a los cuales hay una respuesta evasiva de derivación por posibles temores inconscientes instalados a nivel personal que limitan la resolución de los conflictos, de ahí que también se dilaten en el tiempo con evasivas o derivaciones.

Durante la tarea de gestión se evidenciaron también más *conflictos previsibles* que imprevisibles (Ceballos y Ariaudo, 2000; Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993), con los alumnos, con los mismos docentes -siempre los mismos y con iguales problemas-; con pedidos fuera de término, por concursos, etc. Algunos ejemplos:

-*"Es bastante uniforme, diría yo homogéneo el Consejo, por ahí lo que sí...más que conflicto yo te diría que se ven, cuando hay que hacer un trabajo hay distintos intereses, y que naturalmente surgen agrupamientos para realizar determinadas tareas, (...) No dentro del Consejo, NO (enfatisa). Dentro del Consejo, cuando ha habido algún inconveniente con algún tema de algún docente y que se plantea en el Consejo, en realidad en la mayoría de los casos se está de acuerdo con lo que se está planteando, entonces cómo resolver el problema, pero, es muy homogéneo, yo creo que radica en eso" (...)* (1º Ent. CD Sujeto V) (Anexo I.18).

- "N: Hay situaciones que hemos tenido que pedir a las autoridades superiores que nos den ellas la directiva y bajar, como por ejemplo los concursos (...)

A. ¿Eso da más seguridad también?

N: Siiii, (...) hubo otros casos difíciles donde había personas que no querían concursar, a ver, no importa yo de acá, desde el decanato mando una nota diciendo..." (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.18)

- "N: ...Para ir a Rosario por eso era la pelea, bueno...ustedes no la habían pedido, entonces trataron de embarrarle la cancha los otros...pero felizmente esto se...ha solucionado, pero les cuento que vinieron a mí los chicos del centro y los tuve que escuchar y también les tuve que decir cosas y también tuve que ir a la encargada de asuntos estudiantiles y explicarle el mal

*momento que estos chicos me hicieron pasar a mí (...) felizmente se ha solucionado, se ha arreglado...bueno...el otro tema..." (3º Obs. CD, sujeto N)(Anexo I.18)*

Dentro de las problemáticas que se han ido dando en el Consejo está la *dificultad de organizar comisiones* y que éstas funcionen sistemáticamente -ya planteado en la categoría anterior-:

- "N: *¿Puedo decir algo? Nosotros en las otras gestiones hemos nombrado comisiones pero no han funcionado, salvo, casos puntuales en los que hemos tenido que hacer alguna evaluación y la hemos enviado, pero no hemos funcionado, así que esto es algo que lo tenemos que desarrollar dentro del departamento, es necesario.*" (1º Obs. CD, sujeto N)

En varias observaciones hay un evidente *malestar* cuando se hace referencia a una persona del cuerpo docente -no hay confrontación directa ni explícita, pero sí animosidad que se percibe como una constante que se dilata sin resolución-. Ejemplo:

- "N: (...) *Pero anualmente...lo renuevan... Cada tanto lo renuevan (...) Cuando alguien se va de acá porque se jubiló...o porque tomó licencia y no está más en actividad...lo que pasa en el caso de B., ella sigue en actividad, media actividad pero sigue en actividad.*

(Aquí se plantea una animosidad con otra docente)

-S: *Pero ahora en la actualidad ella no es... (...)*

-N: *Formalmente ella no está, pero ella va y va...*

(risas)

*Ella se considera "nata" ¿viste?..."*

(risas) (1º Obs. CD, sujeto N; S) (Anexo I.19)

- "N...*Bueno, a continuación siguiendo con la misma familia*"

(risas y comentarios por cómo lo dijo) *"qué gracioso cómo lo dijiste" (irónica y con risas que avalan la actitud de N. Se advierte animosidad general del resto de las presentes hacia esa persona) (1º Obs. CD, sujeto N) (Anexo I.19)*

Es importante referirse a un tema que no se puede dejar pasar por alto y que es posible que haya traído algún inconveniente en su momento: la falta de la construcción de la historia departamental escrita, la elaboración de las actas. Una actividad que para otros Consejos Departamentales es de rutina, aquí es una tarea innovadora. De alguna manera el no haberlas confeccionado en su momento ha implicado un vacío interno en la vida misma del Departamento, sin una historia para revisar, para aprender, para corregir. Tarea que se fue recuperando apoyada por la tecnología que la hace más ágil. Cuando las autoridades advirtieron esto: *¿se habrá convertido la ausencia de información en un conflicto imprevisible?* Ejemplo:

- "N: *Voy a decirte otra cosa que hemos mejorado (...) ir construyendo el acta a la medida, en la computadora, en la computadora*

A: *Lo estaban haciendo en el libro cuando yo estaba observando*

N: *Sí, claro, cambiamos y ahora en la computadora sobre el orden del día vamos haciendo el acta*

(...)

*Más rápido, queda ahí después la volvemos a leer y por supuesto la afinamos entonces podemos, a veces hasta terminamos la reunión del Consejo, imprimimos, la pegamos y la firmamos" (2º Ent. CD Sujeto N) (Anexo I.20)*

Se rescata que la presencia de conflictos en general y el tratamiento que se hace de ellos ha ido marcando un trayecto como grupo: de *dar un paso hacia delante y seguir avanzando hacia nuevos cambios*. El apostar al cambio lleva a construir situaciones de aprendizaje alrededor de los conflictos.

Es importante que al interior del grupo se trabaje esta temática y que en su "*homogeneidad*" -como así marcaron su trabajo de gestión- no pierdan de vista la heterogeneidad del afuera y no generar resistencias que se vuelvan en contra del cambio tan instalado, asumido y propicio para las nuevas gestiones que buscan calidad en la formación inicial.

Para cerrar este capítulo se han ido destacando las propiedades más relevantes en las diferentes categorías de análisis. Es así que la *institución universidad* es reconocida desde lo académico por la libertad de cátedra, la autonomía en los diferentes ámbitos de actuación profesional. Pero hay una particularidad que siempre está presente: la dimensión afectiva que impregna las relaciones humanas llevando a configurar un perfil de docente universitario que, si bien se interesa por la calidad académica, a su vez hay algo de rutinización en la tarea que limita mayor compromiso institucional.

Este perfil docente se va relacionando con la categoría de *práctica docente* enmarcada en esta forma de entender a la universidad. El interés por una universidad de prestigio académico marca un quiebre desde las prácticas docentes, ya que poniendo el peso en una práctica de acción, deja en segundo plano la reflexión que debería acompañar esa acción; aparece nuevamente la dimensión afectiva con una fuerza que se centra en lo personal, en el bienestar individual que genera la tarea, en la adaptación a la misma y las expectativas, deseos, intereses en una práctica instituyente superadora de esta condición, quedan en espacios reducidos.

La práctica docente no está exenta de ser influenciada por las normativas institucionales -*condicionantes objetivos*- que dan seguridad a la tarea cotidiana en la toma de decisiones y, simultáneamente "invaden" el espacio de actuación que se expresa en la continua "queja" por la falta de tiempo para realizar la multiplicidad de tareas que exigen las normas de la institución.

En las relaciones *intersubjetivas de comunicación* grupal hay una amplia diversidad de propiedades de las cuales se puede rescatar como más relevantes la permanente búsqueda interesada de pertenencia y pertinencia respecto al rol que

deben asumir frente a la tarea del Consejo. La diversidad de decisiones y problemáticas que se presentan llevan a buscar una solución por los canales técnicos-administrativos -atender a las normas, recurrir a otros- siempre quedando protegidos en lo personal y luego en lo académico-institucional. Para estas tareas, las comunicaciones entre el grupo de pares son fluidas con verbalizaciones y gestos que dejan al descubierto una gramática de la comunicación con fuertes lazos afectivos. Respuestas consensuadas, visión intragrupal positiva, clima de familiaridad, mantienen con los demás elementos la unidad interna del grupo.

En las interacciones, los *conflictos* se entremezclan de una manera “no explosiva” sino al contrario, se busca la facilitación para su resolución recurriendo a otros, o a los papeles -normas-. Una evitación que se dilata en el tiempo, especialmente los problemas más complejos, consensuada por el resto del grupo, lo que marca la lealtad entre todos sus miembros y la buena voluntad puesta en esta tarea, que esquivo el funcionamiento de las estructuras académicas-formales.

Para finalizar, no se puede dejar de mencionar el interés por buscar comportamientos que generen el *cambio*. Lo instituyente se hace explícito cuando se refieren a él, buscar el cambio, el estar haciendo cambios desde el grupo de gestión, transformaciones más referidas a una mejor organización administrativa, que fue conquistada a lo largo de las últimas direcciones departamentales. Frente a este interés, hay voluntad y se ha hecho mucho por su conquista pero no es suficiente; los fuertes vínculos afectivos, acompañan, ayudan pero a su vez limitan visualizar el espacio de trabajo como un espacio de tareas académicas que necesitan de ésta postura para formalizar decisiones, resoluciones, interacciones que jerarquicen aún más la gestión, al mismo departamento y su valorización a nivel institucional general.

Se está en presencia de un grupo de gestión que necesita ser reconocido significativamente si quiere seguir avanzando por el camino elegido. Lo presentado ayuda a preguntarse: ¿se está gestando a partir de las interacciones en la situación de gestión, una matriz de socialización que lleva a configurar una nueva cultura docente? ¿constituye una cultura de cambio que propicia la transformación del grupo y del departamento? ¿es una cultura de cambio que se conforma con lo logrado -que no es poco- y se sostiene en un “voluntariado adaptativo”, como mayor logro? De ser así; ¿qué significado tiene el cambio? De no ser así: ¿qué más habría que cambiar? Las preguntas quedan abiertas para que el propio grupo pueda cuestionarlas y darles alguna respuesta.

A modo de cierre del capítulo, a continuación se presentan cinco Gráficos (Gráfico 5.8; Gráfico 5.9; Gráfico 5.10; Gráfico 5.11; Gráfico 5.12) que esquematizan las categorías y propiedades identificadas como instituidas, a fin de distinguir aquellos aspectos en el campo de análisis que influyen en la interacción, y otros que se destacan como importantes para revisar, pensar, discutir, poniendo siempre la mirada en el cambio que se pretende realizar. Lo instituido e instituyente dan lugar a una institucionalización, singular, que aquí se pone de manifiesto, desde la que se va construyendo el perfil institucional y con él, el perfil docente -instancia institucional en sí y del sujeto- en esta red de relaciones.





Gráfico 5.8: Institución educativa Universidad



Gráfico 5.9: Práctica docente

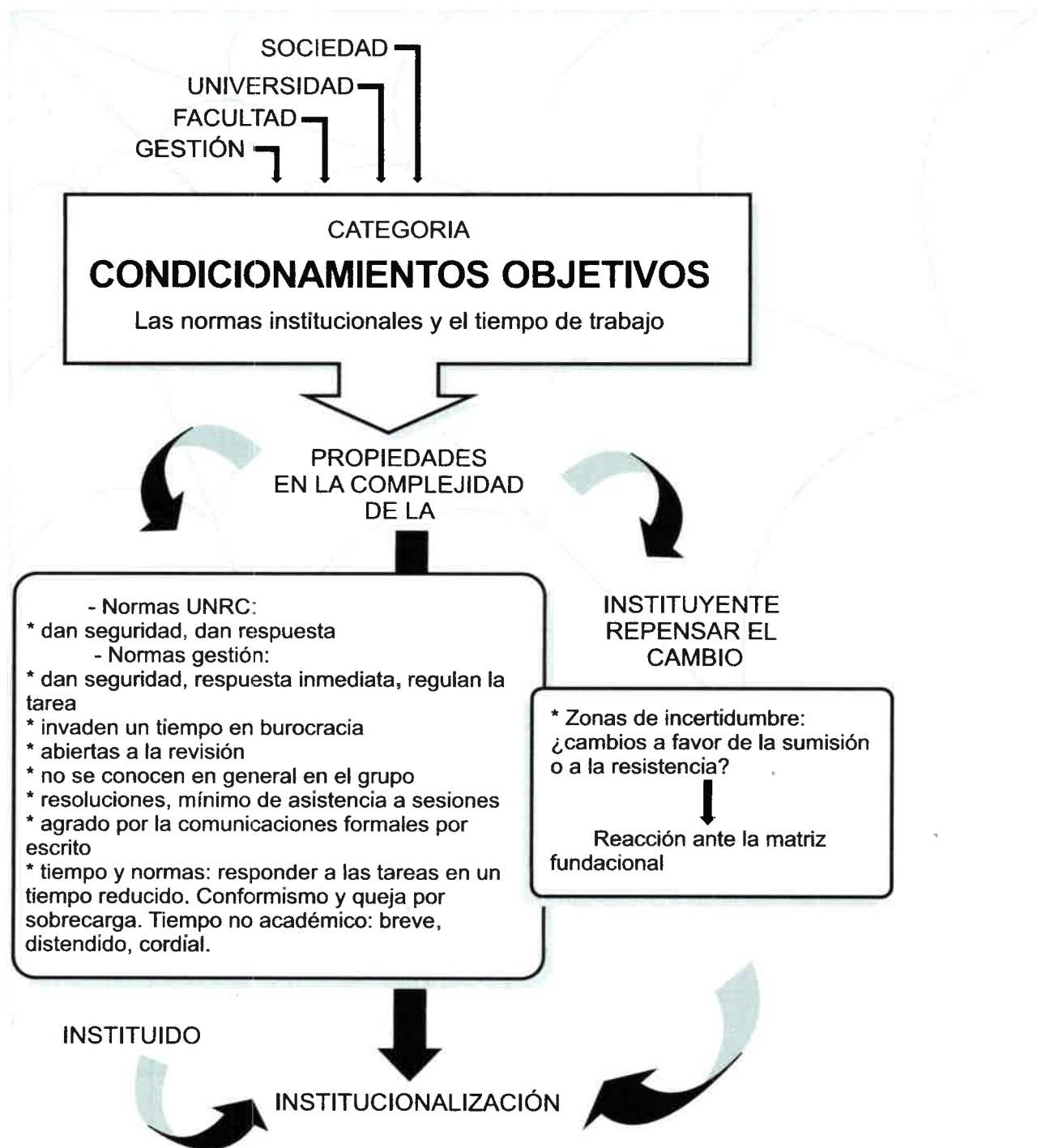


Gráfico 5.10: Condicionamientos objetivos de la Institución

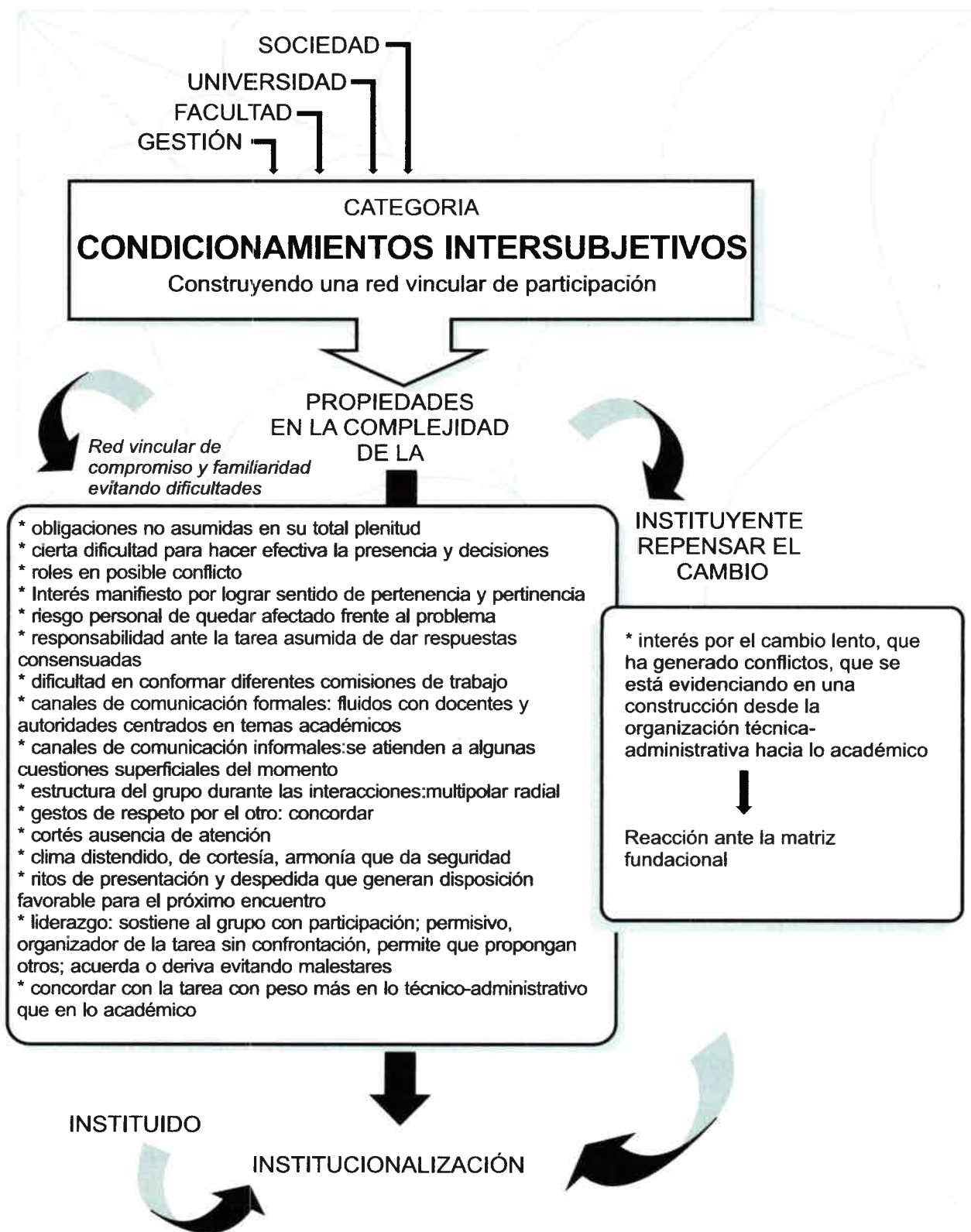


Gráfico 5.11: Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal

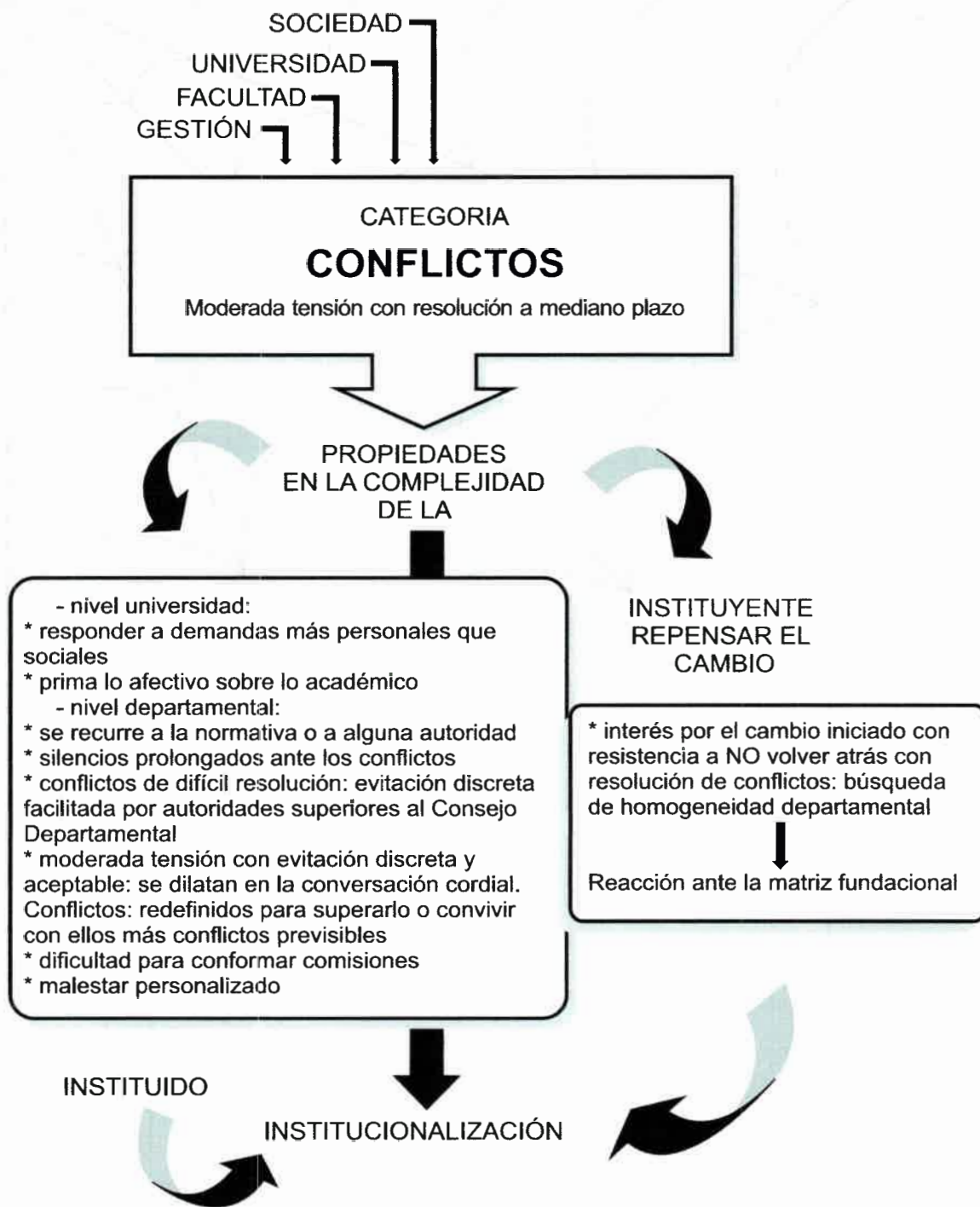


Gráfico 5.12: Toma de decisiones frente a los conflictos

## CAPÍTULO 6

**6. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo:  
cultura docente de interacción en la práctica docente  
en situación de *tareas de investigación*<sup>46</sup>**

La institución universitaria en nuestro país es el espacio académico por excelencia en el que se genera la mayor producción de conocimiento científico, función inherente a su propia constitución que la identifica, al igual que la docencia y la extensión.

Si bien esta función se desarrolla sistemáticamente en los diferentes ámbitos universitarios, la investigación no deja de ser un permanente desafío. Como expresa Coiçaud:

"En los actuales escenarios en que se instauran las universidades nacionales se representan nuevas demandas sociales, en un contexto críptico de ajuste presupuestario y de desconfianza mutua entre las diversas instituciones que intervienen en la determinación de políticas educativas. Esto origina múltiples obstáculos al interior de las instituciones, las cuales funcionan en la ambivalencia de tener que solucionar lo urgente de la subsistencia sin dejar de lado propósitos genuinos asumidos como mandato fundacional" (2008:19).

La misma autora sostiene junto con Camilloni (2008, en Coiçaud, 2008) que la universidad es el ámbito que produce, reproduce y recontextualiza un discurso académico a través de diferentes prácticas docentes que no dejan de mostrar diversas dificultades interrelacionadas frente a una sociedad que se transforma en sus relaciones, en sus modos de vivir, en el progreso vertiginoso de la ciencia, de las tecnologías, de las profesiones. En este panorama social de producción de nuevos conocimientos hay que considerar a estos cambios para la supervivencia institucional.

En la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Secretaria de Ciencia y Técnica (SeCyT) es la encargada de implementar las políticas institucionales en materia de investigación científica y tecnológica, a través de una estructura operativa que abarca variados programas de investigación, de relaciones institucionales, de cooperación internacional y de publicaciones científicas. La SeCyT cuenta con un Consejo de

<sup>46</sup> -Para referirse a las entrevistas, estas se indicarán con el siguiente código de referencia:

1ºEnt; 2º Ent; Inv. (Investigación), y con una letra Mayúscula el Sujeto entrevistado. La letra "A" indica la intervención de la entrevistadora. En todos los casos, tener en cuenta esta indicación cuando se expliciten los ejemplos.

-La documentación institucional básica trabajada en este capítulo es citada de manera completa en las referencias bibliográficas en: Documentos oficiales citados en los capítulos 5, 6 y 7: grupo de investigación":

. Bases convocatoria 2009-2010, identificada de la siguiente manera: (Convocatoria 2009-2010).

. Lista de programas y proyectos PPI 2009-2010. Facultad de Ciencias Humanas. Identificada: (PPI 2009-2010).

. Plan Estratégico Institucional. UNRC, identificado: (PEI). También ha sido trabajado en el análisis del grupo de docencia.

. Informe de la actividad de investigación científica actual en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Octubre 2009. Secretaría de Ciencia y Técnica, identificada: (IC .UNRC. 2009)

-Se tendrá en cuenta otra documentación que se citará al interior del capítulo y de manera completa en las referencias bibliográficas.

Investigación integrado por representantes de la cinco Facultades; es quien administra, evalúa y financia los proyectos, realiza anualmente la convocatoria de proyectos, los que son sometidos a arbitrajes internos y externos.<sup>47</sup>

Entre algunas de sus tareas, a la Secretaría le competen los: PPI, Programas y Proyectos de investigación; los PIIMEG<sup>48</sup> y las ideas proyectos (IP). Asimismo, anualmente abre convocatorias a las becas de ayudantía de investigación (BAI)<sup>49</sup>. Es la Secretaría que a nivel institucional gestiona, a través de sus secretarías en cada Facultad, las solicitudes de incentivos a docentes investigadores como la categorización de los mismos, de acuerdo a las directivas de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación<sup>50</sup>.

La presentación de algunas de las funciones más importantes de la SeCyT se justifica en este trabajo ya que sirven de marco de las tareas de investigación de los docentes entrevistados. Ambos investigadores forman parte de un proyecto aprobado y subsidiado por SeCyT, período 2009-2010 (Convocatoria 2009-2010; PPI 2009-2010), que están categorizados y que además hay en su grupo de trabajo becarios de investigación.

Plantear una investigación, enmarcada en lo cualitativo, implica descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, comportamientos, como también de interacciones y, es aquí donde se sitúa el presente trabajo de estudio: analizar las interacciones entre los sujetos de un grupo de investigación que realiza una tarea activa, sistemática y rigurosa de indagación científica. Entonces, se advierte que se está investigando las interacciones en un grupo que, a su vez, investiga otro objeto de estudio pero que en esa tarea deja al descubierto modos de investigar a partir del modo de interactuar en el grupo. Podría decirse, en otras palabras, que hay una superposición de tareas hacia temas de estudio diferentes pero que en ambos, las interacciones cuentan, para uno, como objeto de estudio y para el otro, como uno de los medios cotidianos de relaciones laborales para lograr sus objetivos de investigación. Es así que las interacciones se vuelven un elemento de análisis

---

<sup>47</sup> Esta última información ha sido extraída de la publicación *Universidad Nacional de Río Cuarto. República Argentina*, realizada por la Secretaría General y Coordinación de Comunicación Institucional. 1998. UNRC.

<sup>48</sup>Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la enseñanza de grado (PIIMEG). Convocatoria bianual de SeCyT. UNRC. Para consultar, ver información en las referencias bibliográficas.

<sup>49</sup> Becas de ayudantía de investigación (BAI): tienen por objetivo promover y estimular el desarrollo de las aptitudes para la investigación en estudiantes avanzados mediante la incorporación a actividades científico-tecnológicas. Para consultar, ver información en las referencias bibliográficas

<sup>50</sup> Las variadas actividades que desarrolla la Secretaría y Ciencia de la UNRC. algunas de ellas citadas aquí, pueden ser consultadas desde la página Web de dicha universidad.

fundamental, como en el grupo anterior -de gestión-, que va a permitir desentrañar relaciones que se van tejiendo en este grupo particular de investigación, redes de alianzas humanas entrelazadas con modos de comunicación, de comportamientos que hacen al desarrollo del proyecto de investigación en ejecución.

El producir conocimiento implica responsabilidad social de la universidad, estableciendo un “nuevo contrato con la sociedad” (Gibbons, 1999 en Coiçaud, 2008). El tiempo de investigación ha dejado de ser un trabajo individual para pasar a una investigación compartida entre grupos pertenecientes a distintas unidades académicas, facultades, universidades y hasta países, (Coiçaud, 2008) sin dejar de considerar algunas dificultades que limitan la práctica de investigación, asegurando a pesar de ello, que es un componente básico en la formación profesional docente. Parte de ello se irá develando en este análisis, en un grupo de investigación conformado por docentes del Departamento de Educación Inicial como de otros departamentos académicos pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas.

Para el estudio de este grupo, las interacciones analizadas se hicieron a partir de dos entrevistas a diferentes integrantes, que no fueron indagados en los grupos restantes. Se justifica no haber realizado observaciones ya que los tiempos para esa tarea se fueron dilatando tanto por parte del grupo que se iba a observar, que demoraba la intervención en el mismo, como de los propios tiempos para la recolección de información y análisis, tomando la decisión de trabajar solamente con entrevistas en profundidad.<sup>51</sup>

Como ya ha sido aclarado en la metodología, se trabaja con cinco categorías construidas, comunes a los restantes grupos de análisis<sup>52</sup>: *Institución educativa universidad; práctica docente; condicionamientos objetivos de la institución; condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal y toma de decisiones frente a los conflictos.*

Se recurrió a documentos oficiales como parte de la normativa institucional que tienen peso en la tarea de investigación: Bases de la convocatoria 2009-2010, Proyectos y programas de investigación (Convocatoria 2009-2010); listado de

---

<sup>51</sup> Tal justificación se encuentra desarrollada en el capítulo 3. *Encuadre metodológico del estudio, pto. 3.4. Estrategias de implementación para el procesamiento de la información.* Allí es donde se plantea lo antes expuesto como también la imposibilidad de acceder al otro grupo de investigación.

<sup>52</sup> Como ya se planteó en el capítulo anterior, La justificación del porqué de la elaboración de dichas categorías está fundamentada en el Capítulo 3: *Encuadre metodológico del estudio, punto: 3.4 Estrategias de implementación para el procesamiento de la información.*



programas y proyectos 2009-2010 (PPI 2009-2010); Informe de la investigación científica en la UNRC (IC. UNRC.2009); Plan estratégico institucional. UNRC. (PEI)<sup>53</sup>.

La recolección de información para este grupo, demandó los siguientes tiempos:

-1º entrevista: 17 de Diciembre de 2009, 16hs. (1º Ent. Inv. Sujeto M) (\*)

-2º entrevista: 30 de Diciembre de 2009, 14hs. (2º Ent. Inv. Sujeto C) (\*\*)

-M es docente investigadora, categoría III. Asociada exclusiva. Antigüedad 25 años. (\*)

-C es docente investigador, categoría IV. Jefe de trabajos prácticos exclusivo. Antigüedad 18 años. (\*\*)<sup>54</sup>

En esta etapa del trabajo analítico, se tendrá en cuenta, al igual que en el capítulo anterior, dos de los objetivos propuestos:

*-Caracterizar las diferentes situaciones de práctica docente atendiendo las interacciones entre colegas en los equipos de cátedra, de investigación y de gestión*

*-Caracterizar las interacciones desde los rasgos instituidos e instituyentes en los distintos grupos de docentes, teniendo en cuenta entre otros: los canales de comunicación utilizados, los vínculos tejidos en el entramado situacional, los conflictos emergentes y el posicionamiento ante ellos.*

A continuación y atendiendo a los objetivos para el análisis, se ha organizado el capítulo de acuerdo a las categorías nombradas. En cada una de ellas se irán distinguiendo varias *propiedades conceptuales*<sup>55</sup> -que se entrelazan entre lo instituido e instituyente-, para aproximarnos a la comprensión de las interacciones que se van generando en esta situación de práctica docente de investigación.

Al igual que en el análisis del grupo de gestión, el desarrollo interpretativo se hace en permanente relación con los datos empíricos y dada la necesidad, se incluyen

<sup>53</sup> Esta documentación ya fue indicada al comienzo del capítulo como básica para el análisis.

<sup>54</sup> En el marco de la convocatoria 2009-2010 Proyectos y Programas de Investigación (PPI) UNRC. SeCyT. El proyecto al cual pertenecen los entrevistados está ubicado en la Modalidad Proyectos, que dice: Organizados y ejecutados por equipos de trabajo dedicados a generar conocimientos científicos y tecnológicos con la posibilidad de aplicación y transferencia en temas acotados a un área o disciplina. Código 18/E288 Título del proyecto: *"Efectos de sentido y efectos de lugar. Las prácticas de intervención en la comunidad de trabajadores docentes universitarios. Universidad.* Directora: M, una de las entrevistadas, que además es directora de un Proyecto de investigación e innovación para el mejoramiento de la educación de grado (PIIMEG) (IC. UNRC. 2009). Ha sido directora de proyectos de investigación desde 1994; Ha dirigido y dirige TFL (tesis final de licenciatura); es directora de varias tesis de posgrado. Actualmente está por defender su tesis de doctorado. Categoría III en el Programa de Incentivos (PID). El segundo entrevistado (C) es magister y tiene bajo su dirección varias TFL (tesis final de licenciatura). y dirige una tesis final de posgrado. Categoría IV en el Programa de Incentivos (PID). Varios de los integrantes del grupo están elaborando sus trabajos de posgrado.

<sup>55</sup> Ambos conceptos han sido marco referencial para este análisis desde los autores: Glasser y Strauss 1964a; Strauss y Corbin, 1998; Vasilachis (coord.) 2006. La justificación de la construcción de cada una de las propiedades fue expuesta en el capítulo 3: *Encuadre metodológico del estudio.*

los documentos oficiales citados, mostrando la construcción de una parte del entramado interrelacional en la investigación.

### **6.1. Institución educativa universidad. Espacio colectivo de trabajo intelectual de compromiso público, político, democrático y social, con resistencias residuales al cambio colectivo**

En atención a la primera categoría, los entrevistados hicieron referencia a la universidad desde sus vivencias como protagonistas de la escena. Variadas fueron las ideas expresadas<sup>56</sup>:

*-“M: Mira para mí la universidad es mi lugar de trabajo (...) lo vivo como mi lugar de trabajo, como un lugar de trabajo, yo me inscribo como una trabajadora, no creo que esto no sea trabajo, ES trabajo, pero como un trabajo que me da márgenes de libertad por un lado, porque no soy la empleada de comercio que tienen que ir todos los días a fichar a tal hora pero que esos mismos márgenes de libertad me constriñen en esto que hablamos hace un rato: que tengo que mandar esto en tal fecha,... entonces esa libertad que vos tenés te supone sacrificios o sacrificas otros espacios o ámbitos de la vida,(...) Y creo que sí, que tiene bastante de masoquista, esto de autoimponerse esos horarios y esas metas de trabajar hasta la madrugada y de llevarse mucho trabajo a la casa y ahí también lo vinculo con otro ámbito de mi vida, mis hijos,(...) entonces creo que en ese sentido si bien es un trabajo que te brinda márgenes de libertad , termina absorbiendo parte de tu vida, de otros ámbitos de la vida cotidiana.*

*(...)*

*que me da márgenes de poder hacer, de poder opinar, de poder abrir pequeñísimas brechitas, por favor, con toda humildad lo digo, pero de abrir una pequeña brechita en un estudiante que se va pensando lo que uno dijo y que eso a lo mejor le permite abrirse a otras miradas. Lo vivo así” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (anexo II.1)*

*-“C: ... Hoy para mi es mi modo de vida, que ya no me imagino trabajando en otro lado, si haciendo otra cosa afuera, (...), pero como mi lugar de trabajo para mí ya es la universidad, y cuando digo lugar de trabajo, digo el lugar en el cual me gano la vida pero también encuentro la posibilidad de realización subjetiva, social y socio-afectiva. Es mi espacio de proyección profesional,(...) mi espacio de elaboración y ejecución de proyectos, espacio de encuentro con el otro en el sentido afectivo y en el sentido político del término y bueno, es también un lugar a defender como tu propia casa , a cuidar, a defender y a que tenga mayor proyección. Como es mucho el tiempo que estamos dentro de la universidad, trato de estar lo mejor posible y con mayor sentido y por lo demás fue....estudié en esta universidad, me gradué en esta universidad y seguí trabajando acá, entonces como que es un espacio muy, muy cercano a mi vida, digamos” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (anexo II.1).*

Aquí se hace referencia a la universidad como un *espacio de trabajo intelectual*, con una relación vincular dentro de un marco laboral y legal. La explicación

<sup>56</sup> A lo largo del capítulo se explicitan ejemplos seleccionados y extraídos de entrevistas y observaciones. En su mayoría, los mismos y otros ejemplos, se transcriben de forma completa en los anexos que se encuentran al final del trabajo. Esta decisión tiene como propósito que, quien quiera hacer una lectura de todos los ejemplos seleccionados pueda recurrir a ese espacio y así, mantener simultáneamente a lo largo del escrito del capítulo una lectura más fluida, sin dejar por ello de referirnos brevemente a algunos de los ejemplos que necesariamente deben estar como parte fundamental del análisis.

Aquellos ejemplos que han sido recortados o enviados completamente al anexo se identifican con la palabra: “Anexo” seguida del número romano “I” -grupo de investigación- y luego con la secuencia numérica por orden de aparición. Ejemplos: Anexo II.1; Anexo II.2,.....

Respecto a la documentación Institucional utilizada también será indicada al final del anexo.

de un trabajo intelectual, remite a lo que sostiene Giroux (1990) al referirse a los docentes como intelectuales protagonistas en la vida diaria universitaria que van generando prácticas de docencia, de investigación y de colaboración en general, hacia cambios dentro como fuera de la misma institución. Hablar además de *espacio de elaboración y ejecución de proyectos*, es un modo de manifestar la propia subjetividad en un permanente intento de crear, ejecutar, innovar a través de proyectos institucionales que se extienden a otros sujetos como ámbitos de trabajo. Es una idea de entender a la universidad como el espacio que permite la expansión académica, el desarrollo de un capital cultural (Bourdieu, 1977 en Serra 2004) que a través de acciones efectivas, convierte al espacio de elaboración en un *espacio de proyección y de encuentro con otros*, entendiendo esta trama intencional de combinar la reflexión acerca de lo que pasa en la universidad y lo que, desde ella, se puede ofrecer con propuestas efectivas de cambio, materializadas en proyectos que lleven a nuevas posibilidades.

Desde esta perspectiva, se *ensambla lo social, con lo afectivo y lo político*, Así se muestra otro sentido de “estar” en la institución: no permanecer sino *pertenecer, sintiéndose parte de ella y proyectándose en ella con tareas innovadoras*.

El trabajo intelectual que se sostiene manifiesta estar *pensando la universidad desde el otro*, el estudiante, como sujeto autónomo y crítico que se le brinda intencionalmente la posibilidad de avanzar en su proceso de formación concientizándolo que cualquier postura que adopte no es neutral, sino ideológica y política. Tomando palabras de Giroux:

“En el sentido más amplio, los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza. Con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (1990:177).

Otra propiedad que se resalta es la *libertad con la que se trabaja* que a su vez *limita* otras facetas de la vida cotidiana fuera de la universidad. Una libertad como bien expresa la entrevistada -M- con “*márgenes*” que convierten la libertad en una *autonomía relativa* (Davini, 2005) que no deja de constituirse en un espacio de cambio. Los márgenes de autonomía están siempre presentes en las diferentes instancias de la complejidad de la vida docente, ligados a la libertad de pensar y de actuar frente a la institución y a la sociedad con un marco moral como uno de los aspectos que

caracteriza y orienta la tarea docente, que de alguna manera se manifiesta en el sacrificio, en la autoexigencia por cumplir con la tarea asumida.<sup>57</sup>

Introducir en primera instancia las concepciones acerca de cómo se siente y se vive la universidad, lleva a la visión de lo instituido desde la singularidad de los sujetos entrevistados (Garay, 2000; Lourau, 1975). Al respecto, algunas expresiones:

-“M: Bueno, lo que yo veo que han marcado a la universidad y a las prácticas, a mi práctica en concreto, es toda la impronta de los 90 de esta política universitaria de la productividad, de un docente universitario como un individuo aislado que sí está obligado a competir con el que tiene al lado...” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.2)

- “C: (...) Después vino toda la herencia de lo que los 90 nos dejó que no fue nada muy bueno en la subjetividad del universitario. Vino la lógica de incentivos muy, muy fuerte a incentivar justamente el trabajo encerrado en tu escritorio que interactuando con el medio, y luego estimuló desde la gestión” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.2)

Queda manifiesto cómo el docente vio marcada su tarea académica por los cambios políticos, sociales, económicos que hicieron que el proceso de institucionalización en la universidad sea caracterizado en la década de los '90 por el *individualismo* que la misma institución favoreció y reforzó. Esta situación lleva a referirse a la instancia del *sujeto presionado a competir con el otro y consigo mismo*. Desde la instancia institucional, llevó a construirse en esa época una *identidad de docente individualista competitivo* y, desde la instancia social, el Estado Nacional competitivo se dejó dominar y reprimir provocando la intensificación de las desigualdades y divisiones sociales:

“Todo esto ha tenido consecuencias evidentes de un empobrecimiento masivo, una altísima desocupación abierta, la precarización del trabajo y una pérdida absoluta y relativa de los ingresos de los trabajadores, particularmente de los no calificados, pero también de un vasto espectro de las clases medias” (Coraggio, 2003 en Mollis, 2003:109).

En este campo educativo universitario, los docentes, agentes actuantes, pasaron a ser una fracción social de una nueva realidad sociocultural: una nueva clase media (Díaz, 1995 en Larrosa 1995), que impactó en la universidad afectando de diversas maneras el trabajo docente como funciones académicas. En ella, el sistema de incentivos llevó a esta nueva clase media de docente y de investigador a ser presionada a realizar acciones transformadoras e innovadoras desde afuera, con la imposibilidad de generar cambios endógenos, legitimando así la intervención externa de los incentivos y categorización; fue lo que contribuyó al individualismo, a la

<sup>57</sup> La actuación docente supone un razonamiento sobre lo que se debe hacer, es decir, un juicio moral para poder lograr la comprensión y sentido de las decisiones que se asumen. Es lo que Schwab (1969, citado por Adelman, 1993 en Carr, 1993) denomina “ética práctica”: “el docente se ve abocado a asumir por sí solo, su compromiso con los casos concretos, a actuar en función de sus propias interpretaciones, convicciones y capacidades. Esto señala la necesidad de un juicio moral autónomo” (Contreras, 1997:149).

competencia, al aislamiento con falta de sensibilidad por el colega más próximo.<sup>58</sup> Al respecto, se citan algunas ideas de Coiçaud:

"Un aspecto insoslayable es el hecho de que existen profesores que investigan por obligación, siendo poco fructíferos los resultados de sus trabajos. La defensa de cierta imagen profesional ante los colegas, los requerimientos que plantean los nuevos parámetros de categorización docente (...) son factores que impulsan a muchos docentes a investigar sin estar verdaderamente interesados por hacerlo. (...) los proyectos terminan siendo instancias burocráticas que apuntan a sumar puntos en el rubro de C y T, pero de esta manera no se construye y sostiene el sentido profundo de la investigación" (2008:84-85).

Avanzando en el análisis, los entrevistados destacan efectos de esta situación contextual que modificó no sólo la modalidad de actuación docente - investigación sino también alteró, o mejor dicho, paralizó el proceso de renovación y movilidad de la estructura de cátedra con la derivación de sobrecarga laboral a los integrantes más jóvenes del equipo. Y en algunos casos, la inmovilidad llevó a manejarse con criterios menos académicos y más informales por relaciones humanas afectivas-"amiguismos"- que afectaron y aún impactan la sana interacción intra e intercátedras. Algunas expresiones:

-*M*: Yo siento como que esto ha revertido las estructuras de cátedras (...) Y en esto si nos ha afectado porque yo he estado de adjunta 18 años y no porque no haya producido en investigación, en docencia, en extensión, que se yo, que muchísimo antes debería haber tenido mi oportunidad de ser asociada y que eso obtuvo que mis compañeras siguieran siendo ayudantes de primera y JTP a gatas, entonces la estructura de cátedra desapareció en esta universidad, no sé si en esta universidad, en la universidad Argentina porque si ya tenés un adjunto bueno, chau, 20 años y todos los demás abajo como la ley del gallinero, entonces yo creo fuertemente en la estructura de cátedra y creo que tendría que haber un titular, un asociado, uno o dos adjuntos y mucho más en cátedras grandes como las que nosotras tenemos que atendemos cientos de alumnos, entonces que tendría que haber muchos ayudantes abajo y ayudantes alumnos (...) la universidad cambió en los 90 pidiéndole mucho más al individuo y no a los grupos, haciendo desaparecer la noción de estructura de cátedra, nos olvidamos de pelear para tener estructuras de cátedra fuertes." (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.3)

-*C*: Me parece que también he aprendido a procurar esto de que he visto mucho daño de manejarse por amiguismos y no por criterios que devienen de ese proyecto que yo digo que hay que tener sustentado en criterios claros y no que no te va a tocar porque no te toca" (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.3)

A esta experiencia manifiesta, se suma la indiferencia, el descompromiso por lo público, lo político, lo social y algún tipo de descalificación de lo laboral que no permite verse como un trabajador con derecho a reclamar legítimamente, aunque esta situación no lo limita en mantenerse en un proceso de formación permanente en la docencia como en la investigación. Dice el entrevistado al respecto:

-*C*: Sin embargo me parece que predomina en el promedio un cierto vacío político de compromiso, que yo reclamaría un poco más en la universidad, en el sentido de que la

<sup>58</sup> Algunas estas problemáticas instituidas en la universidad, son retomadas en la quinta categoría: Toma de decisiones frente a los conflictos, como situaciones conflictivas que generan al interior de la institución y de algunos grupos de investigación, dificultades para articular las tareas exigidas.

*universidad tendría que estar mucho más metida en la cosa pública (...) la universidad tendría que estar mucho más metida y no estamos. Siempre hay un poquito de encerrona todavía (...) Me parece que hay dos o tres cosas, el docente le cuesta muchísimo asumirse como trabajador, parece que fuera esto: investigador, docente pero no trabajador, entonces pelear por nuestro salario a veces hasta nos da vergüenza, siempre llenos de culpa. Entonces, hubo alguna energía que dio el gremio en el año 2005-2006 que fue buena para mí que movilizó a un buen conjunto de docentes pero la gestión no acompañó, siempre nos siguió generando culpa el hecho de hacer paro, por ej, o reivindicando, ... De cualquier manera veo calidad en algunas cuestiones que se hacen..." (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.4)*

Pero avanzando en el análisis, se encuentra que este panorama tan cuestionado y encarnado a la vez en los docentes investigadores, a modo de supervivencia en la institución, también ha generado *nuevas fuerzas de resistencia que impulsan al cambio*. Lo instituyente se hace presente en la institucionalización desde los *emprendimientos colectivos* en los diferentes ámbitos desde el grupo de investigación, de cátedra, de Departamento, de Facultad. Al respecto dicen los investigadores:

*-“M: Yo creo que la tenemos que construir nosotros como sujetos universitarios plenos, conscientes de que esto así ¿no? de que hay que construirlo desde abajo, o sea, nosotros tenemos que proponer nuestros propios sistemas de evaluación, nosotros tenemos que decir esto no, el incentivo o la categorización que se convierte en un club de amigos (...) pero creo que tenemos que construirlo desde abajo y que como está tan fragmentado por esto, fruto de estas políticas de los 90” (...) (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.5)*

*-“C: Sí, por ejemplo, cuestiones que rescato que son las de tener la necesidad de tener proyectos muy claros hacia dónde quiere ir la institución (...) y eso es bueno porque la gente tiene una orientación y un sentido, aprender de eso, de la necesidad de proyectos y abrazar los proyectos con fuerza y darle para adelante (...)” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.5)*

Quedan al descubierto acciones reales, como también deseos a concretar para el cambio. De las primeras, se habla de *prácticas universitarias de colaboración* no impuestas sino acordadas por los propios docentes, con metas en común que unen al grupo en la existencia de un pensamiento colectivo. El referirse a una tarea cooperativa, solidaria en la que hay espacio para todos, implica compartir fines planteados y asumidos por todos con el desarrollo de tareas sentidas y vividas como propias (López Hernández, 2007).

Ambos docentes-investigadores admiten pertenecer a un grupo de trabajo *“privilegiado”*, no contaminado por los efectos de la fragmentación, aislamiento laboral. Al contrario, la solidaridad, la colaboración impera en el grupo, cuando en la mayoría se ha instalado la competitividad académica. La competencia según Coll, en contraposición a la colaboración que sostienen los entrevistados, se da siempre cuando la meta a alcanzar, no es lograda por el resto del grupo: “Los objetivos de los participantes están también relacionados pero de forma excluyente (...) cada miembro

del grupo persigue resultados que son beneficiosos personalmente pero perjudiciales para los otros miembros "(Coll, 1991:107).

Respecto a los *deseos de cambio*, estos tienen que ver con *propuestas colectivas* asumidas por los propios protagonistas docentes-investigadores de una universidad pública con objetivos democráticos para el acceso a la *participación de todos los sectores sociales*.<sup>59</sup> Uno de los documentos oficiales de la universidad como el "Plan Estratégico Institucional" (PEI) muestra como nudos problemáticos en investigación: "la Insuficiente vinculación de los proyectos de investigación con necesidades sociales; poca articulación de la investigación con la enseñanza de grado, posgrado, extensión y transferencia".<sup>60</sup> Esto se puede relacionar con lo que uno de los entrevistados plantea como necesidad de apertura de la universidad, reconocida por la propia institución.

Hasta aquí, atendiendo a las propiedades que se han ido construyendo, se muestra un *perfil de investigador* que da cuenta del proceso de institucionalización en las *relaciones que se entablan con los otros de adentro y de afuera, con las normas, con cambios dados y los deseos de cambio frente a un egocentrismo competitivo*. Es lo que Garay denomina como "*Instancia institucional en sí*" (1994; 1996), un modelo de ser docente con identidad propia que le da *existencia a la institución* (Enriquez, 1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989) a través de la variedad de relaciones que se entablan en la actividad investigativa. A continuación, lo que dicen los investigadores:

-*M: ... Creo que es un docente investigador que se ha vuelto hacia sí mismo, que trabaja y muchísimo, que se ha profesionalizado, que se ha ocupado de acreditar posgrados, de hacer sus carreras de investigación, etc. pero muy vuelto sobre sí mismo, muy encerrado, muy como de reproducción endógenos (...) Entonces, ¿mi deseo, mi anhelo? Es que este docente investigador pudiera desde el primer año estar con sus estudiantes mirando y reconociendo qué está demandando la ciudad, la región, el barrio de donde proviene, y que lo veo muy lejos, muy lejos, muy lejos, hay por supuesto salpicones hay cosas pero, eso es.*" (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.6)

<sup>59</sup>La Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), 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, realizar investigaciones científicas, la preparación técnica, la formación profesional y la elevación del nivel ético y estético, promover y difundir la cultura nacional en todas sus formas, producir bienes y prestar servicios con proyección social. En tal marco, su actividad se orienta hacia el esclarecimiento de los grandes problemas humanos, hacer los aportes necesarios y útiles para su resolución, en forma preferente los de la vida nacional y en modo especial los de la región de Río Cuarto. Acorde con sus fines últimos, la Universidad debe estimular la participación de los miembros de la comunidad en favor de la vida, la paz, la democracia y los valores de la libertad; impulsando el protagonismo de la Argentina en el mundo, la integración regional y latinoamericana. (Fragmento extraído de la página Web de la UNRC).

<sup>60</sup> Punto 2.3- *Función investigación*. (PEI)

-“C: A mí me parece que el docente investigador de la universidad en promedio está preocupado en lo que hace pero, digamos,... yo creo que en la universidad se busca por distintos caminos hacer las cosas bien, sea docencia investigación o extensión, la gente me parece que en general salvo excepciones que siempre hay, se trabaja bien y hay un buen uso de este patrimonio social que es la universidad” (2° Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.6)

Se retoma nuevamente los efectos de la década de los `90 como una época que marcó un perfil de docente investigador que aún está vigente: *imbuido en sus quehaceres de formación en distintos niveles, preocupado, aislado y sobreexigido* por estas demandas. Pero ninguno de los entrevistados claudica en imaginar otro *protagonista de la institución* que dé cuenta de un *quehacer social, comprometido, demandante de producción, en dirección a necesidades sociales reales e inmediatas*. Que *hay caminos abiertos* y que se siguen abriendo a esta posibilidad. Pero que esas brechas, intersticios (Frigerio, 1991), se van construyendo desde las bases, en los espacios de trabajo con el otro, con el colega, con el auxiliar, es el modo de proyectarse e ir rompiendo culturas de aislamiento hacia la “edificación de una obra colectiva” (Enriquez, 1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989).

## **6.2. Práctica docente. Un trabajo profesional de enseñanza con compromiso político y social. Cuestionamiento a la investigación “categorizada” que secundariza a la enseñanza**

Para este análisis de la práctica docente, la concepción de universidad que anteriormente han planteado los entrevistados se relaciona coherentemente y sirve de complemento para abordar puntualmente la categoría presente de análisis. Es decir, en el marco de una universidad en la que el docente investigador se concibe como un trabajador intelectual de compromiso público, político, democrático y social, la tarea docente, que se circunscribe en el aula, no deja de tener estas *connotaciones desafiantes y comprometidas con la realidad* en la que está involucrado tanto el docente como el estudiante. Un pasaje de concienciación desde el sentido común a reestructuraciones cognitivas superadoras. Pero para este proceso, se destaca otra propiedad: *desestructurar a los estudiantes, problematizarlos hacia nuevos y más complejos conocimientos*. A continuación, algunos ejemplos:

-“A. M. si tuviera que pedirte que me dijeras que es para vos la práctica docente...

*M: Para mí la práctica docente es ir a intentar desestructurar a los estudiantes de sus visiones del sentido común, de esta percepción de que ellos traen de que: aaah es tan obvio lo que vivimos que seguramente que ya tenemos explicación de todo. Trabajar sobre lo obvio y ver que hay distintas lecturas de la obiedad de la vida diaria, de la vida en la familia en la universidad, es eso, el intento,... Si yo algo le veo a la práctica docente que me aleja de sus*



*características de cosa rutinaria que hay que presentar nuevos formatitos y que se yo y bla bla bla, que no me gusta. Es esto, que cuando uno logra establecer ese concepto con los estudiantes donde los desestructurás, donde los problematizás, o que ellos empiezan a decir: ah pero mirá vos, esto no lo había...” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.7)*

Al hablar de desestructurar al estudiante, es porque se está produciendo una comunicación intersubjetiva en la que la realidad juega un papel importante que colabora en la construcción de conocimiento con la toma de conciencia de ser parte de la realidad histórica, compleja, cambiante, cuestionable. Al respecto Vogliotti afirma:

*“La construcción de conocimiento tiene lugar en la intersubjetividad mediada por la realidad; la intersubjetividad supone esencialmente una relación dialógica entre los hombres cuya temática está fundada en su situación histórica(...) En este sentido Freire refiere a los dos contextos, teórico y concreto interrelacionados; el primero es el contexto teórico de diálogo entre los sujetos de conocimiento y el segundo es el contexto real de los hechos concretos, la realidad en la que se encuentran los hombres y sobre la cual reflexionan en el otro contexto” (2001:230)<sup>61</sup>.*

La comunicación intersubjetiva que se crea va generando situaciones de aprendizaje mutuo, particulares, una práctica social como parte de un todo que es la sociedad a la que pertenece, al contexto institucional y al aula. Dentro de estos “contextos anidados” (Gimeno Sacristán, 1988), *aprenden ambos sujetos compartiendo significados*. Algunas expresiones que sostienen lo expresado:

-A: “ Para cerrar, que es para vos la práctica docente?

*C: Ah, ah, bueno para mí es una posibilidad de aprendizaje permanente, una posibilidad de expresión a partir de lo que vos te vas formando de tu experiencia y demás, en la comunicación con el otro que en este caso son los colegas pero fundamentalmente también tus alumnos, entonces la práctica docente es esa experiencia de comunicación y de aprendizaje permanente. Por otra parte, es un estímulo y un desafío porque te das cuenta que permanentemente tenés que ir incorporando lo nuevo y eso que vendrá de bibliografía de un curso pero también de lo nuevo que te va dando el contexto social histórico, político que tenés que traerlo a ese lugar esencial que es el aula. Es un aprendizaje de búsqueda, de desafío de interrogarte permanentemente, de no quedarte con lo que tenés o dónde estás ”(2º Ent. Inv. Sujeto C).*

También hacen referencia a una práctica que desborda el aula dirigida hacia prácticas instituyentes a través de proyectos institucionales -esto también fue planteado en la categoría anterior-, lo que deja en claro una intencionalidad de *articular investigación y extensión con enseñanza*, lo que exige una reconceptualización de los conocimientos producidos para ser enseñados -transposición didáctica-. Y esta relación conlleva a concebir al *docente como profesional de la educación*. Al respecto, dice uno de los entrevistados:

*-“C: Por otra parte, la práctica docente es una posibilidad de proyección hacia lo social, es un espacio que te permite hasta incluso en un sentido político de analizar una sociedad, de*

<sup>61</sup> La citada autora es docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto y la selección teórica se ha extraído del libro de su autoría: “Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica? Publicación de su tesis de Maestría en epistemología y metodología científica. Universidad Nacional de Río Cuarto. 2001.

*trabajar por una sociedad que uno imagina que uno desea, ya sea en el aula con los alumnos o vía proyectos de investigación, o extensión y, por último o cuarto es un trabajo para mí, es básicamente un trabajo, me gusta hacer esto pero ganar mi dinero que me permita vivir de esto. No es un sacerdocio, tengo vocación por ser docente sí, pero para mí es una profesión más que hay que jerarquizarla, hay que pagarle a los docentes, vivir de esto me parece que está bueno, como el médico quiere vivir de esto, como el arquitecto, como el ingeniero,... bueno, es eso(2º Ent. Inv. Sujeto C).*

Verse como profesional de la educación, reinstala el *trabajo docente tan desprestigiado actualmente*, desde lo más específico de la tarea. Asumir en este proceso una postura práctica-reflexiva y también de acción crítica es una manera de rescatar del docente aquellos valores y cualidades intrínsecas en el contexto condicionante particular donde se desarrolla su tarea. Gimeno Sacristán ha caracterizado la profesionalidad docente como "la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores, ligados a ella, que constituyen lo específico de ser profesor" (1990, en Contreras, 1997:50). Esta profesionalidad entonces se refiere a las "cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo" (Contreras, 1997:50)<sup>82</sup>.

Estos planteos admiten, como lo hacen los docentes investigadores entrevistados de esta "comunidad crítica de colaboración" (López Hernández, 2007), que en la práctica docente concebida por ellos, los conocimientos están en permanente enriquecimiento, modificación: "nuevos conocimientos los esperan siempre y nuevos caminos se deberán emprender para construirlos. La transmisión no es una vía adecuada para formar al profesional de la sociedad del conocimiento. La investigación es un componente central de la formación de un profesional" (Camilloni, 2008 en Coiçaud, 2008:18).

Y siguiendo con estos autores que ayudan a comprender la concepción de práctica docente que los entrevistados plantean, dice López Hernández:

"La comunidades críticas de profesores construyen un medio para practicar una colegialidad extendida con carácter total, crítico y reflexión, en el que se dé un trabajo conjunto basado en el diálogo profesional. Estas comunidades de investigación poseen características propias: los miembros del grupo se interrogan unos a otros, se cuestionan mutuamente las razones de sus creencias, construyen sus ideas sobre las de los demás y deliberan juntos. Estas comunidades adquieren un fuerte compromiso con el desarrollo de fines educativos comunes sobre los que se construyen, como venimos viendo, los procesos colaborativos" (2007:45).

<sup>82</sup> Se entiende aquí por oficio del docente como la práctica pedagógica que el docente lleva a cabo en el aula desarrollando estrategias que pone en juego entre el conocimiento y los alumnos. Se diferencia de la práctica docente en cuanto que ésta involucra todas las tareas que desempeña el docente más allá del ámbito del aula, ámbitos en los cuales también se haya involucrado y condicionado para actuar de determinada manera (ideas extraídas del módulo IV: Dimensiones socio-económicas-culturales en el aula, dictado por la Profesora Elena Achilli. 1996). Cabe aclarar que este párrafo es parte del trabajo final de Especialización en Docencia universitaria. Elementos conceptuales que siguen siendo resignificados en la actualidad. Autora: Benegas, M. Alejandra. 1999.

Contreras (1997), siguiendo con esta línea de análisis, sostiene que la reflexión que hace el profesional docente atiende a las estructuras institucionales y socio-políticas, sobre la forma en que piensan y analizan sus prácticas los docentes y el sentido social y político al que obedecen.

Pero avanzando un poco más en el análisis, se vislumbra otra propiedad interesante en relación a las exigencias institucionales de investigar, publicar, categorizar y solicitar incentivos. Uno de los investigadores dice:

*-“C: A mí me parece que el tema de los incentivos vino a poner una artificialidad a lo que es investigar en la universidad. Creo que de alguna manera dio un salto cuantitativo en la cantidad de investigadores pero no se reflejó en lo cualitativo (...). En este sentido, te digo así como en mi caso, en muchos otros casos, se convierten en un investigador casi a la fuerza (...) vos fijate que preparar hoy una clase, cambiar todos los años el programa, incluir todos temas nuevos, (...) no compensa con la cantidad de tiempo que requiere lo otro por lo que te van a pedir cuentas después” (2° Ent. Inv. Sujeto C).*

Es aquí donde la tarea de enseñanza, en la que han centrado la práctica docente, se presenta superada por la tarea de investigación -programa de incentivos, categorización- dejando en un *segundo plano de atención a la docencia*. Esto ha llevado a otra forma de organizar los grupos de tareas incorporando en las rutinas de tareas académicas, aquellas nuevas que exigen asumir otras responsabilidades sacando de eje a la enseñanza. Una postura que es cuestionada por los entrevistados y si bien están ambos categorizados para darles posibilidades al resto del grupo -tesistas, ayudantes, becarios- que sigan la carrera de investigación, no acuerdan con ella, por lo tanto, no la toman como tarea prioritaria como sí a la docencia. Esta situación de disconformidad con las presiones institucionales en la investigación por el sistema de categorización se presenta a lo largo de las entrevistas como un *malestar reiterado*.

Y en esta complejidad en la que la concepción de universidad se presenta como la base sustentable de esta manera de concebir la práctica docente, las normativas institucionales y las interacciones que se construyen va generando un entramado intersubjetivo que a continuación se verá en el análisis, encontrando puntos de convergencia o de alejamiento a esta concepción, para ir construyendo un perfil de cultura docente investigativa en el grupo estudiado.

### 6.3. Condicionamientos objetivos de la institución. Tolerancia con reservas al cumplimiento de las normativas de investigación

Plantear la existencia de condicionamientos objetivos en relación con la investigación es entrar a trabajar con las normativas de SeCyT y cómo asumen los entrevistados el compromiso con la institución desde sus normas específicas de investigación y con la tarea a realizar.

Lo expresado por los docentes investigadores manifiesta un fuerte *descontento frente a la categorización* -ya reiterado en las anteriores categorías- en el Programa de Incentivos a docentes investigadores, de Secretaría de Políticas Universitarias (PID)<sup>63</sup>, que, como ya se manifestó, deja de lado a la enseñanza para *abocarse bajo presión a tareas de investigación* que no han impactado lo suficiente en el ámbito social, más allá que así lo exprese el documento de SeCyT: Investigación científica en la UNRC (octubre de 2009; IC. UNRC. 2009), y que *no sostiene a la base una tarea colectiva sino que ha favorecido la competitividad generando grupos de trabajo aislados*, perdiendo así el sentido en este caso de evaluación. Cabría preguntarse entonces: ¿una evaluación de proyectos para avanzar en el campo social, avanzar en el conocimiento, avanzar para marcar presencia universitaria en la sociedad con respuestas efectivas? o ¿avanzar para mantener un sistema que se retroalimenta a partir de producciones endogámicas que en algunos casos ni dejan huellas en la propia institución? ¿qué cultura de docente-investigador se busca promocionar con estas propuestas nacionales? Estos interrogantes se pueden relacionar además no sólo con lo sostenido por los investigadores sino también con algunos de los nudos problemáticos en investigación a los que hace referencia el Plan Estratégico Institucional (PEI): insuficiente vinculación con necesidades sociales, poca articulación con la transferencia<sup>64</sup>. No habrá una respuesta seguramente, avanzar en esto sería desviarnos de la línea de estudio, pero al menos, vale la pena plantearlo.

Pese a sus posturas, el proyecto del cual forman parte los entrevistados, está enmarcado en los Programas y Proyectos de Investigación (PPI 2009-2010) de SeCyT y en el Programa de Incentivos, justificando que son muchos los que se mantienen y continúan de diferente manera su relación laboral con la universidad, a través de la investigación como becarios, tesistas, etc. y por su interés redituable que tienta y lleva

<sup>63</sup> Programa de incentivos a docentes - investigadores. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (PID): tiene como objetivo promocionar las tareas de investigación en el ámbito académico, fomentando una mayor dedicación a la actividad universitaria y la creación de grupos de investigación. Para consultar, ver información en las referencias bibliográficas.

<sup>64</sup> El documento citado ha sido ya nombrado en la categoría 1: Universidad. (PEI). Punto 2.3 *Función investigación*.

a entrar a él. Este aumento de docentes-investigadores como de becarios, también está contemplado en el PEI como algunas de las fortalezas en el ámbito de la investigación: “Desarrollo de una importante cantidad de proyectos y programas de investigación con un incremento sustantivo del número de investigadores. Se observa un alto número de docentes-investigadores categorizados I y II en el Programa de Incentivos (...)”<sup>65</sup>.

Mientras que uno de los investigadores afirma que los incentivos marcaron un cambio cuantitativo, en número de docentes categorizados y abocados a esta tarea -más por razones de fuerza mayor que por pleno compromiso social- no significando modificaciones cualitativas, por otro lado, y siguiendo esta misma línea de pensamiento, el otro investigador sostiene:

*“M: Y sí, creo fuertemente en la evaluación por ejemplo y que nuestra tarea tiene que ser evaluada tanto la docencia, de investigación y demás pero no creo absolutamente en los sistemas de evaluación existentes, no creo en la políticas de incentivos, creo que es una zanahoria que nos están poniendo para que detrás de dos o tres pesos más nos olvidemos de una construcción mucho más colectiva, (...)” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.8)*

En concordancia con lo que expresan los docentes entrevistados, Coiçaud sostiene la desigualdad que genera el programa de incentivos:

*“La actual situación de las universidades argentinas, por la cual se han debido aceptar mecanismos de evaluación externa impuestos por el gobierno central para clasificar y acreditar el trabajo de los docentes investigadores, constituye una prueba clara que ejemplifica los nuevos modos de control centralizados desde políticas que pretenden generar niveles acentuados de diferenciación entre los profesionales universitarios, abonándose luego un plus salarial a los docentes con proyectos de investigación aprobados que han sido calificados a partir de estas evaluaciones. Este incentivo se paga en forma diferente según las dedicaciones que poseen los docentes y las categorías asignadas, lo cual incrementa la desproporcionada desigualdad salarial que ya existe entre los profesores universitarios” (2008:59).*

Para continuar con el análisis interpretativo, surgen estas preguntas que tienen relación con lo que se viene planteando frente a las exigencias institucionales a través de algunas normativas de investigación que son comunicadas desde la SeCyT. Ante tanto cuestionamiento: ¿cómo al interior del proyecto, internalizan las normativas? ¿en qué medida las tienen en cuenta? ¿cómo se incorpora el grupo a un sistema que exige sus tiempos, desde las convocatorias a nuevos proyectos, informes de avance, informes finales, publicaciones, y otros formalismos que no se pueden evitar? A continuación, algunas expresiones:

*“A:... ¿Cómo se manejan, se enfrenta el equipo frente a esas normativas?”*

*M: Bueno, yo te lo voy a decir en voz baja pero lo puedes transcribir (sonrisas) que somos bastante transgresores” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.9)*

<sup>65</sup> El documento citado ha sido ya nombrado en la categoría 1: Universidad. (PEI). Punto 2.3 *Función investigación*.

-“C: (...) Lo llevamos regular, no mal es decir, no nos gusta del todo, pero cumplimos, esa sería la definición: no nos termina de gustar pero cumplimos, sabemos que son las reglas del juego por eso te digo que habíamos tenido bastante resistencia en entrar a la investigación así, con estas lógicas que propone incentivos y demás pero no, no, no, lo hacemos...” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.9)

Se evidencia una *tolerancia a las normativas con reservas* en el sentido de cumplir con lo justo y mínimo exigido, asumen que no es prioridad para el grupo la investigación -en relación al gusto por la docencia o la extensión y por los cuestionamientos al programa de incentivos ya planteados, pero tampoco lo definen como un disgusto sino que *cuestionan los modos de exigencias externas-*, pero el hecho de ejecutar un proyecto lleva consigo *el compromiso insoslayable de cumplir con las pautas establecidas*, acentuando el sólo cumplir, ya que como expresan: *“sabemos que son las reglas del juego”*. Y para llevar a cabo este requisito formal, *implícitamente hay integrantes que asumen esta tarea*, atendiendo en detalle a lo solicitado:

-“M: Por supuesto que cumplimos con todo, en eso yo soy obsesiva, de eso me encargo,... Hay como una división de roles... (1º Ent. Inv. Sujeto M).

Pero a su vez, se justifica que en este cumplimiento también la *flexibilidad de los tiempos de ejecución y de cumplir con lo propuesto en el proyecto*, vale cuando se trata de *atender aquellas demandas que surgen como imprevistas y no contempladas a la hora de elaborar el proyecto*. Son estas tareas las que sí se priorizan como, por ejemplo, una necesidad puntual de una vecinal o asistir a un evento científico:

-“M: O sea, que respetamos ese formato al momento de presentado el proyecto porque sabés que tenés que poner objetivos específicos, que tener que decir que el cronograma,... pero...si uno hace, (...) Tengo, tenemos, la tranquilidad porque además lo discutimos de que una cosa es la presentación formal, y creo que es mucho más ético respetar los tiempos y el proceso tal como te lo pide el campo, y no como te lo pide el formato, entonces, todo el equipo, en este sentido, somos bastante transgresores” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.10)

-“A: Hay un tema que permanentemente nos atraviesa no solo en investigación sino en docencia y en extensión que es el factor tiempo,...

M: no lo manejamos (se ríe) nos maneja el tiempo.

(...)

Alejandra ahí yo creo, intentando hacer la síntesis, tenemos dos vertientes: por un lado, la flexibilidad que nos damos a la hora con la formalidad del proyecto con el cronograma como se presentó a Ciencia y Técnica y otra cosa, esta flexibilidad que nos estamos dando de ir respetando los tiempos de cómo se nos va dando el proceso. Si en un mes hay que ir a dos congresos y eso obliga que hay que ponerse a escribir y lo vamos a hacer entre dos al artículo y que se yo, y se hace en ese caso no lo dudes, es trabajo que se lleva a la casa, todos, todos (...) esa es la manera de garantizarlo” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.10)

*El factor tiempo en este grupo no es un indicativo de presión para llevar a cabo las diversas tareas, pero no dejan de reconocer, que esta multiplicidad de actividades en las que se suman las de docencia y otras más, generan un consumo de tiempo extra fuera de la universidad que como dice la entrevistada: "termina absorbiendo parte de tu vida, de otros ámbitos de la vida cotidiana". Pero que lo compensa con la concepción de universitario como trabajador con márgenes de libertad que la enorgullece.<sup>66</sup> Un tiempo que podría reducirse si se contara con recursos técnicos que acompañaran el proceso investigativo. Ante esta ausencia "sobre-asumen" más tareas que las que le corresponde a aquellos integrantes que no tienen dedicación exclusiva. Algunas expresiones al respecto:*

(Se está haciendo referencia al tiempo que demandan las tareas de investigación)

*-M: Esto se vincula con lo que te decía antes de pedir una apoyatura técnica, auxiliar, sería distinto, mirá andá pasando, ...es tiempo que se usa desde la casa con los sacrificios del fin de semana.*

*A: Y ahí está si sos semi, simple, exclusivo, ...*

*M: Muy bien, porque ahí, en el caso de Ce. que toda la vida ha sido dedicación simple y bueno y ella ha trabajado y trabaja mucho más que una dedicación semi en investigación (...) Uno de nuestros tesistas está mirando eso, gente que trabaja dedicación simple, dedicación semi en estos contextos de precarización laboral general pero como en la universidad también estamos explotando a la gente. Yo a Ce. se lo digo yo siento que te estoy explotando, tiene dedicación simple, pero escuchame....esteee pero claramente, entonces terminan siendo los mismos compañeros de trabajo los que vehiculizan esto de: tenemos que producir porque nos comprometimos, (...) sobre-asumís (...) Si si, el compromiso asumido dentro del equipo, de la confianza" (1ºEnt. Inv. Sujeto M) (Anexo II.11)*

Hay una intensificación del trabajo que se abre del cumplimiento docente e investigativo a tareas burocráticas-administrativas, técnicas, sociales, etc. Dice Coiçaud:

*"Además de la formación en su área específica tiene que adquirir saberes y habilidades relacionados con la informática, con los formatos para la presentación de proyectos, elaboración de presupuesto, etc (...). Asimismo los profesores tienen que asumir compromisos de gestión (...) la participación en comisiones (...) todas estas actividades de "valor agregado" a las funciones docentes (...)" (2008:60).*

La variedad de propiedades identificadas en esta categoría desde las palabras de los protagonistas nos permite ir aproximándonos a comprender el sentido que tiene la investigación para ellos. Una tarea cuestionada no en sí misma, sino desde los mecanismos de implementación de exigencias externas que presionan fuertemente la actividad del investigador al punto de sentirse sobreexigido cumpliendo con reservas las normativas. A pesar de ello, las acciones realizadas tienen un fuerte compromiso social que supera los condicionamientos objetivos-normativos tan cuestionados.

<sup>66</sup> Esta postura de universidad y de docente universitario ha sido trabajada en la categoría 6.1. *Institución Educativa Universidad*. Se advierte coherencia entre ambas categorías.

Para realizar las tareas de investigación, este grupo se dinamiza desde particulares formas de interacción. A continuación se hará referencia específica a ellas.

#### **6.4. Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal. Interacciones con sentido de pertenencia y de respeto por la autonomía docente**

Esta categoría es la que deja directamente expuesta la interacción entre los integrantes del grupo, la dinámica de trabajo académico centrada en la investigación. Pero, estas interacciones no pueden ser comprendidas en su complejidad si no se tiene en cuenta el contexto donde se dan. Por lo tanto, cada una de las categorías aporta para ir develando los objetivos propuestos inicialmente.

Lejos de agotar el análisis de las interacciones en este grupo -como se aclaró también en el trabajo con el grupo de gestión- la tarea de interpretación de la información se irá desarrollando -como se ha hecho hasta ahora con las demás categorías- a partir de cómo va apareciendo y se va "dialogando" con la información.

En este caso, contrario al estudio del grupo de gestión, se analizarán en conjunto los elementos constitutivos en la dinámica de interacción, ya que el hecho de no haber realizado las observaciones limita el análisis más detallado de las interacciones y sólo estará basado en las representaciones de los docentes investigadores a partir de lo recolectado por las entrevistas, en conjunto con la información recogida desde algunas de las normativas institucionales.<sup>67</sup>

En el interjuego de subjetividades, se han ido configurando varias propiedades que colaboran en comprender las interacciones que se generan en el grupo de análisis. Las interacciones se dan a partir de la *conformación de un grupo heterogéneo*, características que ellos resaltan porque es un grupo numeroso de quince personas conformado por docentes de educación inicial, de ciencias de la educación, de filosofía, de comunicación, una asesora metodológica de otra universidad, además de los tesisistas de posgrado.

Si atendemos a lo que plantea Hargreaves (1986) que la pluralidad de personas genera: multiplicidad de relaciones, que en algunos casos son un impedimento para un encuentro más frecuente cara a cara; que pueden desvirtuarse los objetivos comunes y con ello las normas implícitas que se generan al interior del mismo; que puede no lograrse una definición de roles propios por la misma multiplicidad de personas; el presente grupo, supera ampliamente estas supuestas

<sup>67</sup> Tema aclarado al comienzo de este capítulo y fundamentado en el Capítulo 3 *Enquadre metodológico del estudio*. Pto.3.4. *Estrategias de implementación para el procesamiento de la información*.



limitaciones ya que *muestra claridad en sus objetivos consensuados por todos*, porque mantiene una organización de asistencia regular en la que se compensa la ausencia por otras tareas académicas o, si no lo son, están consensuadas las inasistencias por el resto que entiende y acompaña al otro.

Así se advierte, siguiendo al autor recién citado, que se presenta una “cultura y estructura singular” que los diferencia como grupo, pese a su alto número de integrantes. Respecto a lo *cultural*, se advierte una *homogeneidad de los miembros*, por lo que comparten en común, en este caso, el objeto y la modalidad de investigación. A esto se suma la trayectoria en tiempo sostenido que lleva el grupo trabajando en investigación que ha ido generando formas de trabajo interaccional que lleva a cumplir con sus *tareas con aceptación activa de participación*.

*En cuanto a la estructura del grupo, se refiere a la heterogeneidad*, las diferencias de los miembros entre sí, miradas que permiten *complementar otros trabajos como dirección y co-dirección de tesis en una relación cordial y armónica, flexibilizando y aprendiendo del otro a comprender y aceptar su postura*. La diversidad desde lo disciplinar como de lo departamental es muy bienvenido ya que permite tener *distintas posturas teóricas* acerca del mismo objeto de investigación, además de los diferentes niveles de formación que, en vez de sentirlo como un obstáculo, se considera una posibilidad de abrir espacios a nuevos agentes de formación. Se *construyen estructuras formales de jerarquía saludable y de estructuras informales que coexisten y le dan lugar a generar más pertenencia al grupo*. Algunas palabras textuales:

“-M: Dentro del equipo desde ya te dije desde la conformación de disciplinas que es muy rica, lo voy a decir para que quede grabado: sociología, tenemos psicopedagogía, tenemos ciencias de la comunicación, tenemos psicología social, tenemos trabajo social, tenemos historia o sea tenemos una heterogeneidad que nos enriquece muchísimo que la discusión claro que sí, pero que enriquece mucho a la hora de las miradas ¿no?” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.12)

(Se hace referencia a cómo se llegó a conformar el grupo)

“-C: (...) Y así nos hicimos un equipo un poco más grande y más heterogéneo a la vez, donde hay graduados, docentes del Dpto. de Educación, de comunicación, algunos que ya veníamos trabajando casi 10 años, más o menos y otras compañeras que en equipo de investigación no estaban trabajando con nosotros pero tienen una larga trayectoria de experiencias de tareas compartidas” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.12)

La misma heterogeneidad que da lugar a una cultura y estructura grupal, es lo que Bleger (en Enriquez, 1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989) llama una *identidad grupal sincrética*, una pertenencia al grupo en su integración, interacción que le da identidad particular y se reafirma desde la propia

heterogeneidad que la conforma que contribuye a una fuerte identificación en la diversidad. La *pertenencia* entendida como “el sentimiento de integrarse con los acontecimientos y vicisitudes de ese grupo...” (Pichón-Rivière en Quiroga, 2001), toma en este caso el sentido de estar y actuar. Está tan internalizado en el grupo que la identidad a la que se hizo referencia, permite a cada miembro asumir distintas tareas con *pertinencia hacia logros colectivos desde actuaciones individuales que constantemente apuntan a lo grupal*. Esta concordancia de lo individual con lo grupal que va dando lugar a una identidad propia se manifiesta cuando expresan que como grupo, sin saberlo, internamente siempre se han buscado; hay muchas cosas en común, entre las cuales: un *respeto por la individualidad del otro*, una manera de *compartir cosmovisiones de la vida*, una *gran confianza como persona y como trabajador comprometido*, un *respeto por la opinión del otro*, dejando de lado efectivamente cualquier forma de sometimiento o presión autoritaria al interior del mismo grupo que genere conflictos.

Se puede considerar que estas características que sostienen al grupo a lo largo del tiempo han ido moldeando una manera de trabajar que persiste hasta la actualidad y tiene relación con la expresión de ambos entrevistados: “*nos hemos buscado*”; “*compartimos cosmovisiones de la vida muy similares*”. Un grupo que se ha ido construyendo sobre intereses y afectos en común, marcado en estas expresiones un *deseo de transformación para los demás grupos de investigación que buscan construir desde este trabajo la profesionalidad*. Algunos ejemplos:

-“M: ... y no estoy idealizando al grupo, pero nosotros siempre decimos que nos hemos buscado, así uso esta palabra muy a propósito, que nos hemos buscado porque acordamos como las grandes visiones de la vida, como las grandes cosmovisiones de entender el mundo y que por eso estamos cerca...” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.13)

-“C: hay mucha confianza en el equipo entonces sabemos que si yo no pude llegar para el lunes no hay una sanción del resto del grupo: ¡eh pero estabas comprometido! ¿no? Entonces nos vamos dando tiempo de espera, vamos trabajando en el proceso...” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.13)

Estas expresiones, además llevan a hablar de “alteridad”: la aceptación del otro como sujeto pensante (Enriquez, 1989, en Kaës, Bleger, Enriquez, Fornari, Fustier, Roussillon y Vidal, 1989) y como *sujeto autónomo*. Se habla de autonomía relativa que se relaciona con la primera categoría analizada en este grupo, cuando los entrevistados hacen referencia a la libertad con la que se trabaja en la universidad que simultáneamente limita algunos espacios fuera de este ámbito. En coherencia con esta idea, sostienen que más allá de los condicionamientos objetivos institucionales, la autonomía está presente y el grupo la respeta tanto por razones que tienen que ver

con concepciones acerca de la profesionalidad docente como por razones de obligaciones que escapan a lo laboral para atender lo familiar. Siguiendo con los ejemplos, algunos de ellos:

*-“M: No lo estoy idealizando (...) hay autonomía y en todo caso las limitantes vienen por el lado este: mirá tengo la bebe, tengo las criaturas, voy a viajar a estos lugares nada más (...) y a la vuelta del año se da que hemos participado de esta manera un tanto aleatoria porque es ver quién puede ir acá quien puede ir allá, hemos participado en una cantidad de eventos interesantes, en todo caso, no lo vivimos como un déficit sino como una característica de nuestra manera de trabajar, no somos muy ricos en publicaciones...” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.14)*

Cuando hablamos de grupo, un elemento constitutivo es el de rol<sup>68</sup> como aquellos comportamientos asociados a una posición: “en consecuencia, el rol se relaciona con las prescripciones relativas al comportamiento de la persona que ocupa una posición dada, con un conjunto de pautas que rigen el comportamiento del que actúa en la función que le incumbe” (Hargreaves, 1986: 72). En este caso, *cada integrante asume una posición y con ella tareas pertinentes que no son impuestas explícitamente, sino acordadas, consensuadas*, con la posibilidad de que si por alguna razón no se pueden llevar a cabo, habrá otro que las realice pero no con el prejuicio de la irresponsabilidad por parte del otro. Hay acuerdo implícito, intersubjetivo que genera un compromiso colectivo que se sostiene entre todos con una *rotación de roles* para el logro de algunas de las tareas propuestas, por ejemplo, la asistencia a eventos o a reuniones varias. Ejemplo de esto:

(Se está preguntando acerca de la realización de tareas, si son impuestas)

*-“C: No, no, no, tal imposición implícita que si sabes que si sos miembro de un equipo hay que presentar cosas porque sabes que el equipo se fortalece con esas presentaciones y porque algo hay que dar cuentas al final del proceso, no cierto? Esa imposición digamos todos la tenemos, pero de ahí ninguna es imposición extra, el tema de decir: todos tienen que ir dos por año o dos por semestre por lo menos, uno nacional y uno internacional, o uno individual y uno colectivo, no, no, nunca hubo pautas así” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.15)*

Esta situación no pasa cuando de elaboración de proyectos o informe final del mismo se refiere. Hay tareas que son asumidas por los responsables del proyecto, aunque *todos se sienten responsables*, pero se marca que en algunas formalidades *hay presencias que son necesarias e irremplazables*, no solo por la posición que ocupan en el grupo de investigación sino también por el “capital cultural” incorporado en los años de formación. Expresiones al respecto:

*-“Y hay momentos que en cuestiones más formales llegados este punto, buenos, hay que sintetizar todo esto y hay que presentar*

*M: de eso me encargo Yo (...) Ya con los aportes de lo que cada uno ha hecho yo voy hilando y de lo que hemos hecho de manera compartida durante todo el proceso, voy hilando eso y*

<sup>68</sup>Ya se aclaró en la primera parte del trabajo cómo se concibe la categoría de rol para el análisis.

genero el informe final o parcial de acuerdo al año de que se trate y E. se encarga de todo lo administrativo, por darle un nombre, las ponencias, ... (...) Eso él lo hace muy bien (...) Y el informe final me gusta yo asumir..." (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.16)

-“C: Bueno cuando fue el diseño del proyecto (...) hay como una natural división del trabajo también, por ej hay cuestiones que trabajamos con S. y M., va definiendo después, otro aspectos de encuadres teóricos que yo traía de un lugar y las chicas de sociología de otro, todo lo que es más técnico y presupuestario terminan definiendo M. y E., que son directores y sub-directores del proyecto” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.16)

Entonces, retomando lo dicho anteriormente, en el grupo se van planteando una *división de tareas* que en algunas de ellas *pueden participar varios o todos asumiendo diferentes roles*, refiere a lo que Romero (1992) identifica como “roles de locomoción”, a través de los cuales algunos integrantes se coordinan movilizándolos a todos, ya que el progreso incluye el logro de la tarea propuesta, compartida. No hay una imposición externa a las tareas, pero sí hay algunas de ellas que implícitamente ya están *asumidas por los responsables* y esto no es cuestionado sino acompañado por el resto. Ejemplos:

-“M: Lo del WINSIP no es (...) che, ¿Quién lo hace? No, ya sabemos que lo hace E. (sonrisas) Entonces, esa carga es él quien la hace de toda la vida, porque le gusta, porque también como director y co-director nos gusta chequear, tenemos esa obsesión ahí. Entonces es como que se ha ido dando, no puedo decir naturalmente porque estaría contradiciendo mi propio entendimiento de lo social, pero, como que se va dando una división...” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.17)

Es de destacar que uno de los participantes del grupo asume un rol particular: el de *mediador frente a tensiones*, a decisiones importantes y que interviene para dinamizarlo y alentar la convivencia armónica. Un rol reconocido, aprobado y bienvenido al cual todos acuden ante cualquier inquietud. Estos expresan:

- “Y esto que vos me decís que como conflicto no llega  
M: No, no llega a la exclusión, no, no (...) no que se tapa, no, no, se habla... A mí el reclamo que me ponen, porque hay confianza, y en ese papel que tiene C. de mediador, lo lleva pero a rajatabla, también con su grupo de trabajo, es excelente su intervención en ese sentido” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.18)

- “C: Porque soy como el portavoz... en este sentido creo que me ven como por un lado como que depositan eso y por el otro, algunos saberes en torno a lo que es coordinación de grupo (...) por una cuestión de personalidad y por una cuestión, me parece, se deposita un cierto saber técnico que tiene que ver con la teoría de los grupos (...)” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.18)

Avanzando en el análisis y relacionando varios de los elementos trabajados como alteridad, roles, pertenencia, autonomía y asunción de tareas de los responsables, lleva a otro elemento básico en las interacciones que es el del *liderazgo*,

entendido como “la actividad de influir sobre la gente induciéndola a cooperar para lograr algún objetivo al que llegan a considerar como deseable” (Piotti y Lupiañez, 2002: 88). Siguiendo a los mismos autores, se advierte que el tipo de liderazgo que asume la función de directora del proyecto y que es una de las entrevistadas, es *democrático* ya que permite que todos asuman diferentes roles y que estos no sean estáticos para darle dinamismo al mismo grupo, compartiendo así responsabilidades ante las decisiones tomadas en conjunto, “con la conciencia de que el compromiso ante ciertas decisiones afecta a todos en la organización” (2002:88).

El asumido rol democrático, está tanto abierto al respeto por la diversidad de posturas teóricas, por la autonomía relativa de cada uno de sus integrantes, por la responsable asunción de tareas, como también a colaborar en la carrera docente de cada uno con acciones efectivas, como también a participar en situaciones afectivas que propicien el bienestar y fortalecimiento de la pertenencia en el grupo.

Algunas expresiones que evidencian la actitud democrática del líder en su relación con el resto del grupo:

(Respuesta ante la pregunta de cómo ve su trabajo frente al grupo y como piensa que los otros la ven como docente investigadora)

-“M: Yo creo que una definición que no creo alejarme demasiado de la realidad que ese *plateo* mío como directora de proyecto de generar una autonomía relativa, no anarquía, sino que cada cual asuma responsabilidad del equipo, que se sienta que está haciendo un proceso para ser integrante de un proyecto para mañana dirigir proyectos. Es un espacio de formación...y donde cada cual va asumiendo desde donde se sienta más cómodo, desde donde puede brindar más” (...). (1° Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.19)

-“C: Pero sí, siempre que llegamos hay algún tema o familiar o institucional que se instala primero, pero siempre ¿eh? primero, institucional no directamente vinculado al equipo de investigación (...) y a mí me gusta mucho imitar situaciones institucionales... y bueno M. se canta de risa o alguna cuestión familiar y por supuesto preparando el mate”(…) (2° Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.19)

La denominación de líder se diferencia de la de autoridad ya que la primera surge de la interacción del grupo en un acuerdo explícito e implícito entre los miembros (Romero, 1992). En este caso se evidencia que *autoridad* y *liderazgo* coexisten en una misma persona con el consenso del resto del grupo. Es un líder que atiende a combinar la actividad intelectual con lo afectivo. Un “liderazgo instrumental” -también llamado de tarea- que busca más los problemas de logro grupal, coordinar en consenso las actividades para que se llegue a término con ellas (Romero, 1992).

Pero no hay que olvidar que hay otro líder que actúa, como ya se ha dicho, como mediador, un “liderazgo expresivo” en términos de Romero (1992) que se centra más en los problemas de proceso, en lo emocional, aunque no deja de lado el

liderazgo instrumental. Ambos líderes comparten las tensiones emocionales que surgen al interior del grupo. Es decir, asumen dos tipos de liderazgos que según los momentos o situaciones recaen más en uno que en otro. Cirigliano y Villaverde (1997) plantean un "liderazgo distribuido" con el fin de que a través de la conducción sostenida de ambos líderes, todos los integrantes del grupo tengan la posibilidad de desarrollar sus capacidades, de formarse, de participar y de que su voz sea respetada.

Los elementos hasta aquí trabajados llevan a la siguiente pregunta: ¿cómo se organiza el grupo con el tiempo siendo tan numeroso, para asumir cada uno su tarea con responsabilidad y participación de todos, hasta aquí explicitada?

Esto lleva al concepto de *tarea*, otra de las propiedades sobre la que gira toda la actividad investigativa y sobre la cual se da el proceso interaccional que a su vez es configurador del sujeto por la actividad que los convoca (Quiroga, 2001) y la intervención del líder expresivo e instrumental.

Por consenso, acordaron un día a la semana de reunión de investigación, pero la obligación reside no tanto en el presentismo sino en actualizarse *en qué estado de avance se encuentran tanto docentes como tesis, si hay novedad de eventos o demandas de alguna institución u organización que requiera de la participación del equipo como también, con alguna referencia en cuanto a la responsabilidad de que alguno asuma en presentar trabajos en eventos científico, pero no impuestos, sí acordados con flexibilidad, y a veces con firmeza, según las demandas del momento. Esto se puede relacionar con lo que anteriormente se planteó acerca de la división de trabajo y rotaciones de roles según las situaciones imprevistas que surgen. Algunas referencias:*

*-“M: Nosotros tenemos horario abierto digamos, entonces, hay lunes que son importantísimos y de todo el mundo, y hay otros lunes que viene el que puede o el que tiene la tarea más pendiente o el que tiene que hacer una consulta y demás, pero hemos encontrado que ese día a todos nos queda cómodo” (...) (1° Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.20)*

*-“A: ¿Esas decisiones, salen en conjunto, son decisiones individuales o las autoridades que conforman el equipo, son las que las toman?*

*C: No, No, No Ellos, por ej, M. y E. brindan la información, nunca....varias veces dijeron: chicos hay que ir, chicas hay que ir, pero nunca dijeron C. tenés que ir (...) Sí, algunas veces el imperativo fuerte: Hay que ir gente, no podemos NO ir, pero después veíamos quien se hacía cargo de aquel “no podemos no ir”. No era: te toca a vos porque no fuiste el año pasado, acordate que no... NO nunca algún mandato en ese sentido, Sí una instancia que “tenemos que ir” (2° Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.20)*

Otra de las tareas a destacar, es el intercambio de investigación interuniversitario que realizan con dos universidades fuera de nuestro país. Lo que muestra el gusto por el tema de estudio, la posibilidad de formación que brindan estas

oportunidades y el interés por aprender colaborando todo el grupo en las diversas actividades. Comentan:

*-"M: Porque a la vez estamos en un proyecto de redes interuniversitarias con la Universidad de Bremen y la Autónoma de Madrid, estos proyectos que había que concursar y ganamos el año pasado, así que eso fue un apoyo económico,... y ahí como parte de lo pautado teníamos que armar unas jornadas de investigación con la Universidad de Córdoba, de Madrid y de Alemania y las logramos hacer en Córdoba. Entonces las muchachas jóvenes del equipo dijeron: M. nosotras vamos a Córdoba y casi no vamos a ir a ningún otro lado, entonces quedaba el resto eeh, yo dije yo voy a ir al congreso de sociología porque para mí es fundamental ir al Congreso más importante de sociología que se hace en Latinoamérica" (1º Ent. Inv. Sujeto M).*

Otro elemento importante en la interacción son los canales de comunicación que se tejen al interior del grupo en el que circula la información, y a su vez, cómo se enfrentan las problemáticas que surgen o llegan al grupo. Respecto a lo primero se advierten canales formales pero junto con ellos los informales que más pesan. Juntos existen y dan al grupo un dinamismo flexible, colaborativo; se da un intercambio de significados, de cosmovisiones del mundo que han llevado a "buscarse". Esta expresión ya mencionada anteriormente lleva consigo toda una manifestación en el comportamiento con el otro que si bien aquí se ha analizado en su mayoría queda mucho por conocer y que no se podrá abordar ya que hay una limitación de información: la observación directa de las reuniones de los lunes en lo que fue difícil acordar. Es aquí donde los canales quedarían al descubierto desde las expresiones orales y escritas y quien más se refiere a este tema es Goffman<sup>69</sup>: saludos, presentación, despedidas, evitaciones, rituales de evitación, invitaciones; elogios, vestimenta, gestos, sonrisas, deferencias, etc.

De todos modos, atendiendo a lo que se expresó en las entrevistas, los canales construidos y que mantienen coherencia con lo dicho hasta ahora, son de colaboración, con la presencia de los líderes que orientan y acompañan el proceso desde lo intelectual como afectivo, aclarando en varias oportunidades que no hay anarquía sino una *participación democrática comunicacional de horizontalidad colaborativa*, en donde también incorporan en esta comunicación las nuevas tecnologías. Tomando algunas expresiones:

*-"M: yo creo que incluso que hay confianza en el equipo como para decir: mirá M. tal cosa no estamos de acuerdo, se dice, porque creo que hay trabajada una horizontalidad en el equipo que no es "laissez faire", no es anarquía, es un plano de horizontalidad que nos permite estar diciendo lo que uno va viendo, piensa,..." (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II. 21)*

- "A: Como que hay mucho código implícito

C: *Mucho, mucho, mucho, mucho. Entonces las interacciones van por ese lado. Y hay momento de que sí, en que tenemos un plan de trabajo y decimos por donde vamos, hicimos,*

---

<sup>69</sup> Ritual de la interacción, 1970.

*esto, de esto no abordamos nada, este y ahí seguro que viene el chiste, o somos unos mentirosos, armamos el proyecto y sabíamos que esto no lo íbamos a hacer, y nos decimos estas cosas, hay mucha complicidad también...". (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II. 21)*

Con estos canales de comunicación también se va generando un *clima* de trabajo cómodo, democrático, de protección, distendido pero de compromiso colectivo, pero también, un espacio en el que se permite la broma, la informalidad como mediadores en la construcción de un clima, como llaman los entrevistados *"de salud mental"* que quieren preservar y toman como un elemento prioritario. Algunas expresiones:

*-M: ... Algunas juntadas en el afuera. Alguna vez ir a comer pizza, tacos mejicanos los mejores porque C. los hace muy ricos (...) Y a fin de año también tratar de juntarnos un día o acá*

*A: Eso también hace a los vínculos*

*M: Claro, claro, los cumpleaños, un saludo un regalito... (...) espacio que nosotros llamamos de "salud mental" (sonrisa) (...) queremos que siga siendo un espacio de salud" (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II. 22)*

Goffman (1970) al referirse a las interacciones toma a los *ritos* como parte constitutiva de la actividad que se desarrolla en los encuentros grupales. Podríamos hablar de ritos de apertura y de cierre de cada reunión que se rutiniza *a favor de la "salud mental" del grupo. Temas familiares, o institucionales comentados con gracia o en forma de chiste que descontractura la situación.* Ejemplos:

*-C: ...Pero sí, siempre que llegamos hay algún tema o familiar o institucional que se instala primero, pero siempre ¿eh? (...) me gusta mucho imitar situaciones institucionales (...) y por supuesto preparando el mate y demás y ese es un rito de iniciación que a veces se prolonga demasiado ¿por qué? Porque llega otro y tenemos que ponerlo al tanto. Después otros ritos que son de cierre de año por ejemplo siempre, hemos salido juntos.*

*(...)*

*El afecto, al abrazo, el saludo y bueno estuvo bárbaro y M. trajo un regalito para cada uno de nosotros. Entonces, si hubiese sido una reunión muy formal iba a quedar el regalito muy desentonado" (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.23)*

Los canales de comunicación con todos lo que en ellos encontramos genera una red vincular que modifica estructuralmente a los sujetos comprometidos en ella. El vínculo se internaliza en el sujeto desde la intersubjetividad con los demás del grupo, ampliándola a los otros desde las relaciones que entabla (Quiroga, 2001) entre la necesidad y la satisfacción. Desde esta internalización en la que construye en su mundo interno la trama relacional, se conforma el vínculo que se proyecta en una trama vincular que es el grupo. En esta vinculación es donde se va dando la tarea de investigación. El vínculo es "una estructura dialéctica en la que se da un reconocimiento de sí y del otro, en un proceso en espiral" (Quiroga, 2001:95) que se ha llamado el "nosotros". Todos los elementos analizados hasta aquí que tienen



relación con las interacciones que se estructuran al interior del grupo, van conformando un vínculo en él.

La *trama vincular* que se entreteje en el grupo si bien *tiene peso en lo académico no deja de lado lo afectivo*, al contrario, intencionalmente busca sostenerlo desde rituales cotidianos informales en cada encuentro. El vínculo se transforma en pertenencia: estar y actuar para avanzar hacia logros colectivos, lo que implica asumir un rol acorde a cada situación, roles que al interior del grupo se van rotando en consenso para lograr los propósitos académicos. Así, los canales de comunicación se comportan en una interacción horizontal compartida desde lo formal como lo informal, respetando espacios de autonomía asumidos con compromiso frente al resto del grupo. Es decir, el vínculo atraviesa toda la dinámica comunicacional del grupo, lo que hace imposible evitarla ya que es inherente a la interacción. Algunas expresiones de los entrevistados:

*-“C: Lo que pasa Alejandra que en nuestro grupo nos juntamos por afinidad que no fue por una convocatoria de quien está interesado en el tema o por una... Que si bien es una afinidad teórico política que nos juntó pero también afectiva” (...)* (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.24)

En esta última afirmación, el investigador hace referencia a una “organización familiar” con lo que ello implica, como lo plantea Frigerio, Poggi y Tiramonti, (1993): cómo lo académico puede correr el riesgo de diluirse ante los vínculos de parentesco que se afianzan en lo afectivo dando lugar tanto a una mejor promoción de los aprendizajes como al peligro de que impidan la realización de la tarea. Una matriz que aún no se ha consolidado pero que hay que considerarla, explicitarla al interior del grupo para no caer en la tentación de priorizar lo informal-subjetivo-afectivo sobre lo objetivo- institucional-académico.

En virtud de lo analizado, se considera, que están más cerca de una conformación vincular de concertación, pero con una luz de atención, en relación al riesgo anteriormente planteado.

### **6.5. Toma de decisiones frente a los conflictos. Resolución de “tensiones y conflictos” desde la comprensión, el buen humor y la constante demanda de mejoras frente a una universidad con su identidad alterada<sup>70</sup>**

En el marco de esta cultura de existencia que es la universidad, en las interacciones, se van entrelazando significados, comportamientos, expectativas, que pueden favorecer los cambios de la institución o anclarla por largo tiempo quedando

<sup>70</sup> La expresión “identidad alterada” ha sido utilizada por Mollis (2003) para hacer referencia a las demandas y presiones del mercado que sufre la universidad en la actualidad, lo cual ha provocado cambios sustantivos en ella generando una nueva agenda universitaria que complica las multifunciones que debe ejercer.

atrapada en fuerzas instituidas que solo le dan una movilidad paralizante. En esos entramados, los conflictos no pasan inadvertidos, son parte de esa cultura de relaciones sociales que pueden acompañar los cambios desde algunos quiebres o profundizar un proceso de socialización adaptativa.

Los conflictos son parte de la institución y del sujeto que la conforma, en la instancia del sujeto, tomando las palabras de Garay (1996 en Butelman, 2006). De allí que a partir de lo extraído de las entrevistas, como sucedió con el grupo anterior, se pueden distinguir conflictos en dos niveles: uno a nivel institución universidad y otro a nivel de grupo de investigación. En varios momentos, las problemáticas se tocan porque se influyen mutuamente, porque una lleva a la otra con la singularidad que en cada nivel se hacen presentes.

-A nivel Universidad:

Lo que remarcan ambos docentes investigadores es el alto impacto que tuvieron las políticas neoliberales en el campo educativo, particularmente en la universidad que en los '90 dio lugar a las reformas universitarias en respuesta a las presiones de la globalización económica, a una ideología de mercado, a una "mercadotecnia" en busca de una nueva identidad: de una identidad pública universitaria -propia del Estado benefactor- hacia una identidad de tránsito en el contexto global del Estado Empresarial (Mollis, 2003). Agencias externas como UNESCO y Banco Mundial, fueron protagonistas importantes en este proceso de reforma educativa de nivel superior exigiendo eficiencia y calidad a través de un sistema de evaluación institucional para dar respuesta a las presiones del sector productivo (García Guadilla en Mollis, 2003). Simultáneamente hubo tanto un crecimiento del nivel de posgrado y de proyectos de Ciencia y Técnica como también de algunas instituciones virtuales

Estas consideraciones establecen una "agenda universitaria" como dice Coraggio (2003 en Mollis, 2003), marcada por la hegemonía con problemas tales como: costosa e ineficiente educación universitaria gratuita/subsidiada para los sectores medios que podrían pagar versus educación básica, salud básica, jubilaciones y pensiones, etc.; arancelamiento con recursos versus gratuidad sin recursos; subsidio a la oferta versus subsidio a la demanda; acceso a los que pueden pagar y a los pobres más capaces versus ingreso irrestricto; centralismo burocrático, corrupto e ineficiente en el uso de recursos públicos versus descentralización eficiente y competitiva; presupuesto por ley versus fondos concursables.

Estos cambios en la Universidad dan lugar a cambios en los *docentes universitarios* que disminuyeron las posibilidades de la excelencia deseada por las multifunciones: docencia, investigación, extensión, unido esto al proyecto de privatización de la gestión de las universidades al querer sustituir el mecanismo de ingreso por concurso a un método de contratación precaria:

"Argentina cumplió eficientemente los pasos propuestos por la agenda internacional de la modernización de la educación superior que implicó un conjunto de cambios significativos en la histórica relación entre estado y universidad: (...) Se promulgó la Ley de Educación Superior, se crearon la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y el Fondo para el mejoramiento de la calidad (FOMEC). Como consecuencia de ello se puso en marcha procesos evaluativos y de acreditación así como la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento (...) en aras del manejo eficiente de los recursos" (Mollis, 2001, en Mollis 2003: 209).

Todo esto evidencia que nuestra universidad pública sufre de una "identidad alterada": adaptarse a las demandas del mercado marcando las diferencias individuales en un sistema meritocrático donde cada uno tendrá la educación superior que "pueda tener", "tiene alterada su identidad como instituciones de saberes hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al 'supermercado' donde el estudiante es el cliente, los saberes una mercancía y el profesor un asalariado enseñante" (Mollis, 2003: 204).

Esta breve introducción de lo que dejó la década de los '90 en la universidad, es considerada por los entrevistados, cuestionándola desde las *prácticas educativas individualistas* que generó; de los controles externos a los que el docente está presionado a responder con *evaluaciones, informes, publicaciones, categorizaciones*, que han ido afectando su práctica docente cotidiana. Algunas expresiones:

-*"M: es toda la impronta de los 90 de esta política universitaria de la productividad, de un docente universitario como un individuo aislado que está obligado a competir con el que tiene al lado..."*. (1° Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II. 25)

Estas sobreexigencias de competitividad han llevado al docente-investigador a una *sobrecarga e intensificación de sus tareas* como tareas burocráticas-administrativas que exceden sus conocimientos y responsabilidades (Coïçaud, 2008), además de la docencia e investigación y una *paralización en la estructura de cátedra, cerrándose a un trabajo colectivo*. Ha primado en los últimos años, la *individualidad y competitividad* tan cuestionada que ha *fragmentado la tarea* de la cual queda una constante insatisfacción por *saber que no todo lo hecho es suficiente, porque los cambios han sido cuantitativos pero no cualitativos*, llevando al docente a *encauzar su atención a la investigación más por intereses económicos que por la satisfacción en la realización de esa tarea*. Algunas expresiones lo atestiguan:

-“M: Yo creo que nos afecta muchísimo porque nos implica una sobrecarga sobre todo en docencia una sobrecarga infame de trabajo así , y que recae muchísimo en los que están en los escalones más bajos así lo veo, porque en todo caso el adjunto ahora el asociado va da su teórico delega tareas y va pero los que están abajo (...)La universidad cambió en los 90 pidiéndole mucho más al individuo y no a los grupos, haciendo desaparecer la noción de estructura de cátedra”(1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.26)

-“C: Cuando volví, incluso tuve mucha resistencia al tema de la categorización, a mi me parece que el tema de los incentivos vino a poner una artificialidad a lo que es investigar en la universidad” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.26)

-A nivel de grupo de trabajo de investigación:

Se marcan algunos malestares con el resto del grupo por razones personales o académicas que son afrontadas por el líder/ autoridad del mismo de una manera comprensiva acompañada del docente líder “mediador” que siempre está atento a estas situaciones que no llegan a conformarse en conflictos al interior del grupo, sino que se presentan como “tensiones” como lo expresa el entrevistado, que llevan a planteos de parte de algunos de los integrantes del grupo de disconformidad pero que son atenuados en el momento.

El rol docente, en términos dinámicos, emergente de las tramas relacionales, genera una articulación intersubjetiva con los pares que permite la comunicación y el ajuste recíproco de acciones. En esta tarea, hay una negociación de significados y de roles, lo que lleva a posicionarse frente a los conflictos o tensiones. En el caso de la autoridad/líder, desde el liderazgo expresivo e instrumental asumidos por dos de los docentes-investigadores -términos trabajados en la categoría anterior- colabora en las relaciones vinculares que, junto al sentido de pertenencia y con el espacio de participación democrática comunicacional de horizontalidad colaborativa, las tensiones se disipan, se suavizan no llegando a ser un obstáculo para el trabajo del grupo.

-“M: Exacto, y en el caso de una de las integrantes del equipo ...ha tenido unas cuestiones referidas a enfermedad (...) Si, este tipo de cosas han aparecido (...) Que en todo caso lo que yo he discutido en el grupo y que me cargan pero creo que finalmente se acepta, es que lo que puede ser tomado como que nos queda más trabajo a nosotros es que en otro momento te puede pasar a vos (...) Creo que la personalidad de algunos de los integrantes del equipo juega muy a favor de eso, la intervención de C., de E. en este sentido, de decir: momento, que es lo importante que es lo secundario... veamos... (...)

-A: Y esto que vos me decís que como conflicto no llega

M: No, no llega a la exclusión, no, no” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.27)

-“C: ...Podríamos hablar de algunas tensiones en realidad que no llegan a conflictos ni mucho pero que son naturales desde la dinámica de trabajo(...)Por un lado, malestar, uno durante distintos momentos del año es portador de malestar pero por la propia acumulación de que estás en un periodo donde tenés que dar cuenta para la categorización pero a su vez tenés los exámenes, tenés los parciales y a su vez nos habíamos comprometido que el lunes teníamos que traer tal cosa, entonces vos llegas al lunes y sos portador de todos ese malestar (...) Y después otras tensiones que se pueden producir porque ... M. y yo somos demasiados

contemplativos (...) son tensiones porque no terminan de ser un conflicto que arme una situación de grupo para elaborar definitivamente, pero que tampoco inhibe de que podamos seguir" (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.27).

Otra situación que genera conflicto es la *paralización de la carrera docente* ya que no permite movilidad al resto del grupo que está en condiciones, por su formación, de avanzar o promocionarse a cargos superiores:

-“M: ...Si la carrera docente existe, todos tenemos que seguir progresando y yo, bueno ahora logré ser asociada después de 20 años de adjunta, una barbaridad pero que hasta ellas están en condiciones de ser adjuntos, cuantos años concursaron su JTP, sus informes positivos, y que se yo. Entonces, esto lo vivo de una manera y lo discuto con mis compañeros y lo escribo y lo fundamento en caso de docencia frente a los departamentos así con toda claridad. Y además sé que está tan vinculada la docencia con la investigación que si mis compañeros logran ser adjuntos en docencia pues van a poder dirigir proyectos de investigación. Una cosa no obtura la otra” (1º Ent. Inv. Sujeto M).

También se cuestiona la *falta de auxiliares en otras tareas que exceden las académicas*, como el tener apoyo técnico. Esta apreciación se une a una de las cuestiones que presentan como necesarias para ir cambiando hábitos de trabajo:

-“M: Entonces sí, me parece que si somos un equipo de investigación en serio tenemos que tener una logística mayor, deberíamos tener alguien de apoyo técnico, que nos haga los gráficos, tablas, cuadros, que nos pasen en limpio lo que vamos escribiendo,...eso sí, eso sí

A: como un auxiliar

(...)

M: Sí, que se valorasen distintos tipos de producción de investigación, que no solamente sea,...no porque no presentemos “papers” en investigación, además porque sí los presentamos, pero los presentamos un poco respondiendo a ese mandato o en mi caso el congreso de sociología porque lo valoro ya porque... sino que se valorasen procesos de acompañamiento” (1º Ent. Inv. Sujeto M).

Otras cuestiones que generan conflicto se refieren a la dedicación que supera ampliamente la tarea asumida. En esta incoherencia se siente una incomodidad del líder con el otro, de “*explotación*” de *sobre-exigencia*, muy apaciguado por el nivel de pertenencia y responsabilidad de cada uno de los integrantes del grupo, que no llega a convertirse en un conflicto pero sí se explicita con preocupación al interior del mismo, *como algo que hay que cambiar*, por ejemplo desde la dinámica de las estructuras de carrera que ya no solo esto involucra al grupo, sino al Departamento y a la Facultad.

Ejemplos de esto:

-“M: Uno de nuestros tesisistas está mirando eso, gente que trabaja dedicación simple, dedicación semi en estos contextos de precarización laboral general pero como en la universidad también estamos explotando a la gente. Yo a Ce. se lo digo yo siento que te estoy explotando, tiene dedicación simple pero escuchame... pero claramente, entonces terminan siendo los mismos compañeros de trabajo los que vehiculizan esto de: tenemos que producir porque nos comprometimos,..

A: Si, si, asumís el compromiso

M: Sobre- asumís” (1º Ent. Inv. Sujeto M.)

También se hace referencia a que el origen de los conflictos puede estar relacionado con algunas cuestiones que tienen que ver ya no con lo académico, sino con lo personal de última instancia, que daña lo profesional y que son los intereses por *"los amiguismos"*<sup>71</sup> por sobre las necesidades institucionales. Una costumbre que se ha ido encarnando en algunos sectores institucionales y de los cuales, más allá de no estar de acuerdo y que generen malestar a los demás, se convive con ellos porque es difícil desterrarlos. Algunas expresiones al respecto:

(Se pregunta haciendo referencia a los conflictos)

-A: ¿Cuáles te parece que más han afectado a nuestra institución?

C: Y a mí me parece que la raíz está en la falta de criterio académico por un criterio económico y a veces, ...no de sentido político que yo le reclamo que se comprometa con lo público, sino de político interno. Yo creo que muchas veces han dañado a partecitas de la institución o a personas dentro de una institución, por ejemplo dentro de un Departamento o en una Facultad, manejar las cuestiones por intereses que tienen que ver con lo político del grupo o por ciertas mezquindades, ...

A: Vos lo atribuí a cuestiones más individuales, personales

C: Si, si, si, por ejemplo hay puntos en un Departamento, vamos a direccionarlos donde están los amigos y no donde hay necesidades académicas o institucionales, eso suele suceder y eso genera...un malestar..." (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.28)

La manera de resolver el conflicto o las tensiones son a través del diálogo frontal con los integrantes del grupo y a través del buen humor:

-C: Bueno, por eso te digo, hay algunas tensiones como decir: bueno está lo de Córdoba y demás pero eso, encontramos canales para decírmolo y decir yo voy a ir pero voy a volver a la tarde, pero yo no voy a poder ir, bueno yo si voy pero que conste ¿eh? Que estoy dejando tal cosa, y manejamos mucho el chiste ¿viste?

A: De alguna manera van resolviendo la tensión...

C: Lo que pasa Alejandra que nuestro grupo nos juntamos por afinidad que no fue por una convocatoria" (2º Ent. Inv. Sujeto C).

Frente a los conflictos, los entrevistados plantean el cambio a nivel universitario -para retomar lo analizado acerca del tema desde el contexto universitario trabajado en la primera categoría-, desde una direccionalidad hacia lo social. A nivel grupo de trabajo, no buscar el cambio en las relaciones vinculares intracátedra -ya que como han dicho las relaciones horizontales como verticales son consensuadas en una tarea de permanente colaboración; pero sí extracátedra como: en la asistencia técnica; reconocimiento no solo a la producción a través de las publicaciones sino también en la organización de eventos que tienen el objetivo de convocar a sumar más acciones, más formación y que "eso se valore", es decir, atender a lo cualitativo-subjetivo, a la

<sup>71</sup> Expresión utilizada por uno de los entrevistados

responsabilidad, al compromiso y a otros valores que habría que recuperar. Expresa

Coiçaud:

"El trabajo interinstitucional constituye una opción altamente valorada. Investigadores noveles rescatan la actitud generosa de muchos expertos prestigiosos de nuestro país, los cuales han instaurado proceso de socialización fecunda poniendo a disposición de otros profesionales sus conocimientos y sus libros (...)" (2008:120).

Algunas expresiones:

-“C: Y yo creo que la universidad de Río Cuarto como el resto de la universidad nacional tiene que definir sus sentido popular y social porque ya están las universidades privadas para lo otro, (...) una universidad pública tiene que tratar de recuperar a los sectores sociales que no tienen acceso al sistema, trabajar por ello y trabajar desde allí con la mayor cantidad de gente adentro, trabajar por lo social. Creo que este es el sentido que hoy le cabe a la universidad pero no somos la mayoría los que pensamos ese sentido para la universidad pública, entonces predomina otra lógica, entonces vos me decís: qué deseo, lo que le faltaría, y bueno yo deseo como yo imagino a la universidad,...” (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.29)

(Se pregunta acerca de los cambios)

-“M: ...En las personas y en las modalidades de trabajo y en las producciones la verdad que no, por el contrario, mantenemos esas líneas, lo que sí yo veo que se torna en termino de lo formal en las rendiciones de cuenta que hay que hacer, que se torna un tanto,... no quiero usar la palabra mentirosa pero, un tanto no sé... engañosa esto de que todos tenemos que hacer todo,(...)Entonces sí me parece que si somos un equipo de investigación en serio tenemos que tener una logística mayor, deberíamos tener alguien de apoyo técnico, que nos haga los gráficos, tablas, cuadros, que nos pasen en limpio lo que vamos escribiendo,...eso sí eso sí (...) que se valorasen distintos tipos de producción de investigación, que no solamente sea,...no porque no presentemos “papers” en investigación, ... sino que se valorasen procesos de acompañamiento por ejemplo o que nosotros hayamos invitado a representantes de la comunidad y nos hayamos mandado las jornadas que para nosotros fue hermosa... (...) Lo que significó traer gente de Bs. As., de Córdoba, de pueblos para que contara sus experiencias y que eso se valorase, eso se valorase,...” (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.29)

A modo de cierre del capítulo se extraen las propiedades centrales de cada categoría.

Atendiendo a la *primera categoría* se concibe a la *universidad* como un espacio intelectual propicio para la innovación a través de la generación permanente de proyectos institucionales. En esta labor, el investigador se compromete afectiva y políticamente con un sentido de pertenencia que lo lleva a trabajar con libertad, autonomía relativa, condicionado por una diversidad de contextos en donde se “anida” su tarea investigativa. Es aquí donde se detienen, marcando la década de los '90 como una época que afectó el trabajo intelectual universitario que lo transformó en individualista, en competitivo -programa de incentivos, categorizaciones- que fueron profundizando tareas cada vez más endógenas, cerradas, con paralización en la dinámica de las estructuras docentes, como en designaciones por canales informales -“amiguismos”- que fueron socavando la interacción intra e intercátedras, resistiendo a cambios colectivos.

Pero simultáneamente, hay interés de enfrentar a estos hechos instituidos, hay un proceso de institucionalización en el que lo instituyente se hace presente a través de prácticas colaborativas encarnadas en el grupo estudiado y en otros grupos en los que las propuestas colectivas muestran un quehacer social docente de investigación comprometido. Hay deseos de cambio: que se abran caminos hacia la posibilidad de instalar fuertemente estas prácticas universitarias públicas y democráticas.

Respecto a la *segunda categoría*, la *práctica docente* es entendida como una tarea -trabajo profesional- de intercambio intersubjetivo con los estudiantes, de problematización, desestructuración y complejización de conocimientos. Una tarea que necesariamente debe relacionarse con la investigación y la extensión para ser, no solo enriquecida sino también reivindicada en su carácter de profesionalidad. Pero más allá de esta visión positiva, también se advierte malestar cuando las situaciones políticas-institucionales han centrado su atención en la investigación -hechos referidos en la categoría anterior- que desplazaron a la práctica docente a un segundo plano.

Los *condicionamientos objetivos -tercera categoría-* están centrados en los fuertes cuestionamientos a las normativas relacionadas con los incentivos y categorización, como a los tiempos impuestos desde SeCyT, para cumplir con lo oficialmente presentado. Esto no desvaloriza la tarea de investigación en sí misma, ya que es reconocida en su vinculación, desde el proyecto, en dar respuestas efectivas a demandas sociales, como una función fundamental y necesaria en el marco de la universidad que supera los condicionamientos normativos cuestionados.

Las exigencias normativas externas llevan a que el investigador se sienta sobreexigido, ocupando un tiempo extra por no contar con personal técnico que complemente las tareas pertinentes y específicas del grupo. Pero "saben" como manejar este condicionamiento, de tal manera que cumplen con los requisitos pautados y otros que han ido surgiendo sobre la ejecución.

Atendiendo a la categoría de *condicionamientos intersubjetivos*, las propiedades que le dan sentido son variadas y se centran en relaciones en las que se respeta la autonomía, la alteridad, en un grupo, por un lado, heterogéneo por su diversidad de posturas frente al mismo objeto de estudio, que lejos de generar enfrentamientos, genera conflictos y discusiones en un sentido de encuentros teóricos que contribuyen a la complejidad del estudio de investigación. Y por otro lado, un grupo homogéneo, en cuanto al consenso en lograr colectivamente los objetivos propuestos u otros no formalizados pero que enriquecen la tarea. Esta diversidad se acompaña de una comunicación formal e informal, siempre con un carácter de



colaboración entre los pares, de participación democrática, de rotación de roles en la que todos se sienten responsables en la posición que ocupan.

Se advierte coexistencia entre autoridad y liderazgo que quien lo asume deja los márgenes de libertad para que cada uno acepte su rol en un clima de flexibilidad, tranquilidad, preservando la salud mental del grupo, acompañado de ritos que apuntan a lo afectivo, a la contención. Este planteo deja al descubierto una trama vincular académica y afectiva con un fuerte sentido de pertenencia en cada uno de sus integrantes.

Como ya se contempló, vale reconsiderar los vínculos afectivos construidos alrededor de una tarea de investigación que se muestra y se dice de consenso, pero que parece por momentos, quedar diluida ante la fuerte presencia de una matriz familiar que se va conformando con solidez. Está presente la afinidad académica desde similares posturas ideológicas, pero la elección del grupo de trabajo también se ha efectivizado por fuertes lazos afectivos que pueden opacar otros objetivos.

Los *conflictos, quinta categoría* elaborada, han sido divididos a nivel institucional universitario y a nivel de cátedra. En relación al primero, se insiste en que las políticas neoliberales de los '90 fueron un elemento decisivo que llevaron a cambios cuantitativos en investigación -sobrecarga de tareas, publicaciones, evaluaciones, informes, etc.- pero no cambios cualitativos que tengan alto impacto en la sociedad. En relación a los segundos, el grupo presenta en algunas ocasiones malestares o tensiones frente a las cuales el líder/autoridad y/o el docente "mediador" intervienen disminuyendo o al menos controlando de un modo tranquilo y de aceptación la situación. También se identifican otros conflictos como la paralización de carrera docente, falta de apoyo técnico en los grupos y la sobreexigencia -nombrados anteriormente por la interrelación que se advierte a lo largo de toda la información recolectada-, un conjunto de problemáticas explicitadas que van afectando la evolución académica al interior del grupo.

Pero es importante aclarar que estos conflictos o tensiones no paralizan el trabajo de investigación sino que son redefinidos y resueltos estableciendo acuerdos. La pluralidad de criterios en un marco de pertenencia, pertinencia y de fluidos canales de comunicación conlleva a un permanente reacomodamiento del rol generando altos niveles de responsabilidad en cada uno de los integrantes y como grupo de crecimiento académico y afectivo.

Para cerrar este capítulo, se considera de mucha importancia, continuar con el análisis comparativo entre la información obtenida desde las entrevistas y la información del documento institucional: (convocatoria 2009-2010) y (PPI 2009-2010).

En el documento se encuentra que de cuarenta y ocho proyectos/programas aprobados y subsidiados por SeCyT en la Facultad de Ciencias Humanas (PPI 2009-2010), siete están bajo la dirección de docentes del Departamento de Educación Inicial. De esos siete directores, cuatro prestan servicio a dicho Departamento (pertenecen al Departamento de Educación Física, de Ciencias de la Educación y de Historia) y solo tres son docentes efectivos de Educación Inicial, de los cuales, dos de ellos tienen como objeto de estudio a la educación inicial.<sup>72</sup>

Esta información es relevante y merece un momento de reflexión que desborda el estudio del grupo analizado, pero como es una constante de no perder de vista el contexto, en este caso a nivel de investigación, y tampoco de perder la comparación con la documentación oficial, se amplía la mirada para pensar acerca del reconocimiento e importancia que tiene la investigación en este ámbito académico-departamental. Es así que surgen estos interrogantes: ¿Es relevante el número de directores que investigan, ya sea que presten servicio o pertenezcan al mismo Departamento, en relación con el total de docentes de toda la Facultad? Los temas, ¿están directamente relacionados con la educación inicial o con los procesos de formación de profesionales de esta área? ¿Hay interés en formar nuevos profesionales para que investiguen el campo específico de estudio? ¿Está internalizada en el Departamento la articulación investigación-docencia centrada en una práctica profesional que necesita ser socialmente révalorizada? ¿Hay planteos a nivel departamental de gestión, como máximas autoridades en este nivel, que sugieran o propongan promover la investigación en la educación inicial, a fin de mejorar la formación integral del docente formador de formadores en educación inicial? Investigar en el campo de la educación inicial: ¿sería un modo de enfrentar desde el estudio científico un cambio curricular de mayor excelencia académica, con sólidos fundamentos para la transformación del Plan de Estudio? Desde los proyectos de investigación en curso: ¿han surgido talleres, seminarios u otra actividad de

---

<sup>72</sup> Las temáticas siguientes son de docentes que prestan servicio al Departamento. Tema: *Evaluación del efecto de la actividad física sobre el peso y la composición corporal de las personas con discapacidad que participan en el programa*. Tema: *Adolescencias y juventudes: subjetividades contemporáneas*. Tema: *Achiras histórica. Nuevo enfoque para su planeamiento de desarrollo cultural. Segunda etapa*. Tema: *Fracaso escolar en el pensamiento de maestros noveles*.

A continuación, temáticas de los docentes concursados en el Departamento de Educación Inicial. Tema: *Educación y Desarrollo Temprano en Jardines Maternales*. Tema: *Niñas y niños en desarrollo. La incidencia del entorno educativo*. Tema: *Arte y creatividad como factores de promoción de la resiliencia en la educación infantil*. Tema: *"Efectos de sentido y efectos de lugar"*. Tema: *Las prácticas de intervención en la comunidad de trabajadores docentes universitarios*. Universidad (PPI 2009-2010).

transferencia de conocimientos que atiendan directamente a la formación específica del docente de educación inicial? Son preguntas que implícitamente van llevando a acercar alguna respuesta probablemente no muy alentadora. Es posible que hacerlo explícito, pueda generar replanteos que desde la propia gestión departamental movilicen la dinámica de investigación -o al menos es a lo que se aspiraría- sosteniendo que la articulación entre investigación y enseñanza es defendida y promovida por varios autores con aspectos positivos, entre los cuales se considera:

"Las actividades de investigación conllevan a un mejoramiento de la enseñanza pero no a la inversa; ciertos significados estructurales obtenidos a través de los proyectos de investigación son también utilizados en las actividades de enseñanza; las actividades de investigación contribuyen a actualizar el currículum, lo cual afecta en forma positiva a la mayoría de los cursos especializados" (Vidal y Quintanilla, 2000 en Coiçaud, 2008:100).

La investigación es una buena base para la buena enseñanza, reconceptualizar desde un enfoque cognitivo-constructivista para transformar los modos de enseñar y desde la postura crítica en la cual se advierte por los cuestionamientos que ambos docentes realizan y, el modo de práctica que llevan al campo social, deja de manifiesto abrir un camino a construir un nuevo perfil de docente en educación inicial donde la investigación se convierte en un componente esencial para la formación profesional.

Frente a un perfil de investigador sometido a las exigencias de programas que generan la competencia e individualismo, se propone priorizar una manera de hacer el trabajo profesional de investigación desde la colaboración, la construcción de conocimientos con el otro y de la apertura desde estos proyectos que den respuesta a las demandas sociales.

Una construcción de concertación enfocada hacia objetivos institucionales en los que el rol de mediador, de actuación pertinente, la negociación, la conciliación de diferencias con oposiciones, las divergencias pero con pertenencia a la tarea de colaboración en el grupo, vayan configurando una identidad pluralista, democrática de cambios según los deseos explicitados por ambos docentes entrevistados (Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993). Un planteo, un deseo, una propuesta que puede ser cristalizada desde la concientización de todos los docentes del Departamento estudiado.

A esta concepción de trabajo en grupo sería interesante compararla con otros grupos de investigación al interior del Departamento para advertir en los modos de interactuar, si esta modalidad constructiva marca tendencia en ese ámbito académico. Si se consideran algunas de las preguntas anteriores, es posible acercarnos a posibles respuestas que perfilen tradiciones de trabajo muy heterogéneas. Pero no hay elementos empíricos en este estudio para analizar la comparación.

A continuación, como se hizo en el capítulo anterior, se esquematizan en un gráfico cada categoría y propiedades destacadas en el proceso de institucionalización desde lo dado a lo deseado, que permiten advertir como se va moldeando una forma de cultura docente en este grupo de investigación en el marco de las diversas influencias contextuales (Ver Gráfico 6.1; Gráfico 6.2; Gráfico 6.3; Gráfico 6.4 y Gráfico 6.5).

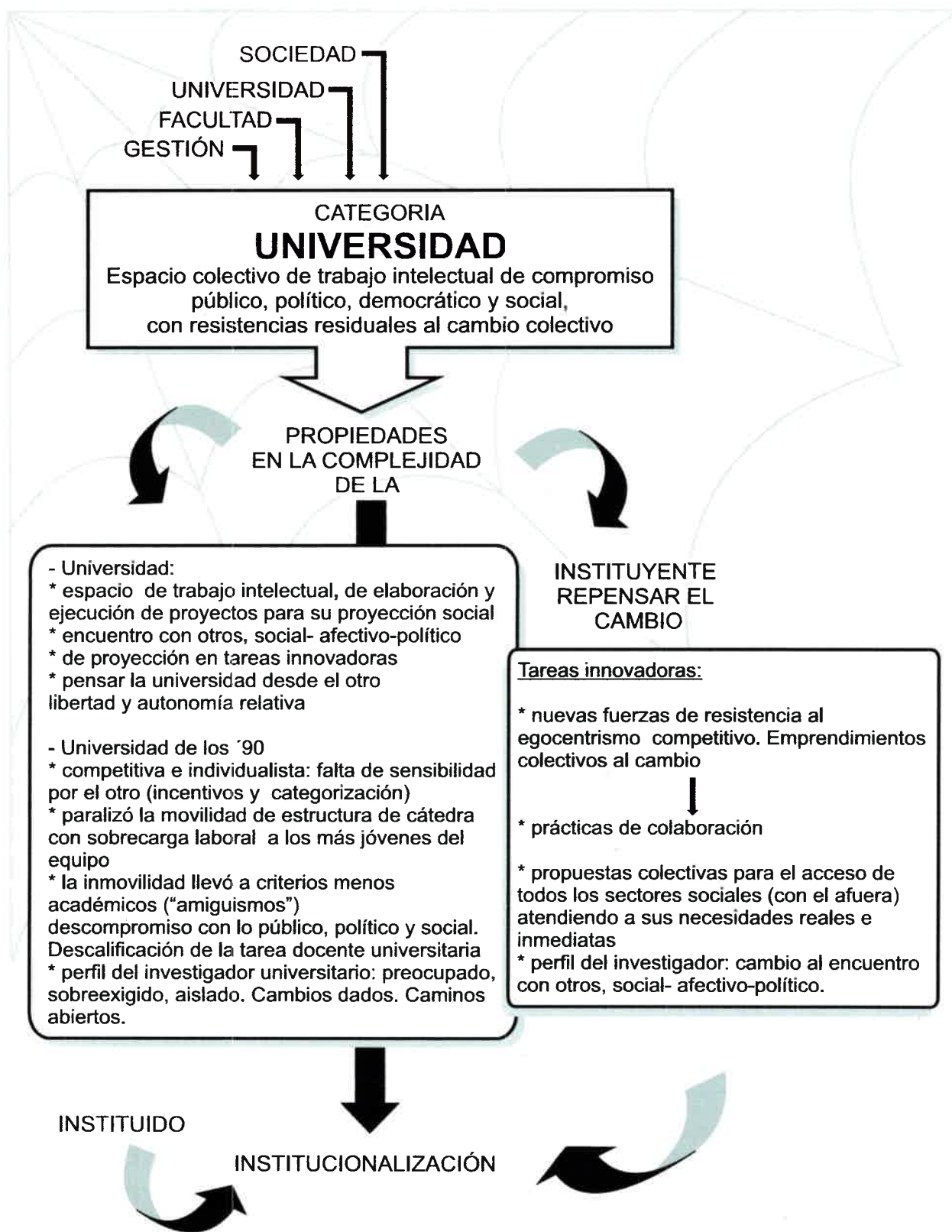


Gráfico 6.1: Institución educativa Universidad



Gráfico 6.2: Práctica docente

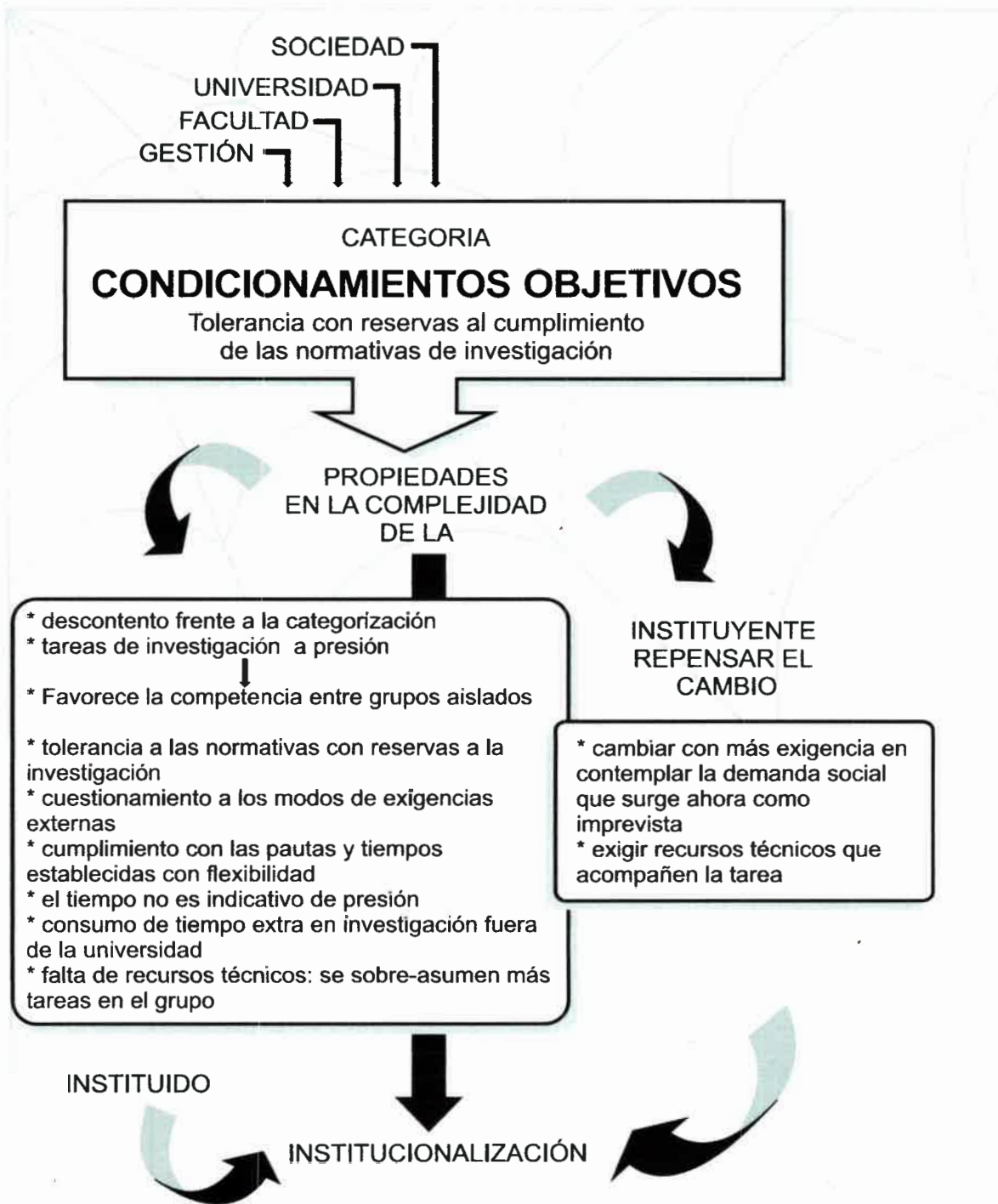


Gráfico 6.3: Condicionamientos objetivos de la Institución

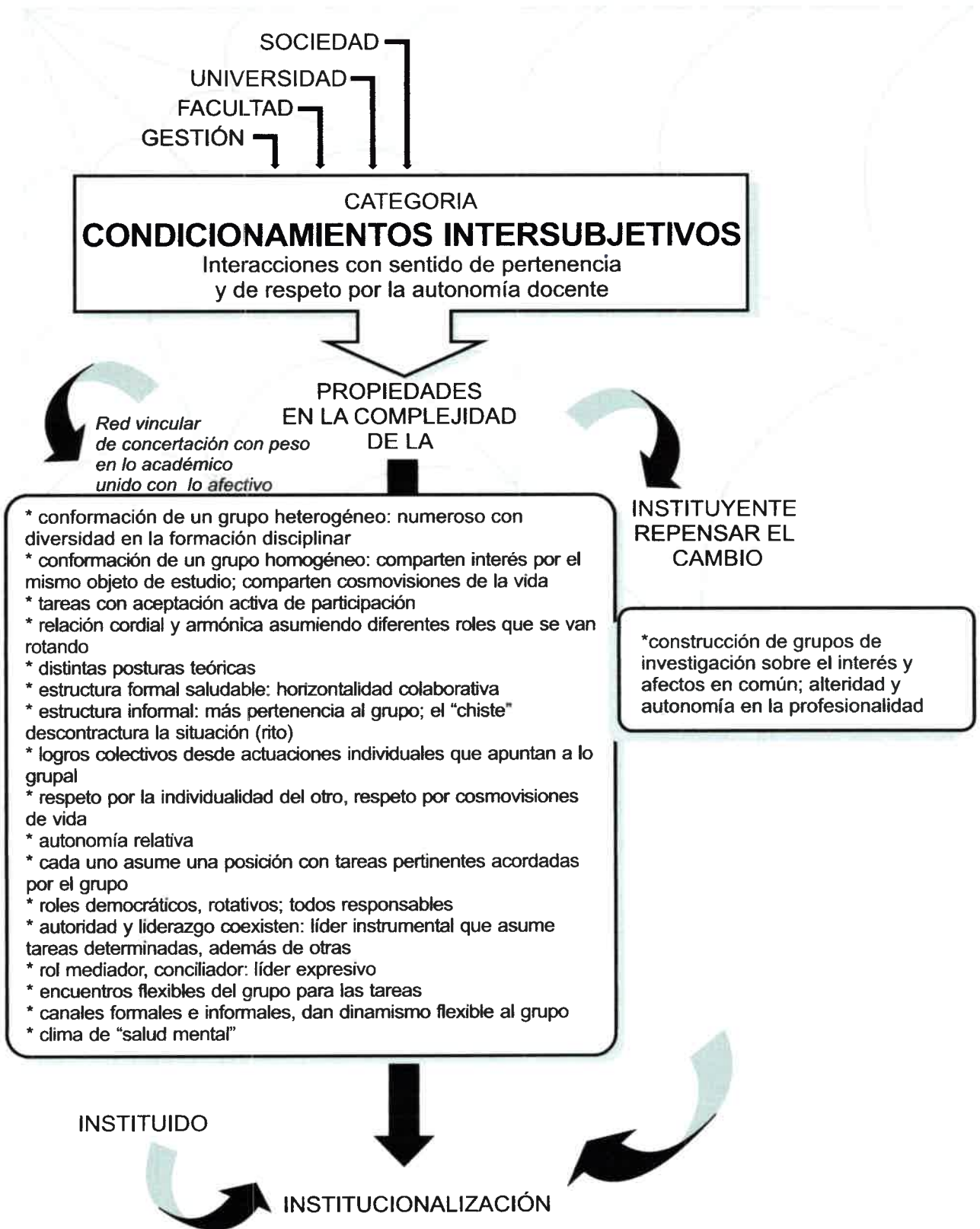


Gráfico 6.4: Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal





Gráfico 6.5: Toma de decisiones frente a los conflictos

## CAPÍTULO 7

### 7. Trabajando en el análisis secuencial-interactivo: cultura docente de interacción en la práctica docente en situación de *tareas docentes/pedagógicas*<sup>73</sup>

Si nos detenemos en la normativa de “régimen general de carrera docente”<sup>74</sup> (RGCD) de la UNRC, subyace un concepto de docencia que refiere a los siguientes conceptos:

Se destaca en el mismo las funciones de docentes y auxiliares de docencia.

Es así que en artículo 2: “se establecen las distintas categorías o niveles jerárquicos para los docentes:

a) Profesor: *titular, asociado y adjunto*; b) Auxiliares docentes: *Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes de Primera*”. Art. 4: “Funciones del *profesor titular*: planificar y ejecutar las tareas específicas que demande la actividad docente de la cual es responsable, a nivel de grado y/o posgrado; organizar y supervisar los recursos humanos y materiales a su cargo; Planificar, dirigir y ejecutar proyectos o programas de investigación y/o extensión y servicios y transferencia; Programar y participar en actividades dirigidas a la formación y perfeccionamiento de personal y técnicos a su cargo, desarrollando al menos dos años cursos de posgrado u otras actividades académicas equivalentes; actuar cuando corresponda en funciones de planeamiento, administración y asesoramiento universitario”. Art. 5: “Funciones del *profesor asociado*: Planificar y ejecutar las tareas específicas que demande la actividad docente de la cual es responsable, a nivel de grado y/o posgrado; organizar y supervisar los recursos humanos y materiales a su cargo; planificar, dirigir y ejecutar proyectos o programas de investigación y/o extensión y servicios y transferencia.: programar y participar en actividades dirigidas a la formación y perfeccionamiento de personal docente y técnicos a su cargo, desarrollando al menos cada dos años cursos de posgrado u otras actividades académicas equivalentes; actuar cuando corresponda en funciones de planeamiento, administración y asesoramiento universitario”. Art. 6. “Funciones del *profesor adjunto*: planificar y ejecutar las tareas específicas que demande la actividad docente de la cual es responsable, a nivel de grado y eventualmente de posgrado; participar en la preparación y ejecución de proyectos de investigación y extensión y servicios y/o transferencia; colaborar en las tareas de formación de auxiliares de docencia y

<sup>73</sup> -Como se ha trabajado con dos grupos de docencia, tanto observaciones como entrevistas, ambas técnicas de recolección se indicarán con el siguiente código de referencia:

-Para referirse a las observaciones:

➤ Grupo A: 1º Obs 2º Obs; 3º Obs; 4ºObs; D “A” (Docente “A”), y con una letra Mayúscula el Sujeto que toma la palabra en ese momento del registro.

➤Grupo B: 1º Obs; D “B” (Docente “B”), y con una letra Mayúscula el Sujeto que toma la palabra en ese momento del registro.

-Para referirse a las entrevista, estas se indicarán:

➤Grupo A: 1º Ent; 2º Ent; D “A” (Docente “A”, porque pertenece al grupo A) y con una letra Mayúscula el Sujeto entrevistado.

➤Grupo B: 1º Ent; 2º Ent; D “B” (Docente “B”, porque pertenece al grupo B) y con una letra Mayúscula el Sujeto entrevistado.

La letra “A” indica la intervención de la entrevistadora. En todos los casos, tener en cuenta esta indicación cuando se expliciten los ejemplos.

- La documentación institucional trabajada en este capítulo es citada de manera completa en las referencias bibliográficas en: “Documentos oficiales citados en los capítulos 5, 6 y 7: grupo de docencia”.

. Régimen General de la carrera docente, Regímenes aprobados por Resolución N° 023/84 y 006/87 002/88 – 134 /88, identificado de la siguiente manera: (RGCD). El régimen general de carrera docente hace referencia a los requisitos y funciones de profesores y auxiliares de docentes; al ingreso y permanencia, a la gestión, promoción de la carrera docente; a la formación de recursos humanos, como seguimiento de la misma.

. Resolución N° 532/2007 normativa: Régimen de adscripción. identificada (RA)

. Plan Estratégico Institucional, identificado (PEI).

. Régimen de alumnos de carreras de grado. , aprobado por Res. CS N° 049/01UNRC”, identificado (RACG)

- Se tendrá en cuenta otra documentación que se indicará al interior del capítulo, como en las referencias bibliográficas.

<sup>74</sup> El *régimen general de carrera docente* (RGCD) hace referencia a los requisitos y funciones de profesores y auxiliares de docentes; al ingreso y permanencia, a la gestión, promoción de la carrera docente; a la formación de recursos humanos, como seguimiento de la misma. Se han extraído del mismo algunas partes textuales ya que se considera un documento de información importante puesto que los sujetos que se estudian en esta investigación están regidos por la presente reglamentación, más allá que sean efectivos o interinos en sus cargos. Se tendrán en cuenta algunos aspectos que ayuden al análisis.

personal técnico; actuar cuando corresponda en funciones de planeamiento, administración y asesoramiento universitario".

Art. 8: "Funciones de *auxiliares de docencia*. a- *Jefe de trabajos prácticos*: participar en la planificación y ejecución de las tareas docentes de la disciplina; participar en proyectos de investigación, extensión y servicios y/o transferencia; colaborar en tareas de formación y capacitación de ayudante de primera y personal técnico; actuar cuando corresponda en actividades de administración y asesoramiento universitario". Art. 9: "Funciones de *auxiliares de docencia*. b- *Ayudante de primera*: participar en la planificación y ejecución de las tareas docentes de la disciplina; participar en proyectos de investigación, extensión y servicios y/o transferencia; actuar cuando corresponda en actividades de administración y asesoramiento universitario".

Art. 11: "Las funciones mínimas que se establecen para las distintas categorías serán de acuerdo con los regímenes de dedicación: dedicación simple: docencia durante el año lectivo; dedicación exclusiva y semi-exclusiva: docencia durante todo el año lectivo y además investigación, extensión y servicios y transferencia".

Cuando se hace referencia a la práctica docente, se la entiende como aquella tarea que no desconoce las acciones que se llevan a cabo en el aula, sino que las integra a otras involucradas en el ámbito institucional educativo como las prácticas de investigación, de gestión, de extensión, de docencia, en otros contextos que repercuten de distintas maneras en el momento interactivo de la enseñanza y el aprendizaje.

Pensar en la práctica docente desde un entramado social de intercomunicación, es comprenderla desde el aula, pasando por la institución, sistema educativo y sociedad, plena de incertidumbre, inestabilidad, singularidad, difícil de predecir en cuanto que es un acontecimiento práctico, fluido con múltiples factores que la condicionan, que llevan al docente a actuar con inmediatez, en un continuo proceso de toma de decisiones en diferentes espacios, de reflexión en, para y sobre la situación presentada.

Se sostiene que la práctica docente es:

"Una práctica social por excelencia. Porque se inserta entre la educación y la sociedad y porque la escena donde se desarrolla desencadena procesos múltiples: cognitivos, emocionales, psicomotores, volitivos, éticos, etc. que son estructurantes -conforman la Personalidad- de los sujetos que participan de ella (...)" (Giordano M.; A Cometta, V. Guyot; N. Cerizola; S. Bentolila. 1991:17)

Como práctica social es *contextualizada*, compuesta de acciones multidimensionales que cobran significado en relación a múltiples contextos con características propias. Estas acciones dentro de esos márgenes dejan planteada la responsabilidad de los docentes universitarios, su capacidad y autonomía para definir situaciones particulares.

El análisis, focalizado en el contexto institucional, cobra significado desde las interacciones en el grupo de cátedra, con los pares, con los auxiliares en torno a tareas académicas, comunicaciones intersubjetivas que van ayudando a la interpretación de las interacciones que se construyen al interior de cada grupo, despertando indicios de un perfil de cultura docente que puede generar sorpresas ante aquello tan instalado y a veces, poco advertido.

Las interacciones laborales se fueron analizando teniendo en cuenta observaciones no participantes y entrevistas a algunos de los miembros de los diferentes grupos. En esta oportunidad se trabajó con dos grupos docentes. Es por ello que el siguiente análisis se hará en conjunto entre los dos grupos marcando las diferencias y semejanzas entre ambos, atendiendo a su vez a la normativa vigente de carrera docente, Regímenes aprobados por Resolución N° 023/84 y 006/87 002/88 – 134 /88.

Como en los demás grupos, se trabajaron cinco categorías comunes a los restantes grupos de análisis<sup>75</sup>: *Institución educativa universidad; práctica docente; condicionamientos objetivos de la institución; condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal y toma de decisiones frente a los conflictos.*

La recolección de información para este grupo, demandó diferentes tiempos que a continuación se detallan:

#### Grupo "A":

- 1° observación: 13 de agosto de 2007 14.25hs. (1° Obs. D "A" Sujetos N, R, P)
- 2° observación: 27 de agosto de 2007. 14.30hs. (2° Obs. D "A" Sujetos N, R, P)
- 3° observación: 17 de setiembre de 2007 14.40hs. (3° Obs. D "A" Sujetos N, R, P)
- 4° observación: 24 de setiembre de 2007. 14.45hs (4° Obs. D "A" Sujetos R y P)

El grupo total está conformado por:

- N, Adjunta interina- Semi-Exclusiva. Antigüedad 22 años
- R, JTP semi-exclusiva. Antigüedad 18 años entre el Jardín de la Universidad y docencia interrumpidos. (\*)
- P, Ayudante de Primera semi-exclusiva. Ingresó con el Programa de adultos mayores de 25 años. A partir de 2008, contratada, antes era colaboradora. Antigüedad 3 años. (\*\*)

- 1° entrevista: 1° entrevista: 1° de diciembre de 2009 (1° Ent. D "A". Sujeto R) (\*)
- 2° entrevista: 2° entrevista: 7 de diciembre de 2009 (2° Ent. D "A". Sujeto P) (\*\*)

<sup>75</sup> La justificación del porqué de la elaboración de dichas categorías se fundamentó en el capítulo 3: *Encuadre metodológico del estudio*, punto: 3.4 *Estrategias de implementación para el procesamiento de la información.*

**Grupo "B":**

-1º observación: 28 de agosto de 2007. 10.40hs. (1º Obs. D "B" Sujetos P y M)

El grupo total está conformado por:

-P: asociada, semi-exclusiva. Antigüedad: 14 años (\*)

-M: adscripto por dos años en la cátedra

-V: ayudante de primera simple. Antigüedad: 10 años

-1º entrevista: 29 de abril de 2008. (1º Ent. D "B" Sujeto P) (\*)

-2º entrevista: 30 de noviembre de 2009. (2º Entr. D "B" Sujeto P) (\*)

En esta etapa del trabajo analítico, se tendrán en cuenta, al igual que en los grupos anteriormente analizados, dos de los objetivos propuestos:

*-Caracterizar las diferentes situaciones de práctica docente atendiendo las interacciones entre colegas en los equipos de cátedra, de investigación y de gestión*

*-Caracterizar las interacciones desde los rasgos instituidos e instituyentes en los distintos grupos de docentes, teniendo en cuenta entre otros: los canales de comunicación utilizados, los vínculos tejidos en el entramado situacional, los conflictos emergentes y el posicionamiento ante ellos.*

Como se ha hecho referencia en los grupos anteriores, el capítulo se ha organizado de acuerdo a las cinco categorías construidas. En cada una de ellas se van distinguiendo varias *propiedades conceptuales*<sup>76</sup> -que se entrelazan entre lo instituido e instituyente-, para aproximarnos a la comprensión de las interacciones que se van generando en esta situación de grupos de práctica docente. Este análisis estará acompañado, cuando se advierta que es necesario, de la documentación referida a carrera docente, para que en la triangulación de datos, se trabaje atendiendo a los objetivos considerados.

### 7.1. Institución educativa universidad

A lo largo del proceso de institucionalización el docente universitario va internalizando una concepción de universidad que juega como una matriz de socialización identificándolo con rasgos propios al contexto institucional del que forma

<sup>76</sup> Ambos conceptos han sido marco referencial para este análisis desde los autores: Glasser y Strauss 1964a; Strauss y Corbin, 1998; Vasilachis (coord.) 2006. La justificación de la construcción de cada una de las propiedades fue expuesta en el capítulo 3: *Encuadre metodológico del estudio*.

parte. En esta dinámica constructiva se va develando lo explícito y lo implícito conjuntamente.

### 7.1.1. Grupo “A”: un espacio de posibilidades de formación para todos

Cuando se les pregunta qué es para ellas la universidad, las entrevistadas responden<sup>77</sup>:

*–“R: Y para mí ante todo es una construcción social hecha por personas, personas humanas que son profesionales y bueno, a partir de esa construcción social es donde va adquiriendo identidad, digamos, lo específico de uno, en este caso es la educación inicial” (...) y el compromiso de nosotros para/con esta tarea de formación en esta área específica” (1º Ent. D “A” Sujeto R)*

*–“P: Lo que pasa es que yo soy un caso muy diferente al resto de los profes, porque vos sabrás que yo estudié de grande, que ingresé con el plan mayores de 25, sin haber tenido el secundario terminado, entonces para mí la universidad es mi gran oportunidad de poder llegar a lo que quería ser o de poder acceder...era mi sueño, siempre anhelé estudiar pero como no podía siempre el impedimento fue no haber terminado el secundario. Cuando yo me entero que bueno, está el plan de mayores de 25, ingreso con este plan...entonces yo a la universidad la concibo como la gran oportunidad para, para rehacer mí... para mi realización personal ¿te das cuenta? Entonces por ahí mi visión va a ser muy diferente al resto de las profesoras” (2º Ent. D “A” Sujeto P).*

Se muestra una universidad con la propiedad de estar *centrada en las relaciones profesionales* que le van dando identidad. Como un *espacio educativo, público, revalorizado profundamente desde las oportunidades profesionales y, ante todo, de las personales como realización de una importante parte del proyecto de vida.* La idea de Enriquez (1989) de plantearla como institución de existencia se puede relacionar con lo que expresan las entrevistadas desde una trama de relaciones subjetivas de acuerdos compartidos para llegar a esa identificación.

En relación al “plan para mayores de 25 años, sin haber tenido el secundario terminado”, se hace referencia al régimen de alumnos y de enseñanza de grado de la UNRC. Régimen de alumnos de carreras de grado (RACG), que en el pto.1.5, dice: “Los adultos mayores de 25 años sin título de nivel secundario se ajustarán a las reglamentaciones vigentes de la UNRC establecidas como requisitos de admisión por

<sup>77</sup> A lo largo del capítulo se explicitan ejemplos seleccionados y extraídos de entrevistas y observaciones en el grupo “A” y grupo “B”. En su mayoría, los mismos y otros ejemplos, se transcriben de forma completa en los anexos que se encuentran al final del trabajo. Esta decisión tiene como propósito que, quien quiera hacer una lectura de todos los ejemplos seleccionados pueda recurrir a ese espacio y así, mantener simultáneamente a lo largo del escrito del capítulo una lectura más fluida, sin dejar por ello de referirnos brevemente a algunos de los ejemplos que necesariamente deben estar como parte fundamental del análisis.

Aquellos ejemplos que han sido recortados o enviados completamente al anexo se identifican con la palabra: “Anexo” seguida del número romano “III” y luego con la secuencia numérica por orden de aparición. Ejemplo: Anexo III.1; Anexo III.2,...

un régimen de excepción, en calidad de postulantes a la condición de alumnos ingresantes a las carreras de grado de la Universidad”.

Se extiende esta visión de universidad con otra propiedad a destacar: *importante oferta educativa para la formación continua*. Ejemplo:

-“R: Yo noto que hay toda una postura tendiente a favorecer la docencia universitaria, eso lo veo como positivo...”

- “como positivo”

“R: Que hay una oferta a la cuales los docentes podemos acceder, en cuanto a eso, eso lo veo positivo” (1º Ent. D “A” Sujeto R)

Al referirse a problemáticas de la universidad, una de las entrevistadas hace referencia a las dificultades que encuentra en relación con la escasa respuesta a demandas sociales. *Esta necesidad de respuesta a la comunidad, es una crítica y a la vez una demanda -lo instituyente- que inmediatamente lo remite al grupo de cátedra.*

Ejemplo de esto:

-“R: ... Me parece que sería bueno tener mayor protagonismo en la sociedad, en temas vigentes, en temas concretos, es un cuestionamiento que me lo hago al interior de la cátedra en la cual estoy, en el desarrollo como profesional, digamos” (...) algunos temas de investigación no son a lo mejor aquel tema realmente necesario en el aquí y ahora de la realidad social” (1º Ent. D “A” Sujeto R)

Pero al mismo tiempo, se refieren a la *explosión de la planta piloto* -hecho ya nombrado por otros entrevistados de grupos analizados- que tuvo diferente repercusión para cada una. A partir de esta situación problemática institucional, una docente se remite a este hecho como una experiencia traumática para el Jardín Maternal<sup>78</sup>; otra docente se refiere al mismo como una toma de *conciencia de los cuidados en cuestión de seguridad*. Esta situación de resguardar la integridad física terminó beneficiando a esta docente que, hasta ese momento era colaboradora para pasar a docente contratada. Algunos ejemplos:

-“R: Si, viste, algo concreto y vigente, por ejemplo a dos años de la explosión y como se ha ido desarrollando toda la situación, esa cuestión me parece un tanto incoherente, eso relevante...convengamos que es una situación muy, muy traumática por ejemplo lo del jardín maternal” (1º Ent. D “A” Sujeto R)

-“P: Y por ejemplo lo de la explosión fue un antes y un después porque si bien yo tenía una posibilidad laboral acá, pero tenía que esperar a que se discutiera en concurso. Era un poco más lejana la posibilidad de tener una figura... Dentro de la cátedra iba a continuar siendo colaboradora, lamentablemente a partir de la explosión todo se puso más rígido, entonces yo no podía salir a observar a las alumnas, no podía hacer el trabajo fuera de la institución que era bueno, el objetivo de que yo integrara el equipo de cátedra, principal ¿no? porque N. y R. no

<sup>78</sup> Se hace referencia al Jardín Maternal “Rayito de Sol” ya que está ediliciamente ubicado a escasos metros de la planta piloto y, en el momento de la explosión había niños y maestros los cuales fueron inmediatamente evacuados pero dejó fuertes críticas desde la peligrosidad por su ubicación física, entre otras.

*podían abarcar las observaciones de todas las alumnas, entonces, bueno a raíz de eso es que se decide hacer el contrato, te das cuenta? entonces, como cambio, ese, bueno, si bien hubo una época donde hubo muchos contratos, no se hacen más contratos, pero a partir de la explosión empiezan a tener más cuidados en todo lo que es seguros...para mí es un antes y un después" (2º Ent. D "A" Sujeto P).*

Ambas entrevistadas, inmediatamente vuelven al diálogo acerca de la universidad en general al referirse a su cátedra y a lo que sucede en ella desde su tarea personal y, cuando se reitera volver al macro contexto institucional, no encuentran más elementos para cuestionar. Esto lleva a pensar que no hay un conocimiento general profundo de la institución, es por ello que hay una evasión de respuesta centrándose en el quehacer desde la cátedra, en la necesidad de estar acompañadas para conocer la "cultura institucional". Se advierte en este aspecto que la antigüedad junto con la falta de aprendizaje en la etapa de socialización profesional en el ámbito académico -una es docente novel, recién recibida y la otra docente se inició en la universidad en el Jardín Maternal, después de varios años ingresa a la docencia universitaria con algunos años de retiro y luego se reincorpora-, pueden ser algunas de las razones de esta ausencia de conocimiento profundo de la institución. Ejemplos que reflejan esta situación:

*-“R: ... Noto que hay cuestiones que, que cuestan mucho aprenderlas si no estás al lado de un equipo que pueda acompañar el proceso de aprendizaje del docente universitario”(...) noto que en ese sentido que es un ámbito muy especial la universidad (...) Creo que en cuanto a, específicamente, a la tarea de la docencia universitaria hay muchas cuestiones que hacen a la inserción de un docente pleno en la universidad que solamente se aprenden en la socialización profesional con otros docentes” (...) “Entonces, no hay una adecuada integración a un equipo de cátedra, digamos, la persona que ingresa no puede cómo leer esa realidad, cómo es la inserción, cuáles son, digamos, por ejemplo, el tema este de los incentivos, de la investigación, de los formularios, de la incorporación, digamos” (1º Ent. D "A" Sujeto R).*

*-“P: Tan general, tan global, no, no, no me doy cuenta en este momento de decirte así” (2º Ent. D "A" Sujeto P) (Anexo III.1)*

Hasta aquí se ha marcado lo instituido desde cómo conciben a la universidad hasta lo instituyente, en aquellos cuestionamientos que parten del ámbito académico general para centrarse en el ámbito académico de la cátedra. En este último contexto de la cátedra, se advierte un proceso de socialización profesional que inicialmente están transitando ambas entrevistadas, más allá que la antigüedad en la docencia varíe en cada una de ellas dando lugar a otra propiedad: *la experticia internalizada, o es muy incipiente, o aún no han logrado un conocimiento de la cultura docente universitaria básica.*



Surgen, en relación a esto, dos cuestionamientos fuertes. Posiblemente, ¿esto se deba a la ausencia de colegas expertos, que a pesar del complejo trabajo cotidiano vivido de práctica docente, no han generado el espacio propicio de conocimiento y acompañamiento a los que recién se inician en el ámbito universitario? O también ¿no hay iniciativa del propio sujeto para informarse acerca de aquello que le interesa, que le es desconocido o que conoce, pero que no busca otras vías de información más allá de la cátedra, la cual no presta demasiada atención a estas demandas?

En relación al *perfil docente de la universidad* se advierten las propiedades de: *un docente trabajador, comprometido con el conocimiento científico, con una mirada amplia, compleja, en constante formación*. Algunas expresiones:

-“R: Es un trabajador... sí tiene una mirada un tanto amplia sobre la temática sobre la cual está trabajando y en el mejor de los casos digamos, bueno puede brindar esta amplitud de miradas sin ser tan recortada su decisión, (...) en otro ámbito esto no es tan así (...) que es como más lineal digamos, lo que dice la propuesta curricular, lo que dice el inspector, lo que dice el directivo, lo que el docente hace. Acá percibo como que hay una mirada más amplia, más crítica, más divergente, y eso enriquece” (1º Ent. D “A” Sujeto R).

-“P: Lo veo comprometido, comprometido con el saber, con el saber en crecimiento continuo, (...) esa preocupación, ese seguir avanzado, seguir creciendo, entonces esas son las características de los docentes de acá, el preocuparse por el saber y saber mejorándose cada día, buscando un nuevo espacio de capacitación, nueva bibliografía, vos lo ves en una preocupación constante...” (2º Ent. D “A” Sujeto P).

Hay que destacar la *postura positiva frente a la universidad en general, contenedora*, que ha generado un *fuerte sentido de pertenencia* en comparación a otras instituciones, un espacio público “que dio la oportunidad” de continuar con estudios superiores, que de otra manera no lo hubiera logrado, lo que genera un reconocimiento y sentimiento de agradecer esa posibilidad única. Estas apreciaciones se destacan ya que una de las entrevistadas -quien ingresó por el plan de alumnos mayores de 25 años- es alumna regular de un instituto de formación docente de nivel superior no universitario y marca las diferencias desde su experiencia. Ejemplo de esto:

-“ P: Yo creo que *construí mi sentido de pertenencia en este lugar, no puedo decir lo mismo de otros espacios, pero acá yo sí, yo la siento mía y es parte de mí, hablo de la universidad donde voy con mucho orgullo, porque le debo mucho, siempre digo lo mismo, le debo mucho esta oportunidad entonces yo la quiero mucho...*

(...)

*Y en los dos lugares –haciendo referencia a los terciarios- existe este plan mayores de 25, nada que ver con acá. Allá directamente ingresan junto con los chicos del ingreso, le toman un examen aparte y nada más, ningún tipo de apoyo...y después llevan el cartelito, la etiqueta, generalmente no siguen...”* (2º Ent. D “A” Sujeto P).

### 7.1.2. Grupo “B”: institución de permanentes relaciones de complejidad conflictiva con fuerzas centrípetas que no permiten transformaciones

Cuando se le pregunta a la entrevistada qué es para ella la universidad, responde:

*-“P: ... Es una institución sumamente compleja que está transitando por una época muy difícil, en donde se plantean aspectos teóricos muy interesantes pero a la hora de ver acciones que se proyecten hacia afuera de la universidad, en esta UNRC estoy hablando, ¿no? A mí me preocupa. Me parece que la UNRC está concentrada en sí misma haciendo muchas tareas endogámicas y no hay un impacto tan grande en el medio, que a mí me encantaría que haya más diálogo, más acción con el medio. Me parece que estamos tan alejados de la ciudad y que los lazos que unen la ciudad con la universidad no se ven claramente” (2º Entr. D “B” Sujeto P).*

De esta concepción de universidad se advierte que una de las propiedades a resaltar es la marcada *complejidad en términos de problemas-conflictos* que aún la universidad no ha podido solucionar ya que para ello no solo depende de sí misma sino de un contexto que la acompañe. Marca que la *dificultad de no poder articular lo teórico con lo práctico hace que la universidad se aleje de la realidad que la reclama*. Este planteo que hace la docente, se puede relacionar con algunos de los aspectos contemplados como una de las estrategias que abarca la UNRC, en el PEI: “Visión institucional: pública, bien social, democrática, distribuidora, productora y difusora de conocimiento socialmente útil y público, reflexiva con excelencia académica, flexible, concebida como totalidad, articulada, innovadora, moderna y eficiente”.

Se advierte un sentir la universidad como algo que *le pertenece, como una parte de ella y con la cual se siente comprometida pero que no acuerda y que lejos de envolver la institución en justificaciones emocionales, la critica con cierto malestar* porque le preocupa que pudiendo “dar”, la universidad “está” en la ciudad pero sin proyección real a la sociedad. Expresiones que acompañan esta idea:

*-“P: ... Acciones que impacten con el medio, eso a mí me parece que habría que trabajar muchísimo. A mí me parece que una Universidad que no está presente en la vida de la ciudad casi como que no encajaría en todas las definiciones de universidad que yo tengo ¿Te das cuenta? Es fuerte lo que estoy diciendo, pero es lo que a mí me parece. Me quiero desvincular con definiciones y de pronto miro la Universidad donde estoy trabajando y me encantaría que tenga presencia en el medio. No que digamos “Río Cuarto tiene una Universidad.” No, sino que la Universidad ha generado 20 proyectos de impacto en la comunidad de Río Cuarto...” (2º Entr. D “B” Sujeto P).*

Si bien el cuestionamiento es una constante que se ha transformado en malestar y en fuertes conflictos que han sido puestos de manifiesto en diferentes instancias del encuentro, en esta categoría lo instituido queda muy expuesto por el malestar a una institución en la que el *deseo de una universidad distinta, es mayor que lo que se le presenta como real, un planteo que intenta en su fuerte crítica implícitamente un reclamo legítimo de cambio, de innovación*. Es así que cuando se

aborda la "instancia institucional en sí" (Garay, 1994) el *perfil de docente* de esta universidad es concebido desde este malestar; se ha instituido una figura de *docente de mucho conflicto consigo mismo, con el otro y con las normas instituidas*, en una competencia que lo encierra en sí mismo sin permitirle que vea el afuera. Esta propiedad se sostiene desde las siguientes expresiones:

-“P: *Es un docente que busca, lucha permanentemente por ubicarse en este sistema perverso y trata de cumplir con tantas cosas que no puede, entonces se esfuerza por estar en un equipo de investigación, cumplir con todo lo que te exige la investigación y también por cumplir con todo lo que te pide una carrera docente. Eso de la carrera docente, que sabemos que es burocrática, que ha perdido totalmente,...* Que no tienen que ver con el mejoramiento de la calidad con el control de gestión, que hacemos,...” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

Hay una centralización en el docente para referirse a la universidad en su conjunto y para *depositar todo lo conflictivo desde su actuación cotidiana, desde su forma de trabajar, desde los controles y evaluaciones que le hace la institución atendiendo a sus tareas anuales*, tomando para esta explicación conflictiva el fuerte concepto de “cofradía”:

-“P: ... *Entonces, cuando hablamos del sistema por el cual el docente va promoviendo año a año su categoría de docente, sabemos que hace agua por todos lados, entramos como en una cofradía donde todos nos cuidamos... Entonces esto me parece un dato interesante, ¿no? El docente por lo tanto tiene una cofradía donde nos evaluamos y nos autoevaluamos todos los años y decimos quien va a quedar y quien no va a quedar pero el que no va a quedar es virtual porque siempre queda...*

(...)

P: ...*Te hablaba de cofradía en cuanto a lo docente, a la carrera docente, porque sabemos que hay docentes que históricamente sabemos que nunca vienen a dar clase, que no cumplen con nada y sin embargo son full y están cobrando... ¿quieres grado de perversión que todos estemos manteniendo a ese docente pero lo criticamos, pero somos todos cómplices? lo sabemos, estamos en esa cofradía.*

A: Lo sabemos y no lo decimos... pero la normativa...

P: *Claro, pero la normativa tampoco....*” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

*Esta cofradía, es lo que paraliza fuerzas instituyentes de cambio*, el “cuidarnos” implica *mantener un orden establecido que no se modifica* porque no hay interés y porque las normas tampoco son atendidas para revisar ciertas irregularidades. Se conforma una institución de existencia (Enriquez, 1989) que se *centra en relaciones conflictivas* que como sistema cultural, imaginario y simbólico, el docente queda atrapado en ella *con pocas posibilidades de cambiar, al contrario, hay más interés por permanecer y profundizar estas relaciones “perversas”*.

Continuando con el análisis, la entrevistada sigue haciendo referencia a la institución universidad de esta manera:

(Se le está preguntando acerca de la universidad en lo que ha cambiado y en lo que no)

-“P: ... *A mí me parece que una universidad que no está presente en la vida de la Ciudad*

(...)

*Como comunidad me parece que nos hemos ido cerrando y a veces veo que hacia el interior de la universidad que es como que hay demasiada rigidez. Mientras hablamos de escuelas críticas, mientras hablamos de miradas críticas, etc., etc. la mirada crítica se quedó en una teorización, me parece así y no pasa a la acción (...) Me parece que es como decía un pedagogo español: que la enseñanza es tubular, ¿no? Que entramos como por un tubo, un tubo no tiene ventanas, no te deja ver lo que pasa afuera. Esa metáfora me encanta, es como que te metes en un tubo y allá, sabes que allá hay una salida, y bueno te preocupas por la salida, no hay ventanas. Me parece que esa metáfora se ha ido profundizando, lo veo en los alumnos, ...” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.2)*

Hay pocas perspectivas de cambio insistiendo en lo que desde un comienzo plantea la entrevistada: una institución cerrada en sí misma, de escaso compromiso con el medio, con una fuerte teorización crítica pero que se fractura en la puesta en acción que se traslada a la enseñanza desde una metáfora que toma para describir la universidad: un “enseñanza tubular, sin ventanas, encapsulada”. En definitiva, una concepción de universidad que da para pensar, desde los diferentes ámbitos de trabajo, para preocuparnos y permitirnos autoevaluarnos de por qué se ha llegado a estas posturas y cómo hacer para que nuevas cabezas no instalen estos modelos endogámicos, sin olvidar que las mismas normativas proponen una universidad en una dirección contraria a la sostenida por la entrevistada<sup>79</sup>.

## 7.2. Práctica docente

### 7.2.1. Grupo “A”: tarea de compromiso profesional que exige formación constante

Al referirse a la práctica docente, las entrevistadas se centran en el trabajo en el aula, en el proceso de formación del alumno con el que colaboran. Asumen el compromiso de ser protagonistas en motivar, en reflexionar, en crear el espacio propicio para que *el alumno se autoestructure como el responsable último de su propio proceso de aprendizaje*, sin desestimar la intervención del *docente como ayuda pedagógica para favorecer aprendizajes significativos* (Coll, 1991). La ayuda pedagógica implica pensar en estrategias que movilicen al mismo docente para no caer en la rutina mecanicista. Esta relación entre docente y alumnos, nos remite a lo sostenido por Coll:

“El sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar y, en consecuencia, los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen a múltiples niveles entre los participantes, entre los propios alumnos y, muy especialmente, entre el profesor y los alumnos” (1991: 201).

<sup>79</sup>Las normativas a las que se hace referencia han sido trabajadas en el grupo de investigación como el PEI (Plan estratégico institucional) e IC UNRC. 2009 (Informe de la actividad de investigación científica actual en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Octubre 2009. Secretaría de Ciencia y Técnica).

Pero al plantear la práctica docente, no solo hacen referencia a su práctica con las alumnas de grado, futuras formadoras, sino que además se ubican como docentes de los actuales alumnos de la escuela infantil, de cómo entablan relaciones con ellos y con sus padres frente a problemáticas comunes, lo cual genera un *fuerte compromiso con la tarea docente* muy valorada, y es el sentido que les interesa movilizar en sus alumnas del profesorado. Expresiones de las docentes:

-“R: Y es como que yo me siento como que una es generadora de espacios de aprendizaje, digamos, pero acá el protagonista es el alumno, en el caso nuestro, de nuestra asignatura, es el alumno el que lleva adelante su proceso de aprendizaje, pero una sí puede estar acercando elementos que hacen a la formación que pueden llegar a enriquecer a ese, a esa inserción profesional de la alumna, a ayudar a que ese accionar sea de la mejor manera, de una manera práctica, más creativa, puede ayudar a reflexionar acerca de ese accionar.(...) Es un trabajo que disfruto(...) yo transpiro la camiseta (...)” (1° Ent. D “A” Sujeto R) (Anexo III.3)

-“ P: Para mí por sobre todo es el compromiso, porque la sala es muy, muy libre, te da mucha libertad, a lo mejor no te la da en el grado, en el grado no te da esa libertad (...) lo que yo rescato que el profesional de docente de nivel inicial tienen que tener un compromiso, un compromiso con el niño, compromiso con seguir capacitándose y a ver qué es lo que puedo hacer para que bueno, el chico aprenda mejor, construya mejor su aprendizaje,...”(2° Ent. D “A” Sujeto P) (Anexo III.3)

Cuando se refieren a la *práctica docente*, también destacamos otras propiedades como la *relación que establecen entre esta práctica y la formación docente*, como un proceso en el cual los colegas de la cátedra y otros, colaboran en el proceso de socialización profesional desde sus conocimientos; *toman como referentes de formación a docentes de mayor trayectoria* que continúan formándose en posgrados y valoran que esos mismos docentes expertos las traten como iguales sin hacer diferencias por la trayectoria profesional en relación al tiempo de formación. Algunas expresiones:

-“R: ... Noto que hay cuestiones que, que cuestan mucho aprenderlas si no está al lado de un equipo que pueda acompañar el proceso de aprendizaje del docente universitario” (1° Ent. D “A” Sujeto R) (Anexo III.4)

-“P: Pero los veo a todos muy comprometidos y bien porque todos están preparándose continuamente como te dije siempre lo voy a comparar con la provincia, en la provincia una vez que son titulares no hacen más nada, acá han concursado, tienen su espacio y siguen capacitándose, van a congresos buscando. Entonces ese interés y ese deseo de seguir creciendo continuamente, ...” (2° Ent. D “A” Sujeto P) (Anexo III.4)

## 7.2.2. Grupo “B”: práctica innovadora desde el aula, de compromiso desde la gestión y de malestar ante la “cofradía” de muchos docentes

Al preguntar acerca de la práctica docente, se expresa:

-“P: La práctica docente, la práctica docente. Yo creo que es la acción sostenida por la teoría, es decir, no es la cosa desquiciada, no es casual, es una cuestión fundamentada, pensada pero traducida en acción, por eso yo soy una enamorada de la acción porque es la única forma de recrear la teoría y a mí me encanta esa cuestión. Yo tengo teorías muy locas que me gusta llevarlas a la acción y ver qué pasa, y ver si es así o no es así y mientras tanto no te quedas en el divague acá. Me encanta la práctica como traducción de la teoría, se traduce en la acción y esa cuestión me fascina ¿por qué? Y quizá tenga que ver con mi objeto de estudio” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.5)

Centra su visión de práctica, en la práctica pedagógica, la del aula. Distingue a esta práctica en su articulación teoría y práctica: “la práctica como traducción de la teoría”. Si tomamos un referente teórico respecto a esta relación que la docente menciona, se puede concebir la teoría-práctica como un intercambio bidireccional, “la deliberación práctica está informada, no sólo por las ideas, sino también por las exigencias prácticas de cada situación” (Carr y Kemmis, 1988: 108).

Desde esta postura se puede destacar el pensamiento de Schön (1992) desde la *racionalidad práctica* como el marco epistémico alternativo donde el docente, como sujeto práctico, autónomo, reflexivo, toma decisiones y ejecuta creativamente. Este autor destaca el “conocimiento en la acción”; “reflexión en la acción”; “reflexión acerca de la acción”, se presentan como los ingredientes del pensamiento práctico. Es aquí donde se ve la relación teoría con la práctica, el juego dialéctico acción-reflexión-acción. La relación que se establece entre el profesional y la situación problemática es una *conversación reflexiva* en donde el pensar y el hacer se entrelazan en una situación en la que el mismo docente es parte de ella, ampliando esa conversación con el contexto en el que está inmerso.

Pero continúa diciendo la docente que su práctica va más allá de lo disciplinar, que le interesa que en esta tarea sus alumnas aprendan “algo más”, desde lo que la cátedra les pueda brindar o desde algún proyecto de extensión: *vivenciar experiencias únicas e irrepetibles con el acompañamiento del docente como otra forma de aprender fuera del ámbito del aula*. Algunas expresiones:

-“P: Por lo menos... conocer los espacios de arte, y cuanto más carenciado es el jardín y más periférica es la escuela, me parece que, llevarlos a conocer estos espacios en donde se recrea la cultura de la sociedad es realmente muy positivo....hemos llevado distintos grupos de otras materias, a conocer el teatro, ensayos de la orquesta,... Toda esta movida, no sé si tiene una continuidad como a mí me gustaría que tuviera...” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

Hay una intencionalidad manifiesta de *generar cambios a partir de la práctica en el aula*, desde su cátedra -facilitada por la misma disciplina que da posibilidades de

mayor creatividad e innovación-, cuestionando a aquellos docentes que comparten el mismo Departamento pero no comulgan con las mismas ideas, manteniéndose en la "cofradía" a la que se hizo referencia en la categoría anterior y, que deja al descubierto nuevamente su conflicto desde y con la práctica docente, desde y con la institución que se aleja de las demandas más próximas que son las de sus alumnos. Ejemplo:

-*P: Si vos le preguntas a una profesora de educación inicial que es lo que estás leyendo, que es lo que ve en la TV, qué películas ve, qué música escucha, ahí te das cuenta que hay una pobreza muy profunda y que los chicos son una esponja...*"(2º Entr. D "B" Sujeto P).

Entonces, aquí hay que distinguir: a- La práctica que la docente realiza en el aula con *ideas de articulación, de innovación, de cambio con la participación de los auxiliares*, en este caso del Adscripto. Ejemplo:

-*P: Bueno, la idea mía de traer adscriptos es porque traen cosas nuevas, la innovación es permanente. Te imaginas que en el campo del sonido la tecnología a impactado de una manera terrible que yo nunca iba a pensar que con la computadora yo iba a bajar música de donde se me ocurra"* (2º Entr. D "B" Sujeto P).

b- *La práctica docente desde la cual cuestiona a los colegas de su Departamento que no comparten estas ideas innovadoras y se recluyen en la "cofradía en la que todos somos cómplices"* y, c- *La práctica docente, como parte integrante de un Departamento con el que se identifica con aquellos profesores que se han comprometido en "recomponer para mejorar la formación docente"* y con ella, la práctica. Desde aquí es que justifica su trabajo desde la gestión en el Departamento de Educación Inicial. Algunas expresiones respecto a este último punto:

-*P: Yo me siento identificada con el Departamento de Educación Inicial porque hace hincapié justamente en este niño que es una porción del trayecto educativo, el niño escolarizado que todavía hay rasgos de creatividad, de libertad, que después se pierden a lo largo de la educación. Entonces, yo me siento muy identificada con este ambiente, y me siento identificada con el tratar de mejorar la calidad de este Departamento. Esta es una cuestión que el Dpto. ha ido marcando en estos últimos tiempos por suerte. Porque es un Dpto. desacreditado, muy desjerarquizado.*

(...)

*Comparto con ellos la preocupación de ir mejorando, y acá no se trata de la carrera docente sino concretamente del mejoramiento de la enseñanza ¿no? Del mejoramiento de la enseñanza de cumplir con los concursos que hay que cumplir, de recomponer este Departamento para mejorar la formación, este es un tema que me interesa mucho, trabajar desde esta gestión para mejorar (...) Ha entrado gente con muy buena formación, con muchas ganas de mejorar, con mucha experiencia en educación infantil. Me interesa este esfuerzo que están haciendo".* (2º Entr. D "B" Sujeto P).

El concepto de práctica docente va superando el centralismo que le ha dado al aula para plantear su acompañamiento a una nueva gestión que está comprometida con el cambio hacia la jerarquización del departamento desde la formación de sus integrantes.

Si se atiende a estas expresiones que a continuación se muestran, surgen varios interrogantes:

*-“P: Bueno, en la idea mía de traer adscriptos es porque traen cosas nuevas, la innovación es permanente (...) Entonces ¿qué tiene que hacer el adscripto? Yo no tengo más tiempo. Yo doy un teórico vos das el práctico, organizo un paisaje sonoro, es un tema que me interesa pero él tiene todo la otra cuestión, entonces yo voy delegando de modo tal que sea una innovación y veo primero el proyecto del adscripto porque traer un proyecto que le interesa al adscripto y no a la cátedra,... Voy coordinando todas las tareas (...) Entonces armábamos el proyecto de la adscripción y esas cosas quedan claras: vos te vas a hacer cargo de toda la cuestión esta, yo tengo todo este material teórico, yo les bajo todo el material, él me baja todo el material que él tiene...” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.7).*

Frente a estos planteos de deseos de innovar, de inclusión de gente nueva a la cátedra, de tiempo disponible para los cambios, como de irregularidad presencial en las reuniones de cátedra<sup>80</sup>, surgen algunas preguntas: La concepción de práctica de la cual parte la docente y expresa en la entrevista, ¿se plasma en la práctica real?, la falta de tiempo que lleva a que solo dé los teóricos ¿sería un obstáculo para articular con la práctica de los auxiliares? ¿Por qué no hay presencia de la otra integrante del grupo cuando se sostiene que la práctica docente es una relación íntima entre teoría y práctica? ¿Pueden estar “desconectados” los auxiliares entre sí, si se quiere fomentar esta forma de ejercer la práctica pedagógica? Estas preguntas pueden llegar a tener una respuesta implícita cuando la docente dice:

*-“ P: Yo cambiaría o me ocuparía en construir mi equipo de cátedra y me encantaría que se abra concurso (...) de ver que la gente que se inscribe tenga ganas de innovar, que entra a una cátedra viva, y como para mí el sonido no está muerto, está vivo, entonces es como que uno no puede quedarse quieto, entonces quisiera que se abra el concurso que se presenten muchos y que sea de la mejor manera, con gente formada con ganas de hacer eso” ... (2º Entr. D “B” Sujeto P).*

### 7.3. Condicionamientos objetivos de la institución

#### 7.3.1. Grupo “A”: las normas como pautas flexibles de adaptación que ordenan la tarea docente sin conflictos

Este grupo hace referencia estrictamente a las *normativas relacionadas con la tarea de las alumnas en situación de prácticas de residencia*, como por ejemplo, autorización para salir de la universidad, promociones, regularidades, exámenes. Las propiedades que se identifican en relación a ellas es que *no son un conflicto para su desarrollo docente*, al contrario, *se adaptan a ellas sin mayores complicaciones*, son las *“reglas de juego que hay que atender”*. En algunos casos, las consideran flexibles en comparación con su acatamiento en otras instituciones

<sup>80</sup> Recordar que la cátedra está conformada por tres integrantes: una docente responsable (P), una ayudante de primera (V) y un adscripto (M). Se recuerda que la letra “A” indica la intervención de la entrevistadora.



-“R: Sí, yo las considero como las reglas de juego, son normas de juego con las que hay que manejarse, digamos, cumplir con determinados plazos para la elaboración de tareas...” (1º Entr. D “A” Sujeto R) (Anexo III.8)

- “A:... Respecto a todo lo que tiene que ver con normativas, de la universidad, de la facultad, ¿qué opinión te merecen, cómo te llevas con las normativas, con todas las exigencias a nivel universitario?

P: Yo no encuentro así, cosas negativas, no sé si es porque yo estoy tan agradecida que no, no, no encuentro para decirte así, yo aaah, esto...(…) No, porque tienen una flexibilidad, yo todo el tiempo lo voy a comparar con la provincia, la provincia es mucho más rígida, tiene normativas mucho más cerradas, (...) Te das cuenta, entonces las normativas no es exigente en otros niveles, totalmente, acá es mucho más democrático, se tiene en cuenta más al sujeto, a la persona que lo que es la provincia”... (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.8)

Hay atención por las normativas con flexibilidad y quien siempre está aportando esta información es la responsable de la asignatura, buscando dar una solución inmediata. Ejemplo de esta situación:

(En una reunión, se está hablando del caso de una alumna de la práctica)

-“P: Hay otra chica (...) que quiere la condicionalidad,...

N: Lo que pasa que ella ha perdido la regularidad<sup>81</sup> no la condicionalidad, lo que tiene que pedir es extensión de la regularidad no la condicionalidad. Incluso la profesora le dijo que aunque estuviese sin regularidad le tomaba como regularidad, pero no está condicional, estaba regular pero con este llamado se le ha vencido la regularidad. Tiene que escribir una carta, pedir la extensión...

P: Yo le dije que viniera a ver la carta como la tiene que realizar.

N: Hay que hablar con ella para que prepare esa materia y la rinda en setiembre, porque si no la rinde en setiembre,...

(...)

N: ... Al terminársele la regularidad está completamente irregular, tampoco pueden rendir la otra materia” (1º Obs D “A” Sujeto P y N) (Anexo III.9)

### 7.3.2. Grupo “B”: normas de investigación y de carrera docente, pautas que regulan la actividad académica hacia direcciones distintas de desjerarquización docente

El grupo “B” muestra como *condicionamiento objetivo destacable las normativas en relación a la investigación que afectan negativamente a la tarea docente*. El sistema de incentivos y con él, el de categorización, ha ido desacreditando la docencia, *desjerarquizándola* sin valorar el esfuerzo que también implica el compromiso con la tarea docente desde el tiempo que exige, la preparación, la formación. Es fuerte su aseveración: “*si no sos investigador, no sos docente universitario*”, cuando ambas tareas se complementan y se necesitan en la producción de

<sup>81</sup> Régimen de regularidad (RACG). En el diálogo se hace referencia a la pérdida de la regularidad ya que la norma dice: “la regularidad tendrá una validez de dos años, contados a partir de la fecha del turno de examen general siguiente al que se la hubiera obtenido. En este caso, la alumna se ha excedido de estos plazos”. (ver pto. 2.1. c de dicha documentación).

conocimiento y en la enseñanza. Ambas tareas se enriquecen mutuamente entendiendo que la investigación es de gran importancia porque reemplaza la transmisión de conocimientos por una transformación en los modos de enseñar. Esto genera otra manera de entender la formación profesional docente que es todo un desafío (Coïçaud, 2008). Al respecto, algún ejemplo:

(Se pregunta acerca de las normativas institucionales en general)

-“P: El modelo tiene sus perfiles terribles, por ej, cuando se te incentiva la tarea de la investigación y no la tarea de la docencia entonces es como que se ha ido resquebrajando (...) Ese docente se ha quedado desacreditado, prácticamente ha quedado como afuera de todo un paquete que te dice que si no sos investigador, no sos docente universitario, y a mí me parece que no es así (...)” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.10)

La realidad universitaria “tironeada” entre la investigación y la docencia ha llevado a la *fragmentación del cuerpo docente en general que trae aparejado malestares y conflictos con las normas y con la propia tarea docente*, que no es reconocida como la investigación pero sí exigida y hasta evaluada por el régimen general de carrera docente (RGCD), una de las normativas que la rige. *Las diferencias que marca entre ambas tareas son sostenidas implícitamente por un discurso de división, de aislamiento poco democrático, competitivo y más redituable -incentivos- que jerarquiza la tarea en el ambiente universitario en oposición a la docencia centrada en el aula*. Es aquí donde se puede dejar vislumbrar el interés por cambiar esta situación. Algunas referencias textuales:

-“P: Ahora, como no entraron en el sistema de investigación, pareciera que son de otro costado, entonces ahí hay una fragmentación, como que se viene configurando una discriminación, mirá lo que te voy a decir, que no tiene nada que ver con el discurso democrático que tenemos. Entonces se marcan estas diferencias y lo que es peor eeeh, a no incentivarse la tarea docente, es lo que vos decías recién, hay cuestiones explícitas e implícitas, que realmente no se sienten para nada bien” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

Este malestar con las normativas de investigación que afectan negativamente en la docencia de grado, se traslada también al modo cómo se implementan las normas de carrera docente. *El sistema de evaluación en la carrera docente es cuestionado desde una construcción cómplice entre los pares desde la que justifica nuevamente el término de “cofradía”*: “todos sabemos las irregularidades y nadie dice o hace nada”. Ejemplo de esto:

-“ P: ...Me ha tocado estar en comité académico con tres informes desfavorables, cuando el comité dice que es desfavorable, el Consejo Directivo dijo que era favorable y te lo estoy diciendo con causa y con participación en eso. Entonces cuando llegamos a este punto en realidad nos decimos ¿Qué sentido tiene la carrera docente? Entonces, ni siquiera somos una cofradía como me planteabas vos que te cuida, NO, somos una cofradía para estar en una complicidad virtual. Si hablamos de docentes, somos cómplices, si hablamos de investigación, nos enfrentamos ¿Está? Es así depende de las funciones. Porque aquí tenés muchas funciones, de investigador,... entonces la cofradía funciona en la docencia, entonces aquí

*nadie tiene derecho a patear, acá nadie debería criticar a nadie porque todos somos cómplices, yo lo veo así*" (2º Entr. D "B" Sujeto P).

Los condicionamientos objetivos enfrentados, cuestionados o aceptados por su flexibilidad, influyen en las interacciones entre los grupos, generando comunicaciones que a continuación se analizan.

#### **7.4. Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal**

Atendiendo a las entrevistas y observaciones de los dos grupos con los que se trabajó -como se hizo en el análisis del grupo de gestión- aquí también se divide el punto de condicionamientos intersubjetivos en dos partes. En la primera, se identifican aquellos elementos constitutivos del grupo que más se destacan en la "lectura de la información". En la segunda parte, se advierte cómo se va dinamizando la comunicación interpersonal entre docentes, en las reuniones con auxiliares, destacando aspectos relevantes que colaboran a comprenderla. Se acompaña esta tarea con gráficos que marcan algunas de las interacciones de los grupos.

##### **7.4.1. Grupo "A": responsabilidad compartida en una trama vincular de mantenimiento técnico-administrativo**

###### **7.4.1. a. Constitutivos emergentes del grupo**

En la red interaccional que se analiza, uno de los primeros elementos destacados es el de la *posición "conseguida" y "asignada"* (Hargreaves, 1986), ya que corresponde al lugar que ocupa cada entrevistado en el grupo de estudio -instancia del sujeto, de la singularidad-. La posición se da por su íntima relación con el *rol asumido en torno a la tarea*, que en este caso como en los demás grupos, es académica con sus "facetas" que hacen que la interacción se vuelva única en el entramado de relaciones. Los cargos obtenidos en los tres casos del grupo "A" han sido por concurso o contrato<sup>82</sup>. El *rol asumido por cada una de las ayudantes es claro, con prácticas pertinentes de acompañamiento de las practicantes y de un seguimiento no solo en la observación sino en las decisiones que van tomando a lo largo de la práctica de residencia, roles similares que se complementan desde la organización, observación, ejecución de variadas tareas, decisiones en conjunto que esperan la aprobación o alguna observación de la responsable del grupo que nunca rechaza propuestas, al*

<sup>82</sup> El grupo "A" está conformado por una docente responsable, (Adjunta semiexclusiva) y dos auxiliares: una ayudante de primera (simple) y otra ayudante colaboradora, que luego pasó a contratada.

contrario, sus decisiones nunca son de confrontación sino más de aprobación final de lo que los demás están haciendo o han decidido. Algunos ejemplos:

(Hablan en una reunión del caso de una alumna)

-“N: Claro, ella se sentía muy mal, te acuerdas,

R: Si, si, si, emocionalmente

P: Porque la docente no le permitía directamente, no le aceptaba ninguna sugerencia ni nada. Bueno desde que estuvo N. y que estuve yo, la docente trató también algunas cosas de ella, incluso valoró que se había quedado con la planificación de ella que le había traído problemas.

R: Sí, yo le dije que revisara los borradores que ella tenía, que buscara.

P: Ella había hecho una planificación en borrador, no me acuerdo en detalle, pero ella había hecho,...

N: Ella puede trabajar perfectamente...

R: Que calor, si, si (todas) (me miran y yo asiento con la cabeza que sí)

N: Venimos del aula que es una heladera... (Sonríen entre ellas)...

N: Son las distintas situaciones que se nos van a presentar, algunas chicas, esteeee, yo creo que tomando el parcial es muy útil porque es volver a pensar eso (enfatisa), nos mirarán muy extrañadas como diciendo...

R: Pero sigue costando esa relación entre la formación de grado y la práctica

N: El tema de la elaboración de proyectos... estas chicas, no leyeron, no leyeron la bibliografía. Alicia trabajaba, tiene una modalidad de trabajar,...

P: Da unas clases muy buenas, muy explicativas, muy claras de acuerdo a la bibliografía que da

N: Está trabajando todo esto que es PEI y proyecto curricular y proyectos específicos, o sea que, ... ni siquiera aprovechar a estudiar o a leer eso para aplicarlo en el primer cuatrimestre”.

(Se miran atentamente a la cara, sentadas, muy quietas, y siguen así hablando respetando sus tiempos) (1º Obs D “A” Sujeto N, R y P) (Anexo III. 11).

Hay en general, un fuerte sentido de *pertenencia*, principalmente de la auxiliar colaboradora -por su situación ya explicada anteriormente: ingresó a la universidad con el plan de alumnos mayores de 25 años- que vivencia a la universidad como un espacio que “lo siento mío”, por la oportunidad de haber podido acceder y avanzar en los estudios universitarios. Una construcción del “nosotros” desde el conocimiento académico, *capacitación permanente*, que lleva a que se preocupen por la formación de manera constante:

-“ P: Yo creo que construí mi sentido de pertenencia en este lugar, no puedo decir lo mismo de otros espacios, pero acá yo sí, yo la siento mía y es parte de mí, hablo de la universidad donde voy con mucho orgullo, porque le debo mucho, siempre digo lo mismo, le debo mucho esta oportunidad entonces yo la quiero mucho... yo nunca construí el sentido de pertenencia, ni en el N. ni como alumna, y acá sí...acá es el “nosotros”, sí. Yo la verdad es que estoy muy contenta (...)” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III: 12)

El mismo párrafo fue tomado de ejemplo en la categoría Institución educativa universidad en la que se destacó como una de las propiedades la *postura positiva frente a la universidad en general, contenedora*, que ha generado un fuerte sentido de pertenencia desde lo afectivo -no así desde lo académico-, en relación a otras instituciones. Se nombra esta propiedad ya que mantiene coherencia con la propiedad

construida desde esta nueva categoría en la que posición, rol, pertenencia, se unen generando una acción de pertinencia adecuada a las tareas.

Estos elementos básicos de composición del grupo dejan en claro que los roles asumidos por las tres integrantes son de *locomoción o progresión* y mantenimiento (Romero, 1992) con algunas diferencias entre ellas: R. asume un *rol con tendencia a sugerir nuevas ideas*, haciendo propuestas; *rol crítico evaluador*, analizando el desempeño de las alumnas en varias tareas asignadas, cuestionando, preguntándose y buscando qué cambiar. P. un rol de *"acompañamiento"* que aporta a partir de lo que dice R. Por su parte, N asume un *rol de mantenimiento* y de construcción de grupo desde actitudes positivas hacia él; asume un *rol conciliador, rol transigente*, cediendo parte de su posición -responsable de cátedra- para acordar con las propuestas de R y P.

Se advierte que se asumen varios roles para el logro de los propósitos de la práctica, un "conjunto de racimos de roles" (Romero, 1992), que esconden de alguna manera algunos malestares en relación a un reclamo latente sobretodo de uno de los miembros, -R- *que siempre pide más formación desde la participación, atención de la responsable, más tiempo para este espacio tan importante*. No ocurre lo mismo con P. *que el hecho de haber logrado recibirse y ser parte de una cátedra, todo lo que reciba, cómo lo reciba, cuándo lo reciba, es bienvenido y nunca cuestionado*. El rol de N. al ser de mantenimiento, lo que busca es que el grupo se conserve unido sin conflictos, busca la conciliación pero sin innovación que está siendo reclamada por R. *N es quien más atiende a lo técnico-administrativo-normativo*. Algunos ejemplos, que se extienden a lo largo de casi todas las observaciones y algunas expresiones en las entrevistas así lo muestran:

(Hacen referencia a una charla que dio una docente-directora de un Jardín a las practicantes)

-R: S. tiene problemas para llegar.

N: No. No (hacen referencia a que no deben llegar tarde)

R: Entonces el lunes ella estaría trabajando específicamente los tres ámbitos para especificarle los bloques de cada alumno y relacionado con eso, trabajarían el tema: comunicación con la familia, ya sea, entrevistas o informes; y el tema de ficha de seguimiento y el tema de promoción porque ella lo presentó como interesante, está bien... pero las alumnas preguntaron -¿Y qué es eso de la promoción? Ya hay una alumna coordinadora que ella como ha hecho las prácticas ahí con el tema de los contratos (tose P y no se escucha).

R: L. le va a dar a ella (a la coordinadora) lo que se puede fotocopiar (acentúa esta expresión) (...)

N: Está bien, una sola persona

R: Y G. lo va a llevar a la fotocopidora

N: Bueno

R: Más que todo de esto de los contratos fundacionales y quien encaró su creación, que es una fuente educatiiiiva y que están en igualdad de condiciones la mamá y el papá

N: MMMM" (como aceptando lo que R. dice) (...)" (2º Obs D "A" Sujeto R, N y P) (Anexo III. 13)

La asunción de roles da paso a la responsabilidad asumida en la tarea. Aquí las propiedades que se destacan son de *responsabilidad compartida* para desarrollar la práctica de las residentes desde la *contención, administrativamente que esté todo en condiciones y con variadas tareas* (observaciones, parciales, charlas, etc.) *que van siendo coordinadas atendiendo al tiempo disponible de docentes y alumnas.*

En esta asunción de responsabilidades se da el “principio de comunicación recíproca contingente, pseudo contingente” (Hargreaves, 1986) ya que hay sincronización en el diálogo como en las tareas. Una *estructura de interacción elevada* ya que cada uno asume su rol que se abre a otros roles pero no se superponen, pero como ya se dijo, es posible que se encubra un *malestar que no llega a paralizar la tarea técnica-administrativa-normativa, pero que no deja avanzar respecto a la formación-académica de los miembros del grupo.* Este punto se retomará más adelante en la categoría referida a los conflictos. A continuación se siguen con los elementos en la dinámica interna del grupo analizado.

#### **7.4.1. b. La dinámica comunicacional en el grupo**

La comunicación interpersonal es un proceso social que gira en torno a una tarea académica en la que se ponen en juego intereses, necesidades, objetivos del grupo. En palabras de Burbules, a esta relación comunicativa la denomina “relación comunicativa pedagógica” (1999:14) ya que supone reflexiones en las que cada integrante busca enseñar y aprender el uno del otro. Esta relación comunicativa se va desarrollando por canales de comunicación particulares (Faucheux, 1954 en Lapassade, 1974) en los que se distinguen redes de comunicación formales e informales. A continuación se analizan estos canales y otros elementos que intervienen en la comunicación construyendo propiedades que ayudan a comprender la dinámica.

En el grupo que se analiza, la dinámica comunicacional que se ha ido identificando deja al descubierto una *comunicación formal con atención a las normativas.* Las reuniones se dan en una red de comunicaciones en las que *prima el trabajo técnico-administrativo-normativo -ya indicado en el punto anterior- asumido principalmente por la responsable y, lo organizativo-académico se centra más en las auxiliares-ayudantes- como: organización y distribución de las alumnas residentes, propuestas y organización de tareas varias como encuentros con docentes en ejercicio*

profesional, elaboración de parcial, pautas para elaboración de informe, esperando en todos los casos, la aprobación última de la docente N.

Este trabajo profesional se distingue porque cada una de sus integrantes van marcando desde los roles asumidos demandas y aportes diferentes que en algunos casos llegan a generar algún malestar. R. es quien más propuestas académicas aporta en conjunto con una demanda de formación docente permanente. P. por su parte, aporta pero desde la experiencia reciente de alumna -poco tiempo de recibida- complementando lo que dice R. y N. Esta última integrante es quien frente a dudas formales interviene aclarando y aprobando lo que propone el resto.

Desde los roles pertinentes se ha instituido un comportamiento claramente distinguible en cada integrante de la red comunicacional del grupo: se presenta una *modalidad de trabajo dinámica, intensa, con escasa distracciones en la tarea* convocada por un líder, denominado así en este caso porque resuelve las dificultades del grupo en términos técnicos-administrativos: "este punto de vista implica un enfoque funcional del liderazgo y enfatiza lo que el líder hace, con preferencia a lo que éste es o sabe..." (Romero, 1992: 26). Atendiendo a estos conceptos, en este caso de estudio, el peso del líder está en lo que hace, un *liderazgo encubierto por la autoridad que representa para el resto del grupo; muy respetado y reconocido* que se reduce a intervenir principalmente en la toma de decisiones en la que se necesita conocer reglamentaciones. Un "liderazgo instrumental" (Romero, 1992) interesado en el logro de los objetivos de la misma práctica. Pero simultáneamente, *con ausencia del mismo líder cuando las situaciones vividas por las residentes llevan al resto del grupo a hacer algunas reflexiones o aportes teóricos que no son receptados por la responsable con una devolución que promueva aprendizajes* para el grupo desde lo académico.

Esto es lo que *resalta la tarea técnica-administrativa*, que innegablemente es necesaria pero que *no llega a complementarse con un proceso de formación académica* al interior del grupo, una demanda que está siempre solicitada por *una de las integrantes que se presenta como "coordinadora principal"* (Romero, 1992) organizando y proponiendo tareas, haciendo aportes teóricos -aunque superficiales- reconociendo al líder-autoridad del grupo, actuando sobre él mismo y colaborando en la integridad del grupo. De lo dicho hay múltiples ejemplos:

(Conversan sobre una alumna practicante y su planificación)

-R: (está parada frente a las demás)... Esta chica T... me dice: -yo nunca hice mi propia planificación.

P: Te acordás que era la chica del C. R., que ella quería hacer la planificación y la docente no la dejó, entonces iba a dejar la práctica y yo le dije presentá...eeeh... y la docente le dijo: "hacé dos actividades", de las que ella decida y las otras son de la docente.

R: Claro, tiene la fotocopia tal cual está con las actividades que la docente le dio. Bueno, esa es una situación que ya ocurrió. Bueno ahora nuestra sugerencia fue que ella revise eso que revisó y en base a eso, organice una fundamentación... a partir de la fundamentación que intentamos hacer en el parcial.

N: Claro.

P: Bueno

R: Digamos se vio, que era posible, que acá están combinadas las características de la institución y sus propias características y eso no se debería solamente haberse conformado con el listado de actividades cuando ella podría modificar (enfatisa con la voz), pero lo mismo ella puede fundamentar...

N: Sí..." (1º Obs D "A" Sujeto R, P y N) (Anexo III: 14)

-(Apreciaciones tomadas al finalizar algunas de las observaciones)

N. Acepta siempre lo que le dicen, abierta a la opinión del otro

R. Es quien más propuestas hace, decide y sostiene el trabajo durante todo el tiempo. Muestra que le interesa la docencia, que no sabe cuestiones formales institucionales para manifiesta más decisión en las tareas docentes. Es quien más se impone

R: muy dispuesta, avala lo que las demás dicen, pero ubicándose en un segundo plano.

La hora completa trabajaron con pocas distracciones, en temas exclusivamente referidos a temas de la práctica: problemas de horarios de práctica; condicionalidad de algunas alumnas, parcial, propuestas nuevas de trabajo, material bibliográfico (1º Obs D "A") (Anexo III: 14)

Respecto a los canales informales, estos no revisten obstáculos importantes aunque dejan ver que el espacio físico donde siempre se han reunido no ha sido el lugar más apropiado para llevar a cabo una tarea continua por la permanentes interrupciones -teléfono, llamadas por altoparlante- personas que se acercaban para hablar con una de las docentes -especialmente la responsable de la asignatura-. Esta experiencia llevó a R a proponer otro espacio físico en el que actualmente se reúnen y se sienten imbuidas en un clima de trabajo y de tranquilidad para tal fin.

Los momentos en los que se desviaba la atención a temas superficiales que no tenían referencia con el trabajo eran escasos, sin relevancia y se abordaban con cierta cordialidad, no para referirse a situaciones conflictivas sino a situaciones que les tocaba vivir en el momento y para distender la atención puesta en la tarea. Ejemplos:

"-R: ...Pero ya de por sí, no es lo mismo juntarse a trabajar en el diez que juntarse acá. Acá nos juntamos a trabajar acerca de la práctica, no nos juntamos a atender el teléfono ni a hacer actividades de gestión, a atender a una alumna que viene de otro año que quiere hacer una pregunta administrativa en el departamento..." (1º Ent. D "A" Sujeto R) (Anexo III.15)

"-P: Yo tengo sello ahora.

R: ¡¡¡Qué bien licenciada!!!! (risas)

R: Hoy es el día del profesor

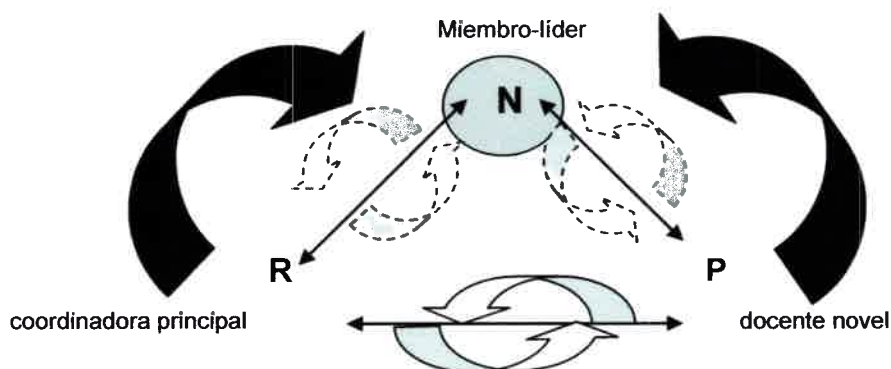
Bueno, ahora te paso a decir. Tenemos el Sócrates, San Martín de Duprat, a la tarde, estamos hablando de la tarde..." (3º Obs D "A" Sujeto P y R) (Anexo III.15)

Estos canales de comunicación configuran redes comunicacionales que se asemejan más a un modelo de comunicación en estrella o radial (Lapassade, 1994, Romero, 1992) que mantiene una organización estable, buscando al final la



aprobación de N como responsable. Mientras que los “rayos” son las auxiliares que tienen una comunicación multipolar, bidireccional simétrica, ya que ambas *ayudantes mantienen canales abiertos de comunicación entre ellas y con el miembro-líder del cual esperan la aprobación final de todas las propuestas.*

Se podría decir que los canales comunicacionales si bien son fluidos, mantienen una *organización en dos momentos*: primero los *aportes de las auxiliares* que traen de las alumnas practicantes y de sus tareas con ellas y, luego, el *comentario de estas situaciones a la responsable para buscar la última aprobación* que se da siempre sin intención de generar un espacio de formación, sino que el intercambio se limita a lo administrativo. Lo escasos espacios donde se interviene con los aportes desde la práctica y su articulación con la teoría quedan tan reducidos y sin continuidad -con una marcada participación de R- que se diluyen y son absorbidos por la organización de las practicantes que demanda mucho tiempo (ver Gráfico 7.1).

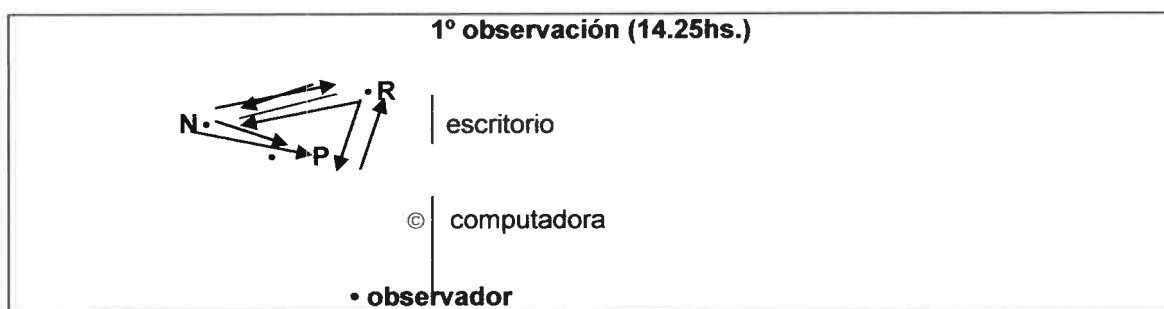


(Gráfico 7.1)

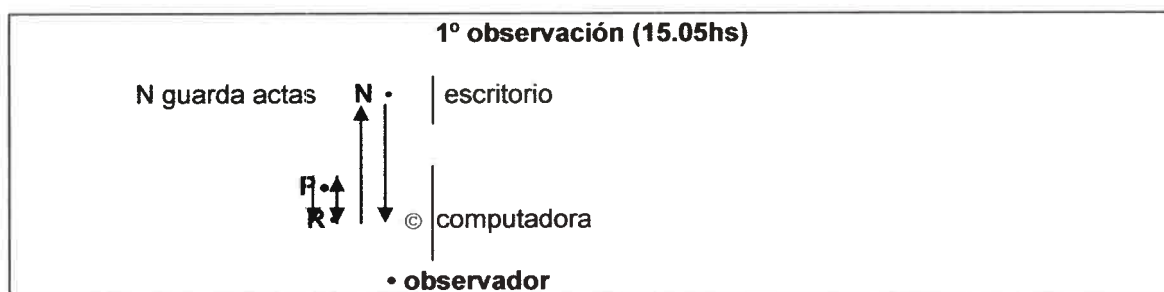
Se puede advertir una “estructura interaccional elevada” (Hargreaves, 1986) ya que cada uno asume su rol sin cuestionamientos, roles de mantenimiento en general con sus particularidades. R un rol de *progresión / mantenimiento* como “*regulador de la comunicación*” y quien casi siempre abre el diálogo, propone, busca dar alguna fundamentación teórica a cada tarea que realizan las alumnas aunque estas no sean las más adecuadas o pertinentes en la relación teoría-práctica, pero es quien de las tres más se preocupa por esta relación, por la reflexión no solo con las alumnas sino entre ellas como docentes. Por su parte P. *asume un rol de mantenimiento más de “seguidor”, como “ir a favor de la corriente”* sin cuestionar nada, siempre apoyando, acompañando lo que dice o propone R. y más aun lo que plantea N. En N. se *hace presente un rol de mantenimiento de “conciliación pasiva”,* es decir, no concilia

desacuerdos porque no los hay, pero sí reafirma como voz responsable del grupo las propuestas que le presentan R y P. con algunas intervenciones desde la normativa.

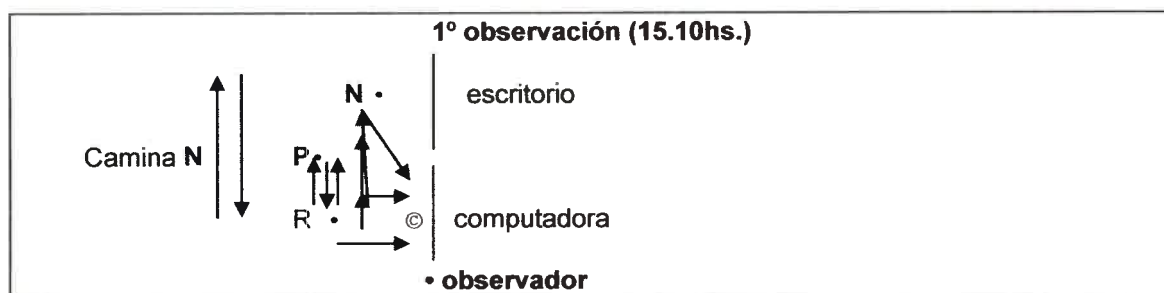
A continuación, la representación gráfica de cada reunión atendiendo al proceso constante de comunicación en cada observación<sup>83</sup> (ver Gráficos 7.2a; 7.2b; 7.2c; Gráfico 7.3; Gráfico 7.4 y Gráfico 7.5)



(Gráficos 7.2a)

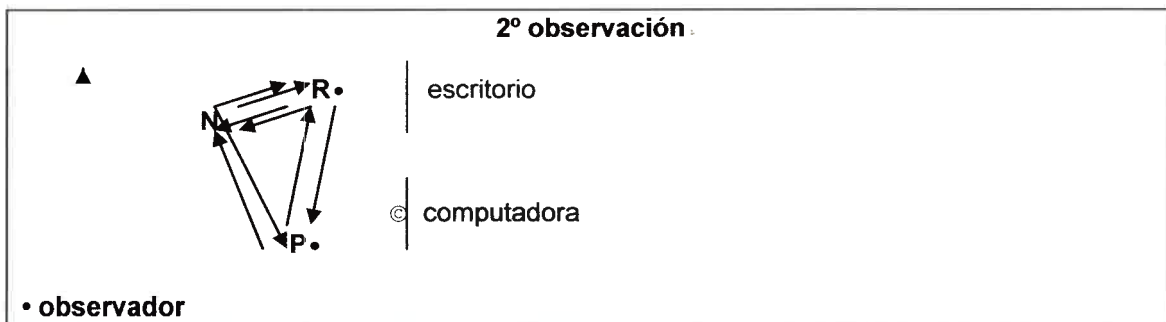


(Gráficos 7.2b)

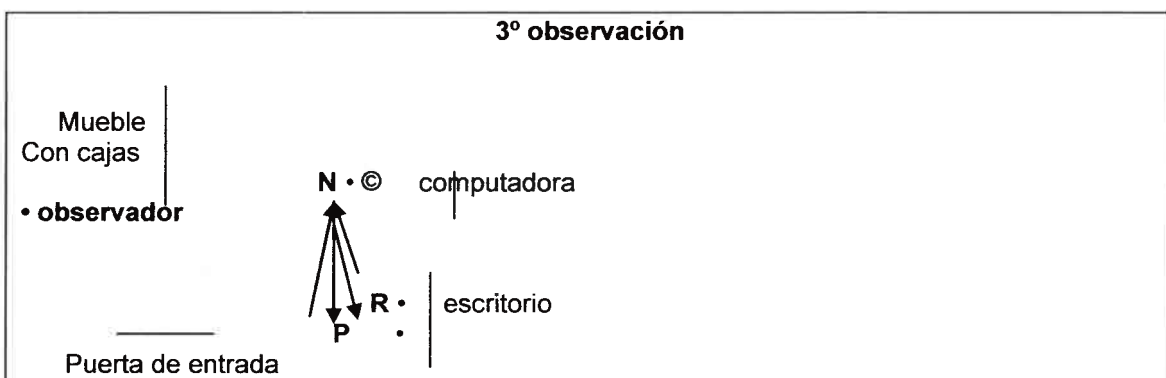


(Gráficos 7.2c)

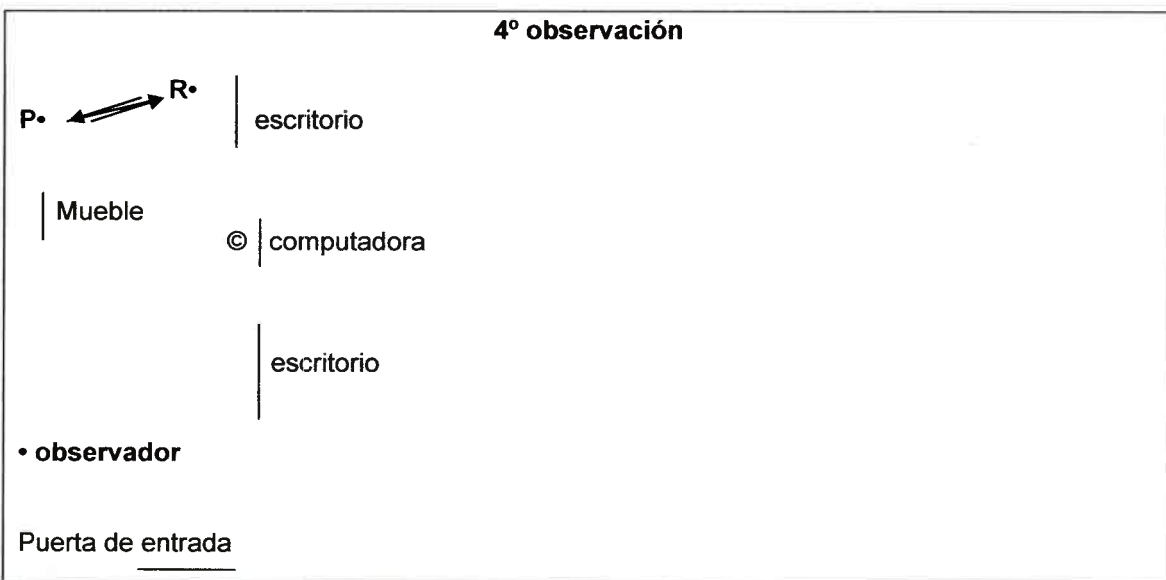
<sup>83</sup> Al igual que en los demás grupos analizados, donde hubo registro de observaciones, se tienen en cuenta las primeras interacciones de la primer parte de las mismas en todas las observaciones como secuencia interrumpida de intercambios. Se ha tenido en cuenta el lugar físico que ocupaba cada miembro y la direccionalidad de la comunicación entre los integrantes, marcada con las flechas. La elección de graficar el comienzo de cada reunión es a modo de mostrar un esquema de interacción que se mantiene a lo largo de todo el encuentro. En el caso de este grupo, en la primera observación además, se tomaron los gráficos realizados en distintos momentos de la observación que muestran el cambio espacial y como se siguen dando las interacciones que dan sentido a lo descrito en el análisis en relación a los roles que van asumiendo (Gráficos 7.2a; 7.2b; 7.2c; Gráfico 7.3; Gráfico 7.4 y Gráfico 7.5).



(Gráficos 7.3)



(Gráficos 7.4)



(Gráficos 7.5)

La comunicación no codificada en palabras como la *gestual* en este grupo también muestra propiedades de *saludos y despedidas cordiales* como en el desarrollo de las reuniones a través de deferencias particularmente en P., *deferencia* que se convierte en un "*ritual interpersonal*" informal: "la apreciación contenida en un acto de deferencia implica que el actor posee un sentimiento de respeto hacia el destinatario..." (Goffman, 1970:57). P. en algunas oportunidades hizo referencia a su respeto por sus docentes quienes la habían formado, atendiendo que hace poco tiempo que se ha recibido y sus aportaciones tienen más relación en su historia como alumna que como docente.

Se advierte a lo largo de todas las observaciones un *contacto visual*, tanto para *aprobar alguna sugerencia como para acompañar, con aceptación a través del murmullo o movimiento de cabeza, lo que el otro está diciendo*. Se busca siempre el *consenso*, el "concordar" *sin manifestación de conflictos* (Goffman, 1959 en Hargreaves, 1986; 1970)

En varias de las observaciones hay *silencios* que responden a la tarea organizativa como mirar las carpetas de las practicantes o ubicar las alumnas en las instituciones. Ejemplos:

(En general la interacción es fluida de respeto, distendida con canales abiertos entre las tres integrantes del equipo. No se advierte importantes diferencias en los aportes de las tres docentes,...) (registro de la 2º Obs) (Anexo III.16)

(Notas tomadas durante la observación)

Se advierte una importante participación de R y P. para la distribución de las alumnas en las instituciones, siempre buscando que la última aprobación la tenga N.

N. aporta y da la última aprobación de todo pero la iniciativa de tareas en general parte primero de R y P. (registro de la 3º Obs) (Anexo III.16)

Atendiendo a lo *gestual* se advierten los *rituales de presentación* que se muestran en los *saludos cordiales* al comienzo de cada reunión para abocarse inmediatamente a la tarea: Este clima y ritos de cordialidad se mantienen hasta el cierre de cada reunión. Ejemplos:

(Registro de observación)

Entran y me saludan (R. comenta que ella presenció la clase con la que yo concursé la ayudantía de primera para efectivizar el cargo y me felicitó ahora por haber entrado al Dpto.)

Se ubican en la Dirección del Dpto. Comienzan a hablar de los alumnos de la práctica...ambiente amable de disposición entre las tres profesoras (registro de la 1º Obs).

Como se realizó en los otros grupos observados, se grafica a continuación, la secuencia de intervención de cada participante a comienzo de algunas de las reuniones -1º y 2º observación-. En ellas queda manifiesta, como constante en todas

las observaciones, quién comienza la comunicación en el trabajo grupal y quién, en su mayoría de las reuniones, la finaliza. Esto tiene relación con lo que se ha dicho respecto a los roles de mantenimiento centrados en *tareas técnico-administrativas*. Una organización compartida por todos que comienza con las practicantes que son quienes están en contacto con las alumnas y el cierre está centrado en la líder-responsable que pone en conocimiento las normas y cierra acuerdos sin conflictos.

1° Obs.

Orden temporal

de la intervención: (abre R)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25  
R P R N P R N R N R P R P N R N R N P N R P N P N

26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40.....

P N P R P R N R P R N R P R N....cierra N

2° Obs.

Orden temporal

de la intervención: (abre R)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25  
R N R N R P R N R N R N R N P N R N R P N R P R P

26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40.....

R N R N R P N R P R N R N R N ....N....cierra N

La idea de cerrar acuerdos administrativos sin conflicto lleva a inferir un *clima de trabajo sistemático sin complicaciones, sin competencias* no más de las que surgen con las practicantes y que requieren inmediata respuesta. Se favorece un clima de *tolerancia* que permite una fluida comunicación entre todos los miembros donde lo *emocional* también está implicado desde el rol de mantenimiento de cada uno del grupo de trabajo. Algunos ejemplos:

(Apreciaciones en uno de los registros de las observaciones)

(El clima de trabajo es distendido, de respeto por todos los aportes de las tres docentes, no se presentan conflictos ni hay actitudes de disconformidad con las opiniones y decisiones de los otros) (Registro de la 3° Obs) (Anexo III.17)

- "P: Totalmente integrada desde el primer momento porque cuando yo comencé, comienzo junto con R., ella con una dedicación simple y yo como colaboradora, pero ese diálogo constante de mejorar la cátedra innovando todo el tiempo, decía... porque yo lo vivía como alumna, terminaba con esta vivencia como alumna, entonces tenía como todo fresco, qué cambios me gustarían hacerle porque bueno, todo los años uno va cambiando cosas tratando de mejorar..." (2º Ent. D "A" Sujeto P) (Anexo III.17)

Cabe destacar que ambas auxiliares hacen referencia en la entrevista a los cambios favorables que en el último tiempo han modificado al grupo de trabajo. Una nueva incorporación como también concursos, que le han dado mayor estabilidad al grupo como tal y eso lo hacen notar a lo largo de la entrevista. Algunos ejemplos:

- "R: Actualmente me siento muy bien, creo que hay una construcción que vamos haciendo, de equipo, que va, parte de una actitud de compromiso de cada una de las partes y de respeto que eso favorece mucho la dinámica de trabajo, en el entendimiento, en el consenso aún en el disenso y que, bueno, esto se traduce, se sale hacia el exterior, hacia las alumnas, y que las alumnas también perciben esto mismo y esto también crea una respuesta por parte de las alumnas, digamos (...)

Este año se ha organizado de manera bastante distinta a la que vos pudiste compartir" (... ) (1º Ent. D "A" Sujeto R) (Anexo III.18)

- "P: Y, este año fue más fácil, más flexible, más, se pudo distribuir mejor el trabajo porque ya había un integrante más, entonces, sino yo observaba a las chicas de la mañana, R a las de la tarde y N iba intercalando un poquito en cada una".... (2º Ent. D "A" Sujeto P) (Anexo III.18)

Aquí queda evidenciado el porqué de R de su permanente intervención y demanda "encubierta" de espacios de formación con los cuales no contaba en ese momento y que ahora están en esa búsqueda con un grupo estable. De todas maneras, esta demanda no generó rupturas conflictivas al interior del grupo pero se hacían sentir con la insistencia de R en cada tarea a realizar. Y por su parte como P valora positivamente su inclusión en la cátedra en la cual aprende por su condición de recién recibida y que ha sido muy bienvenida allí.

Como síntesis, los vínculos que se establecen desde los roles, pertenencia, pertinencia, modos de interactuar sin llegar *nunca al conflicto*, sí al acuerdo con un líder que se circunscribe a ejercer un *liderazgo reconocido* como tal por el resto del grupo por su antigüedad en la asignatura, en la universidad, que se inclina más por la organización que por complementar estas tareas con aquellas que también se le demandan como la formación académica de sus integrantes. Una trama que con el tiempo ha ido ajustándose lentamente a responder a algunas demandas fuertes, como la necesidad de tiempo de formación, *afianzando el juego comunicacional a partir de un proceso recién iniciado de la internalización de lo grupal desde la demanda progresiva de satisfacer esta necesidad.*

## 7.4.2. Grupo “B”: búsqueda permanente de innovación docente sin soporte colectivo

### 7.4.2. a. Constitutivos emergentes del grupo

Comenzar con la *posición* -instancia del sujeto, de la singularidad- es poner en evidencia que cada uno ocupa un lugar que deriva en funciones básicas, deberes, derechos y en expectativas por parte de los otros que intervienen en el entramado vincular (Quiroga, 2001). Es aquí donde se advierte que en el grupo “B”<sup>84</sup> si bien la posición de los integrantes es “conseguida” y “asignada” (Hargreaves, 1986) por medio de un concurso, que en su reglamentación deja en claro la posición y función de roles de acuerdo a cada cargo concursado<sup>85</sup>, hay al interior del grupo una estructura en la que uno de sus integrantes auxiliares hace mucho tiempo que está trabajando (diez años) y su tarea no es tan reconocida en sus funciones como otro de los auxiliares que, a pesar del poco tiempo (dos años) marca una diferencia respecto del primero en cuanto al interés y entusiasmo que pone en la tarea como una actitud positiva para el trabajo en la cátedra que redundará en el aprendizaje de las alumnas. Algunos ejemplos que marcan estas diferencias:

-“P: Si, si, V. con otro perfil, más pasiva, por todo lo que te dije pero cumplía apenas con lo elemental, pero bueno,...” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.19)

-“P: M. hace muy poco, es incorporado como Adscrito por un año, después se entusiasmó y pidió ampliación de la adscripción por otro más. Así que este año seguramente lo vas a volver a ver, estamos todavía en este cuatrimestre con música, pero ya lo vas a ver (...)” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.19)

En estas últimas expresiones queda marcado el interés manifiesto de incorporar auxiliares nuevos a la cátedra, porque a través de ellos, se introducen nuevas actividades que despiertan entusiasmo en las alumnas. Las palabras más pertinentes son la *búsqueda de innovación en la práctica pedagógica*.

La posición va marcando un *rol*, que en este caso está asumido de diferente manera: *un rol de un auxiliar -ayudante de primera simple- que cumple con los requisitos justos* que indica el régimen de carrera docente en el marco de las tareas

<sup>84</sup> Se reitera que el grupo está conformado por una profesora responsable (asociada-semi exclusiva) y dos auxiliares: una ayudante de primera (simple) con 10 años de antigüedad en la asignatura y, un adscrito con 2 años de antigüedad en la misma.

<sup>85</sup> La normativa a la que se hace referencia es el “régimen general de la carrera docente”. (RGCD). Para el adscrito: “Régimen de adscripción” (RA)

docentes de la disciplina;<sup>86</sup> mientras que el *otro auxiliar -adscripto-* se siente motivado a hacer tareas nuevas sostenido por la docente responsable que acompaña el proceso de innovación<sup>87</sup>. Ejemplos que muestran las diversas tareas que realiza V. -ayudante de primera- con un cierto grado de rutina y escasa innovación:

-“P: V. hacia un tiempo que ya tiene la ayudantía, entonces los prácticos, los trabajos prácticos, básicamente tienen un diseño similar, lo que vamos cambiando son los materiales pero ya el diseño está...” (1º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.20)

- “P: Además V. armó, por ejemplo, además del repertorio infantil que hace ella, es informar a las alumnas sobre los que es la voz humana como instrumento y hacer una visita a ver un coro, y hacer una visita a lo que es una orquesta, ...” (1º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.20)

El desempeño del rol de ayudante de primera, no deja de ser de aprobación por el resto del grupo, ya que hay tareas que realiza y son aceptadas, pero al mismo tiempo, se advierte *limitarse al cumplimiento de deberes*, el limitarse a *un rol fijo* que en vez de colaborar con el progreso del grupo, como una intencionalidad explícita desde la responsable de la cátedra, pasa a cumplir un *“rol de mantenimiento”* (Romero, 1992) para sostenerse incluida, o puede pasar a un *“rol disfuncional”*. En este sentido, al *no presentar propuestas novedosas* y poner algunos obstáculos, por ejemplo de tiempo, con ausencias dilatadas, con dificultades de encuentros presenciales, llevan a que el progreso se vaya transformando en un problema de proceso. Implícitamente estas situaciones están operando a modo de *generación de conflictos al interior del grupo, latente pero presente sin resolución*. En esta situación conviven y, el deterioro en las relaciones se va manifestando en aquello que la docente quiere evitar pero que se va instalando: una cátedra unipersonal. Se puede ejemplificar esta situación cuando la entrevistada se refiere al concurso de V. que quedó desierto:

-“P: Entonces cuando el concurso quedó desierto, lógicamente se llevaron a impugnaciones y todas esas cosas, pero como hemos sido muy claros en el concurso estaba allí también P.R. conmigo con una profesora que vino de Córdoba: Fuimos muy claros, muy tranquilos, entonces eso generó problemáticas a nivel personal, me han llegado algunos comentarios... (...)”

<sup>86</sup> “Régimen de carrera docente”, Artículo 9: Será requisito para ser Ayudante de Primera: poseer título de carrera de grado de no menos de cuatro (4) años de duración. Funciones: a) Participar en la planificación y ejecución de las tareas docentes de la disciplina. b) Participar en proyectos de investigación, extensión y servicios y/o transferencia. c) Actuar cuando corresponda en actividades de administración y asesoramiento universitario. En este caso, con dedicación Simple, la normativa aclara como función: Docencia durante el año lectivo.

<sup>87</sup> Se rescatan algunas de las consideraciones en el marco de la normativa “Régimen de adscripción”: 4- Obligaciones del adscripto: 4.1- Asistir a las clases teóricas y prácticas de la asignatura de la adscripción con la frecuencia que disponga el profesor responsable. No podrá estar al frente de alumnos, excepto en algunas clases supervisadas por un docente de la asignatura y cuando el profesor responsable lo estime conveniente y necesario para el proceso de formación del adscripto (...) 5- “Duración y evaluación de la adscripción”: 5.1- Las obligaciones de la adscripción deberán cumplimentarse en dos años (...).



*Al quedar la ayudante con un concurso desierto, entonces...me he ido quedando sin ayudante... (...) Esta chica quedó con el concurso desierto así que la cátedra se quedó prácticamente unipersonal" (2º Entr. D "B" Sujeto P) (Anexo III.21).*

En la función del adscripto, el rol es de locomoción o de progresión (Romero, 1992), no en cuanto al desempeño de varios roles, sino en cuanto a ser *dinamizador* y de acompañamiento de los objetivos propuestos desde la cátedra centrados en los alumnos. Este rol se complementa con el de la docente responsable -que es la entrevistada y con una nueva integrante recién ingresada, una ayudante alumna-, un rol coordinador de tareas pertinentes a la cátedra, un rol orientador para con sus auxiliares, un rol informante y de resolución de problemas a medida que estos surjan, asegurando el funcionamiento del grupo. Esto se puede ejemplificar desde la interacción en la observación de la reunión de cátedra con el adscripto, como en la adaptación y toma de decisiones frente a las dificultades que surgen por la ausencia de su auxiliar más antiguo -ayudante de primera-:

(Hacen referencia a un material que tenían para leer con el que están armando una ficha de cátedra. Trabajan sobre él)

- "P: ¿Viste que es interesante la perspectiva musicológica de "T..."( nombra un autor) no sé cómo se pronuncia pero bueno, ...

M: Me gustó más la parte que cita la de O. Sánchez, Correa, ... que nos puede servir también

P: Claro esa es la parte, ...

M: Más que esto que es bastante más complejo ¿no? O vos pensante que esto podía?

P: No, no, no, no. A ver decime la página así busco la mía que no la tengo rayada.

M: Mirá, sería|el punto dos, empieza en el punto dos, fijate

(Sentados ambos con el material bibliográfico en la mano, tiran el torso hacia adelante, interactuando permanentemente, muy activos y atentos a lo que ambos dicen. M. lee y P. sigue con la vista el apunte y afirma con la cabeza todo aporte de M.)

M: Acá, acá, (le indica con el dedo adonde está) primero habla de la unidad musicológica... Como la parte mínima de sentido para analizar la ...

P: ¡Exacto! que tiene que ver con los que usan los lingüistas

M: Mmmm (afirmando)

P: Que ellos hablan de fonemas y demás

M: Sí, sí, sí. Bueno, y en relación con eso dice que, el autor va a citar a O. Sánchez

P: Sí...

M: Que habla de las categorías de análisis de la música cinematográfica

P: O. Sánchez es compañero mío del doctorado

M: ¿Ah, sí?!!!

P: Un muchacho fantástico, muy interesante. O sea que, cualquier cosa nosotros le podemos escribir y el va a estar encantado de...

M: Buenísimo, buenísimo" (1º Obs; D "B" Sujeto P. y M.) (Anexo III.22)

- "A:...Con V., bueno, ya me lo dijiste, no había una reunión presencial por este factor horario...

P: Por esta situación...Y esta situación de ella...

A: Tan particular y también laboral digamos

P: Particular y laboral. Particular por su embarazo, que venía con altos y bajos hasta que se produjo el nacimiento. Y bueno, ya ahora es el primer cuatrimestre, se puede reincorporar." (1º Entr. D ""B" Sujeto P) (Anexo III.22)

Otros elementos relacionados con los anteriores son la *pertenencia* y *pertinencia* en cuanto a lo que se hace, se dice en el grupo y fuera del mismo. En el grupo "B", la pertenencia está fuertemente marcada en la relación entre el adscripto y el responsable, hay una *fuerza interna que los lleva a conformar en su modo de trabajar la inclusión en el grupo*, la identificación con él, y desde esta identidad surgen las ideas de cambio: "lo logrado por el grupo como tal (...) hacerse en su marcha, en su tarea, en su trabajarse como grupo" (Quiroga, 2001:97). Y encontrar la coherencia -pertinencia- en las tareas adecuadas a la posición, pertenencia y rol asumido.

Algunos ejemplos:

-*P: Vos sabes que a mí me gustó mucho... con M porque lo vi a él muy interesado, es decir, más allá de las reuniones y de la cuestión formal, esto de hablarnos por teléfono y decirnos 'vos sabes que encontré el ruido de tal cosa' y en cualquier momento me hablaba por teléfono a mi casa.*

A: En definitiva, vos ves más rico eso que surja en un momento "X", sin esperar una reunión formal, reunión de cátedra

P: *Claro, era como una comunicación constante, y lo mismo yo, cuando iba a Córdoba y encontraba una cosa "M encontré tal cosa, podemos fundamentar esto, bueno, nos reunimos allá o mandámelo por mail", entonces yo directamente se lo mandaba o el me lo mandaba, "acá tengo el ruido para tal cosa, ya tengo el guión" (1º Entr. D "B" Sujeto P) (Anexo III.23)*

Se advierte que la autoridad asumida por la responsable es quien promueve y mantiene el interés en la tarea, generando una *pertinencia hacia la finalidad que es elaborar materiales de cátedra* -en el caso particular de la observación-. Hay una relación muy estrecha entre lo que se hace y se dice en las reuniones con los temas que giran en torno a la práctica pedagógica. Pero esta tarea de *pertinencia no es acordada de igual manera por todos sus integrantes ya que el interés de innovar queda reducido al intercambio con uno de los miembros*, mientras que en el otro, la relación se ha reducido a un *cumplimiento forzado, formal, con una relativa responsabilidad asumida ya que su interés está fuera de la cátedra*. Expresiones de la entrevistada al respecto:

-*P: Con el adscripto yo me sentí muy acompañada, hemos compartido muchos trabajos en horarios ajenos a la clase. Yo he visto una gran inquietud por parte de este chico...*

(...)

*En relación con la ayudante es una chica que estaba desde hace mucho tiempo acá, no había rendido un concurso formal, había entrado con una entrevista y estaba contratada, contrato que se iba renovando, pero no demostró a lo largo de los 10 años una responsabilidad, una dedicación a la cátedra, sino a ella le interesaba tener estas pequeñas horas para tener una mutual de la Universidad.(...) Además ella viajaba por todos lados, en la escuela primaria, en la escuela secundaria, pero, aparte, todo apurado, todo rápido, ..."(2º Entr. D "B" Sujeto P) (Anexo II.24)*

Entonces, el acuerdo en conjunto, la búsqueda de consenso queda truncada con buenas intenciones o acciones parciales pero importantes para las alumnas, las cuales no se ven afectadas por esta estructura de grupo con disfuncionalidades por

algunos roles asumidos, pero que, al interior de la cátedra marcan un *dejo de inmovilidad que no paraliza* al resto de los integrantes, pero que *no colabora en mejorar el crecimiento como grupo*.

Esta situación trae malestares latentes y conflictos al interior del grupo que son contrarrestados con explicitaciones constantes de *búsqueda de innovación*, de *interés por el cambio*, que *debe partir de la formación de los que recién se inician con compromiso, responsabilidad y respeto por los intereses del otro en atención a los intereses de la cátedra*<sup>88</sup>. Algunas expresiones:

-“P: Bueno, la idea mía de traer adscriptos es porque traen cosas nuevas, la innovación es permanente. (...) entonces yo voy delegando de modo tal que sea una innovación...”

A: De alguna potenciar ese conocimiento innovador para tu cátedra

P: Claro, a través de adscriptos” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

La *responsabilidad de todos los integrantes es variada*, atendiendo a la asunción de roles de acuerdo a la posición y sentido de pertenencia que se ha planteado. Esto se puede relacionar con lo que Hargreaves enuncia como un tipo de *interacción asimétricamente contingente*: “es un género que surge cuando el comportamiento de uno de los participantes es plenamente contingente para el otro, pero el comportamiento del segundo participante es sólo parcialmente contingente para el primero” (1986:101). En este caso se lo refiere a la relación de *aportes, expectativas desiguales* entre responsable y ayudante de primera, hacia un perfeccionamiento en la formación docente y en la enseñanza.

Esta interacción, con los elementos trabajados, lleva a continuación a ir evidenciando cómo se va construyendo la dinámica comunicacional en el grupo.

#### 7.4.2. b. La dinámica comunicacional en el grupo

Atendiendo a los canales formales en el grupo “B” se advierte que la comunicación con el adscripto gira en torno al trabajo asignado, con aportes desde ambos sujetos, sin impedimentos para avanzar en la tarea académica. Se presenta una *relación comunicativa pedagógica formal: se trabaja con respeto, cuidado, interés, confianza, esperanza*: “La creación y el mantenimiento de una relación dialógica con los otros, supone la formación de lazos emocionales como el respeto, la confianza y el interés (...) la capacidad de escuchar, la tolerancia ante el desacuerdo, etc.”

<sup>88</sup> Estos malestares y conflictos son retomados y desarrollados en la categoría correspondiente, pero el análisis secuencial obligaba a hacer referencia en esta instancia a los mismos ya que son un aspecto relevante que interviene fuertemente en la comunicación del grupo en cuestión.

(Burbules, 1999:15). Algunos ejemplos que se refieren a este canal formal de diálogo pedagógico:

(Están trabajando en una ficha de cátedra acerca del tema de "paisaje sonoro". Leen un material bibliográfico nuevo que le facilitó la responsable al adscrito. En la reunión comentar el material y hacen propuestas de trabajo para las alumnas)

- "P: Exacto. Era lo que vos les decías a ellas (haciendo referencia a las alumnas), que es volverlas a lo que planteábamos el año pasado. Es decir, vos decías, pero dónde está el personaje, yo con el sonido puedo crear espacios.

M: Mmm, claro

P: Esto es la especialidad, vendría a ser del sonido,...

M: Claro, que también audiovisual, también, plano de detalle (...) plano general, el sonido puede también colaborar con eso.

P: Exacto, y ahí es donde muestra él una divergencia y una convergencia

M: Claro, puede haber una escena que cada vez que tengamos un cambio de plano, alteramos un tema A y un tema B de la composición. Obviamente estamos hablando en este caso de un ritmo de montaje relativamente lento, pero bueno, ahí es donde interactúa la música con lo audiovisual, digamos con la imagen (un poco leído y también comentado)

P: Está sentada en el extremo del sillón y lee y se acompaña mucho de las manos, mientras que M. escucha atentamente con el apunte en la mano).

M: Y después (da vuelta la hoja) claro sintáctica y divergencia... (...)

P: Bueno, y en interacción narrativa acá tenés estos ejemplos que son muy interesantes

M: El tema, por ej, cuando se asocia a un personaje, que dice que aparece un personaje y aparece un determinado tipo de música.

P: Bueno, cuando vos tenés en una ópera, por ejemplo también lo podés ver en una telenovela, no necesariamente en una ópera, viste, al personaje se lo asocia a una determinada melodía

M: Mmm (afirmando) (1º Obs; D "B" Sujeto P. y M.) (Anexo III .25)

Ahora bien, estos canales formales con la ayudante de primera no se llevan a cabo con esta fluidez y dedicación. Los canales formales que se construyen se limitan a una tarea que se repite todos los años con algunas mínimas variantes que no llegan a satisfacer las expectativas del resto del grupo. Aquí se puede relacionar esta comunicación, que lejos está de ser estrictamente de diálogo pedagógico, sino de responder con una provisión de información para permanecer, lejos de la pertinencia y pertinencia de la tarea esperada.

- "P: Empezamos a trabajar porque con V. hace un tiempo que ya tiene la ayudantía, entonces los prácticos, los trabajos prácticos, básicamente tienen un diseño similar, lo que vamos cambiando son los materiales pero ya el diseño está..." (1º Entr. D "B" Sujeto P)

- "P: ...Yo con V. ya tengo una comunicación de años, por eso te digo, es más "salió esto, esto lo puedo tomar para tal cosa" o sino "he retocado el apunte con esta nueva cosa que he encontrado", ya tenemos los apuntes de años que venimos..."

A: Hay comunión, saben qué es lo que piensan, lo que puede gustar...

P: Además V. armó, por ejemplo, además del repertorio infantil..." (1º Entr. D "B" Sujeto P)

Acerca de los canales informales quedan superados por los formales, pesan más estos últimos ya que la tarea académica es la que convoca y el resto gira en torno a ella. Algunos ejemplos de situaciones que suceden en los canales informales:

(Apreciaciones a partir del registro en alguna de las observaciones)

-En el lugar, que es muy pequeño, hay otra profesora trabajando. Permanentemente entró y salió gente interrumpiendo la reunión no sólo por lo que decían sino porque había que moverse para que la gente pudiera entrar y salir de allí. (Registro de la 1º Obs D "B") (Anexo III. 26)

-(entre los cuatro levantan la voz y es difícil escuchar)... (no se entiende porque hablan las otras profesoras)(P. explica que le gustaría hacer y M. interviene anticipando a partir de los que dice P.) (Hablan fuerte, mucho ruido. Sale la otra profesora) (1º Obs; D "B" Sujeto P. y M.) (Anexo III. 26)

En el marco de los canales informales, lo que resalta la entrevistada es lo que denomina como "radio pasillo"<sup>89</sup>:

- "P: Porque la radio pasillo funciona así, ahora... Acá nos peleamos permanentemente. A ver ¿cuántos trabajos ha presentado en cuantos congresos? No importa si va otro, tampoco importa si se le ha pedido a otro equipo que lea el trabajo, tampoco importa, muchas cosas no importan también hay mucha complicidad (...) es una competencia porque si yo no estoy ahí no figuro, porque como la docencia no te valora, (...) uno sabe la gente que investiga y la que se hace, es así... uno lo conoce...esto va por "radio pasillo" (...) y encima se le paga unos incentivos. ..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

Atendiendo a lo que dice Goffman (1991, en Izquierdo, 1996) hay conversaciones que llevan a mantener una comunicación, que en este caso, se refiere a la competencia en el ámbito de la investigación, "conversaciones como recurso temático" -así lo llama Goffman- como fuente permanente de intercambio que no colabora en construir la comunicación sino sostenerla fuera del diálogo profesional. El autor lo denomina "cotilleo", lo que comúnmente denominamos "chisme". Por su parte, Blejmar (2009), habla de un espacio público del pasillo donde circula "la verdad" que puede ser por una conversación telefónica, por correo electrónico o, tomando las palabras de la docente, "la radio pasillo" que genera un espacio de comunicación competitivo, paralelo a los espacios formales.

Teniendo en cuenta lo que Lapassade (1974) llama "actitudes y comportamientos dentro de las redes comunicacionales", ambos auxiliares marcan diferencias en cómo abordan la tarea académica, llevando a *asumir comportamientos diferentes, asimétricos, cumplimiento forzado en los canales de comunicación* que se acentúan aún más por el *factor tiempo que impide el encuentro presencial* quincenal que conservaban históricamente en la cátedra y que, con el tiempo, fue restringiéndose cada vez más. Esta situación hace que el *modo de comunicarse actualmente sea vía Internet<sup>90</sup> o telefónicamente* lo que dificulta la reunión presencial con la asistencia del grupo completo, más allá que los auxiliares trabajen temas

<sup>89</sup> Este tema es retomado en la siguiente categoría de análisis: 7.5. Toma de decisiones frente a los conflictos

<sup>90</sup> Esta es la razón por la cual sólo se hizo una sola observación. Por no poder acordar un tiempo de encuentro decidieron esta forma de comunicación.

distintos en el aula. Si bien admite que es una ventaja contar con esta comunicación virtual, no deja de reconocer la responsable, que con ella se ha perdido el tiempo de escucharse, de intercambiar ideas con todo el grupo, de aprender compartiendo.

Algunas expresiones:

- "A: (...) P.... vos me decías que se iban reuniendo semanalmente, la idea era reunirse...

P: *Era cada quince días más o menos, buscando un contacto*

A: Si, un momento de encuentro para ir organizando a medida que van dando clases, el tema es que bueno...

P: *Imposible*

A: ¿Cuáles han sido las razones?

P: *Las razones han sido que V., que es ayudante trabaja también en una escuela, en realidad trabajo en dos escuelas. (...) Antes nos reuníamos una hora antes de la clase para planificar la clase siguiente y así íbamos haciendo, esa fue una dinámica que usamos el año pasado, los años anteriores que ella todavía no tenía familia, pero cuando tuvo familia y otro cargo además, se nos complicó" (1º Entr. D "B" Sujeto P) (Anexo III.27)*

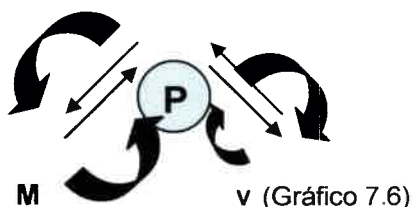
- "P: Y si, entre M. y V., ahí no hubo demasiada comunicación, primero porque los dos tienen temas distintos para trabajar..." (1º Entr. D "B" Sujeto P) (Anexo III.27)

- "P: Entonces, por eso te digo, que la comunicación fue un tanto fluida a través de Internet, es decir, que te parece si tomo estos últimos... es fácil, porque también por Internet yo me bajo, si no lo conozco al material, me lo baja, lo escucho, me dice "¿mirá, esta canción se adecua a este contenido o no?" (1º Entr. D "B" Sujeto P) (Anexo III.27)

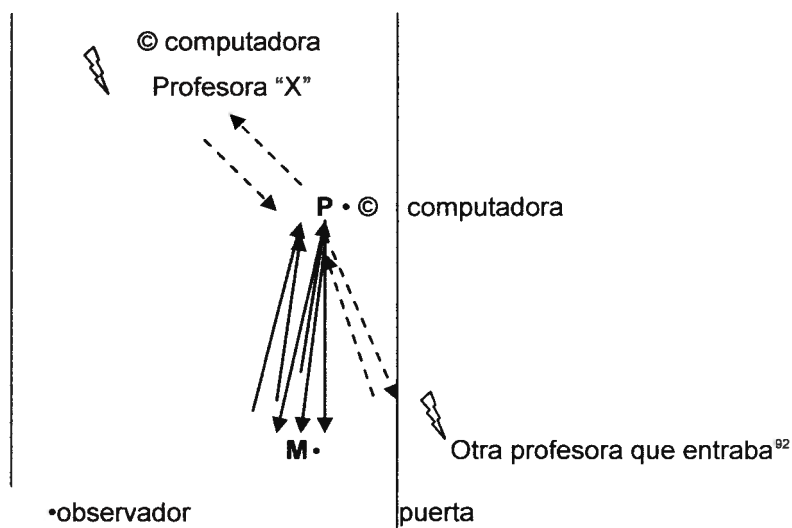
Atendiendo a los canales de comunicación y a la dinámica que se ha ido presentando, siguiendo a Gimeno Sacristán (1986), la estructura es *monopolar*: un emisor se comunica con un receptor -en este caso el docente responsable- estableciendo una *comunicación individual, recíproca bidireccional pero de a uno a la vez*, profundizada por la herramienta Internet. En esta estructura hay propuestas de trabajo: búsqueda de material, información de lo recolectado, organización para la tarea en el aula. Una *"estructura elevada"* (Hargreaves, 1986) ya que cada uno desempeña un rol -rol de mantenimiento, rol de locomoción- que va definiendo qué hacer, cuándo y por qué.

Ninguno desconoce la situación interaccional, solo que va variando de acuerdo al rol asumido y todo lo que ello implica para el funcionamiento del grupo. A continuación se grafica esta situación siguiendo las pautas de comunicación de Bavellas (en Romero, 1992), denominadas "canales" que dan lugar a la comunicación interaccional, que en este grupo se asemeja más a una comunicación *radial* con características propias. Entonces, se está en condiciones de hablar de una estructura *radial, monopolar con una dirección comunicacional bidireccional asimétrica* ya que, si bien ambos auxiliares interactúan con la docente, la comunicación es más fluida con una *reciprocidad equilibrada entre P y M, mientras que habiendo buena apertura*

comunicacional de P con V, la devolución de V a P se torna más débil, aislada sin llegar a romperse la comunicación. (Gráfico 7.6).



Representación gráfica de cada reunión atendiendo al proceso constante de comunicación<sup>91</sup> (ver Gráfico 7.7):



(Gráfico 7.7)

Hay partes de la comunicación no codificada que se refieren a la comunicación gestual. En el grupo “B” se advierte la “fachada” (Goffman, 1970) ese contacto visual en la interacción con un flujo de palabras referidas a la tarea académica que se acompaña de *gestos de aceptación, de colaboración con el otro que no se desviaron a otros temas*. Hubo una constante interacción elevada sin distracciones, un “concordar”

<sup>91</sup> Al igual que en el grupo de gestión, esta representación gráfica corresponde al inicio de cada observación como secuencia ininterrumpida de intercambios. Se ha tenido en cuenta el lugar físico que ocupaba cada miembro y la direccionalidad de la comunicación entre los integrantes, marcada con las flechas. La elección de graficar el comienzo de cada reunión es a modo de mostrar un esquema de interacción que se mantiene a lo largo de todo el encuentro (Gráfico 7.7).

<sup>92</sup> El símbolo ⚡ indica que ambos fueron factores que interrumpieron la situación en varias oportunidades. Esto ya fue señalado cuando se hizo referencia a los canales informales de comunicación (Gráfico 7.7).

(Goffman, 1959 en Hargreaves, 1986; 1970) que se puede sintetizar en las notas tomadas al finalizar la observación:

-Observaciones generales: Se muestra claramente una interacción orientada por la responsable de la cátedra, con interés en la formación del adscripto, dándole posibilidades de acceder a nuevo material, a dar alguna clase y de participar activamente de las reuniones donde sus opiniones son atendidas y aceptadas.

La docente invita permanente a la participación del adscripto, generosa con los materiales. Aquí se advierte que la reunión juega en función del conocimiento académico, una etapa preactiva en donde los docente trabajan organizando bibliografía actualizada, fichas de cátedra y convocatorias institucionales que hacen a la tarea en el aula. Están centrados en eso: qué brindar, cómo brindarlo, con quién brindarlo y por qué.

La responsable, dentro de los amplios márgenes de participación que deja a su adscripto, mantiene su posición de autoridad sin que le reste importancia a las opiniones del otro. Trae algo siempre pensado, escrito en borrador para que después de las sugerencias de los demás, llegar al final de la elaboración. Vínculos entablados de disposición positiva (1º Obs; D "B").

Simultáneamente los gestos se acompañan de una *actitud corporal de interés* por la tarea: *acercamiento, distensión*. Algunas notas registradas durante la observación (Grupo "B")

-Sentados ambos con el material bibliográfico en la mano, tiran el torso hacia adelante, interactuando permanentemente, muy activos y atentos a lo que ambos dicen. M. lee y P. sigue con la vista el apunte y afirma con la cabeza todo aporte de M (registro de la 1ºObs D "B")

-P. está sentada en el extremo del sillón y lee y se acompaña mucho de las manos, mientras que M. escucha atentamente con el apunte en la mano. (Registro de la 1ºObs D "B")

(Miran el material y van leyendo algunas partes del mismo) (silencio) (siguen buscando ítems del material).....

- "M: Claro hay momentos en que la música tiene momentos claves, la música sería convergente también ahí...

P: Si, bueno depende, irrupción o interrupción...

(Siguen juntos leyendo el material)...(1º Obs. D "B")

Se esquematiza a continuación la secuencia de intervención de cada participante en la primera parte de la reunión observada, a modo de ejemplificar la dinámica interaccional entre los participantes<sup>93</sup>. Queda manifiesto que los canales de comunicación son fluidos, bidireccionales con una estructura elevada de soporte.

<sup>93</sup> Al igual que en el grupo de gestión, se trabaja y adapta al análisis de este grupo el esquema extraído de Izquierdo (1996). El autor pretende graficar los "bucles" como relación circular en avance en la comunicación cara a cara. Una puntuación secuencial de la conducta comunicativa de cada participante durante el trabajo grupal.



1º Obs.

*Orden temporal**de la intervención: (abre P la reunión)*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25  
 P M P M P M P M P M P M P y así sucesivamente.....

Cierra la reunión P

Entre otros elementos de análisis se atiende al *clima de trabajo* que se manifiesta como *eficaz*, ya que en los cincuenta minutos que duró la reunión se mantuvo la atención sobre el trabajo con escasas distracciones que venían del exterior. Se generó un *ambiente favorable, cómodo, democrático*, si bien se advierte quién guía la reunión -la responsable de cátedra- a través de orientaciones en la lectura, en comentarios de tareas realizadas o por realizar, en invitaciones a integrar otros grupos de trabajo, etc., hay mucha apertura y respeto por la opinión del otro, quien a su vez, manifiesta su comodidad mediante la comunicación verbal como gestual.

Es evidente que este clima de trabajo se observa en una situación interactiva entre los dos miembros que mantienen una mayor fluidez de comunicación. Esto lleva a preguntarse: ¿qué clima se generaría con la presencia de la integrante ausente, que justamente no está presente por su falta de tiempo para asistir a las reuniones? ¿Cómo se construirían los canales de comunicación si se reuniera la cátedra completa cuando las tareas están divididas, muy marcadas en esa división? ¿Cómo serían las interacciones que se conformarían sí, atendiendo a la pertenencia y pertinencia, al tiempo limitado y utilizado desde el campo virtual, la presencia fuera efectiva de los tres integrantes? Más preguntas para seguir profundizando el análisis.

Pero ahora se atiende a otra relación de intercambio que va más allá de la cátedra: las *relaciones intercátedras*, a través de un PIIMEG<sup>94</sup>. Ejemplo:

- "P: Lo que te quiero comentar ahora M. es de los PIIMEG que son proyectos de innovación para el mejoramiento de la enseñanza de grado. Hay dos PIIMEG, el tipo B el que yo dirigía... (...). (P. explica que le gustaría hacer y M. interviene anticipando a partir de los que dice P.) (Hablan fuerte, mucho ruido. Sale la otra profesora)

P y M. (buscan en las hojas del PIIMEG y leen juntos)

P: Vos acá entrarías como adscripto junto con grupo de chicos del año pasado y de este año, más la gente de C. que entraría él con su ayudante.

M: bueno (siguen leyendo)

(leen en voz baja) ¿y esto para cuándo?

P: Esto abre la convocatoria para el 2008, porque antes era de un año, ahora es de dos.

<sup>94</sup> Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la educación de grado. Convocatoria bianual de SeCyT. UNRC. Esta propuesta es acorde a lo que indica el régimen de adscripción: pto. 4.5- El adscripto podrá también cumplir con otras actividades de perfeccionamiento e investigación y toda otra tarea que se le asigne vinculada con la organización y funcionamiento de la cátedra, siempre bajo la orientación del profesor responsable.

María Alejandra Benegas

M: 2008 y 2009

P: Claro, esto está en la página de Ciencia y Técnica, lo podés mirar....Pero si nosotros tenemos un buen avance, tenemos trabajo,...

M: Bueno, si si si

P: Yo lo voy a ir armando un poquito, lo voy a ir escribiendo y lo voy a ir pasando para que cada uno vaya acotando, discutiendo,

M: Bien, bien,..

P: Vamos a ver qué día nos podemos reunir con C. también (C. pertenece a otro departamento)

M: Sí, interesante, y esto de la interdisciplina es bueno,...

P: Claro, la optimización de recursos también,

M: Mmmm sí,...Bueno P. estaría entonces,..." (2ºEntr. D "B" Sujeto P y M.).

Hay interés por participar con otras cátedras no solo por el enriquecimiento que se ha logrado en la experiencia obtenida durante un tiempo que llevó a proponer organizarla en proyecto, sino también por la posibilidad real de formar recursos humanos para la innovación tan requerida por la docente. Pero estas buenas intenciones no llegaron a término, ¿por qué? ¿el presentar un proyecto que exige un compromiso común, llevaría a todos los integrantes a estar dispuestos a asumirlo? La innovación a través de los nuevos integrantes parece postergarse frente a estas expresiones:

- "A: Y los trabajos, me hablaste en un momento de un PIIMEG

P: estábamos pensando en ese momento, es como que ya lo habíamos hecho y lo queríamos escribir

A: ¿Tu cátedra ya había trabajado con otras cátedras? O busca un trabajo más individual? ¿Cómo se relaciona la cátedra con las otras? ¿Si se relaciona o eran buenas intenciones?

P: Eran las buenas intenciones de armar el PIIMEG porque ya lo habíamos hecho prácticamente, en articulación con las cátedras de comunicación. Sonido tiene cátedras de audiovisuales y las chicas terminaron haciendo un audiovisual finalmente. Pero después propusimos otra interrelación, pero no pensamos primero en los PIIMEG, sino primero pensamos en la enseñanza y después en el PIIMEG. Había que sentarse a escribirlo pero ninguno tuvo ganas" (2ºEntr. D "B" Sujeto P).

El grupo "B" teniendo en cuenta los elementos considerados, va construyendo una trama vincular que desde la dimensión intrasujeto e intersujetos marca diferencias particularidades en las relaciones entre la autoridad, como liderazgo legitimado desde su cargo concursado, y cada uno de los restantes integrantes. Un rol asumido de no confrontación que influye en el resto del grupo de modo positivo de consulta y acompañamiento en lo académico y, hasta de adaptación resignada frente a situaciones que parecen que no van a cambiar -haciendo referencia a la ayudante de primera-. Hay queja constante pero sin búsqueda de resolución.

Una trama que desdibuja una representación del "nosotros" reforzada por un sentido de pertenencia débil de uno de los integrantes con un rol más forzado, más individual que se va distanciando del interés de innovación. Este distanciamiento

marca cómo el resto del grupo ha ido tejiendo vínculos más pertinentes a propósitos contruidos en común a favor de la cátedra, como un espacio de trabajo comunicacional recíproco. Lamentablemente esta última construcción es por ahora, temporal por la situación de relación laboral del adscripto de acuerdo a las normativas vigentes.

## 7.5. Toma de decisiones frente a los conflictos

En la singularidad de la instancia del sujeto a nivel institucional (Lourau, 1975; Garay, 1994; 1996) los individuos y los grupos generan procesos de interrelaciones, de oposiciones, de acomodaciones de manera pasiva o activa. Y en este entramado es donde el malestar, conflicto, crisis se ponen de manifiesto con un sentido particular atribuido por cada grupo. Malestares y conflictos se articulan con la tarea docente, impregnan el clima de trabajo dándole a éste una significatividad única. A partir de ellas el análisis se enriquece ya que son un “síntoma” visible de lo que está tan instalado en la institución y lo que se quiere proyectar como cambio.

### 7.5.1. Grupo “A”: conflictos de resolución inmediata relacionados prioritariamente con temas técnico-administrativos y conflictos ignorados relacionados con la formación docente

Las propiedades que se pueden construir a partir de lo expresado por las entrevistadas acerca de los conflictos es que estos son *visualizados como problemas de proceso* (Romero, 1992) *que han ido surgiendo con una solución inmediata*. Estos tipos de problemas se van dando en la propia dinámica del grupo en torno a la tarea con la intención de darles respuesta, situación que hace que se vayan organizando hacia la resolución de una manera realista.

A nivel general universitario sólo hacen mención al hecho de la *explosión de la Planta Piloto y su relación con el Jardín Maternal*<sup>95</sup> que estaba al lado de la instalación, en actividad, lo que lleva a hablar de un antes y un después en relación al tema de *seguridad* y de regularizar la situación de cada persona que salga de la universidad con la cobertura de seguro en condiciones, lo que a una de las entrevistadas la benefició con un contrato para la tarea docente. Algunas palabras de las entrevistadas que se refieren al tema:

---

<sup>95</sup> Este tema se retoma del punto 7.1 *Institución educativa universidad*; 7.1.1. Grupo “A”: *un espacio de posibilidades de formación para todos*, pero ahora desde la categoría *conflictos*.

María Alejandra Benegas

-“R: ... Algo concreto y vigente, por ejemplo a dos años de la explosión (...) convengamos que es una situación muy, muy traumática por ejemplo lo del jardín maternal” (1º Ent. D “A” Sujeto R).

-“P: Y por ejemplo lo de la explosión fue un antes y un después (...) entonces, bueno a raíz de eso es que se decide hacer el contrato, (...) pero a partir de la explosión empiezan a tener más cuidados en todo lo que es seguros...para mí es un antes y un después” (1º Ent. D “A” Sujeto R).

Y luego se limitan a hablar casi exclusivamente a *problemas en la cátedra* referidas a faltas por enfermedad, por fallecimiento de algún familiar *que no llegan a conflictos, o parten de situaciones de algunos alumnos, hechos que alteran la organización de la cátedra en el orden administrativo, que exige una toma rápida de decisiones disolviendo los conflictos surgidos.* Lo explicitan así:

(Se pregunta acerca de los conflictos)

-“P: No, por ahí el único...en este momento no, porque, esteee, estábamos más comunicadas, fue, bueno, fue atípico, yo me quedé sin teléfono y sin Internet, R. falleció su papá (...) se tomó ese tiempo, a E. si bien estaba se le accidentó la nena entonces fue como un corte de comunicación pero no fue algo que se buscó voluntario (...) pero viste, bueno, fue como una desconexión...

A: Ajena, un poco accidental, que sucedió por...coincidió con muchas cosas...

P: Siii...yo me enfermé también, pero bueno...fue así

A: Pero lo que es el trabajo de equipo no hay conflictos...

P: No no, no hay conflictos, yo te miento si te digo que hay algún tipo de conflicto” (2º Ent. D “A” Sujeto P) (Anexo III.28)

- “A: ¿Era una cuestión personal de la alumna?

P: Si, era una cuestión personal, entonces había que tomar una decisión, decirte, si, dejá, no dejes, y no podíamos esperar al lunes, estábamos a mitad de semana...entonces N es muy abierta en eso, o acá en el departamento o en el celular...N. ¿qué hago? Y ella ahí nomás me ayudó a resolver la situación conflictiva...” (2º Ent. D “A” Sujeto P) (Anexo III.28)

A nivel también intracátedra, plantean como un tema que se va superando con la nueva reorganización de la asignatura<sup>96</sup> pero que ha traído algunos *conflictos ignorados al interior del grupo: el de la formación de los integrantes de la cátedra<sup>97</sup>, el tiempo de dedicación a los propios miembros auxiliares para tal fin y la ausencia de compañía ante las situaciones de concurso.* Reclamos implícitos, encubiertos por la organización y el tiempo que ocupa la dinámica de la misma práctica, ignorando con

<sup>96</sup> Hay una nueva integrante concursada y con ello se han reorganizado en: distribución de tareas; tiempo de reuniones; espacio físico para reunirse sin interrupciones. Todos aspectos que han sido reconocidos como cambios positivos por ambas entrevistadas. Se atiende más adelante a esta propiedad del espacio físico.

<sup>97</sup> Este malestar que comenta una de las entrevistadas tiene su base en el concurso que hacía unos meses se presentó como única postulante y quedó desierto.

cierta indiferencia el tiempo que “ocupa” la formación docente del grupo que requiere de la presencia activa de la responsable-líder del grupo. Lo expresan así:

-“R: *Digamos, hubo un antes y un después, ahora me siento mucho más cómoda de lo que me sentía en aquel momento*

A: *¿Y cuáles eran, no hace falta que entres en detalles, pero qué es lo que te estabas planteando, qué es lo que te preocupaba en ese momento?*

R: *Yo creo que lo que sentí fue una ausencia al no tener ese tiempo de formación, ese tiempo intelectual de dedicación, no había determinados consensos que yo necesitaba tener a la hora del concurso y que esto me gustaría que no se repitiera para nuevas integrantes, por eso insisto en que debemos formarnos” (1º Ent. D “A” Sujeto R) (Anexo III.29)*

También se advierten algunas “quejas” en relación al rendimiento de las alumnas ante algunas situaciones de aprendizaje. Ejemplos:

-“R. *A veces les cuesta ver la carrera, la propia formación,...*” (1º Obs; D “A” Sujeto R.) (Anexo III.30)

-“R: *No, cada grupo trabajaba por separado un tema y leyeron el texto de cada grupo que le correspondían. Son tan lineales...*” (1º Obs; D “A” Sujeto R.) (Anexo III.30)

Estas descripciones generan varios interrogantes que más que cuestionárselo a las alumnas, habría que cuestionárselos a los docentes: ¿Qué se hace como docente frente a estas reacciones de los alumnos? ¿Tienen la preparación suficiente, básica, aprehendida para “dar cuenta” de diversos contenidos demandados por los alumnos? En varias oportunidades hablan de metacognición pero... ¿acompañan los docentes estos procesos para enfrentar la práctica de residencia resignificando conocimientos desde la realidad en la que tienen que intervenir?

Siguiendo con el análisis, otra de las cuestiones que mencionan como un factor de *desconcentración en el trabajo de cátedra que genera malestar es la falta de espacio físico*, otra propiedad que se destaca como relevante que impide trabajar con tranquilidad, sin interrupciones, ya que al ser N. la directora del Departamento y hacer todas las reuniones en el mismo lugar -Dirección departamental- es motivo de permanente interrupción. Ahora, al cambiar de lugar se “genera un ambiente de trabajo”. Expresiones al respecto:

-“R: *...Y yo este año dije, las espero no se qué día de febrero para que nos juntemos en el pabellón “G”...ya nos juntamos acá, y ya agarramos nuestro equipo de mate y ya agarramos nuestro armario...y ya armamos nuestro...*

- *Se genera el ambiente de trabajo de la práctica, allá era como el trabajo de la práctica mezclado con lo que era la dirección del departamento...(..) y a N. por ejemplo le encanta venir acá y ella viene acá a esto y a nada más, no estamos interrumpidas” (1º Ent. D “A” Sujeto R) (Anexo III.31)*

Es aquí donde se puede apelar a las ideas de Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerro cuando expresan que:

"La organización formal de todas las actividades institucionales en especial del espacio y del tiempo, corresponde al área administrativa, pero no resulta, como hemos visto, sólo de las provisiones técnicas, sino que a su elaboración concurren todos los factores internos y externos que de uno u otro modo tienen presencia institucional" (1993:129).

Entonces, se considera que el hecho de haber buscado cambiar el espacio físico ha implicado la necesidad interna de generar el clima para la formación profesional que anteriormente la misma entrevistada en varias oportunidades ha hecho referencia como un reclamo esencial para su tarea como docente universitaria. Esta decisión ha sido el factor que destrabó este conflicto. Y además se advierte que los problemas a los que se hacen referencia, en su mayoría, tienen que ver con *cuestiones técnico-administrativas*: problemas con tiempos, ubicación de alumnas para las prácticas, enfermedades de docentes, etc. que implican un reacomodamiento permanente por las mismas características de la práctica: inmediatez en la toma de decisiones frente a situaciones impredecibles.

#### **7.5.2. Grupo "B": convivencia constante con multiplicidad de conflictos que se filtran en todos los niveles de comunicación interaccional, con difícil resolución a inmediato y mediano plazo**

En el grupo "B" se advierte que el conflicto es tan inherente a la actividad docente, que está presente en todas las categorías analizadas con fuerza y con preocupación por parte de la entrevistada. Esta situación hace que en el siguiente análisis del grupo se retomen los conflictos ya trabajados desde todas sus categorías. La intención no es reiterarlos pero sí reconsiderarlos para dejar en evidencia el peso que tienen en el grupo de estudio. Es por ello que se los ha reorganizado, en esta categoría, en distintos niveles: -a nivel universidad; -a nivel de cátedra; -a nivel intercátedras. Pero además, se distinguen otros nuevos conflictos que se presentan organizados dentro de algunos de los niveles enunciados anteriormente.

-A nivel Universidad:

Fuertemente se cuestiona el *aislamiento de la universidad respecto de la sociedad*. De lo dicho, se toman algunas expresiones de Lortie (1975) que evidencia los efectos que arrastra esta característica en la misma profesión como en la institución toda:

"el aislamiento profesional limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente y termine por envenenar (...) El aislamiento admite conservadurismos y resistencia a la innovación educativa, impide que los logros valgan reconocimiento y elogio (en Fullan y Hargreaves, 1999:23).

*Una institución endogámica que reflexiona y teoriza sin acciones concretas, de allí la representación que hace de la universidad como un “tubo sin ventanas con entrada y salida solamente”. Ejemplos:*

-“P: (...) Como decía un pedagogo español: que la enseñanza es tubular, ¿no? ... un tubo no tiene ventanas, no te deja ver lo que pasa afuera (...) Me parece que esa metáfora se ha ido profundizando, lo veo en los alumnos...” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

-“P: A mí me preocupa. Me parece que la UNRC está concentrada en sí misma haciendo muchas tareas endogámicas y no hay un impacto tan grande en el medio, que a mí me encantaría que haya más diálogo, más acción con el medio. Me parece que estamos tan alejados de la ciudad y que los lazos que unen la ciudad con la universidad no se ven claramente” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

Estos conflictos se retoman de la concepción de universidad -analizada en el punto 7.1- en el que se ha destacado como una de las propiedades: la *dificultad en no poder articular lo teórico con lo práctico hace que la universidad se aleje de la realidad que la reclama*. Además, el perfil docente es concebido como una figura que se presenta como un *docente de mucho conflicto consigo mismo, con el otro y con las normas instituidas*.

Se atiende a lo interpretado en el punto 7.1 como también en el punto 7.2 y 7.3, en los que ya se ha hecho referencia a los distintos conflictos que enfrenta el docente en distintas circunstancias -desde la institución en general, desde la práctica docente cotidiana y desde las propias normativas institucionales a las que debe responder-. Los conflictos paralizan al docente el cual desde las categorías busca permanecer sin intentar cambiar sino con una tendencia *por permanecer y profundizar estas relaciones “perversas”*:

-“P: Hay docentes que históricamente sabemos que nunca vienen a dar clase, que no cumplen con nada y sin embargo son full y están cobrando... ¿querés grado de perversión que todos estemos manteniendo a ese docente? Pero lo criticamos, pero somos todos cómplices...” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

Se desacredita la docencia en el aula ante un sistema de incentivos que lleva a la *división, aislamiento poco democrático, competitivo y más redituable*. Y estos conflictos también los visualiza en la carrera docente -frente a las normativas de Facultad- en la que, como ya se ha explicado, los docentes actúan como *una cofradía de complicidad*: *“todos sabemos las irregularidades y nadie dice o hace nada”*. Ejemplo de esto:

-“P: ... Entonces la cofradía funciona en la docencia, entonces aquí nadie tiene derecho a patear, acá nadie debería criticar a nadie porque todos somos cómplices, yo lo veo así...” (2º Entr. D “B” Sujeto P)

-A nivel de cátedra:

Es donde presenta varios conflictos: a- *el conflicto por la estructuración de la cátedra* centrada en el auxiliar ayudante de primera, cuyo concurso quedó desierto lo que devino en conflictivas relaciones con otro docente involucrado afectivamente con el auxiliar. Esta situación, más la finalización de los dos años de función en la cátedra del adscripto -auxiliar con características opuestas a la auxiliar ayudante de primera-, ha llevado a la docente a una *situación de estructura de cátedra muy débil, desestructurada*, realidad muy opuesta a la que la docente responsable desea. Algunos ejemplos de los cuales algunos ya han sido citados:

-“P: ... Entonces cuando el concurso quedó desierto, lógicamente se llevaron a impugnaciones y todas esas cosas, pero como hemos sido muy claros en el concurso estaba allí también P. R. conmigo con una profesora que vino de Córdoba fuimos muy claros, muy tranquilos, entonces eso generó problemáticas a nivel personal, me han llegado algunos comentarios... (...) Al quedar la ayudante con un concurso desierto, entonces...me he ido quedando sin ayudante...” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.32)

El poco compromiso y responsabilidad asumida para desempeñar las tareas del auxiliar ayudante de primera, sumando la dificultad con el tiempo de encuentros presenciales, ha generado una intercomunicación no presencial sino virtual mediante Internet. Las relaciones que aquí se entablan están ampliadas en el punto 7.4 con algunas de las propiedades construidas que sostienen estas ideas como: *limitarse al cumplimiento de deberes, con un rol fijo; cumplir un “rol de mantenimiento”* (Romero, 1992) para sostenerse incluida, o puede pasar a un *“rol disfuncional”*; *no presentar propuestas novedosas. Generación de conflictos al interior del grupo, latente pero presente sin resolución*. En este caso se lo refiere a la relación de *aportes, expectativas desiguales* entre responsable y ayudante de primera hacia un perfeccionamiento en la formación docente y en la enseñanza.

A nivel de cátedra, distinguimos también, b- *el conflicto con la disciplina de enseñanza*. Plantea como una preocupación que comparte con sus alumnas que el arte esté muy desdibujado en el campo académico-científico. Se toman estas expresiones:

-“P: ...El problema, no sé si esto te va a servir, pero el problema fundamental que cuando vos trabajas en estas cátedras que tienen que ver con el arte, pero el arte dentro de la educación, trae sus problemas primero porque está totalmente desdibujado, desvalorizado dentro de la educación, está totalmente descontextualizado. Te imaginas que en el Jardín de Infantes lo que se ve es normalmente, es como que se reduce a un cancionero, yo te diría consignas cantadas porque los chiquitos entran, saludan a la bandera cantando, saludan a la maestra cantando, luego realizan un tren cantando, luego cuelgan la bolsa cantando y finalmente hacen una ronda para empezar la clase, entonces todas esas consignas cantadas que no tiene nada que ver con la música, entonces, se reduce, pareciera como que se redujera a la música esa que expresan,...

A: mmm (afirmando)



*P: Y después hay un repertorio muy estereotipado y luego todo se recrea en la radio y la televisión. Entonces, frente a esta desvalorización. ¿qué se puede hacer? Primero tomar conciencia de la desvalorización, ese es un punto que lo vemos en la primera parte de la materia, y luego ver qué estrategias usamos para revertir esta desvalorización. Este es un primer planteo dentro de la asignatura” (2º Entr. D “B” Sujeto P).*

Como otro conflicto intracátedra: c- *conflicto con la cultura del joven.* Tiene relación con el conflicto anterior, al estar la música tan “devaluada” se complica internalizar en los jóvenes la idea de formarse desde la educación inicial en el área de música para interpretarla desde su sonido, desde lo que con ella se percibe, desde las imágenes que representa en cada sujeto, etc. Así lo expresa la entrevistada:

*-“P: ... Problemática que se observa es la cultura propia de las chicas,... ¿Cómo se hace para revertir esta situación donde esta disciplina está desvalorizada en la educación y la docente no tiene una formación cultural en eso? Entonces la problemática se profundiza...porque yo no quiero formar músicos, quiero formar profesores de educación inicial que estén capacitados para trabajar con contenidos del área del área de música. (...) hemos propiciado la visita a museos, a teatros, a conciertos, a exposiciones, cosa de incrementar esa cultura que necesita el docente (...) Por lo menos...conocer los espacios de arte, y cuando más carenciado es el jardín y más periférica es la escuela, me parece que, llevarlos a conocer estos espacios en donde se recrea la cultura de la sociedad, es realmente muy positivo (sonrisas)...” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.33)*

- A nivel intercátedras:

Los conflictos en este nivel tienen relación con el concepto de “cofradía”: hay grupos que se constituyen alrededor del trabajo de investigación, de docencia, de extensión pero con *cierta limitación a la hora de socializar lo que se produce al interior de cada grupo* como también, *cómo cada grupo se va jerarquizando en atención a las posiciones que va logrando, particularmente en investigación, en una carrera de competencias y discriminación por lo que se hace, con quién, a dónde, etc.* Atendiendo a lo que dice la entrevistada:

*-“P: Además de lo que te voy marcando que es lo más explícito, hay una serie de cuestiones más solapadas, que se nota en los comentarios en los cubículos en cómo se siente la gente, en cómo se compite uno con el otro, que no se dice que estás investigando porque tenés miedo que te copien (...) hay un miedo, un cuidado, a ver a donde voy a ir, a donde voy a hablar, a donde me conviene hablar y a donde no. Yo estoy de acuerdo que en un marco institucional siempre hay conflictos, como hay conflictos en la familia, en todos lado,...pero acá se ha exacerbado el conflicto con esta diferenciación entre el que es y el que no es; entre el que gana y el que no gana...” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III: 34)*

Y en estas situaciones conflictivas señaladas, sostiene la docente cómo funcionan los canales informales a través de la “radio pasillo”, también considerada en el punto 7.4.2., que van acompañando esta complicada relación con los otros acentuando la competencia en la investigación como el desprestigio en la docencia. Algunos ejemplos:

-“P: Porque la radio pasillo funciona así, ahora... Acá nos peleamos permanentemente. A ver ¿cuántos trabajos ha presentado en cuantos congresos? No importa si va otro, tampoco importa si se le ha pedido a otro equipo que lea el trabajo, tampoco importa, muchas cosas no importan también hay mucha complicidad...” (2º Entr. D “B” Sujeto P) (Anexo III.35)

Para finalizar, más allá de la variedad de conflictos con los que se convive a diario, la entrevistada, plantea el interés del cambio desde la innovación en su cátedra. Los deseos también sobrepasan este ámbito, pero aún se queda en la problematización de la universidad. El cambio está centrado en un ámbito cercano que le permita hacer de “puente” para superar aquello que sí puede modificar por ella misma: formar gente en su disciplina con compromiso, responsabilidad y fluida comunicación para abrir espacios de innovación que aún no ha podido consolidar. Estos propósitos así los expresa:

-“P: Yo cambiaría o me ocuparía en construir mi equipo de cátedra y me encantaría que se abra concurso que de hecho están para abrirse para este año, de ver que la gente que se inscriba tenga ganas de innovar, que entra a una cátedra viva, y como para mí el sonido no está muerto, está vivo entonces es como que uno no puede quedarse quieto, entonces quisiera que se abra el concurso que se presenten muchos y que sea de la mejor manera, con gente formada con ganas de hacer eso...(…) exactamente, yo no quiero ser la más .... Es decir, yo ya estoy empezando a caminar ya para ver que quiero formar a otra persona. Me encantaría que venga otra persona para dejarle esta cátedra para que innove, que esté al día con todo. Sí, eso me encantaría, que se presente mucha gente y que gane la mejor. Y que se quede con mi cátedra que no es mía, por supuesto. Pero tener ese plantel, eso me encantaría, me encantaría” (2º Entr. D “B” Sujeto P).

A modo de cierre del presente capítulo se marcan las propiedades más resaltantes de cada grupo docente donde se encontrarán algunas características similares pero otras muy disímiles, lo que hace que esta construcción cultural se caracterice por una heterogeneidad por momentos muy acentuada.

Con respecto a la *institución educativa universidad*, en el grupo “A” la universidad desde lo instituido es valorada con aprecio, respeto, con un fuerte sentido de pertenencia en comparación con otras instituciones educativas. Apreciada desde las oportunidades profesionales que brinda, con una visión muy personalista de la universidad, lo que puede derivar en una mirada muy sesgada de su complejidad. Asimismo, es considerada como espacio público de formación permanente. Lo instituyente se manifiesta en un reclamo de más apertura a demandas sociales del medio.

Mientras que el grupo “B” resalta la universidad desde sus problemas-conflictos como no poder articular teoría y práctica para dar respuestas a las demandas del medio. Frente a esto hay un legítimo reclamo de cambio que hay que comenzar desde la construcción de una identidad docente universitaria distinta de la que está instituida: las evaluaciones, los controles, las exigencias variadas desde la investigación

hacen que esta identidad se encierre en una “cofradía” competitiva, egoísta, individualista, perversa en relación al colega.

La *práctica docente* a la cual hace referencia el grupo “A” está centrada en el aula tomando una postura constructivista de motivar, ayudar, comprometerse para que el alumno se autoestructure en el proceso de aprendizaje. Fuerte compromiso con la tarea docente que quieren inculcar en sus alumnas de residencia, destacando la formación permanente como un proceso de gran importancia que atraviesa la profesionalidad docente.

El grupo “B” al referirse a la práctica docente, se centra en primera instancia en el aula, buscando, aquello que la inquieta desde el campo más amplio universitario: la articulación teoría y práctica, dando la posibilidad a sus alumnas de vivenciar experiencias en el arte irrepetibles y que constituyen parte de la formación docente de las mismas. Es un modo de innovar y de alejarse de la “cofradía” amenazante de varios docentes. En segunda instancia, se ubica como parte de la gestión del Departamento desde el cual intenta, como en su cátedra, innovar desde la jerarquización y formación de sus integrantes.

Entre *los condicionamientos objetivos*, el grupo “A” manifiesta que las normas de la institución cumplen la función de ordenar la propia práctica de residencia. Se remiten a la cátedra y a la normas sin ser cuestionadas, al contrario, ayudan, regulan y dan seguridad a la tarea docente ya que al remitirse a ellas encuentran solución a dudas o dificultades que se presentan, siempre vistas desde el ámbito del aula y en comparación con las normas de otras instituciones de otros niveles. La flexibilidad de las normas en la universidad hace que estas sean más aceptadas y acatadas sin cuestionamientos.

Por su lado, el grupo “B” cuando de normas se habla, la investigación aparece como una práctica presionada por un sistema que ha afectado seriamente la tarea docente pedagógica, la ha fragmentado y desjerarquizado. Pero ella misma también se desvaloriza con evaluaciones de carrera docente conflictivas en las que la gran mayoría de los docentes son cómplices.

Respecto a *los condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal*, el grupo “A” muestra que el rol asumido por cada integrante del grupo se caracteriza por ser pertinente en relación a la tarea asignada y asumida con responsabilidad en relación a la práctica pedagógica llevada a cabo con las alumnas residentes. Cada acción decidida entre las auxiliares de la cátedra espera la aprobación final de la responsable quien con disposición aprueba sin ninguna situación de malestar o

conflicto, al contrario, sus intervenciones son siempre de acompañamiento desde las normativas y desde las decisiones previamente consensuadas con el resto del grupo.

Desde estos roles de progresión se van marcando diferencias: un rol de acompañamiento, otro de crítica con sugerencias y otro de mantenimiento conciliador sin propuestas de innovación. Entre ellos está latente la necesidad de espacios de mayor participación al interior de la cátedra que apunte a la formación de sus integrantes, que al no hacerse efectiva, el grupo se limita a una tarea rutinaria de administración circunscripta a la organización de las alumnas practicantes.

La tarea administrativa de organización se lleva a cabo de manera responsable, coordinada de concordancia advertida desde lo verbal como gestual, pero no avanza en otras facetas de la tarea docente como la discusión teórica, la reflexión abierta a otros ámbitos de la institución académica que tanto reconocimiento tiene de parte de las entrevistadas.

La dinámica interaccional se realiza por canales comunicacionales formales en los cuales prima lo técnico-administrativo en un clima de trabajo distendido sin competencia, con atención flexible a las normativas, mientras que los canales informales no son relevantes más que la incomodidad del lugar físico que interrumpe la tarea en la cual se encuentran tan absorbidas.

La autoridad se destaca por su rol asumido frente al grupo, respetado, escuchado pero que a su vez deja "espacios vacíos" para la reflexión, cuestionamiento y acompañamiento en estas cuestiones que surgen como inquietud en los demás miembros del grupo. La red vincular establecida se visualiza con la prontitud por el trabajo responsable, ignorando algunos conflictos que si bien quedan latentes sin resolución están presentes y no olvidados.

En el grupo "B" se advierten distintos roles asumidos en la cátedra: de compromiso, de progreso como también de cumplimiento forzado, de mantenimiento con una comunicación recíproca bidireccional pero individual. Estas dicotomías generan malestar al interior del grupo que no se manifiestan como un conflicto explícito, pero están latentes sin resolución y que afectan a la cátedra como grupo en su interacción comunicacional como en su crecimiento innovador, en el que el factor tiempo también se presenta como otro elemento que interfiere en la integración. Las redes vinculares así también se tejen: desde la autoridad, acompañamiento a una adaptación resignada por la escasa movilidad de algunos de los integrantes.

Las dificultades conflictivas presentadas hacen que los canales comunicacionales formales se limiten al respeto en el trabajo académico, mientras que

los canales informales se manejan desde la “radio pasillo” que supera a las normativas en la cual todos “escuchamos” y fomentamos. El colectivo docente en general se muestra con poco interés en avanzar hacia el cambio de la práctica docente.

Atendiendo a los *conflictos*, en el grupo “A” son acotados a situaciones puntuales que les ha afectado a su propia práctica docente y que están en vías de resolución a largo plazo.

-A nivel universidad se plantean los conflictos en torno a un hecho particular como la explosión de la planta piloto y sus consecuencias en relación a toma de decisiones en el tema de seguridad.

-A nivel cátedra, se advierten dos aspectos: uno en relación a la resolución de conflictos inmediatos con temas académicos-administrativos centrados en las alumnas, como también la “queja” hacia las actuaciones de algunas alumnas en la misma práctica de residencia, y el otro, que más se destaca, la situación conflictiva en relación a la ausencia o desatención a la formación docente de los integrantes de la cátedra como también a la falta de espacio físico que resta concentración al trabajo.

El grupo “B” deja claramente una multiplicidad de conflictos que se presenta a lo largo de todas las categorías que se han organizado, teniendo en cuenta tres niveles:

-A nivel Universidad: se cuestiona el *aislamiento de la universidad respecto a la sociedad*. El docente universitario presenta conflictos *consigo mismo, con el otro y con las normas instituidas* con una tendencia en investigación a *profundizar relaciones de división, aislamiento y de competencia*. En la carrera docente se advierte un trabajo de complicidad en la que los docentes actúan como *una cofradía: todos sabemos las irregularidades y nadie dice o hace nada*.

-A nivel de cátedra: se suceden una simultaneidad de conflictos que se distinguen como: *el conflicto por la estructuración de cátedra muy débil, desestructurada*, realidad muy opuesta a la que la docente responsable desea. En ella quedan de manifiesto algunos roles de mantenimiento, disfuncionales que generan conflictos latentes *sin resolución; el conflicto con la disciplina de enseñanza ya que no hay un reconocimiento científico-académico del arte como parte de la educación inicial; el conflicto con la cultura del joven ya que le resulta dificultoso al mismo internalizar la música como parte de una construcción artística en la formación de la educación inicial*.

- A nivel intercátedras: los conflictos se construyen alrededor del trabajo de investigación, de docencia, de extensión pero con *cierta limitación a la hora de*

*socializar lo que se produce al interior de cada grupo. Aquí los canales informales a través de la “radio pasillo” cobran un sentido de información que acentúa la competencia en la investigación y desprestigian la tarea docente.*

Ante tantos conflictos, los cambios esperados se centran primeramente en su cátedra: formar personas en su disciplina con compromiso, responsabilidad y fluida comunicación para abrir espacios de innovación. Hay intención de construir desde la cátedra una comunicación desde la concertación, pero lejos está de ello, la multiplicidad de conflictos a los que el docente se encuentra sometido limita la resolución a los mismos y quedan sin ser redefinidos o disueltos.

A continuación y como se ha elaborado en los grupos analizados anteriormente, se presentan los gráficos construidos a partir de las categorías con las propiedades más relevantes, ambas contextualizadas en un marco social en el que la institucionalización universitaria cobra un sentido particular en cada grupo estudiado, grupo “A” y grupo “B” (Ver: Gráfico 7.8: grupo “A” y grupo “B”; Gráfico 7.9: grupo “A” y grupo “B”; Gráfico 7.10: grupo “A” y grupo “B”; Gráfico 7.11: grupo “A” y grupo “B”; Gráfico 7.12: grupo “A” y grupo “B”).



Gráfico 7.8: grupo "A" Institución educativa universidad



Gráfico 7.8: grupo "B" Institución educativa universidad



Gráfico 7.9: grupo "A" Práctica docente



Gráfico 7.9: grupo "B" Práctica docente



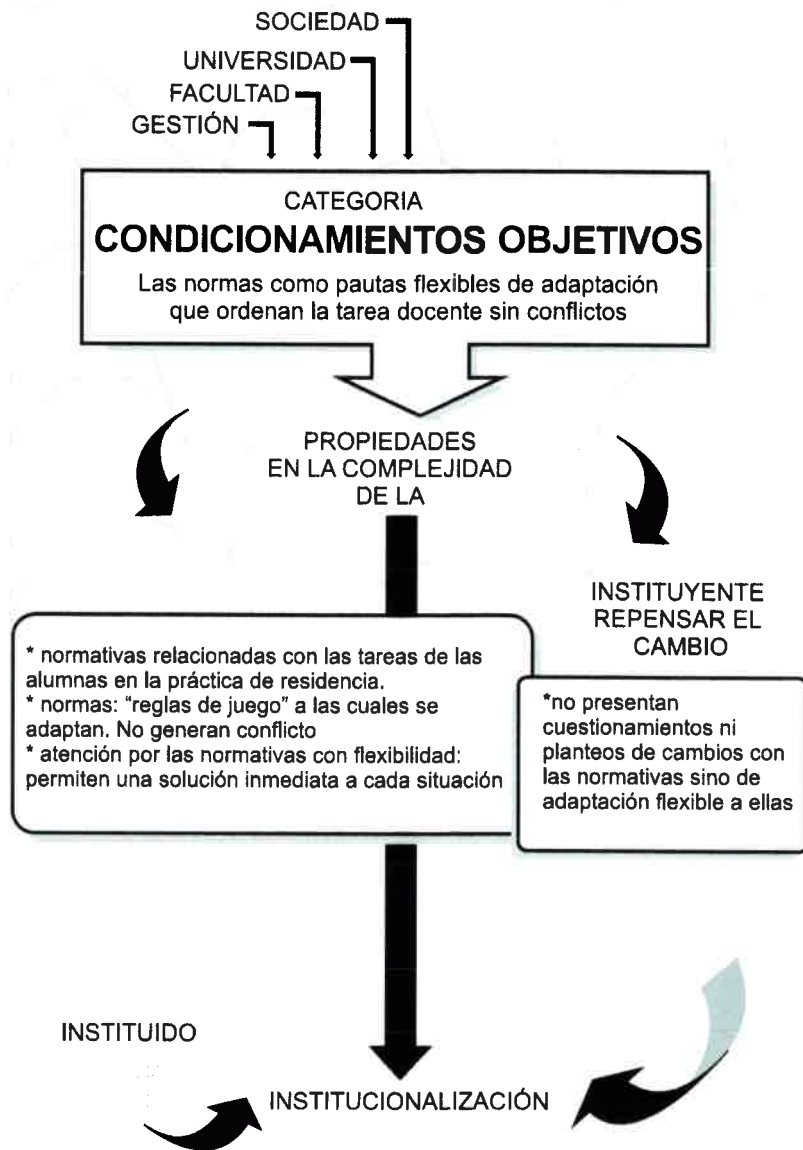


Gráfico 7.10: grupo "A" Condicionamientos objetivos de la institución



Gráfico 7.10: grupo "B" Condicionamientos objetivos de la institución



Gráfico 7.11: grupo "A" Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal

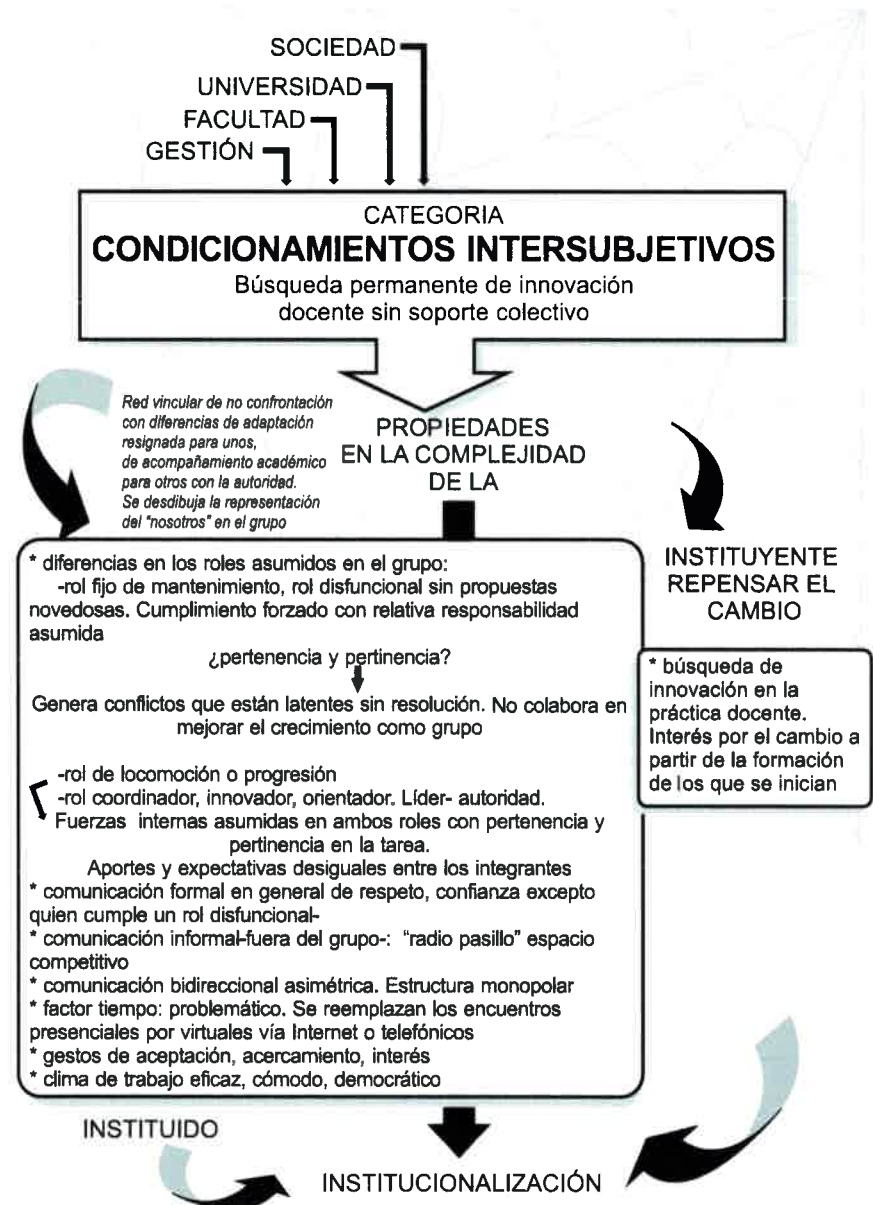


Gráfico 7.11: grupo "B" Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal

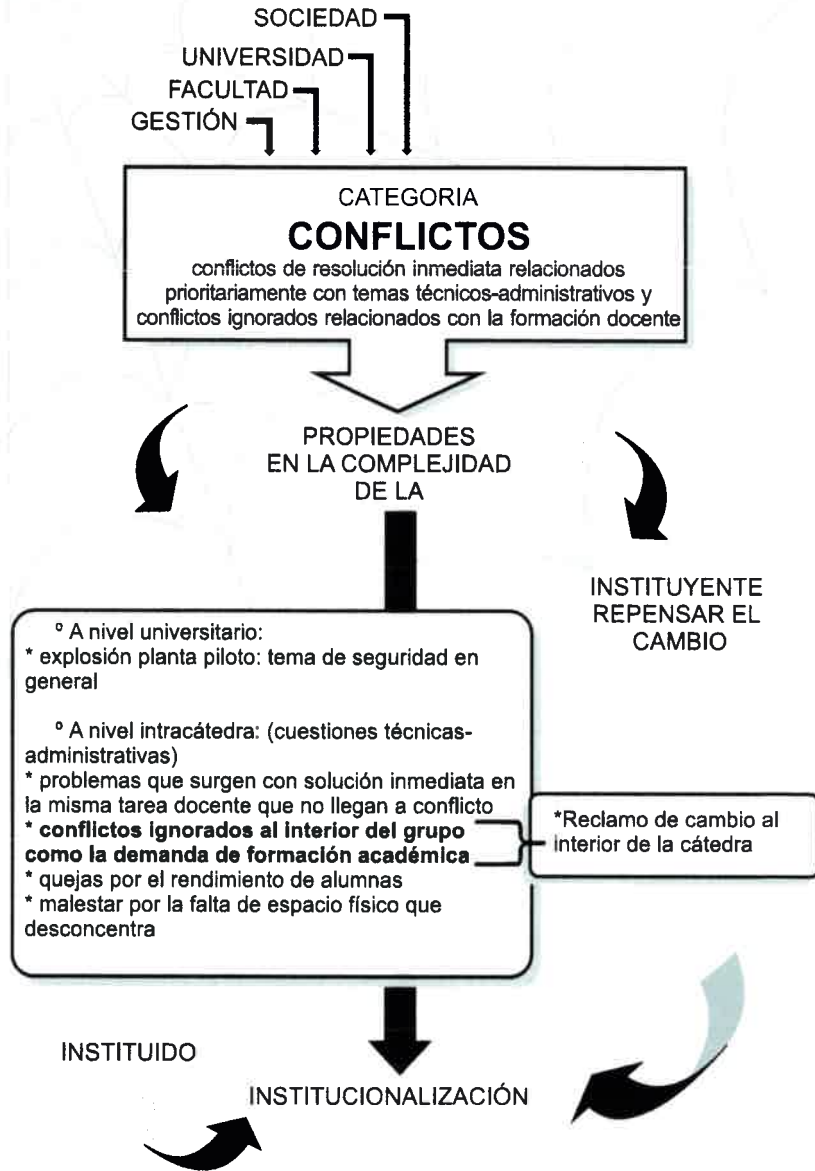
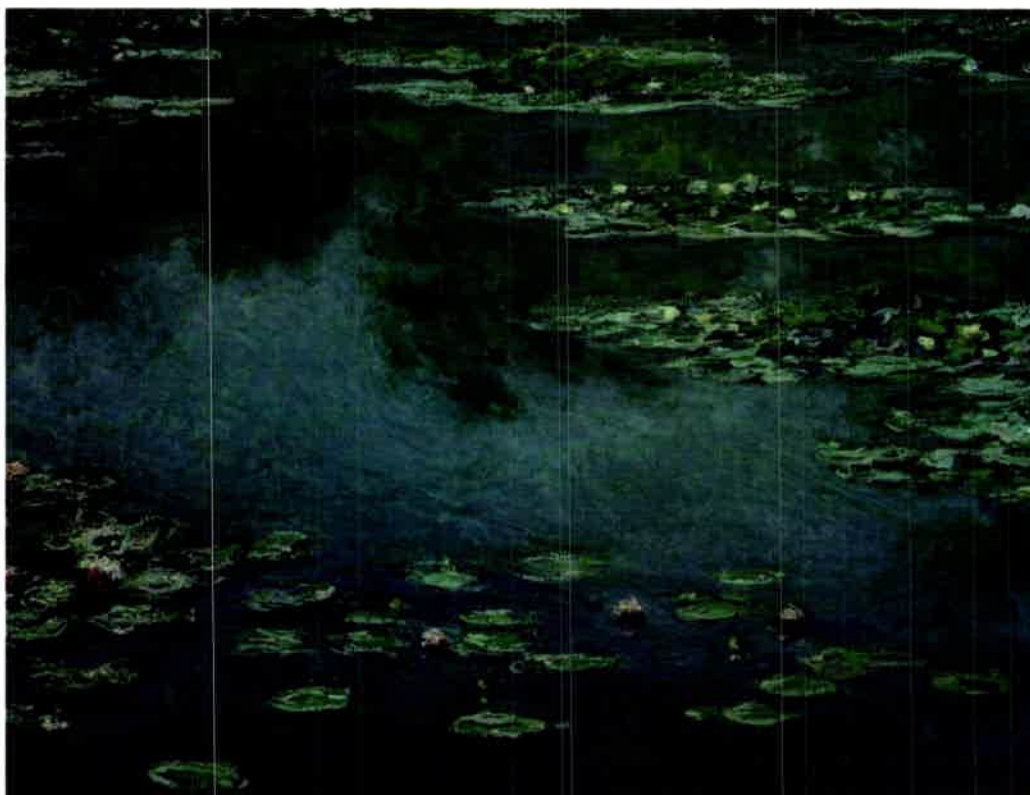


Gráfico 7.12: grupo "A" Toma de decisiones frente a los conflictos



Gráfico 7.12: grupo "B" Toma de decisiones frente a los conflictos



Título: Nymphéas  
Autor: Claude Monet  
Técnica: óleo sobre lienzo

Cuarta parte

**CONCLUSIONES PARA PRINCIPIAR:  
CONFIGURACIÓN DE FORMAS DE CULTURAS DOCENTES EN EL  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INICIAL**

**REFLEXIONES FINALES ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN**

#### **CAPÍTULO 8**

**8. Interacciones estudiadas en las distintas prácticas universitarias en el  
Departamento de Educación Inicial, que cristalizan  
formas particulares de cultura docente**

#### **CAPÍTULO 9**

**9. El proceso de investigación que se construyó: reflexiones finales de todo un  
desafío en la producción de conocimiento**

## **CAPÍTULO 8**

### **8. Interacciones estudiadas en las distintas prácticas universitarias en el departamento de educación inicial, que cristalizan formas particulares de cultura docente**

En el marco de las formas de cultura docente, como objeto de estudio del presente trabajo, los grupos estudiados han ido perfilando una *forma* de actuación profesional en el contexto universitario con modalidades diferentes en cuanto a la comunicación interaccional, a la actuación frente a los condicionamientos objetivos como intersubjetivos, a la reacción y actuación frente a los conflictos que la misma institución genera y a la práctica docente que va moldeándose de acuerdo a demandas internas y externas del grupo de trabajo.

En este contexto universitario, lo instituido y lo instituyente fueron dando paso a una institucionalización que se ha vivificado desde la singularidad y particularidad de los sujetos estudiados y desde la instancia institucional en sí, conformando una cultura de existencia en la que los grupos mostraron diversos perfiles docentes como parte constitutiva del Departamento de Educación Inicial.

Para la identificación de las formas de cultura docente, se fueron construyendo categorías de análisis que dieron lugar a una amplia variedad de propiedades. Formas de culturas subjetivadas por sus protagonistas que, desde los procesos interpretativos implementados de análisis cualitativo, tienen la posibilidad privilegiada de ser resignificadas, cuestionadas, objetivadas en una cultura viva y compartida que se construye en una parte de la colectividad de docentes de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Es momento de avanzar un poco más en el análisis, para cristalizar la heterogeneidad de las formas de cultura docente. Para ello, se consideran los restantes objetivos inicialmente propuestos:

*-Indagar formas de cultura docente construidas en el proceso de institucionalización a partir de la interacción entre grupos de pares en las distintas situaciones de práctica docente.*

*-Comparar las formas de cultura docente construidas en las distintas situaciones de práctica docente*

Estos objetivos son los que darán organización al presente y penúltimo capítulo. En ellos se irán presentando cada grupo estudiado con una "denominación" a modo de dejar sintetizado lo analizado en los capítulos precedentes, para identificar su forma de cultura docente, circunscripta y propia del grupo, pero también en relación a los cambios, a los tiempos, al contexto. Es decir, una denominación en un aquí y ahora

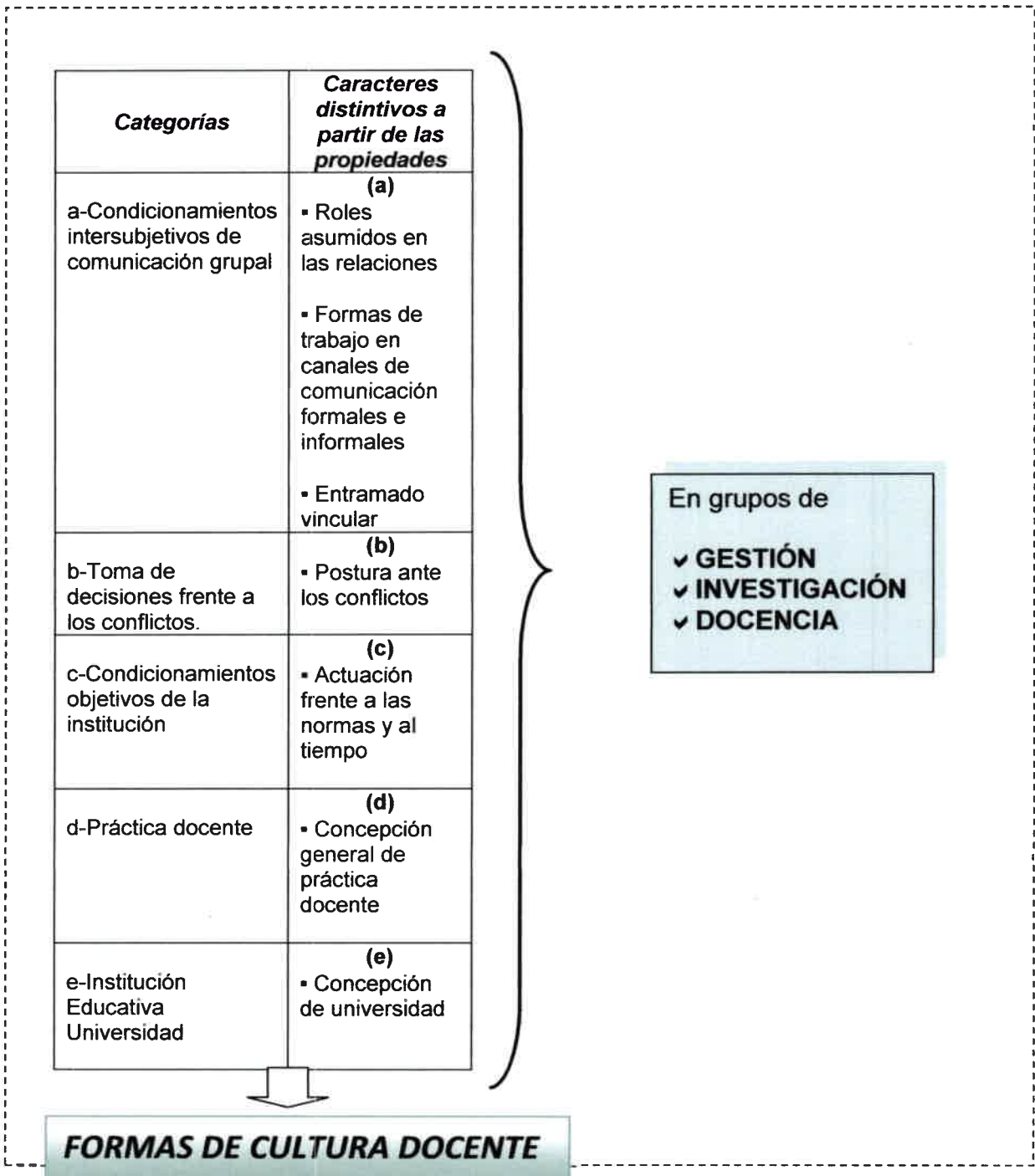
que se ha ido interpretando con los elementos que brindó la información obtenida en un momento dado pero no inamovible, porque los tiempos cambian, las personas cambian y por lo tanto, los grupos y las instituciones también.

La síntesis en cada grupo será una manifestación de cómo se han esclarecido formas de cultura docente en el Departamento estudiado, para lo cual el marco teórico de referencia, presentado inicialmente en el trabajo, será un elemento conceptual de acompañamiento al desarrollo interpretativo, no categórico ni de forzamiento de la realidad, porque si fuera así, se procedería contra todo el trabajo cualitativo realizado, y porque la realidad analizada en su complejidad va desentrañando otras formas de cultura docente que no están en los libros, sino “vivas” en los ámbitos cotidianos, particulares y propios de los espacios institucionales y subjetivados por aquellos que han participado en este estudio, como también por la misma investigadora. Tomando las palabras de Bergamín: “Si me hubieran hecho objeto sería objetivo. Como me han hecho sujeto soy subjetivo” (1985, en Ceballos y Ariaudo, 2007:189).

En esta etapa de integración, se tendrán en cuenta las propiedades más relevantes de cada categoría, en particular las referidas a los condicionamientos intersubjetivos ya que allí las interacciones docentes quedan directamente expuestas como las *formas de actuación profesional* en la construcción del entretejido vincular que se desarrolla en un espacio y tiempo en el Departamento de Educación Inicial de la UNRC entre el 2007 y 2009.

Para ordenar esta tarea y llegar a la “denominación” anunciada de las distintas formas de cultura docente, se eligieron “caracteres distintivos”, al decir de Bolívar Botía (1993), que ya fueron atendidos en cada grupo analizado en los capítulos precedentes -han sido parte de los objetivos trabajados- y que tomaron distintas significaciones desde las propiedades de cada categoría. Estos caracteres son: *roles asumidos en las relaciones; formas de trabajo en canales de comunicación formales e informales; entramado vincular; postura ante los conflictos; actuación frente a las normas y al tiempo; concepción general de práctica docente; concepción de universidad*. Ellos permitirán ir develando particulares formas de cultura, particulares relaciones con el otro, que al hacerlas concientes en sus protagonistas, serán un aporte para pensar en lo que se dice y en lo que se hace para uno mismo, para el grupo, para la institución.

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza los elementos de análisis con los que se trabajará (Cuadro 8.1)<sup>98</sup>.



(Cuadro 8.1)

<sup>98</sup> Esta organización de la síntesis analítica del capítulo, deberá tenerse en cuenta para la lectura de los *Diagramas de camino hacia la forma de cultura docente de gestión, investigación y docencia* (Gráfico 8.3; 8.4 y 8.5), presentados al final de este capítulo.

Y en esta indagación de formas de cultura docente no faltarán comparaciones desde las semejanzas y diferencias entre los grupos, sin generalizaciones pero advirtiendo cómo el trabajo grupal va tomando diferentes formas de acuerdo a las interacciones que giran en torno a las tareas académicas que los convocan. Es así que en este capítulo, finalmente se retoma significativamente el objetivo general del trabajo desde la perspectiva cualitativa de estudio de casos; constante analítica que, acompañada por una vigilancia epistemológica ha permitido el arribo a esta última etapa de la tarea de estudio:

*Comprender las Formas de Cultura Docente en el Departamento de Educación Inicial, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, a partir de los significados que atribuyen los docentes a la interacción con los colegas en sus tareas cotidianas de práctica docente.*

### **8.1. Forma de cultura docente en gestión:**

**Cultura burocrática con pinceladas de concordancia discreta-familiar-afectiva en las resoluciones conflictivas a mediano plazo y, de aislamiento parcial por la saturación de tareas**

Desde los *condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal (a)*, los *roles asumidos* se presentan en posible conflicto, puesto que aparecen las obligaciones de acuerdo a la posición como no asumidas en su totalidad desde el privilegio asignado y legitimado por el voto de la planta docente permanente del Departamento. La ausencia justificada o no de algunos y, la presencia constante de otros, hace que la inclusión de todo el grupo no cobre fuerza aunque hay un esfuerzo por conquistar el sentido de pertenencia, de preservar al grupo. Y el modo de efectivizar este interés es a través de aquellos docentes reconocidos por sus trayectorias como también en la atención al mismo líder-autoridad. En ellos, las expectativas depositadas son importantes, frente a las cuales reaccionan con algunas inseguridades, temores, priorizando la defensa individual a la colectiva-académica. Estos temores llevan a que la toma de decisiones se encamine a las derivaciones o consultas con agentes externos, un camino por lo burocrático-administrativo para resguardarse tanto de complicaciones personales como institucionales. Es aquí donde hay elementos que se aproximan a una *cultura burocrática, forzada* (Hargreaves, 1998; 2001; Bolívar Botía, 1993; Marcelo, 1995) donde una reglamentación se impone con un trabajo en conjunto obligatorio. Dice Hargreaves:

En vez de los procesos espontáneos, imprevisibles, y peligrosos de una colaboración entre profesores, los administradores prefieren, a menudo, sustituirlos por la simulación segura de la colegialidad



artificial: más perfecta, más armónica y más controlada que la realidad de la colaboración misma" (2001:59).

Pero se puede entender que este tipo de trabajo rutinario puede ser la antesala de una tarea colaborativa que aún es incipiente por la propia historia del Departamento y por el modelo matrizante de origen. El hecho de hablar de cambio, de una intencionalidad abierta a otros esfuerzos con gente que busca trabajar con responsabilidad, es importante considerarlo como fuente de innovación que ya está asomando y que se proyecta con algunos rasgos a continuar en el futuro.

Los *canales formales* de comunicación pesan sobre los informales en la diversidad de tareas académicas a resolver. Las decisiones últimas a veces quedan inconclusas por la falta de conocimiento de las normativas, como de la conformación de comisiones necesarias en su articulación con el Consejo Departamental, tema recurrente que genera incertidumbre y de alguna manera limita la fluidez del mismo trabajo de gestión.

Esta falta de consistencia en lo formal, hace que lo *informal* se presente desde lo afectivo y desde un voluntarismo de lealtad individual con el grupo (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993) que intenta suplir aquellas ausencias de otros grupos de trabajo. Desde lo que sostienen Hargreaves (1998; 2001); Bolívar Botía (1993) y Marcelo (1995), la forma de cultura generada administrativamente hace que los canales formales sean fuertes, pero la ausencia en varias situaciones de conocimientos institucionales-normativos llevan a que se demore la resolución de algunos temas en espera de definiciones externas, un modo de complicidad aceptado por todos los integrantes del Consejo con la evasión de resoluciones inmediatas. Pero este pedido de ayuda externa se realiza con una buena relación intercomunicacional que ha contribuido y lo sigue haciendo hacia el cambio iniciado.

El *entramado vincular* está marcado por lo afectivo, donde la rivalidad da lugar a la cordialidad, el compromiso, evitando las dificultades al interior del grupo. Quien más ejerce poder para no confrontar con una actitud de permisividad es el líder-autoridad, con una organización de tareas que enfatizan más lo técnico-administrativo que lo académico. Aquí se mantienen aspectos que se acercan a una *cultura burocrática* pero contaminada con algunas pinceladas de una *cultura familiar* que suaviza la burocracia pero no la borra, ya que necesita de ella para encontrar seguridad en las decisiones que se toman. Como ya se dijo, se deriva a una consulta externa pero acompañada de una familiaridad afectiva positiva al interior del grupo -desde el clima, los rituales, los gestos, entre otros-, con la que se intenta mantener al

grupo unido dejando de lado lo estrictamente académico en relación a la formación en tareas de gestión. En otras palabras, siguiendo a Frigerio, Poggi y Tiramonti (1993), una matriz que se sostiene en las relaciones interpersonales-afectivas y que pone en riesgo la especificidad de la tarea que convoca al grupo.

La *postura ante los conflictos* (b) es de moderación controlada, no es arrasadora, al contrario, éstos se presentan o son abordados con mesura, o con silencios prolongados, que han llevado a varios cuestionamientos encaminados a la evitación, inseguridad, derivación del problema. Se utiliza la estrategia de la "suavización" (Ceballos y Ariaudo, 2007), se aprende a convivir con ellos con acuerdos sin una resolución inmediata.

Se refieren en general, a la falencia de la universidad de responder más a deseos personales que sociales, como un tema de conflicto, como una actitud que dicha institución ha asumido y que resulta de difícil cambio. Los conflictos que en la tarea diaria de gestión se presentan son más previsibles que imprevisibles. Frente a ellos se recurre a la evitación discreta y aceptable buscando encontrar las respuestas en el afuera con un diálogo y apoyo desde otras autoridades de Facultad. Aquí los posibles resultados son de resolver los conflictos o de convivir con ellos con acuerdos negociados. También plantean profundizar el cambio, mientras tanto el perfil burocrático de resolución de conflictos se hace presente en la dilatación de su definición.

La bibliografía consultada permite tomar algunos elementos de los presentados como el trabajar prioritariamente los problemas previsibles, esperables de alguna manera por el tipo de tarea de gestión que se realiza, pero acompañados de una constante evitación que dilata su resolución en el tiempo. Entonces, se encuentran elementos de una *cultura burocrática* buscando apoyo en otros, externos al grupo, para no perder la previsibilidad porque esto significaría dejar manifiesta la dubitación velada.

Y en relación al temor con lo impredecible, se advierte cómo *actúan frente a las normas y al tiempo -condicionamientos objetivos de la institución* (c)-. Las primeras en general, dan seguridad, los actores recurren a ellas constantemente aunque al no tener un conocimiento amplio de las mismas, se recurre a otros agentes externos al grupo resolviendo dos cuestiones que preocupan: una, buscar y encontrar otra fuente de información en relación a lo prescriptivo; otra, en esta búsqueda se "evita" -como se explicó en el párrafo anterior- resolver conflictos al interior del grupo derivándolos formalmente, lo que demora su resolución pero evita sobresaltos. Estas dos

cuestiones no escapan a una inseguridad encubierta, que puede deberse a que el grupo está sumido en un profundo cambio hacia una consolidación más académica, que está conquistando; sin embargo, queda por recorrer el camino de la formación de sus docentes en la gestión: saber las normativas, asumir la responsabilidad -legitimada por el voto-, acomodar los tiempos como una tarea que hay que agendarla para que no se torne "forzada"; enfrentar los imprevisibles sin desconcierto. Formarse para asumir esta nueva posición es ir construyendo este espacio en una actuación espontánea, omnipresente, voluntaria, imprevisible (Hargreaves, 1998), para superar actuaciones de peso *burocrático*.

Como las normas dan respuesta y soluciones, el *tiempo*, como otro condicionamiento objetivo, satura, molesta frente a la variedad de tareas dentro y fuera de la tarea de gestión que hay que realizar. Las normas "invaden" el tiempo académico como el libre, atraviesan lo cotidiano con dificultad en coordinar ambos condicionantes. Como ejemplo de esto, la dificultad de ordenar horarios para que todos puedan participar de las reuniones de Consejo, tema recurrente que termina en un conformismo y en la queja constante. Al respecto, Pérez Gómez habla de "saturación de tareas" como una de las características más notorias en las formas de cultura docente: "Uno de los sentimientos más constantes del profesorado en la actualidad es su sensación de agobio, de saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las nuevas exigencias curriculares y sociales que presionan la vida diaria..." (1998:174).

Y para cerrar este punto, se continúa con Pérez Gómez diciendo:

"Entre las múltiples consecuencias peyorativas de la intensificación laboral del docente (Hargreaves, 1994) podemos rescatar la carencia de tiempo y de tranquilidad para concentrarse en la tarea (...) dentro y fuera del aula, reflexionar sobre el sentido de su quehacer y formarse en los aspectos científicos y culturales que componen el sustrato de su pensamiento y sensibilidad..." (1998:175).

En este sentido el mismo autor plantea a modo de binomio que contrarresta esta saturación de tareas, la responsabilidad profesional. Cuando las demandas son asumidas no con una exigencia individual-burocrática, sino colectiva y reflexiva que requiere su tiempo, esta capacidad de recuperar la autonomía del docente en este trabajo con el apoyo afectivo que se tiene y se siente en el grupo, puede ser una estrategia que atenúe el desasosiego y la queja.

Tomando propiedades de otra de las categorías: práctica docente, la *concepción general de práctica docente* (d) se manifiesta centrada en el aula con el interés de abrir canales horizontales entre cátedras. Como una forma de vida, que reafirma los vínculos afectivos dejando en segundo lugar lo académico-institucional. Es interesante marcar que la concepción de práctica docente parece que la

manifiestan desde la propia experiencia individual pero no como parte de otras tareas con el otro, ya sea un ayudante u otro colega.

Esta subjetivación de la práctica docente se orienta a una cultura docente con ciertos rasgos de *aislamiento*, en la que el proceso de socialización contribuye fuertemente desde el factor tiempo, como la *saturación de tareas*, entre otros, enfocando las interacciones hacia lo informal, afectivo, eludiendo lo académico a modo de protección del mundo laboral externo. Al respecto algunas expresiones de Marcelo:

“...el aislamiento plantea el problema que Fullan y Hargreaves (1992) denominan de la *competencia no reconocida y la incompetencia ignorada*. El aislamiento produce que cualquier actividad positiva que los profesores hagan o puedan hacer no sea en absoluto reconocida, mientras que por el contrario, toda actividad negativa permanezca en el anonimato y sin corrección posible...” (1995:149).

Pero hay interés por el cambio, para ello se requiere no solo del deseo sino también de la puesta en práctica de un proceso de formación específico como docente universitario. Esta postura dispone a construir interacciones a favor del Departamento, una red de comunicación fluida al interior del grupo y al exterior del mismo, que vaya rompiendo con lo instituido para dar paso a la renovación, aprendiendo desde la toma de decisiones más sencillas hasta aquellas de mayor complejidad. Y para esto, el diálogo es fundamental, una herramienta con un sentido pedagógico (Burbules, 1999) que permita ir reconociendo pausadamente la realidad en la que se actúa, la subjetividad del otro colega y la de cada docente del grupo. Se advierte que esta comunicación dialógica no es autoritaria, es de abrir el aprendizaje a pautas, normas, decisiones, actitudes, intervenciones que reditúen en beneficio del grupo y de los demás actores. En esto pareciera que consiste el cambio de esta situación de trabajo.

Pero también con él hay cuestiones que probablemente pasan inadvertidas y al sacarlas a la luz, ésto colabora a favor de un cambio, -que aún está centrado en lo *administrativo-burocrático*-. Estas cuestiones no son vistas como negativas sino que son consideradas para atenderlas, revisarlas, cuestionarlas en busca de lo deseado. Al respecto, aquí las palabras de Blejmar:

“La buena gestión no se legitima con la explicación de por qué no se pudo, sino en los beneficios percibidos por su audiencia social. Existen muchas explicaciones que ensayan el “por qué no se pudo”. Se necesitan más comunicaciones acerca de “cómo se pudo”. Sólo el fracaso, el error reconocido y admitido (por) el grupo, puede transformarse en fuente de aprendizaje y mejora” ( 2009:137-138)

Hay mucho por revisar para transformar esta tarea, equilibrar lo afectivo con lo estrictamente académico, incluir la reflexión como una estrategia imprescindible para el cambio superador, que implicaría la búsqueda hacia una cultura de colaboración con un largo camino por recorrer.

Desde la posición de contextualizar la práctica para hablar de formas de cultura docente no se puede dejar de lado la *concepción de universidad* (e) que los

protagonistas asumieron. Hay una valoración de la universidad por la formación académica que brinda y por sus márgenes de autonomía, pero simultáneamente hay también una *queja*: la limitación frecuente de las demandas sociales por exigencias burocráticas que cierran el potencial académico a la sociedad, dejando al docente sin interés por la innovación tanto en lo individual como colectivo. Hay un doble reconocimiento: una universidad con potencial académico importante que se valora en relación con otros niveles del sistema, frente a una universidad con exigencias que en muchos casos *burocratizan* las tareas de docencia, con tiempos acotados que generan la implacable “queja”, “disconformidad”, forzando un trabajo contra reloj, en desmedro del trabajo compartido e interés social en conjunto.

## **8.2. Forma de cultura docente en investigación: Cultura de colaboración en la construcción del trabajo intelectual, con respeto por la autonomía docente, compartiendo fuertes lazos afectivos y demandas a un cambio colectivo institucional**

Atendiendo a los *roles asumidos -condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal (a)-* en el grupo, el mismo mantiene una constante rotación de roles para realizar con éxito diversas tareas específicas como: asistencia a eventos, a otras instituciones donde son invitados para colaborar desde su formación, como también, elaboración y presentación de ponencias. Son funciones no impuestas sino asumidas desde el compromiso responsable de ser parte de un grupo de trabajo. Aquí se marcan algunas de las características de la *cultura de colaboración* como las “relaciones espontáneas y voluntarias”, que como sostiene Hargreaves y Marcelo:

“... surgen, ante todo de los mismos docentes, en cuanto grupo social(...) no surgen a partir de ninguna limitación o imposición administrativa sino del valor que los profesores le reconocen (...) el hecho de trabajar juntos es, a la vez, entretenido y productivo” (Hargreaves, 1998:218)

“La cultura colaborativa se muestra por la presencia de actitudes y conductas concretas día a día (...) se diferencia por su permanencia en el tiempo, su espontaneidad, carácter público y orientación al desarrollo...” (Marcelo, 1995:162).

Y en esta división de tareas coordinadas, hay algunos roles que son ejercidos por los mismos docentes sin cuestionamientos, como el rol de mediador de tensiones -liderazgo expresivo- al interior del grupo y, el rol de la autoridad -liderazgo instrumental-. Ambos conforman un tipo de liderazgo que no se oponen sino que se complementan a favor del desarrollo académico del grupo.

Está instalado en el mismo origen de conformación del grupo, el sentido democrático de respeto a las diferentes posturas teóricas, la autonomía en las tareas, el apoyo al avance de cada integrante en la carrera docente, lo que incide en la formación como investigador, como también el mantenimiento de fuertes lazos

afectivos que favorecen la pertenencia y responsabilidad individual y colectiva al grupo. Aquí se presenta otra característica referida a las relaciones humanas a favor del grupo. Expresa Hargreaves: "Los profesores actúan juntos sobre todo para desarrollar sus propias iniciativas o para trabajar sobre iniciativas apoyadas o impuestas desde fuera con las que se comprometen desde su confianza profesional y su juicio discrecional" (Hargreaves, 1998:218).

La manera de asumir así los diversos roles, lleva a formas de trabajo por *canales de comunicación formales e informales* con particularidades que son coherentes con lo anteriormente dicho. Juntos, dan al grupo un dinamismo flexible de colaboración que fundamenta la manifestación de uno de los entrevistados al decir: "nos hemos buscado". Una participación democrática comunicacional de horizontalidad colaborativa.

Los canales formales son por los que fluye el intercambio de significados, de cosmovisiones del mundo que giran en torno al objeto de estudio de la investigación, sin desatender lo afectivo. El clima que se genera es de participación democrática. Los canales informales se convierten en un espacio de "salud mental" en donde los ritos y las bromas descontracturan cada situación intelectual para dar paso a un espacio de encuentro afectivo que pasa a ser soporte de unidad de lo formal. Aquí también se advierten, como plantea Bolívar Botía (1993), elementos de un trabajo colaborativo en relación a visiones compartidas en conjunto, referidas a valores, objetivos, tareas que promueven el trabajo colectivo. Al respecto, un aporte importante de Pérez Gómez:

"La cultura de la colaboración tiene dos aspectos fundamentales que se implican mutuamente (...): por un lado el contraste cognitivo, el debate intelectual que provoca la descentración y la apertura a la diversidad; por otro el clima afectivo de confianza (...) sin la amenaza al ridículo (...) o la discriminación" (1998:172).

Queda al descubierto un *entramado vincular* de pertenencia, de autonomía, de rotación de roles. La necesidad y la satisfacción al interior del grupo son elementos presentes que se reflejan en cada integrante y se comparten para lograr por consenso los propósitos de investigación, con peso en lo académico pero sin dejar de lado lo afectivo como un soporte imprescindible.

Pero atendiendo a este vínculo afectivo, la cultura de colaboración que aquí se sostiene puede quedar limitada atendiendo al modo como fue puesto de relevancia el aspecto afectivo. Un vínculo que puede tornarse obstaculizante, porque puede afectar la tarea académica para dar paso a una forma de *cultura familiar* que desdibuje los roles y las tareas encaminadas a un aprendizaje sistemático de conocimientos. Un peligroso camino hacia un modelo relacional que no se preocupa por aprendizajes nuevos sino por fomentar una matriz familiar que une al grupo por su fuerte

componente afectivo relegando, en algunas situaciones, el componente cognitivo (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1993).

Los *conflictos -toma de decisiones frente a los conflictos-* (b) se van manifestando de diferentes formas y los modos de actuación ante ellos también. En el grupo marcan los conflictos desde los efectos que dejó la década de los 90: categorizaciones, evaluaciones, competitividad, que llevó al docente a tareas individualistas, muy opuestas a la cooperación. Un comportamiento -que aún sigue instalado- limitando el acceso a lo nuevo, a la innovación, concebido como un refugio en donde predomina la pasividad como la aceptación acrítica de una cultura dominante (Pérez Gómez, 1998). Una cultura que sobre-exige desde evaluaciones permanentes, informes frecuentes, categorizaciones de investigadores, cambios cuantitativos sin logros cualitativos-colectivos pero que insumen gran parte del tiempo y dedicación de los docentes.

Si bien el grupo está atravesado por estos planteos complicados, más que hablar de conflictos, se refieren a "tensiones" como un modo de mostrar disconformidad localizada en un momento del trabajo, tensiones que se disipan por la intervención especial de quienes asumen liderazgo. Siguiendo a Hargreaves (1998), el "apoyo moral" de estos integrantes es lo que fortalece al grupo en momentos de frustración o fracaso.

Otras situaciones que se mencionan tienen relación con la paralización de la carrera docente, con la falta de auxiliares para algunas tareas específicas, la sobre-exigencia de algunos integrantes según su dedicación y los serios cuestionamientos, fuera del grupo, a "acomodos" por cuestiones personales que exceden lo institucional.

Hay una demanda de mejores condiciones académicas del grupo sin olvidar que varias de esas complicaciones conflictivas se deben a políticas macro contextuales que inciden de una u otra forma en las tareas de investigación. En ese sentido, hay una identificación con la *cultura de concertación* (Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1993) donde los conflictos se muestran con fuerza pero sin que afecten la solidez interna del grupo. Por eso la intervención oportuna para disuadirlos, en tanto los conflictos que escapan a decisiones inmediatas son reconocidos como tales, pero se depositan fuera del alcance de los miembros del grupo.

Otro de los elementos que se consideran es la *actuación frente a las normas -condicionamientos objetivos de la institución-* (c), con clara alusión a los efectos de la década de los 90 cuya incidencia resultó contraria para implantar una cultura de la colaboración y en cambio fortaleció el aislamiento del docente investigador y la

fragmentación del trabajo. Pese a ello, el grupo evidencia como una constante a lo largo del tiempo que las exigencias externas no hicieron mella en su conformación sino que se respondió con tolerancia a las normativas, cumpliendo con lo mínimo a las pautas establecidas. Esta disposición es considerada por Hargreaves en el marco de la *cultura de la colaboración*, “orientada al desarrollo”, es decir, que cuando hay que cumplir con exigencias externas: “...lo hacen de forma selectiva, fundándose en su confianza profesional y su juicio discrecional, en cuanto comunidad” (Hargreaves, 1998:218).

Y el manejo del *tiempo* queda enmarcado en esta tarea normativa. El trabajo *colaborativo* es “omnipresente en el tiempo y en el espacio” (Hargreaves, 1998), la flexibilidad con la que trabajan para cumplir con lo propuesto en el proyecto de investigación muestra que el factor tiempo no es un indicativo de presión, es acorde a esta tarea y a otras que exceden lo explicitado en el proyecto aprobado, que también requieren de una presencia más personal.

Hablar de *práctica docente* (d) en este grupo es encaminarse a una concepción compleja que parte del aula pero no deja de advertir sus influencias, desafíos, compromisos con la realidad. Por ello, lo “imprevisible” (Hargreaves, 1998), se instala como otro componente desde la *cultura de la colaboración* centrado en el aula y acompañando al alumno a desestructurarlo desde la confrontación y no desde la exposición. El docente es visto y defendido como un *trabajador reflexivo* más allá de reconocer el desprestigio social que hoy se ha instalado en el imaginario social. De allí que el perfil docente de investigador está constituido por un bagaje de relaciones con los otros de adentro y de afuera, con las normas, con los cambios y los deseos de cambio por ser protagonistas de una institución pública con compromiso social.

Los caracteres presentados en este grupo nos llevan ahora a una *concepción de universidad -institución educativa Universidad-* (e) que involucra un fuerte interés por el *trabajo colaborativo*. Una institución como espacio de pertenencia intelectual y de encuentro con otros. Una amalgama entre lo académico, lo social, lo político, lo afectivo, la libertad, la autonomía que asume el trabajador de la educación desde este espacio público para proyectarse en la sociedad, siempre desde emprendimientos colectivos de innovación. La institución universitaria favorece estas posibilidades desde nuevas fuerzas de resistencia que impulsan al cambio y con las que este grupo se siente comprometido, sin dejar de reconocer que no siempre responde a la sociedad con el compromiso que se espera por ser una institución pública. Palabras de López Hernández, pueden echar luz:



"Las culturas de la colaboración surgen de unas comunidades escolares convencidas de que las necesidades, los intereses, las complejidades y los propósitos de la tarea educativa requieren la cooperación de todos desde la independencia y la autonomía" (2007:178).

### **8.3. Forma de cultura docente en docencia: Cultura de la heterogeneidad que se construye entre tareas de mantenimiento resolutivo técnico-administrativo-burocrático y tareas de actividad académica balcanizadas, impregnadas de conflictos**

En uno de los grupos (*grupo "A"*) los roles asumidos -condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal (a)- son de responsabilidad compartida, de contención y de orden administrativo para coordinar la variedad de tareas dentro y fuera del aula. Si bien el peso está en la tarea técnica-administrativa-normativa, cada integrante asume roles distintos que se complementan: uno de ellos asume el rol de "evaluador" que cuestiona tanto las tareas de ellos mismos como docentes, como las tareas que realizan las alumnas; otro, el rol de "acompañamiento"; "seguidor", aceptando sin cuestionamientos los aportes brindados por las demás docentes del grupo; y rol de "mantenimiento", "de conciliador pasivo", cediendo para acordar con las demás integrantes. Hay poco espacio para la formación porque la *cultura burocrática* se ha instalado para la organización de variadas tareas que demandan a todas las integrantes mucho tiempo -distribución de alumnas, trámites administrativos para hacer fuera de la universidad, etc-. Sostiene Bolívar Botía: "relaciones comunes por procedimientos burocráticos como gestión regulada de forma administrativa..." (1993:3). Cada uno tiene su rol asumido con bastante estabilidad y "con escasas ocasiones de intercambio, observaciones compartidas..." (Marcelo, 1995:160). Los roles que ejercen lejos están de encontrar espacios para la formación profesional ya que la demanda interna y externa administrativa ocupa todo el tiempo.

En el *grupo "B"*, la asunción de responsabilidades es variada, lo que lleva a hablar de roles distintos. Uno de ellos al limitarse al simple cumplimiento de deberes se presenta como un "rol de mantenimiento" que puede llegar a un "rol disfuncional", ya que no cumple con las expectativas de la asignatura; otro asume un "rol de progresión" en cuanto acompaña los objetivos propuestos y también se identifica un "rol de progresión" que coordina todas las tareas, orienta al resto de los integrantes y resuelve los problemas a medida que surgen para asegurar el buen funcionamiento del grupo.

Pero avanzando en esta síntesis, si relacionamos los roles con las formas de trabajo en *canales de comunicación formales e informales*, advertimos que en el *grupo*

“A” se presenta una comunicación formal con atención a las normativas, lo que lleva a que prime el trabajo técnico-administrativo-normativo asumido por la responsable y, lo administrativo-académico quede más relegado a las auxiliares con la última aprobación de la responsable. Una tarea técnica-administrativa que es necesaria pero que no llega a complementarse con espacios de formación docente, frente a lo cual una de sus integrantes lo demanda con cierta insistencia.

Una comunicación formal fluida, distendida, dinámica con escasas distracciones que se complementa con la informalidad en algunos y escasos momentos de comunicación, sin conflictos visibles. Entonces, aquí también se advierten aspectos de una *cultura burocrática*. Expresa Pérez Gómez: “el carácter burocrático de la vida en la escuela, impregna de forma soterrada y explícita las tareas, actividades y sobre todo las interacciones” (1998:171). Y siguiendo a Hargreaves: “... la colegialidad forzada/burocrática, se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, burocráticos para incrementar la atención que se presta a la planificación conjunta de los profesores” (1991, en Marcelo, 1995:160).

En el *grupo “B”* los canales formales se destacan por el trabajo académico, una relación comunicativa de respeto, confianza, cuidado que se adapta a cada auxiliar ya que cada uno de ellos asume comportamientos diferentes de compromiso y cumplimiento. Se enfatizan los canales informales fuera del grupo que generan un espacio de comunicación competitivo, a través de lo denominado por la entrevistada como “radio pasillo”, todo lo que queda fuera de lo profesional pero que implícitamente tiene su peso. Atendiendo a los roles y canales de comunicación, este grupo va mostrando ciertos elementos de una *cultura balcanizada* en cuanto a su baja permeabilidad entre los mismos integrantes que permanecen relativamente estables desde las funciones asignadas y llevadas a cabo. A su vez, hay un esbozo de individualismo marcado por una de sus integrantes -rol disfuncional- y se perciben pocos espacios y tiempos en común para el encuentro del grupo completo y para la innovación (Bolívar Botía, 1993; Marcelo, 1995).

En estas relaciones intersubjetivas, el *entramado vincular* juega un papel fundamental que da sentido a todo lo que se viene planteando. El *grupo “A”* desde los roles y el modo de comunicarse, establece un vínculo para acordar sin conflictos y donde el líder juega un papel importante ya que de él dependen las decisiones y el ritmo que tiene la dinámica del grupo. Se trata de un liderazgo reconocido que incita a mantener un clima de trabajo de tolerancia sin competencia, como también sin exigencias en la formación; se podría decir que el rol de mantenimiento que asume el

líder se encuadra en un mantenimiento administrativo que deja afuera lo académico, a pesar de que esto es demandado progresivamente por una parte del grupo para satisfacción de necesidades profesionales. El rol de mantenimiento en la trama deja ver que aquí también hay vestigios de una *forma burocrática* de trabajo docente.

En el grupo "B" la trama vincular se desarrolla en un clima de trabajo eficaz, en un ambiente favorable que promueva cambios innovadores pedagógico-didácticos en la misma asignatura. La autoridad-líder es quien va marcando un camino hacia esta dirección con acompañamiento en lo académico, pero encontrando algunas limitaciones desde la actuación de algunos de sus integrantes, lo que la lleva en algunos casos, a una tarea de adaptación resignada, con una queja constante pero sin resolución inmediata. Todos los elementos retomados hasta el momento en relación a la categoría condicionamientos intersubjetivos para el grupo "B" van mostrando que la intencionalidad del líder-autoridad, acompañada por uno de sus auxiliares, es de innovación, rasgo que no abarca al resto del grupo, lo cual deja truncada la buena intención de trabajar en colaboración al interior del mismo y con otros. Hay algunos rasgos de *individualismo* en uno de sus integrantes que "impide el desarrollo profesional, al limitar el compartir experiencias y conocimientos..." (Bolívar Botía, 1993:4), aunque se expresa verbalmente interés en trabajar en colaboración con los otros. Una aspiración que no se concreta.

La *postura ante los conflictos* (b) del grupo "A" es por un lado, de resolución inmediata de los problemas que surgen al interior de la cátedra sobre la misma tarea o por razones personales. Se ignoran conflictos que tienen relación con la demanda no correspondida de formación académica por parte de algunos miembros. La falta de discusión, propuesta y resolución acerca de la necesidad de formación docente demandada por algunos, puede relacionarse con rasgos de una *cultura burocrática* en el sentido de eludir, evitar aquellos conflictos más fuertes que están instalados pero no se quieren explicitar porque posiblemente sea difícil enfrentarlos. Como sostienen Ceballos y Ariaudo (2007) eludir los conflictos se da cuando se perciben pero se evitan, por lo cual 'pierde' todo el grupo en su conjunto.

Por otro lado, a nivel institucional general, sólo hacen referencia a la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería en diciembre de 2007, situación lamentable que derivó en extremar medidas de seguridad y que trajo en la asignatura estudiada la regularización laboral de una de las integrantes.

Por su parte, el grupo "B", según lo expresado por la docente entrevistada, la institución universitaria en general está llena de conflictos que no busca solucionar

sino que entiende que existe una complicidad entre los docentes que lleva a relaciones “perversas”. Este grupo, tanto en el trabajo intra-cátedra como en el de inter-cátedras, presenta conflictos de diversa índole: con la estructuración débil de la asignatura, la enseñanza del arte -que es su contenido-, el perfil del estudiante de hoy, entre otros. Desde una mirada abarcadora, la entrevistada reconoce que cada grupo actúa como una “cofradía” que compite y se diferencia de otros grupos.

Esta última visión de docencia, que particulariza esa docente, en referencia a la tarea de investigación, tiene relación con una *cultura balcanizada* que critica fuertemente pero que a su vez reconoce que también tiene influencia en su forma de trabajo. Al respecto Hargreaves (1998) habla de “permeabilidad reducida” en tanto los grupos permanecen aislados entre sí y su existencia está claramente delimitada en el espacio bien definido, preservando la “cofradía” del aislamiento.

Cuando se hace referencia a los *condicionamientos objetivos de la institución* (c), la *actuación frente a las normas del grupo “A”* es de atención a ellas y reconocidas como necesarias para orientar a las alumnas en la práctica de residencia, quienes se adaptan sin complicaciones ni cuestionamientos. Una *adaptación burocrática* “reglamentada por la administración” en términos de Hargreaves (1998).

El *grupo “B”* mantiene una fuerte crítica a las normas, en particular a las de investigación porque considera que pese a que la intención ha sido profesionalizar la docencia, en realidad, han desjerarquizado la tarea docente en el aula. Su mirada crítica también va dirigida a las normas que rigen la carrera docente porque entiende que su sistema de evaluación es cuestionado por gran parte de los profesores pero “nadie dice nada”, porque todos están en la “cofradía”, sin acciones efectivas que rompan con los conflictos; un modo de mantenerse en la *balcanización* desde la característica de “permanencia duradera” (Hargreaves, 1998).

La *concepción general de práctica docente* (d) que asume el *grupo “A”* es de compromiso con la tarea realizada en el aula y para ello toman de referentes a algunos colegas de sólida formación profesional. Para este grupo el perfil docente está conformado por la responsabilidad con el conocimiento, con una mirada compleja de la realidad y de interés por la constante formación y en ese contexto, los *rasgos burocráticos* juegan en contra de este interés.

El *grupo “B”* se refiere a la práctica en el aula desde una concepción de articulación entre teoría y práctica, con el acompañamiento del docente para experimentar el proceso de aprendizaje como único e irrepetible. Se pone el acento en las tareas de gestión y extensión buscando la innovación con la participación de todo

el grupo y sobre todo, recomponer la formación docente con el compromiso de interrelacionarse dentro y fuera del grupo; en contraposición a esto, se cuestiona a aquellos que ejercen una práctica lejos de la innovación y reglados por la "cofradía". A partir de esta idea, reiterada en varias oportunidades, la entrevistada sostiene un perfil de docente en permanente conflicto consigo mismo, con el otro y con las normas. Según su concepción, el conflicto es un elemento que dificulta cualquier posibilidad de cambio quedando en una *balcanización temporal*.

En general, ambos grupos buscan y valoran la formación docente, sólo que uno de ellos valora principalmente la innovación al interior del grupo y en articulación con los demás. Una innovación y formación que aún están relegadas por las condiciones en las que cada grupo ejerce la práctica real, lo que marcaría tendencia a una práctica resignada a adaptarse a las circunstancias, lejos de ser compartida y significada por los demás para encaminarse a una tarea colaborativa.

En la *concepción de universidad (e)* el grupo "A" se refiere a esta institución como un espacio de oportunidades profesionales, de formación continua y de contención. Asimismo, se cuestiona su escasa respuesta a demandas sociales y se reitera la lamentable experiencia vivida de la Planta Piloto que llevó a una toma de conciencia en relación a la seguridad laboral.

Por su parte, el grupo "B" plantea a la universidad como un espacio donde los conflictos se presentan en distintas situaciones, y reconoce su divorcio con la realidad por no lograr la articulación entre la teoría y la práctica; en gran parte la entrevistada se lo atribuye a los permanentes controles, informes y evaluaciones que no promueven cambios y sí un "*status quo*" que a su juicio, mantienen la "cofradía" para permanecer y profundizar relaciones "perversas". A pesar de esta concepción de complejidad conflictiva, que se expresa en una constante queja, se percibe sin embargo interés por cambiar la universidad desde un compromiso como docente responsable y reconociendo que puede quedar atrapado en un sistema que deja pocas posibilidades para ello. De manera que, se puede sostener como en el punto anterior, se mantiene una tendencia a la *resignación adaptativa-balcanizada*, más allá de aquellos aspectos rescatables para la innovación pero que no logran romper con estructuras reproductoras.

#### 8.4. Comparación de las formas de cultura docente entre los grupos estudiados

Atendiendo a la heterogeneidad de elementos de variadas formas de cultura docente, se puede sintetizar esta complejidad desde una comparación entre ambos grupos a partir de la cual pueden inferirse semejanzas y diferencias, que a continuación se exponen.

a- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -los roles asumidos, los canales formales e informales de comunicación y el entramado vincular- en el marco de la categoría: *condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal*, se considera:

-En la *práctica docente de gestión*: mayores componentes de una *cultura burocrática* impuesta administrativamente, suavizada en algunas ocasiones por rasgos de una *cultura familiar* sostenedores de la cohesión del grupo, que hunde sus raíces en un mandato fundacional que privilegia e impone una relación más afectiva por sobre lo académico.

-En la *práctica docente de investigación por el contrario*, se identifican con claridad componentes de una *cultura de colaboración* desde el sentido de la diversidad, autonomía y democratización en el respeto por el otro, con una fuerte dimensión *afectiva* que puede llegar, a veces, a limitar las tareas académicas.

-En la *práctica docente/pedagógica* la diversidad se presenta con elementos de una *cultura burocrática* en relación a la organización de tareas atenuadas a las normativas de tal manera que se relega la formación académica de todos los miembros del grupo porque prevalece lo prescriptivo. Pero también se identifican componentes de una *cultura balcanizada* manifestada en una de las entrevistas a través del término "cofradía" que genera conflictos dentro y fuera del grupo limitando la innovación pretendida, con rasgos de individualismo en una de las integrantes de uno de los grupos.

b- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -la postura ante los conflictos- en el marco de la categoría *toma de decisiones frente a los conflictos*, se considera:

-En la *práctica docente de gestión*, predominan componentes de una *cultura burocrática* que lleva en muchas ocasiones a derivar conflictos para que sean resueltos desde lo prescriptivo fuera del propio grupo y sin que éste se implique demasiado, lo que marca dificultades para definir, resolver problemas y tomar decisiones. Éstos, con frecuencia, son tratados con moderación aunque en general quedan sin resolución inmediata o con una evitación con discreción.

-En la *práctica docente de investigación*, se afianza una *cultura de la colaboración*, de *concertación* frente a los conflictos, que no afectan al grupo, ya que son enfrentados con tolerancia con la fuerte intervención de mediadores internos en el grupo.

-En la *práctica docente/pedagógica*, se advierte una fluctuación entre componentes de una *cultura burocrática* y una *cultura balcanizada*. Esta oscilación se justifica en el modo de evitar conflictos, eludirlos, como también la generación de situaciones en la que circulan relaciones "perversas" de complicidad -en el decir de una entrevistada- que llevan a aislarse, aunque no se deja de criticar fuertemente estas interrelaciones.

c- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -actuación frente a las normas y al tiempo- en el marco de la categoría *condicionamientos objetivos* de la institución, se considera:

-En la *práctica docente de gestión*, la característica de saturación de tareas respondería más a una *cultura burocrática*.

-En la *práctica docente de investigación* los componentes de una *cultura de colaboración* con rasgos selectivos y con tolerancia a las normas, aunque se responde formal y estrictamente con lo exigido.

-En la *práctica docente/pedagógica*, hay elementos de una *burocratización adaptativa*, sin conflictos, relacionada con una *balcanización* muy criticada por los mismos actores aunque muestran comportamientos adaptativos sin cuestionamientos, porque todos están en la "cofradía" y hay una cierta conveniencia en ello -según la denominación de una entrevistada-.

d- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -concepción general de práctica docente- en el marco de la categoría *práctica docente*.

-En la *práctica docente de gestión* se plantea con insistencia la *saturación de tareas* con ciertos rasgos de *aislamiento*, eludiendo en general lo específicamente académico para dar lugar a lo afectivo. Hay una búsqueda por superar las tareas *administrativo-burocráticas*.

-En la *práctica docente de investigación* se alude a una tarea compleja de *colaboración* entendiendo al docente como un *trabajador reflexivo*.

-En la *práctica docente/pedagógica* pesa la *burocratización adaptativa con rasgos de una cultura balcanizada*, ante la inquietud de espacios de formación e innovación al interior de los grupos.

e- Considerando los caracteres distintivos a partir de las propiedades -concepción de universidad- en el marco de la categoría *institución educativa* *universidad*.

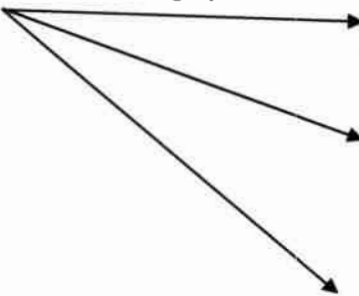

-En la *práctica docente de gestión* la universidad es valorada por lo que brinda en términos de formación académica pero a su vez se instala la "queja" por la *burocratización* de tareas que demandan tiempos cada vez más acotados. Asimismo hay reclamo por la ausencia de respuestas a demandas sociales.

-En la *práctica docente de investigación*, la universidad es concebida como una amalgama de lo académico, político, social, afectivo, espacio público que se debe proyectar a la sociedad. Un ámbito complejo con *interés en la colaboración* al interior y con el afuera.

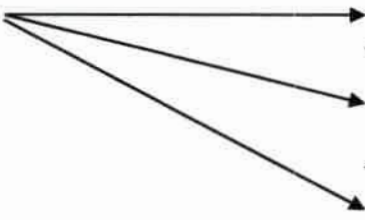
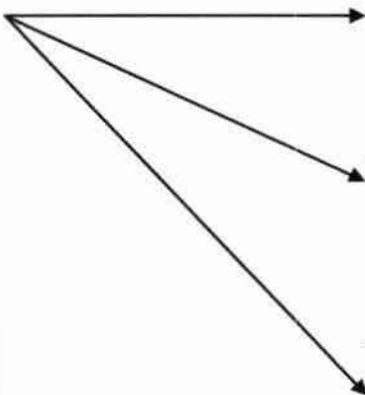
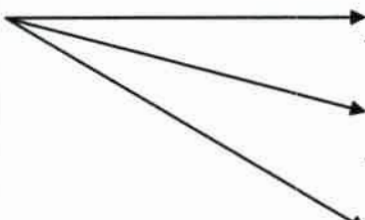
-En la *práctica docente/pedagógica* si bien es admitido como un espacio de posibilidades profesionales de formación continua, los conflictos son tan fuertes que no la dejan acercarse a la realidad, no la dejan realizar cambios, quedando atrapado el docente en una "cofradía" *adaptativa, balcanizada*.

Para hacer más visible el análisis precedente, se presenta a continuación un esquema que sintetiza la comparación presentada entre los grupos, de acuerdo a las categorías construidas (Cuadro 8. 2).

Cuadro comparativo entre grupos de práctica docente:  
*gestión, investigación, docente/pedagógica*

<b>Categoría: condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal</b> 	-práctica docente de gestión > cultura burocrática > rasgos de cultura familiar > peso del mandato fundacional
	-práctica docente de investigación > cultura de colaboración > fuerte componente afectivo
	-práctica docente/pedagógica > cultura burocrática > cultura balcanizada
<b>Categoría: toma de decisiones frente a los conflictos</b> 	-práctica docente de gestión > cultura burocrática
	-práctica docente de investigación > cultura de colaboración, de concertación
	-práctica docente/pedagógica > cultura burocrática > cultura balcanizada



<p><b>Categoría: condicionamientos objetivos de la institución</b></p> 	<p>-práctica docente de gestión</p> <p>➤ cultura burocrática</p> <hr/> <p>- práctica docente de investigación</p> <p>➤ colaboración</p> <hr/> <p>-práctica docente/pedagógica</p> <p>➤ burocratización adaptativa</p> <p>➤ balcanización</p>
<p><b>Categoría: práctica docente</b></p> 	<p>-práctica docente de gestión</p> <p>➤ saturación de tareas</p> <p>➤ rasgos de aislamiento</p> <p>➤ Interés por superar la tarea administrativa-burocrática</p> <hr/> <p>- práctica docente de investigación</p> <p>➤ trabajador reflexivo</p> <p>➤ colaboración</p> <hr/> <p>- práctica docente/pedagógica</p> <p>➤ burocratización adaptativa</p> <p>➤ cultura balcanizada</p>
<p><b>Categoría: institución educativa universidad</b></p> 	<p>-práctica docente de gestión</p> <p>➤ burocratización de tareas</p> <hr/> <p>-práctica docente de investigación</p> <p>➤ colaboración</p> <hr/> <p>-práctica docente/pedagógica</p> <p>➤ "cofradía" adaptativa balcanizada</p>

(Cuadro 8.2)

Como síntesis de lo recientemente planteado, el grupo de gestión tiene mayores componentes de una *cultura burocrática*, con saturación de tareas y algunos elementos de una cultura familiar. El grupo de investigación tiene mayores componentes de una *cultura de colaboración*, con una composición afectiva en la que pueden identificarse rasgos de una cultura familiar y, en el grupo docente/pedagógico

se destacan constitutivos de una *cultura burocrática y cultura balcanizada*. Pero en todos está presente el interés por cambiar a *actuaciones más colaborativas* de trabajo docente para contribuir a favor del Departamento.

A partir de este análisis de comparación, se infiere la fuerte impronta de las bases fundacionales del Departamento en la actuación profesional signado por un origen de conformación y organización laboral de un nivel terciario con formaciones académicas básicas que se aproximaban más a una secundarización de las funciones académicas centradas en la docencia que a una modalidad de trabajo docente universitario. Esa impronta se mantiene a través de una relación entre pares que sostiene esta conformación, se siente cómodo y no exige más.

El paso al nivel superior universitario fue en términos académicos de una revalorización del título como de un mejor posicionamiento de la carrera en el concierto de la oferta educativa de la Facultad y frente a la sociedad. Pero al interior de la misma, la matriz constituida desde sus orígenes está tan consolidada que las tareas docentes no se amoldan al cambio que implica una modalidad universitaria, al contrario, se mantuvieron y mantienen en una inercia que permite un funcionamiento estereotipado, rutinario, centrado en lo burocrático y balcanizado en los grupos más conservadores. Percepción ésta que se hace más nítida si se compara con culturas de trabajo de otros departamentos de la Facultad.

Los gráficos que a continuación se presentan, son una síntesis del itinerario de conformación de las culturas docentes en los tres grupos analizados (Gráfico 8.3; Gráfico 8.4 y Gráfico 8.5).

Gráfico 8.3: Diagrama de camino hacia la forma de cultura docente en el grupo de gestión

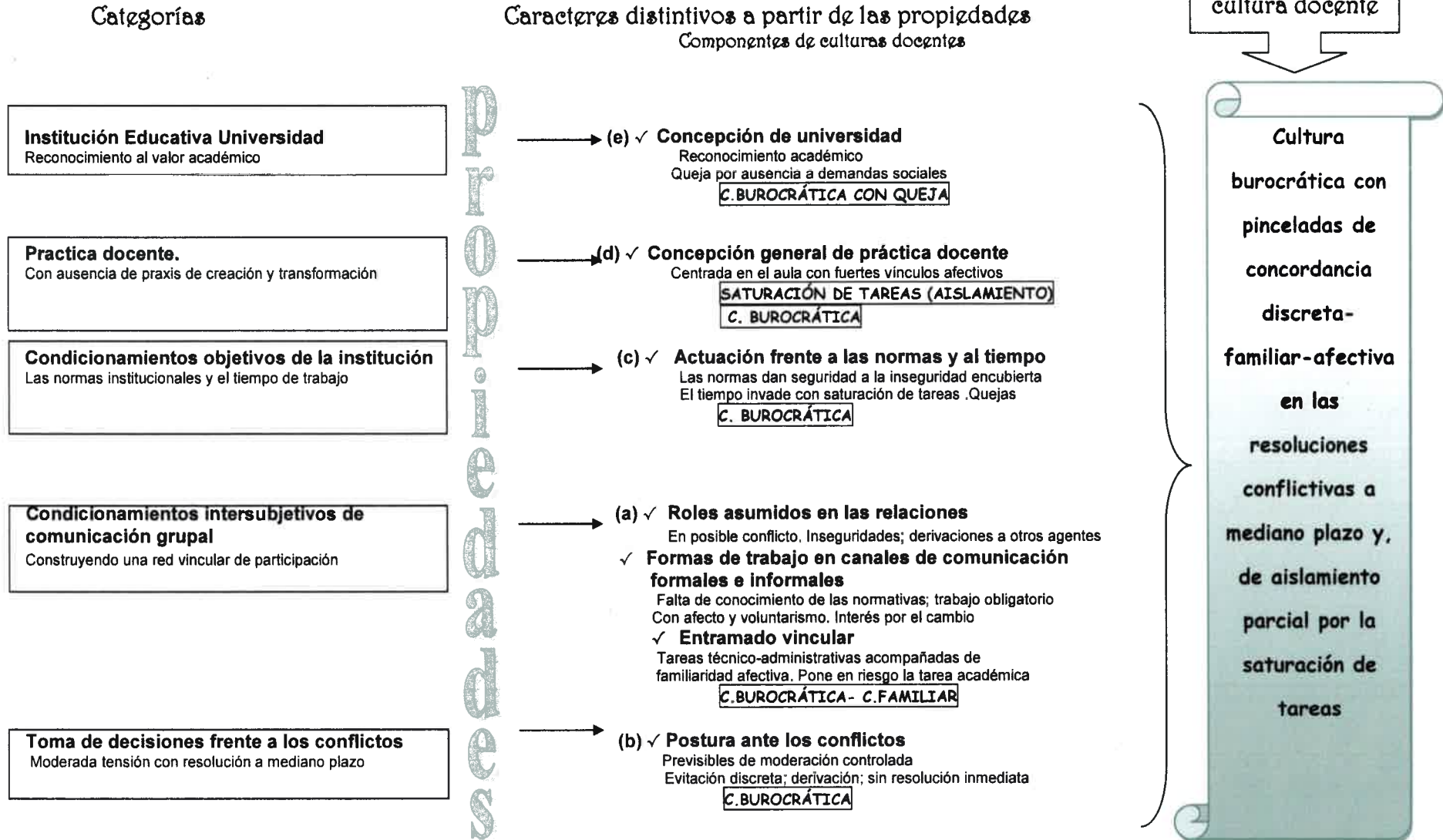
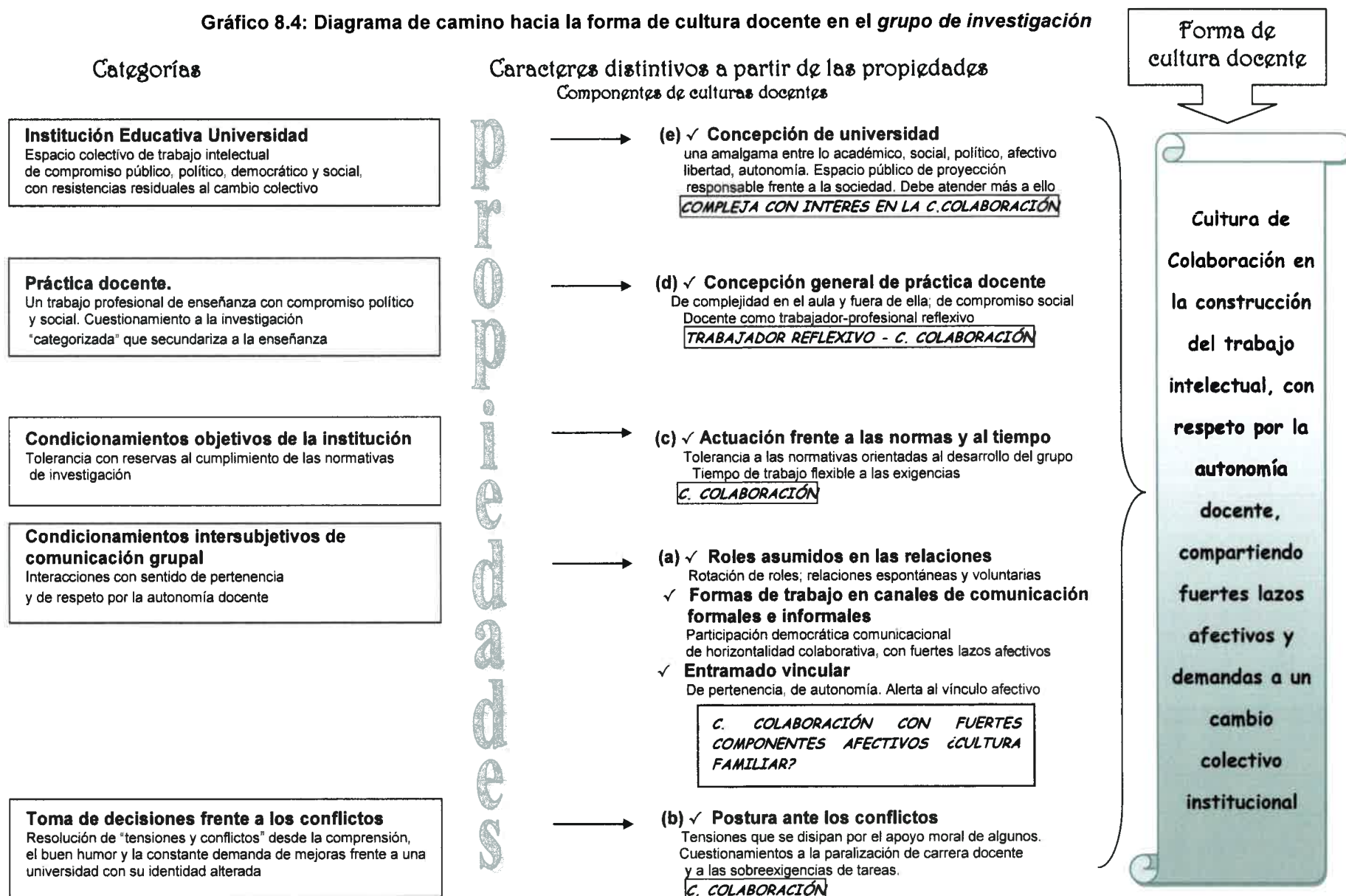


Gráfico 8.4: Diagrama de camino hacia la forma de cultura docente en el grupo de investigación



**Gráfico 8.5: Diagrama de camino hacia la forma de cultura docente en el grupo de tareas docentes/pedagógicas**  
**Categorías**

**Institución Educativa Universidad**  
 Grupo "A": un espacio de posibilidades de formación para todos  
 Grupo "B": Institución de permanentes relaciones de complejidad conflictiva con fuerzas centripetas que no permiten transformaciones

**Practica docente**  
 Grupo "A": tarea de compromiso profesional que exige formación constante  
 Grupo "B": Práctica innovadora desde el aula, de compromiso desde la gestión y de malestar ante la "cofradía" de muchos docentes

**Condicionamientos objetivos de la institución**  
 Grupo "A": Las normas como pautas flexibles de adaptación que ordenan la tarea docente sin conflictos  
 Grupo "B": Normas de investigación y de carrera docente, pautas que regulan la actividad académica hacia direcciones distintas de desjerarquización docente

**Condicionamientos intersubjetivos de comunicación grupal**  
 Grupo "A": responsabilidad compartida en una trama vincular de mantenimiento técnico-administrativo  
 Grupo "B": Búsqueda permanente de innovación docente sin soporte colectivo

**Toma de decisiones frente a los conflictos.**  
 Grupo "A": conflictos de resolución inmediata relacionados prioritariamente con temas académicos-administrativos y conflictos ignorados relacionados con la formación docente  
 Grupo "B": Convivencia constante con multiplicidad de conflictos que se filtran en todos los niveles de comunicación interaccional con difícil resolución a inmediato y mediano plazo

Propiedades

**Caracteres distintivos a partir de las propiedades**  
 Componentes de culturas docentes

- (e) ✓ **Concepción de universidad**  
 Grupo A: espacio de formación continua  
 Grupo B: espacio de complejidad conflictiva, alejada de la realidad y de los cambios  
C. ADAPTATIVA, BALCANIZADA CON QUEJAS
- (d) ✓ **Concepción general de práctica docente**  
 Grupo A: de compromiso en el aula y exigencia de formación  
 Grupo B: de articulación teoría y práctica, para experimentar el aprendizaje como único e irrepitible. Realizar tareas de gestión, extensión buscando innovación. En contraposición con una práctica de "cofradía" que está instalada  
C. BUROCRÁTICA; C. BALCANIZADA. Interés en la colaboración
- (c) ✓ **Actuación frente a las normas y al tiempo**  
 Grupo A: se adaptan sin cuestionamientos  
 Grupo B: críticas a las normas de investigación y a las de carrera docente. Mantenimiento en la "cofradía" sin innovación  
C. BUROCRÁTICA; C. BALCANIZADA. Interés en la colaboración
- (a) ✓ **Roles asumidos en las relaciones**  
 Grupo A: roles diversos con responsabilidad compartida con peso en lo técnico-administrativo  
 Grupo B: roles con responsabilidad variada. Escasa innovación
- ✓ **Formas de trabajo en canales de comunicación formales e informales**  
 Grupo A: comunicación formal con atención a las normativas  
 Sin atención a la formación. Canal informal distendido  
 Grupo B: canales formales de trabajo académico con canales informales de "radio pasillo"
- ✓ **Entramado vincular**  
 Grupo A: acordar sin conflictos. Liderazgo de mantenimiento administrativo  
 Grupo B: de trabajo eficaz en lo académico sin trabajo colectivo  
C. BUROCRÁTICA - C. BALCANIZADA - Interés en la colaboración
- (b) ✓ **Postura ante los conflictos**  
 Grupo A: conflictos resueltos; conflictos ignorados  
 Grupo B: conflictos de difícil solución en la "cofradía"  
 Previsibles de complicidad entre docentes  
C. BUROCRÁTICA - C. BALCANIZADA

Forma de cultura docente

Cultura de la heterogeneidad que se construye entre tareas de mantenimiento resolutivo técnico-administrativo-burocrático y tareas de actividad académica balcanizadas, impregnadas de conflictos

Finalmente para concluir este capítulo, desde una mirada abarcadora, la cultura de trabajo construida a través de la historia institucional en el Departamento estudiado, constituye una convergencia de diferentes modalidades y culturas laborales (colaborativas, balcanizadas, etc.) como una marca identitaria que en algunos comportamientos y representaciones se integran desde la confluencia y en otras circunstancias aparecen como yuxtaposiciones con escasa o nula interacción con las consecuentes contradicciones y fragmentaciones que caracterizan a ese conjunto social. La prospectiva a estas situaciones sería revisar colectivamente el Proyecto Departamental a la luz de la concordancia de los objetivos institucionales que se plantean como así también acerca de las estrategias que se proponen en el marco de un Plan de Desarrollo Institucional mayor, pero garantizando la plena participación de todos sus miembros. En un Plan que no podría dejar afuera, además de las prioridades que se acuerden, la formación sostenida de sus miembros y las orientaciones e intervenciones profesionales de especialistas que fortalezcan las áreas más críticas de la unidad académica, a la vez que trabajar más interactivamente con otros Departamentos, áreas y docentes de la Facultad y la Universidad.

## CAPÍTULO 9

### 9. El proceso de investigación que se construyó: reflexiones finales de todo un desafío en la producción de conocimiento<sup>99</sup>

Buscar justificar el *qué*, *el para qué*, *el cómo* se estudió el tema de este trabajo es buscar en la propia profesión, en el lugar donde se ejerce y con las tareas que se exigen en ese marco laboral. Como ya se dijo en la introducción, reflexionar desde la investigación cualitativa implica complejizar el conocimiento acerca de la docencia para seguir avanzando en la formación, descubriendo cómo el mundo académico, desde las interacciones, va perfilando actuaciones con sentido en un espacio y tiempo determinados. El estudio ha intentado ser un aporte a la temática desde las construcciones teóricas realizadas y su confrontación con las referencias seleccionadas; una multi-referencialidad con la que se buscó abordar el objeto de estudio desde la complejidad disciplinar que pretendía dejar en claro que el análisis de información requería de un entramado complejo y diverso.

A lo largo de la tarea, el buscar dar respuesta a todas esas preguntas iniciales implicó un ensamble continuo entre pensar acerca del propio proceso que estaba en juego y la acción investigativa que se llevaba a cabo. Como sostiene Kemmis:

*"la reflexión es un proceso dialéctico: mira al interior de nuestros pensamientos y de nuestros procesos de pensamiento y al exterior de la situación en la que nos encontramos; cuando tenemos en cuenta la interacción de lo interno y de lo externo, nuestra reflexión nos orienta para el pensamiento y la acción más profundos. Por tanto la reflexión es meta-pensamiento (...) en un contexto determinado"* (Kemmis, 1999 en Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, 1999: 99).

Este proceso dialéctico entre lo interno y externo llevó desde los comienzos del trabajo a la reflexión problematizadora constante de la práctica docente en el marco de la institución universitaria. En él se fueron cumpliendo todas las etapas que implicaron reflexión-acción, tarea de toma de conciencia de los propios pensamientos, acciones con aciertos y dificultades que generaron formas de pensar para enfrentar y actuar ante las nuevas situaciones que iban surgiendo. Reflexión y acción fue un juego simultáneo que llevó a estrategias que permitieron que la tarea se realizara y terminara.

Es así que, haciendo historia de este proceso reflexivo, con el avance en la carrera, los trabajos parciales de cada módulo se fueron perfilando hacia la temática de la práctica docente, y las lecturas fueron especificando el objeto de estudio hasta llegar a los seminarios integradores como a los talleres con claridad acerca del tema a

---

<sup>99</sup> Algunos elementos conceptuales a los que se hace referencia en este último capítulo ya han sido mencionados y desarrollados en la *introducción* como en el capítulo 3, *Encuadre Metodológico*, pto. 3.4. *Estrategias de implementación para el procesamiento de la información* y ahora se retoman, en general, como parte del proceso reflexivo de la investigación.

estudiar, no por ello con grandes incertidumbres en cuanto al cómo trabajar el tema elegido. Así se fue avanzando en el diseño proyecto de tesis -2005-, con presentaciones orales en los talleres, desde el tema, su abordaje, devoluciones orales y escritas, con observaciones que llevaron a orientaciones, consultas permitiendo avanzar en su elaboración. Y el taller de escritura que obligó a dar un primer paso para superar la “hoja en blanco”, cuando se nos indicó como condición para aprobarlo, escribir al menos dos capítulos. Fue la ayuda propicia para ese momento ya que el seguimiento para la elaboración del escrito fue de proceso con consultas permanentes y una devolución individual en cuanto al modo de escritura académica, la cual se aprovechó como aprendiz.

Hasta aquí fue un tiempo de construcción inicial potencialmente de importancia por la decisión del tema que, junto a la elaboración de algunos trabajos de los módulos en relación al mismo y, a la escritura de una parte de la tesis, conformaron una *primera etapa* que sirvió de base para afianzarse en el *qué* trabajar. El *qué*, se unió al *por qué* de la temática, en cuanto a la preocupación de la docencia como práctica profesional que se construye en su propia dinámica institucional que, desde lo explícito e implícito va generando modos de actuación que perfilan culturas particulares del contexto.

Una vez elaborado el proyecto y aprobado -diciembre de 2006-, comenzaría la *segunda etapa*: el arduo trabajo en conjunto con la directora, que si bien ya se había iniciado con el diseño del proyecto, ahora empezaría un recorrido extenso de encuentros tanto formales como informales de trabajo conjunto y de preparación para entrar al campo.

Los primeros encuentros con la directora en esta etapa consistieron en presentar lo elaborado durante el cursado hasta el momento. Se realizaron cuadros centrados en el marco teórico donde se discutió la organización como selección de perspectivas. Así, hasta llegar a la *tercera etapa*: el comienzo de 2007 fue de lectura y toma de decisiones en cuanto a cómo entrar al campo para comenzar la recolección de información -observaciones y entrevistas-. A su vez, se fue buscando la información oficial básica para cada grupo: funciones de los docentes, como de los departamentos en las tareas de gestión, etc. Se inició el trabajo empírico con dudas, incertidumbres, y si bien hubo autorización previa de los docentes investigados para llevar a cabo la tarea, ésta se lentificó por variados factores.

Con la recolección de información se inicia la *cuarta etapa* que es la de análisis y escritura del mismo. El marco multi-referencial escoltó el estudio de casos sin forzar



la realidad. Acompañaba el proceso de análisis para ir comprendiendo la multiplicidad y heterogeneidad de datos. Estudio de casos que fueron “instrumento interpretativo y evaluativo” para lograr la comprensión de las unidades interaccionales entre docentes que dieron lugar a las formas de cultura en diferentes prácticas -gestión, investigación y docencia-.

El proceso reflexivo a lo largo del trabajo fue permitiendo encontrar sentido a las preguntas de la investigación que dieron comienzo a esta tarea, y a los logros esperados a partir de los objetivos propuestos y que abrieron los inicios del camino recorrido, ya que el objeto de estudio, en relación con el objetivo general y objetivos específicos se fue trabajando en un diálogo permanente con ellos.

Los objetivos fueron quienes ayudaron a organizar el escrito de cada capítulo y, con el método de constante comparación entre recopilación, comparación y análisis a partir de las observaciones y entrevistas, se llegó a construir categorías y propiedades como atributos de cada categoría configuradas en los grupos a favor de la comprensión de cada situación docente. Tarea compleja que requirió de lectura analítica de toda la información para sintetizarla en categorías inclusoras que no se consideran agotadas, sino provisoriamente concluidas.

Esta circulación de información fue un proceso de conocimiento derivado de datos recogidos, organizados y analizados sistemáticamente que dieron lugar a teoría fundamentada (Glasser y Strauss 1967a; Strauss y Corbin, 2002). La generación de conocimientos basados en la experiencia de práctica docente en grupos de trabajo, contribuyó a la comprensión de esa realidad contextual y a poder comunicarla por escrito.

El avance sistematizado, constructivo de conocimiento, fue sufriendo interrupciones tanto por la disponibilidad del “tiempo de escritura”, de búsqueda lenta de encuentros y desencuentros con la documentación, como también por los tiempos de los sujetos que iban a ser estudiados en las distintas situaciones de práctica docente, que se dilataron hasta dar por concluida la recolección de información. Esta última situación, lleva a reflexiones entre pensamiento y acción social dando lugar entre otras, a estas preguntas: ¿por qué se halló “resistencia encubierta” en algunos docentes? ¿por qué aceptar trabajar para luego prolongar el encuentro hasta no querer insistir más? ¿por qué, por el contrario, otros se ofrecieron con voluntad dispuesta a la situación de investigación cualitativa?

Además de encontrar estas dificultades empíricas, se sumaron otras que tenían directa relación con el análisis y su escritura. Fue un tiempo de encuentros con la

directora que aportaba, orientaba hacia la construcción de categorías pero el obstáculo estaba en no encontrar todavía sistematizar tanta información. Tiempo conflictivo de reflexión continua, mientras se seguían recogiendo datos. Un proceso de análisis que se fue dilatando, interrumpiendo con pausas temporales y redescubriendo, escribiendo con tiempos intensos de avance con mayor dedicación, que fueron los de mayor producción.

A medida que se iban finalizando los capítulos de análisis se iban trabajando con la directora. Y nuevamente se ponía en juego la tarea de escucha, de aportes mutuos, de revisiones y relaciones permanentes. Esta tarea lleva a considerar las palabras de Strauss y Corbin: "El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia" (2002:14). Hubo rigor metodológico desde una vigilancia epistemológica, pero también hubo creatividad en la construcción de categorías y sus propiedades clarificadas en cuadros de síntesis integradoras, para dar forma a nuevas denominaciones de cultura docente en cada grupo estudiado. Proceso de investigación que parecía nunca terminar, hundirse en un mundo de información que al comienzo "no decía nada" y que después parecía que no terminaba más. Un tiempo que fue denominado "estar hablando con los datos". Ellos siempre tenían algo para decir, y entonces se les ponían palabras.

Durante el análisis surgieron dudas que se fueron planteando a modo de interrogantes abiertos para otro momento futuro de indagación, puesto que los tiempos apuraron a finalizar el trabajo.

El proceso reflexivo que hasta aquí se ha explicitado sintéticamente, como expresa Kemmis (1999, en Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, 1999) es una práctica que colabora en reconstruir la vida social en la comunicación, toma de decisiones y acción social. Todas las actuaciones que se fueron asumiendo a lo largo de la tarea, dieron lugar a perfilar formas de cultura docente, con una metodología cualitativa que orientó desde la permanente comparación y la acción interpretativa con doble proceso hermenéutico: por un lado comprender el objeto o problema investigado, por el otro, comprender ese proceso de comprensión puesto en juego para alcanzar los objetivos de la investigación.

Y así se llegó a la *quinta y última etapa*: el análisis que aproximaba a una denominación de cultura docente. Hablar en cada grupo, de tareas de burocratización, de colaboración, de balcanización, con saturación de tareas, con lazos afectivos para pensar, pero también se advirtió que hay heterogeneidad, autonomía y concepciones de universidad que dan perfiles particulares a formas

peculiares de identidad docente. Esta cristalización fue la etapa más fluida donde la creatividad dio lugar a la reorganización de categorías y propiedades que recrearon al proceso analítico previo, que fue el marco necesario para darle sentido a la extensa escritura sin perder la “brújula” de los objetivos.

El proceso reflexivo constante que exigió este trabajo -con conflictos cognitivos, temporales, situacionales, personales, logros, descubrimientos, etc. - se evidencia en la circulación de confrontación de marcos teóricos, planificación de tareas, concreción de acciones, confrontación en comparaciones, que llevaron a otra lectura de la realidad de práctica docente desde la indagación, caracterización y comprensión de las culturas actuales en un delimitado espacio académico universitario.

Tanto el proceso de reflexión como de investigación que coexistieron permanentemente, impulsan a continuar el trabajo al logro de nuevos objetivos.

### **9.1. Un cierre para continuar las acciones reflexivas: propuestas constructivas a los demás protagonistas del estudio**

Atendiendo particularmente al objeto de estudio, no importa lo lejos o cerca que se esté de las formas propuestas por los autores que estudian el tema de cultura docente, sino la posibilidad de mirarse y reflexionarse como docentes y reconocerse en esta complejidad que va marcando un perfil instalado que puede revisarse a favor de ellos mismos y de la universidad en su conjunto.

Las formas de cultura docente son una expresión de las capacidades humanas en el modo de trabajo en un ámbito particular, en el que las interacciones desde los gestos, el esfuerzo, los conflictos, la vida personal y la profesional, el uso del tiempo académico y libre, la reacción frente a las normativas institucionales, el elogio y la crítica, la formalidad y su roce con la informalidad, han ido gestando grupos con un entramado vincular. En ese entramado, la necesidad y satisfacción individual y colectiva variaron alrededor de las tareas convocantes, en un ámbito académico que no dejó de ser mirado desde una amplia diversidad.

Como trabajo cualitativo, el cierre parcial se ha dado con la última etapa de validación: la participación de los protagonistas en la lectura de la interpretación de sus voces y acciones a través de la identificación, asombro o posiblemente en el descubrimiento de acciones que recién comiencen a darle significación. Y esto es también parte de la naturaleza de la reflexión de acción práctica, que supone relaciones sociales. Pensamiento y acción se conjugan para sí mismo y se proyectan a

prácticas cargadas de ideología que algunas buscan cambiar pero otras evitan la "intromisión de otros extraños" para mantener prácticas reproductivas.

Más allá que los objetivos dieron forma al trabajo, dejándolos claramente expuestos en cada capítulo de análisis y conclusión, hay un propósito para atender: que este estudio sea un aporte constructivo a los grupos estudiados. Si esto acontece, la tarea cobrará otro sentido: no solo informar qué sucedió en las distintas situaciones indagadas, sino también generar en los docentes del Departamento de Educación Inicial un motivo para que las intenciones de cambio innovador, que tanto han sido enunciadas, cobren valor hacia esa dirección instituyente. Una manera de que esto se pueda desarrollar es conocer lo que hacemos, cómo lo hacemos, porqué lo hacemos, desde un diálogo reflexivo pedagógico, como sostiene Burbules:

"dirigido al descubrimiento y a una comprensión nueva, que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que tomen parte en él (...) un intercambio comunicativo continuo (...) por medio del cual logramos una aprehensión más plena del mundo, de nuestra subjetividad y de los demás" (1999:32).

Los aportes que de aquí se puedan ofrecer no solo se espera que queden centrados en los docentes del Departamento sino también en las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas. Porque los cambios que se buscan deben ser comunicados y acompañados por aquellos que tienen otro poder de colaborar con lo que demandan los grupos, dando disponibilidad de tiempo de escucha y motivando a formas de cultura docente donde no se pierda la individualidad y se instituya la cultura de un "profesionalismo interactivo" (Fullan y Hargreaves, 1999). Apuntar a esta forma de entender la actuación del docente implica ayudarlo a que redefina su rol, las condiciones en las que trabaja y asuma otras acciones que vayan perfilando culturas superadoras de participación colectiva que se proyecten a otros grupos por un cambio a favor de la comunidad institucional como de la sociedad con la que está comprometida.

Los aportes que se pretenden brindar es el de una formación integral construyendo un tejido social de relaciones para lograr la sinergia educación-cultura. Desde esta postura, Zapata sostiene:

En este sentido la existencia de la malla de relaciones es una condición necesaria para el funcionamiento de las redes educativas y culturales para el saber, y su articulación en procesos pertinentes a lo científico, para ello es necesario que existan proyectos de colaboración desde las instituciones universitarias que se articulen con el sector cultural, y desde los agentes educativos, que demanden a sus entornos lo cual significa prepararse endógenamente para poder establecer nuevas relaciones y sinergias externas (2006:2).

La universidad debe ser el espacio de privilegio para desarrollar en esa malla de relaciones personas estratégicas y autónomas con una formación creativa para

cambiar algunas prácticas que se encaminen hacia tareas que rompan con culturas imbricadas con fuerte tendencia a la reproducción.

Tomando estas propuestas es que se pretende que el trabajo “provoque algo” que “haga ruido”, que abra al diálogo pedagógico, al aprendizaje de nuevas maneras de conocer nuestra realidad académica desde el arduo trabajo diario. En este sentido la reflexión también intenta que oriente a la acción de los otros protagonistas, como sujetos de la historia, de la actuación institucional.

Entendiendo la docencia como praxis compleja, el recorrido de las interacciones es como reconocer las “venas de la institución”: algo pasa en ellas y es lo que le da “vida”, somos parte constitutiva. Asumir esta condición lleva a implicarse cada vez más en ella, desde el diálogo académico, la amistad, el compañerismo, el que no piensa igual, la queja, hasta las lágrimas. Ser parte de ella es el desafío de darle vida con nuevos cambios de colaboración donde todos compartan metas que convoquen a grupos docentes a realizar tareas en común, contribuyendo al desarrollo profesional de cada uno y así ir modificando prácticas que se anclaron en una historia pasada.

Es tiempo de cambios y este trabajo pretende ser una contribución a él en el Departamento de Educación Inicial desde la reflexión práctica en la que el lenguaje tiene el poder de comunicación ya que como expresa Kemmis: “los frutos de la reflexión -acción- tienen sus significado y significatividad en un mundo social” (1999, en Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez, 1999: 100). Es decir, en una realidad concreta que puede cambiar a partir de la acción reflexiva, el mismo autor afirma: “...la reflexión es un poder que elegimos ejercer en el análisis y la transformación de las situaciones en la que nos encontramos cuando nos detenemos a reflexionar...” (1999: 105). Buscar a partir de esta práctica social, espacios de encuentro que contribuyan a los cambios que se proponen como colectivo departamental, como sujetos creadores y protagonistas de la historia institucional.

Para concluir lo inconcluso, el proceso de elaboración de este trabajo ha sido de aprendizaje reflexivo del contexto institucional, de complicidad silenciosa e inquietante con los grupos, de acompañamiento académico exigente y contenedor por parte de quien lo dirigió, y de afecto de aquellos que tácitamente acompañaron en la soledad de la escritura. Este trabajo solo es una contribución con seriedad científica-académica y, con afecto y reivindicación a la tarea profesional del docente universitario.

Retomando las palabras anunciadas en la introducción, el poeta dijo: *“Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos, caminos sobre el mar...”*. Lo que provisoriamente hasta aquí se ha elaborado, es el camino que se construyó durante un largo tiempo, y al que se invitó al lector a recorrer al inicio del mismo. Es momento de quedar en un “tiempo de sosiego reflexivo” para pensar qué complejo es ser docente, qué hacer y cómo reinventarse en lo cotidiano para que los conflictos, consensos, canales comunicacionales, vínculos, deseos de cambio, etc. acompañen a los grupos y a la universidad en su conjunto para repensar *la universidad que queremos haciendo caminos juntos*.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHILLI, E. 2000. Investigación y formación docente. Laborde Editor. Rosario.
- AEBLI, H.; G. COLUSSI y L. SANJURJO. 1995. *Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa*. Bs. As. Ed. Homo Sapiens.
- ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Comp.)1992. *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Bs. As. Miño y Dávila.
- ANGULO RASCO, J. y N. BLANCO. 1994. (coord.) *Teoría y desarrollo del currículo*. Aljibe. Málaga.
- ANGULO RASCO, J. F. BARQUIN RUIZ, J. PEREZ GOMEZ, A. 1999. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. AKAL. Madrid.
- BENEGAS, M. A. 1999. *Práctica docente: su relación con la profesionalidad y autonomía*. Trabajo final en la Carrera de posgrado: Especialización en docencia universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- BLEJMAR, B. 2009. *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Noveduc. Bs. As
- BOLÍVAR BOTÍA, A.1993. *Culturas profesionales en la enseñanza*. Revista Cuadernos de Pedagogía N°219. Barcelona. En *Revista pedagógica de los trabajadores de la educación*. (CETERA). Año 4. N°32. Documento [en línea; 12/01/03] en: [www3.unileon.es/dp/ado/Enrique/Didactic/Temas/CdP21993pdf](http://www3.unileon.es/dp/ado/Enrique/Didactic/Temas/CdP21993pdf)  
Consultado: junio, 2008.
- BURBULES, N.1999. *El dialogo en la enseñanza*. Amorrortu. Bs. As.
- BUTELMAN, I. 2006 (Comp.). *Pensando las instituciones*. Paidós. Bs. As.
- CARR, W. y S. KEMMIS, 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- CARR, W. 1993. *Calidad de la enseñanza e investigación- acción*. Diada. Sevilla.
- CARUSO, M e I. DUSSEL, 1998. *De Sarmiento a los Simpsons*. Kapeluz. Bs. As.
- CEBALLOS M. Y M. ARIAUDO. 2007. *La trama de las instituciones educativas y de su gestión directiva*. Yammal Contenidos. Córdoba.
- CIRIGLIANO, F. Y J. VILLAVERDE. 1997. *Dinámica de grupos y educación*. Lumen. Bs. As.
- COIÇAUD, S. 2008. *El docente investigador.. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Miño y Dávila Bs. As.
- COLL, C. 1991. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidos. Bs. As
- CONTRERAS, J. 1997. *La autonomía del profesorado*. Madrid. Ed. Morata.
- CORREA, A. M. 2003. *Notas para una psicología social*. Brujas. Córdoba.

- CORTI, A. M. 2006. *Análisis institucional. Documento nº 1*. Universidad Nacional de San Luis.
- DAVINI, C. 2005. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Bs. As.
- DELEUZE; L. 1990. "¿Qué es un Dispositivo?" En BALBIER, G; H. DELEUZE; L. DREYFUS y otros. *Michel Foucault, Filósofo*. Gedisa. Barcelona.
- DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. 2008. Breve reseña histórica titulada "Para ubicarnos, nuestro contexto". Publicada en *Acta del II Congreso Nacional, producción y reflexión sobre educación. XII Jornadas de producción y reflexión sobre educación*. Tema central: Entre el contexto actual y las necesidades educativas: ¿hacia dónde va la educación? ¿hacia dónde podría ir?. Pág.18 a 21. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC.
- DICCIONARIO ILUSTRADO "OCÉANO" DE LA LENGUA ESPAÑOLA. 1994. Oceano Grupo Editorial. España.
- FERNANDEZ, L. 1994. *Instituciones Educativas*. Paidós. Bs. As.
- FERNÁNDEZ, L. 1998. *El análisis de lo Institucional en la escuela: Notas teóricas*. Paidós Bs. As.
- FRIGERIO, G. (comp.) 1991. *Curriculum Presente, Ciencia Ausente*. Tomo I. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila editores.
- FRIGERIO, G.; M. POGGI; M. GIANNONI. (comp.) 1997. *Políticas, Instituciones y Actores en Educación*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- FRIGERIO, G.; M. POGGI; G. TIRAMONTI 1993. *Las Instituciones Educativas. . Cara y Ceca Elementos para su comprensión*. Troquel Educación. Serie Flacso. Bs. As.
- FRIGERIO, G.; M. POGGI; G. TIRAMONTI, I. AGUERRONDO 1993. *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Bs. As.
- FULLAN, M. Y A. HARGREAVES. 1999. *La escuela que queremos*. Amorrortu. Bs. As
- GARAY, L. 1994. *Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones*. Curso de posgrado. Esc. de Ciencias de la Educación. Univ.Nac. Córdoba.
- GARAY, L. 2000. *Algunos Conceptos para analizar Instituciones educativas*. Cuaderno de posgrado. Publicación del Programa de Análisis institucional de la Educación. UNC.
- GEERTZ, C. 1994. *Conocimiento local*. Paidós. Barcelona.
- GEERTZ, C. 2005. *La interpretación de las culturas*. Gedisa. España.



- GIMENO SACRISTÁN, J. 1986. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. rei. Bs. As.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1988. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ed. Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. y A. PEREZ GOMEZ. 1993. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- GIORDANO, M, A. COMETTA, V. GUYOT, N. CERIZOLA, S. BENTOLILA. 1991. *Enseñar y aprender ciencias naturales*. Troquel. Bs. As.
- GIROUX. H. 1990. *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.
- GLASSER G. y A. STRAUSS .1967. (a). *Una teoría fundamentada (o básica)*. Traductor: Romero, Pablo. Colegio de traductores de la Prov. de Santa Fe. Primera Circunscripción.
- GLASSER G. Y A. STRAUSS 1967. (b). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative Reseach* (traducción). Cap. III *El Muestreo teórico*.
- GUBA, E. G. y Y. S. LINCOLN. 1994. "Competing Paradigms in Qualitative Research". En Denzin N. y Y Lincoln (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, California. Traducción de Mario E. Perrone.
- GOETZ, J. P. y M.D. LeCOMPTE. 1988. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- GOFFMAN, E. 1970. *Ritual de la interacción*. Tiempo contemporáneo. Bs. As.
- GUYOT, V., J. MARINCEVIC y A. LUPPI. 1992. *Poder Saber la Educación*. Lugar. Bs. As.
- GUYOT, V ; N. FIEZZI; M. VITARELLI. 1995. *La práctica Docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico. Enfoques Pedagógicos*.
- GUYOT, V. y M. VITARELLI. 1996. "El oficio del Profesor: Hacia una práctica docente". En Revista Enfoques Pedagógicos N° 13. Volumen 4.
- GUYOT, V. 2000 "La enseñanza de las Ciencias" en Revista *Alternativas*. Serie: Espacio Pedagógico Año IV. N° 17. Laboratorio de Alternativas Educativas (LAE). UNSL. ISSN 0328-8064
- GUYOT, V. 2002. "Educación y Complejidad" en Revista *Alternativas* Serie: Espacio Pedagógico N° 26. Laboratorio de Alternativas Educativas. (LAE). UNSL. ISSN 0328-8064
- HARGREAVES, A. 1998. *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata. Madrid.

- HARGREAVES, A. 2001. La modificación de las Culturas de Trabajo de la Enseñanza. En Revista Kirikiki. N°35.
- HARGREAVES, D. 1986. *Las relaciones interpersonales en la educación*. Nancea. Madrid.
- HOJA APARTE. Publicación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Año XVI- Número 556. ISSN 1667-5045. UNRC.
- HUBERMAN, M. y M. MILES. 1994. "Data management and análisis methods". En Denzin, N.K. e Y.S. Lincoln (eds). *Handbook of Qualitative. Reseca*. Sage Publications. California. Traducción de María Fernanda Fernández Gómez y César Moyano.
- IZQUIERDO, C. 1996. La reunión de profesores. Paidós. Bs. As.
- JACKSON, P. 1991. *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- KROTSCH, P. 2003. Educación superior y reformas comparadas. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bs. As.
- KAËS, R. J. BLEGER, E. ENRIQUEZ, F. FORNARI, P. FUSTIER, R. ROUSSILLON y J. P. VIDAL. 1989. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Paidós. Bs. As.
- LAPASSADE, G. 1974. *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa. España.
- LARROSA, J. 1995. *Escuela, Poder y Subjetivación*. La Piqueta. Madrid.
- LASZLO, E. 1990. *La Gran Bifurcación*. Gedisa.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. 2007. *14 Ideas claves. El trabajo en equipo del profesorado*. GRAÓ. España.
- LOURAU, R. 1975. *El análisis Institucional*. Amorrortu. Bs. As.
- MACCHIAROLA, V. 2008 *Concepciones sobre el planeamiento institucional*. UNRC. Río Cuarto.
- MARCELO, C. 1995. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB. Barcelona.
- MAXWELL, J. 1996. "Qualitative research desing. An interactive approach." Sage publications. Traducción de María Luisa Graffigna.
- MOLLIS, M. 2003. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*. CLACSO. Bs. As.
- MORIN, E. 1988. *El Método*. Tomo III. Cátedra. Barcelona.
- MORIN, E. 2001. *La Cabeza Bien Puesta*. Nueva Visión. Bs. As.
- MORIN, E. 2002. *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- PEREZ GOMEZ, A. 1998. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.

- PEREZ SERRANO, G. (coord.) 2000. *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Nancea. Madrid.
- PEREZ SERRANO, G. 2003. *Investigación cualitativa. Métodos y técnicas*. Fundación universidad a distancia "Hernandarias". Bs. As.
- PICHÓN RIVIÈRE, E. 1985. *El proceso grupal*. Nueva visión. Bs. As.
- PIOTTI, L. y S. LUPIAÑEZ. 2002. *Análisis institucional y vínculos de convivencia escolar*. Comunic-arte. Córdoba.
- PRIGOGINE, I. 1988. *¿Tan solo una ilusión?* Tusquets. Barcelona.
- QUIROGA, A. 2001. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Ediciones cinco. Bs. As.
- ROMERO, R. 1992. *Grupo. Objeto y Teoría*. Lugar. Bs. As.
- SANJURJO, L. 2002. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens. Rosario.
- SCHÖN, D. 1992. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- SCHVARSTEIN, L. 2006. *Psicología Social de las organizaciones*. Paidós. Bs. As.
- SERRA, J.C. 2004 *El campo de capacitación docente*. Miño y Davila. Bs. As.
- SIRVENT, 1996. *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Ficha I y II.. Metodología de la Investigación Social. UNRC.
- STAKE, R.E. 1998. *Investigación con estudios de casos*. Morata. Madrid.
- STRAUSS, A. Y J. CORBIN 2002 *Bases de la investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Antioquía. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia. Colombia
- TAMARIT, J. 1997. *Escuela crítica y formación docente*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO. REPUBLICA ARGENTINA. 1998. (cuadernillo). Secretaría General Coordinación de Comunicación Institucional. Producción General UNRC. Diseño Gráfico: Área Gráfica. Departamento de producción audiovisual. Impresión: Departamento de imprenta y publicaciones de la UNRC.
- VASILACHIS, I. 1992a. *Métodos Cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro editor de América Latina. Bs. As.
- VASILACHIS, I. 1992b. *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro editor de América Latina. Bs. As.

- VASILACHIS, I. 2000. "Del sujeto cognoscente al sujeto conocido. Una propuesta epistemológica y metodológica para el estudio de los pobres y de la pobreza". En *Pobres, pobreza y exclusión social*. CEIL-CONICET. Bs. As.
- VASILACHIS, I. (coord.) 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. España
- VELEZ DE LA CALLE, C; A. ARELLANO; A. MARTINEZ (coords.) 2002. *Universidad y Verdad*. Anthropos. Barcelona
- VOGLIOTTI, A. 2001 *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivistas y crítica?* Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto.
- ZABALZA, M. A. 2004. *La enseñanza universitaria*: Narcea. Madrid
- ZAPATA, C. 2006. *Cooperación interuniversitaria y científica en el sector cultural*. En línea: <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric09a01.htm>. Consultado: febrero, 2011.

**- Documentos oficiales citados en el capítulo 4:**

- Resolución Rectoral de la UNRC N° 059/74
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 193/75
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 386/77
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 961/77
- Plan de estudio del profesorado en educación preescolar 1980 (resolución Decanal N° 150/80 y ratificada por resolución Rectoral N° 851/80)
- Resolución de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 047/86
- Resolución de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 331/1992
- Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 583/2000
- Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 584/2000
- Resolución Decanal de la Facultad de Ciencias Humanas N° 310/2001
- Resolución Rectoral de la UNRC N° 444/2001

**- Documentos oficiales citados en los capítulos 5, 6 y 7:**

**• Grupo de gestión:**

- Resolución de Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 047/86 (Res. CD N°047/86)

-Resolución Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas N° 311/2008 (Res.CD N° 311/2008).

▪ **Grupo de investigación:**

-Bases convocatoria 2009-2010. Proyectos y Programas de Investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Río Cuarto (Convocatoria 2009-2010). Proyectos prorrogados hasta el 31 de diciembre de 2011 por resolución rectoral N°763/10. En línea:

[http://www.unrc.edu.ar/cyt/secyt/proyectos/ppi/convocatoria2009/Bases%20PPI\\_2009-2010.doc](http://www.unrc.edu.ar/cyt/secyt/proyectos/ppi/convocatoria2009/Bases%20PPI_2009-2010.doc) Consultado: julio 2010.

-Programas y Proyectos PPI 2009-2010 (PPI 2009-2010). Facultad de Ciencias Humanas. En línea:

<http://www.unrc.edu.ar/cyt/secyt/proyectos/ppi/ppi.htm>. Consultado: febrero, 2010

-Plan Estratégico Institucional. UNRC, (PEI) En línea: <http://www.unrc.edu.ar/descargar/pei09.pdf>. Consultado: noviembre, 2010.

-Informe de la actividad de investigación científica actual en la Universidad Nacional de Río Cuarto. Octubre 2009. Secretaría de Ciencia y Técnica (IC.UNRC. 2009).

<http://www.unrc.edu.ar/cyt/secyt/Informe/Informe%20Secretar%EDa%20de%20Ciencia%20y%20T%E9cnica.pdf>. Consultado: noviembre, 2010

-Becas de ayudantía de investigación (BAI). Becas 2009. En línea:

<http://www.unrc.edu.ar/cyt/secyt/becas/becas2009.htm>. Consultado: setiembre, 2010.

- Proyectos de innovación e investigación para el mejoramiento de la educación de grado. Convocatoria bianual de SeCyT. UNRC. (PIIMEG). En línea:

<http://www.unrc.edu.ar/cyt/secyt/secyt.htm#proyectos/piimeg/pimeg.htm>

Consultado: julio, 2010.

-Programa de incentivos a docentes - investigadores. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (PID)

En línea: [http://www.me.gov.ar/spu/guía\\_temática/incentivo\\_objetivos.html](http://www.me.gov.ar/spu/guía_temática/incentivo_objetivos.html).

Consultado: setiembre, 2010

▪ **Grupo de docencia:**

- "Régimen General de la carrera docente" (RGCD), disponible en página web de la UNRC: [http://www.unrc.edu.ar/unrc/institucional/regimen\\_carrera\\_docente.htm](http://www.unrc.edu.ar/unrc/institucional/regimen_carrera_docente.htm)

También en: [http://www.unrc.edu.ar/descargar/regimen\\_general\\_carrera\\_docente.pdf](http://www.unrc.edu.ar/descargar/regimen_general_carrera_docente.pdf)

Consultado: noviembre, 2010. Regímenes aprobados por Resolución N° 023/84 y 006/87 002/88 – 134 /88.

- "Régimen de adscripción" (RA). Resolución N° 532/2007.

- "Plan Estratégico Institucional", en línea: <http://www.unrc.edu.ar/descargar/pei09.pdf> (PEI). Consultado: noviembre, 2010.

-“Régimen de alumnos de carreras de grado. UNRC” (RACG). Res. CS N° 049/01. En línea: [http://sisinfo.unrc.edu.ar/entrada/pdf/regimen\\_de\\_alumnos-unrc.pdf](http://sisinfo.unrc.edu.ar/entrada/pdf/regimen_de_alumnos-unrc.pdf). Consultado: noviembre, 2010.

**- Otros documentos consultados:**

- ESTATUTO DE LA UNRC. En línea:  
[http://www.unrc.edu.ar/unrc/institucional\\_estatuto.htm](http://www.unrc.edu.ar/unrc/institucional_estatuto.htm)  
Consultado: noviembre, 2010

-FACULTADES DE LA UNRC En línea:  
<http://www.unrc.edu.ar/unrc/facultades.htm> Consultado: junio, 2010.

-SOBRE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO CUARTO (UNRC)

En línea: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/institucional.htm>  
<http://www.unrc.edu.ar>

Consultadas: junio, 2010.

## Anexo I

### Registro de información del Grupo de gestión<sup>1</sup>

Transcripción completa de ejemplos elegidos que acompañan el análisis

#### Anexo I.1

-“...Justamente es un tema que yo trabajo con las alumnas en Política, porque nosotras vemos la Ley de Educación Superior y vemos el reglamento de la universidad y, entonces, caracterizamos a la universidad como una institución tan particular por su autonomía en primer lugar, poder dictar sus normas, de poder crear carreras, de reformar carreras, nombrar su personal, administrar sus bienes, entonces para mí la universidad es una institución en la que se puede trabajar lo académico y lo científico con mucha libertad, dentro de una institución y trabajar con otros y desde ya que hay parámetros, pero yo que vengo de trabajar en la provincia en cargos de todo tipo, desde el raso hasta la inspección”

(...)

A: “¿Antes fue inspectora?”

“Sí, sí...en la zona...siempre en el ámbito provincial, voy a usar una figura, es como trabajar, yo lo he hecho con mucho gusto, me ha, ... he disfrutado de mi trabajo hasta cierto punto que se puso muy administrativo ¿no cierto? ¿Pero cuál es la impresión? De trabajar con un corsé, de no poder tomar decisiones, siempre aun viendo situaciones problemáticas, no poder resolverlas con ideas si no estás ajustándote a ciertos parámetros. Eso no ocurre en la universidad, así que, esteeee, es un lugar de trabajo donde realmente uno puede trabajar con libertad de cátedra, con libertad de ideas en cuanto a programar, a planificar, esteeee, bueno, desde ya que hay limitaciones ¿no cierto? Pero uno tiene posibilidades de hacer muchas cosas en la universidad, digamos planificar hacia el futuro, provocar cambios” (2º Ent. CD Sujeto N)

-“...Para mí la universidad no es todo, la universidad es una parte de mi vida yo tengo una familia...tengo ocupaciones en la sociedad que trato de cumplir y que también son importante para mí, entonces de esa forma no me siento presionada, estee, creo que a veces hay que decirle a las personas, no he podido, y sí, eso también es difícil, poder decir, no tengo tiempo, no puedo, vas a tener que esperar, pero, pero, duermo tranquila, sí porque, pero puede ser también esto de que tengo muchos años...” (2º Ent. CD Sujeto N)

-“La universidad es un lugar donde yo me siento tan bien, para nada pienso otro día más, no, yo lo tengo, no por asumido o responsabilidad, eso desde ya, pero vengo con gusto, vengo con nuevas ideas cada día, qué podemos hacer y creo que eso es importante porque eso también se transmite a los demás y a los alumnos” (2º Ent. CD Sujeto N)

-“...La primera vez que entré a la universidad tenía 5 años, vine a cambiar libros, mi padre estudiaba acá, después estudiaron mis hermanos, después vine yo y me quedé trabajando acá...si vos sacás cuenta, en mi vida, he pasado prácticamente toda mi vida acá adentro, entonces es mi segunda casa, es algo más que un trabajo” (1º Ent. CD Sujeto V)

#### Anexo I.2

-“Si...creo que a la universidad le haría falta una mayor apertura a todas las áreas del conocimiento, así en general, creo que hay algunos, digamos, algunas facultades que más o menos se miran y se atienden, pero hay otras que trabajan muy independientemente...”

<sup>1</sup> Quien entrevista es indicada con la letra “A”

A: Hacia adentro digamos

*Hacia adentro porque tiene una concepción de lo científico que creen que lo de ellos solo es científico y bueno, la facultad de ciencias humanas no es sólo acá, en todas las partes es menoscabada porque bueno, no hacemos experimentos de laboratorio ¿no es cierto? Para sintetizar” (2º Ent. CD Sujeto N)*

*“...Entonces que no reconocen una facultad como ésta que necesitaría mayor oportunidad de crecimiento” (2º Ent. CD Sujeto N)*

*“A costa de mi tiempo ¿eh?, yo he visto la necesidad de insertarme en distintos ámbitos, conocer otra gente, yo no he pertenecido al gremio pero sí he ido a reuniones del gremio donde hay una representación bastante amplia de la Universidad y donde se encuentran, bueno, profesores, compañeros de trabajo de estas facultades tan cerradas que es otro ámbito donde poder hablar y demostrar nuestras necesidades...digo a costa de mi tiempo porque si...pero lo he disfrutado” (2º Ent. CD Sujeto N)*

*“...Creo que ha habido cambios en ese sentido pero aún persiste esta posición a veces tan encontrada de lo que es la ciencia y lo que hacemos aquí adentro, ¿no es cierto? No obstante, reconocen que necesitan de la pedagogía, de la psicología ¿no es cierto? De los idiomas que se dan en este ámbito, pero creo que todavía hay un camino por recorrer” (2º Ent. CD Sujeto N)*

*“No, cosas que han cambiado a nivel positivo...bueno, ha crecido mucho la universidad en cuanto a oferta académica, y eso implica cambios a nivel de proyectos de investigación, la posibilidad de participar, creo que todo eso ha sido muy positivo, amén de que también creció ediliciamente... hay un sostén de equipamiento, que uno no se puede quejar, lo compara con otras universidades y estamos mucho mejor, eh, yo creo que lo que no ha cambiado, pero que tiene que ver no con la universidad solamente, sino a nivel social, la universidad está atravesada por cuestiones de institucionalización y creo que esa es la principal falla, por ahí respondes a deseos que son personales” (1º Ent. CD Sujeto V)*

*“A mi me preocuparía otra cosa, que no es cómo se percibe acá adentro sino cómo nos perciben afuera (...) se pide que nos vinculemos con el medio y difícilmente lo hacemos para responder al medio, lo hacemos para responder a nosotros, a nuestros intereses cuando lo hacemos” (1º Ent. CD Sujeto V)*

### **Anexo I.3**

*“... Creo que el docente de esta universidad es un docente que en general, tiende a involucrarse no solo en las clases sino también la investigación, o sea, no quedarse aisladamente con la clase, con preparar sus clases, incluso la necesidad de capacitarse, de actualizarse” (2º Ent. CD Sujeto N)*

*“Docente de una universidad mediana del interior del país, relativamente nueva, o sea en vías de formación, yo te diría que docentes, una mayoría que tienen una formación que va más allá del grado, estoy pensando esta universidad en relación a otras (...) con la característica de que está en un lugar fuera de los márgenes de la ciudad eso la identifica como el campus, no se qué otra cosa...” (1º Ent. CD Sujeto V)*

*“Uno siempre piensa que sería muy bonito vernos situados a la par de otras universidades más grandes, en cuanto a formación, a producción, en cuanto a relevancia social,(...) sería fantástico que fuéramos...yo creo que de alguna forma, por algún tipo de intervención...del rector en el CIN de repente, tener algún tipo de referente, pero más allá de cuestiones*



políticas...tener representación o ser de alguna forma referente en algunos ámbitos, eso también me parece bárbaro, desde lo académico" (1º Ent. CD Sujeto V)

- "Hay de todo. Hay docentes que se limitan a ser a lo que tienen que hacer, dar clases y por ahí estar en algún proyecto de investigación y punto. Y hay gente que hace otras cosas. Sí tenemos por ahí la presión administrativa con el tema, por ejemplo de la presentación para la categorización...por ahí tenemos ese tipo de presión, ahora, si trabajaras en otro lado tendrías esas presiones y algunas otras que son características de otras instituciones, no somos un mundo aparte al laboral (...) a mí me ha pasado de tener otros trabajos antes de entrar a la universidad y yo te diría es fantástico trabajar acá" (1º Ent. CD Sujeto V)

- "Hay algo típico del docente de quejarse, me incluyo...siempre estamos con esa historia...`otra cosa más`, quejándonos de la misma cosa.

A: o quejándote de otra cosa

Si...incluso con más carga...y niveles de estrés..." (1º Ent. CD Sujeto V)

#### Anexo I.4

- "Bueno, práctica docente, es esteee, un concepto muy amplio porque abarca tanto la enseñanza como eh, la capacitación personal, como el mirar a otros para trabajar integrados, como atender también a, digamos, lo administrativo o responder a estas normas o administrativos, peyorativamente: los papeles ¿no? (...) También es participar en la planificación, la programación, tomar parte activa de lo que es la programación del departamento..." (2º Ent. CD Sujeto N)

-A: "¿Y cuáles son los problemas que usted puede encontrar o que a usted se le presentan a diario en esa práctica docente?"

Los problemas es, eeeh, que es una materia pendiente, el tener mayor trabajo integrado, o sea, trabajo, reunir a distintas cátedras que tienen algún vínculo que pueden ser todas las didácticas con la práctica que ya lo tenemos, lo hemos venido diciendo pero tendríamos, estee, para el año que viene una idea de cómo implementarlos, o sea, un trabajo más en equipo..." (2º Ent. CD Sujeto N)

- "Mirá, el ideal sería un trabajo en equipo donde hubiera toda una estructura dentro de la cátedra, hablando de la reglamentación vigente, donde sean aplicadas las reglamentaciones vigentes(...) que vos sepas dónde estás parada, sería lo ideal eso, sería ideal que hubiera más diálogo entre las cátedras que tienen intereses académicos o de formación o de contenidos afines y eso no sucede (...)ese es el ideal, después qué pasa dentro de cada cátedra digamos, es otra historia...pero sí al ideal uno lo tiene" (1º Ent. CD Sujeto V)

- "Ir superando el tema de este aislamiento de algunos profesores, hay profesores que buscan integrarse con otros pero claro es como más sencillo, más fácil trabajar, pero después vienen contando problemas que tienen en el aula ¿no es cierto?...el curso pero eso podría preverse teniendo reuniones con sus pares y acordando criterios, conviniendo bibliografías y contenidos que a lo mejor se podrían estar repitiendo, entonces creo que ese es el mayor problema del Departamento, no se si te he explicado claro..." (2º Ent. CD Sujeto N)

- "Yo no tengo formación pedagógica, entonces..."

A: Pero es a partir de tu experiencia...

V: Me encanta lo que hago, a mí me encanta dar clases (...) Lo entiendo como una forma de vida, porque te pasas todo el día pensando...es mucho más que entrar a dar clases, es un paso

previo, de preparación, de búsqueda de información, de material...y después que salís de la clase tenés no sólo el tema que vas a evaluar puntualmente de contenido, tenés los chicos con problemas hasta de índole personal vienen a consultar, vienen a hablar con vos. Yo te diría una forma de vida, y la práctica personal está destinada para mí está muy vinculada con el trabajo y abarca un montón de cosas, no tiene que ver sólo con el contenido o con cumplir con el programa, es mucho más..." (1º Ent. CD Sujeto V)

### Anexo I.5

a- En relación a las normas de la Universidad en general:

-*"Es como las leyes de INDEC, existen...punto, se pueden cumplir o no*

A: Pero vos, te parece que son, que esas normas son pertinentes, adecuadas a la situación...se pueden...

*Se pueden mejorar*

A: Bien, y cómo vos ves que estas, esas reglamentaciones, esas normativas pueden impactar, de qué manera en tu tarea cotidiana...

V: *Una por la cantidad de papeles que uno tiene que vivir haciendo, que muchas veces uno se pregunta si leen esos papeles, si cumplen alguna función puntual...más allá de presentarlos a esos papeles ¿no? Eso por un lado. Y por el otro lado yo creo que si hay normativas están para ser respetadas, el problema es cuando no se respetan..."* (1º Ent. CD Sujeto V)

-*"... A mí me dan seguridad las normas, me dan seguridad, creo que siempre las tengo que estar refrescando, consultando para, porque uno no lo tiene a todo tan claro y también se van modificando ¿no es cierto?, pero se puede contar con personal aquí que te ayuda en eso, así que a veces lo que cuesta es que otros cumplan las normas, en ese aspecto me cuesta con las normas, será que vengo de este corsé de la provincia, estee, pero..."* (2º Ent. CD Sujeto N)

-*"Me da seguridad a mí la norma, me da seguridad, me da respuesta para mis alumnos, para los profesores, a mí me da seguridad"* (2º Ent. CD Sujeto N)

b- En relación a las normas de gestión del Consejo:

- *"N: Bueno, está muy bien esta presentación formal (se hace hincapié en la presentación en el trabajo, parece que gusta la formalidad y que la gente se esté formando)*

*I: Sí, si aparte de ir previendo toda esta cuestión de los alumnos, muy, muy responsable de dejar todo muy organizado, bueno (sigue escribiendo el acta)* (4º Obs. CD, suj. N e I)

-*"N: Ya está la resolución que es la 311 donde está designado el Consejo Departamental, eso es para que los integrantes retiren su propia resolución en la Secretaría donde está I. R. y puedan tener ustedes su resolución..."*

*P: "La nº 311..."*

*N: 311 del 2008..."*

*(V. elabora el acta) (Se toma mate y se comen galletitas: Se respira aire distendido)*

*N: Siii, para que ustedes puedan...puedan ir incorporando ir incorporando al curriculum de ustedes ¿no? (silencio. Se espera que se escriba el acta) ¿está?*

*N: El otro tema es otra resolución, de la 353, que presenta una modificación al Régimen de Concurso de Ayudantes de Segunda, yo no la he leído para saber de qué se trata pero alguna podría..."*

*P: ¿Quién lo manda a esto?*

*N: Esto lo manda el Decanato..."*

*N: Con una modificación..."*

*N: Con una modificación al Régimen de Concursos para Ayudantes de Segunda..."*

*Para alumnos..."*

*N: ¿Para alumnos cierto?(...)*

*P: ¿En qué consistirá la modificación, no se sabe?*

N: Bueno, yo lo leo así a grandes rasgos: Las solicitudes de los departamentos deberán elevarse con suficiente anticipación a los fines que la convocatoria pública pueda efectuarse ordenadamente, en el mes de Octubre para el año pos...siguiente,..." (3º Obs. CD. Sujeto N y P).

-“Yo creo que hay personas que tienen más conocimiento que otros acerca de las reglamentaciones, no es mi caso fijáte. Por ahí cuando se han cambiado reglamentaciones por ejemplo el año pasado con un cargo, el tema de los ayudantes, de las reglamentaciones de acá de la Facultad eso se hizo una fotocopia para cada docente de todo el Departamento, o sea, se lo hizo llegar, pero por ahí, yo he aprendido cosas a medida que me ha tocado hacer el trabajo, la verdad no conozco todas las reglamentaciones vigentes

A: ¿Y cómo te parece que se maneja el Consejo cuando no se conoce esa reglamentación, cómo se compensa... a lo mejor en ese momento ese desconocimiento de esa reglamentación institucional?

Eh, generalmente se busca información...” (1º Ent. CD Sujeto V)

### Anexo I.6

a- En relación al tiempo empleado en tareas académicas:

- “N: Y recién me acaba de hablar L.M. (se refieren a una graduada) que es la titular, que...dice no le han llegado algunas maestras, así que está reemplazándolas en las salas, no sabe si va a poder venir, pero bueno, ella sabe... ¿quién más nos faltaría? Bueno, I. ya avisó que ella los miércoles a la mañana no puede venir, así que con aviso también, porque es suplente. Y 1, 2, 3, 4...mmm...

N: ¿Quién más nos faltaría?

S: P

N: P ya viene, está en una reunión ahí, ya viene” (1º Obs. CD, sujeto N y S)

- “N: La idea que hemos estado conversando con S, es ir alternando una reunión a la mañana y otra a la tarde, estas reuniones son cada 15 días, normalmente vamos a tratar de conversar porque siempre hay cosas, para que no haya tantos puntos en una reunión, es sano además vernos ¿no? Pero, por ejemplo, hoy... el día miércoles ella...a la tarde si, bueno M ha hecho sus arreglos pero también ella...y vos miércoles a la tarde no vas a poder...”

(1º Obs. CD sujetos N S Mo Mar)

-“...Hemos recibido este material que son recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares (...) esto viene de Secretaria Académica de la Universidad y (...)nos ha llegado sobre la fecha (...) y bueno, hay que analizarlo” (2º Obs. sujeto N)

-“Pasa... (que) todo te piden antes de ayer (...) lo real es que el viernes se contactaron con nosotros y te lo piden para el otro viernes (2º Obs. CD, sujeto S)

“Y bueno, pero esto es así” (2º Obs. CD, sujeto P)

b- En relación al tiempo de distensión en las reuniones observadas:

- (Al comienzo de una reunión)

-“P: ¡¡¡De locos!!! El otro día casi nos cocinamos, al otro día nos helamos

I: Lo que fue el viernes y después el sábado

P: La locura comenzó con la contaminación del planeta...

N: Bueno, ¿qué tema tenemos hoy?” (4º Obs. CD, suj. P y N)

María Alejandra Benegas

(En la mitad de una reunión, se hace referencia a una mermelada elaborada por una de las integrantes del grupo y que comparte en la reunión)

-“S: No te llegó ni una frutilla sola (buscando encontrar el fruto en el frasco de la mermelada)...

N: No traje abrelatas...

(Risas)

I: Chorrea, chorrea...

N: Si, anda a traer el rollo...

(...)

N: En realidad lo hice para hacer una tarta...pero los chicos me lo comieron así que...

Que gracioso!

P: ¿Quién organiza esta jornada de interculturalidad...N.?” (2º Obs. CD, suj. S, N, I)

- (Apuntes al comienzo de una reunión, antes de la grabación: En general clima distendido, todas van llegando cansadas- me incluyo- nos reimos de temas caseros –comida, lavado de platos, etc....) (2º Obs CD, varios sujetos de observación)

### Anexo I.7

-“S: ...Nos pasaron 4 nombres que entraron al Consejo Directivo, haber...que me suenan a mí, los tengo anotados acá arriba, T. M. , T. y L. A. y llamamos al Centro de Estudiantes, para ver si había alguna manera de contactarlas, nos dieron un celular de A. L., mandamos un mensaje pero no hubo respuesta, así que, bueno (...)

Mo: No es L., la chica del Centro?

S: Claro...hace cursos y formaría parte del Consejo.

Ma: ¿Es una por cada año de la carrera?

N: Delegadas, es una por año

S: Las delegadas que vienen, hay dos delegados y dos suplentes

S.: Pero del Consejo vienen.

N: Ahora, para tener quórum tenemos que tener 5 integrantes.

Mar: En total

N: En total, nosotros desde la Dirección estamos, tenemos 4 consejeras, nos faltarían las graduadas y las alumnas, pero bueno...no están...vamos a empezar” (1º Obs. suj. S, N, Mar; Mo)

- “Graduados son los elegidos ya en el...son los que votaron para Director y Vice, que en el caso de nuestro consejo departamental son la profesora L. M. y N. C (...)Que no podía venir porque estaba enferma...”(2º Obs. CD, suj. S)

(Se comienza con cuatro personas)

-“N. Viene seguro la quinta por eso vamos a comenzar (...)

(al finalizar la misma reunión)

N: Poné así...poné al final que, concluida la reunión no se presentaron, dos alumnas...

V: Dos alumnas

N: Y que la graduada quedó, avisó que no podía estar, ausente con aviso...

P: ¿Qué graduada?

N: N. C.

P: Aaah, la otra vez tampoco...está enferma” (3º Obs. CD, suj. N, V, P)

### Anexo I.8

-“... A la Sra. Directora del Departamento de Educación Inicial de mi consideración: en mi carácter de ayudante de primera simple, tengo el agrado de dirigirme a usted, por medio de su intermedio a quien corresponda, con el propósito de solicitar tenga bien considerar que se me

María Alejandra Benegas

conceda permiso para ausentarme en los días 26 de agosto, 2, 9 y 16 de septiembre, -no sabemos de qué año-, con motivo de viajar al exterior por razones familiares, quedo a su disposición para realizar otras actividades en carácter de recuperación acorde a lo que se desea, sin más particular... ( se lee con disgusto)

-Repetime los días por favor N....

Ma:-El 26 de agosto... -Sí, cae martes...y después el 2, 9, 16 de septiembre...

N: Claro, un mes...

Ma: ¿Está pidiendo licencia para irse?-¿Qué es lo que está pidiendo?

N: Ella está pidiendo permiso y recuperar...yo les digo, esta chica no puede recuperar nada porque da lo mínimo, pone un horario de atención a alumnos a las 18 porque es el horario que puede...entonces buen, qué...

Mo: ¿Qué cargo tiene?

N: Ayudante de primera...

Mo: Aahh...

N: Ella tiene que concursar ahora, salir a concurso...ehh...no es cuatro días en el mes...es un mes...-Yo le dije, son 4 días, no es un mes...

Todas: Claro...

S: Porque si te vas a Rumania no vas y venís en un día...

Claro, es un mes...¿Y la opción de recuperación cuando la tiene?

¿Cuándo la prometió?

Claro, ¿cuándo?

No tiene, ella tiene otro puesto en otra institución entonces viene los lunes a las 18 para atención de alumnos, y el martes tiene clases, de 18 a 20...

¿No está en el equipo de investigación? porque no se va 4 días...

Lo que pasa es que está en el equipo de investigación con la madre, se cubre con la madre, la madre la cubre ahí también... ( molesta )

(...)

Mar: Pero acá no venimos sólo a dar clases...

S: Vos no te ausentas un mes...

N: No tiene presencia ella acá...

N: No son 4 días... A mí eso que va a recuperar, no.

Mar: Pero además hay algo de reglamentario... ¿cómo haces para otorgarle vos licencia?

No le podés otorgar licencia por cuatro días...

Claro, es por un mes...

No son 4 días particulares...

Sino ya tendría que estar...

Claro, la resolución 268...

Mar: Me parece, discúlpeme compañeras, pero creo que tiene que ir por el lado de la legalidad la respuesta...

Nosotros hemos buscado un instrumento legal...

Mar: Si por esos 4 días ella tiene un accidente en el medio, en cualquier lugar, respondemos nosotros porque debería estar acá...si no está con licencia, esos 4 días tendría que estar acá, las 8 horas de su investigación y cuántas horas ella está asumiendo ella tendría que estar acá por la cantidad de hora, me parece que estaríamos asumiendo, un riesgo que no nos corresponde...

Además decirle que no, porque no corresponde, se eleva, se pide asesoramiento...

Mar: Yo lo llevaría a Jurídicas o a Recursos Humanos, no se...eeeh...pregúntenle acá al Decanato por dónde canalizar la consulta, que no recaiga sobre nosotras porque es mucha responsabilidad, yo no quiero avalar algo que le pase a esta chica algo...que le pase algo en esos días que ella no está...

S: Hay que pedir permiso para poder irse fuera del país... (1° Obs. sujetos N, Ma, Mo, S, Mar)

## Anexo I.9

-“N: Bueno, estamos... ¿cuál es el otro tema?

M: A ver...Ayuda económica para P. R. (...)" (3° Obs. CD, suj. N y M)

María Alejandra Benegas

-“N: ... ¿Cuál es el otro tema que tenemos?

V: El congreso (...) (3° Obs. CD, suj. N y V)

-“N: Bueno...el otro tema...

V: Solicitud de adscripción: Prácticas y su didáctica (...) (3° Obs. CD, suj. N y V)

-“N: Bueno, después está un proyecto de trabajo final de licenciatura de la alumna M. E. P. y el director es H. R. ¿mmmm? “Representaciones familiares en niños de 5 años de estructura y roles familiares (...)” (4° Obs. CD, suj. N y V)

-“N: Bueno... (cambia el volumen de voz y el énfasis que pone para introducir a otro tema), y el otro tema es una nota que ha venido del centro de estudiantes eeemmm de ciencias humanas, una nota,... (...)” (4° Obs. CD, suj. N)

A: “...Cuáles serían las funciones específicas del Consejo...?”

- ...es un órgano de consulta, se da asesoramiento hasta donde se puede, de ayuda mutua, pero también es, digamos, cumple una función de contralor para los otros docentes que no están en el Consejo, que se respeten, digamos, los derechos de estos otros docentes. Cuando vos pensás en una decisión tenés que estar pensando en el docente que no está... (no se entiende la última palabra).

A: ¿Crees que deberías hacer otras tareas más?

- ¡¿Más todavía?! No sé, no sé qué más...es que pasa de todo por ahí” (1° Ent. CD Sujeto V)

-Sí, sí, todo pasa por acá, lo importante es que pase todo porque es la autoridad máxima de este Departamento porque si no queda librado a tomar decisiones la Dirección y no es bueno que la Dirección tome decisiones sin la aprobación del Consejo porque hay peligros, que se corte solo el director ¿no cierto?, y nosotros tenemos un gobierno,...” (2° Ent. CD Sujeto N)

### Anexo I.10

-“N: Si, si...estábamos hablando de este documento y quedamos en que los que han sido nombrados como Comisión Curricular aunque sea provisoria, van a tener que leerlo y emitir una opinión

S: Yo postularía que se amplía un poco esa Comisión para este tipo de cosas porque hay conocimientos por ahí propios que tenés propios exclusivos del nivel

N (...) por supuesto que este es el consejo, es el ámbito donde se toman la decisiones y se acuerda pero, es interesante abrirlo un poco para que otros puedan estar trabajando, dado que todos estamos muy ocupados en dar clases y en llevar adelante esta gestión, fue una idea que tuvimos en otras gestiones pero no las pudimos concretar totalmente, algunas si. Una primera comisión que tenemos que armar que es muy importante y tenemos que dar los nombres a Consejo Directivo, es la Comisión Curricular, y vos S. tenías el material, has estado leyendo podrías comentar cuál es la función de esta comisión”. ...” (1° Obs. sujetos N y S)

-“N: ¿Puedo decir algo? Nosotros en las otras gestiones hemos nombrado comisiones pero no han funcionado, salvo, casos puntuales en los que hemos tenido que hacer alguna evaluación y la hemos enviado, pero no hemos funcionado, así que esto es algo que lo tenemos que desarrollar dentro del departamento, es necesario.

S: ...Si, totalmente... es más, hemos hecho, más de una vez, así apreciaciones informales o con respecto a qué podríamos modificar del plan, qué cosas pueden estar faltando y me parece que indiscutiblemente el ámbito privilegiado para trabajar estas cosas son las Comisiones Curriculares, aunque es más laburo, sabemos ...”(1° Obs. sujetos N y S)

### Anexo I.11

-“Como segundo punto tenemos este tema: “Comisiones de Trabajo”, queremos construir algunas comisiones (...)...” (1º Obs.CD, sujeto N)

-(Se hace referencia a la importancia de una secretaria en el Departamento, al tiempo que demanda y la propuesta de una de las docentes presente para ese cargo)

- “N: Y necesitas tiempo para eso, y tenemos unos archivos de los TFL, de los proyectos, y de cómo va...”

S: ¿Te avisamos cuando hagamos el casting de secretarias? (risas)

(Comentarios y risas)

Ma: Bueno, yo te cuento algunas de mis bondades, bueno...

(Comentarios sobre la organización del hogar, maridos, planchas, organizadores...)... algunos les sirve... a mi marido hay momentos en que... ¿qué tiene que se quede ahí un rato?...no, tiene que estar en su lugar... (risas)

(...)

(Se da un tiempo de distensión con risas, se habla de otros temas fuera del trabajo, del orden en la casa hijos,... Hablan todas) (...)...” (1º Obs.CD, sujetos N, S, Ma.)

- “Si, si...Bueno, nosotros...yo sugiero, digamos, que hagamos el pedido formal como dice S. como para que esté en lista de espera, cuando haya disponibilidad, cuando el vice decano...” (comentarios superpuestos que no se entienden con claridad (1º Obs.CD, sujeto N)

- “S: Ahora vamos al departamento y lo enviamos

I: Y al resto de los docentes habría que contextualizarles qué les estamos enviando

N: Si, si, si...claro

I: Para que ellos conozcan de qué se trata ya que hay poco tiempo de interactuar...

(Entra el Secretario Técnico: -permiso buenas tardes. No se corta la reunión habla con S) (...)” (2º Obs.CD, sujeto N, S e I)

- “Pero lamentamos no haber tenido el tiempo suficiente para (se superponen las voces)...exhaustivo...y pasan cosas raras, yo estuve...” (2º Obs.CD, sujeto P)

- “N y P: Esto habría que elevarse a la Secretaría de Extensión, que tome nota y que ellos respondan, porque ella se dirige acá al Departamento entonces nosotras debíamos responder...estee...”

N: Porque... ¿en qué marco esto?

-En el marco de un festejo de la Escuela de Bella Artes...

P: Claro”

N: Está bien...una conexión de esta institución, auspiciar pero...

P: Ahora hay una Secretaría con, de asuntos institucionales...

N: Intra-institucionales...

P: Institucionales...pero a mí me parece que también está Extensión de la Universidad...

N: Ella dice que lo va a mandar...

M: Claro...

P: No, ella dice que lo va a mandar al Taller de Artes Plástica...y el Taller de Artes Plásticas depende de Extensión de la Universidad por eso digo que posiblemente deba elevarse a extensión de acá y después de Extensión de acá es probable que se eleve a Extensión de la Universidad...

N: Está bien, a mí me parece que tenemos hacer eso...eeeh...pero tiene que ir con una opinión nuestra, si le damos curso favorable, un curso favorable para que la Secretaría de Extensión... (se superponen voces con M)

P: Le damos curso... le damos el pedido y la solicitud ante quién corresponda que es la Secretaría de Extensión

N: ¿Les parece?

M: Si... (silencio.....se escribe el acta....)" (3º Obs. CD, sujeto N, P y M)

- "Bueno está..."

11.45 termina la reunión.

(Fuera de la grabación y cuando ya se dio por terminada la reunión se siguieron hablando de otros temas nombrando a algunos profesores con algunos problemas que surgieron con ellos...me voy) (3º Obs. CD, sujeto N)

### Anexo I.12

- (Fue la primera reunión con un nuevo concejo. Muy extensa pero amena, con gente nueva y otra con experiencia, disposición a la escucha, atención distendida, en el transcurso de la reunión se toma mate. Sólo una profesora por el tema del pedido de los 4 días se "irritó). (1º Obs. CD)

-(Todos asienten con la cabeza mientras N habla) (1º Obs. CD)

-(Fue una reunión muy larga de participación, clima distendido. Quien plantea problemas es P. siempre buscando centrar las temáticas a sus problemáticas o intereses de cátedra. Todas atentas, hay participación fluida con acuerdos en todo sin oposición, distendido el clima siempre). (2º Obs. CD)

-"P: Pero esperate que ordenemos...estee..." (Sonrisas de todas haciendo referencia al tiempo utilizado de trabajo para estas actividades)(...)(Se toma mate y se come galletitas en un clima tranquilo) (3º Obs. CD).

-(Se lee con atención la resolución, algunas con la mano en la cara) (3º Obs. CD).

### Anexo I.13

-"Yo creo que son buenas, por la cantidad de actividades que por ahí llegan, que se yo, hay que proponer algún proyecto, participa el departamento en ese tipo de cosas que tiene que ver por ahí, no salen del departamento sino de Secretaría Académica o vía participación en algún centro de investigación o en alguna jornada, en general es más, yo te diría como si se hubieran agrandado las tareas, participan más de este tipo de cosas que son de índole académica, son interesantes

A: El Consejo con las autoridades ¿y el Consejo con las cátedras, cómo lo ves a eso?

V: Eeeh, todo lo que sea información de cuestiones puntuales, administrativas, por ejemplo de información ahora que estamos de lleno con las jornadas y todo eso se envía vía mail...yyyy... ahí ya no es la panacea digamos, tenés cátedras que por ahí se suman, que no están en el Consejo pero que se suman a la propuesta y otras que no, para nada" (1º Ent. CD Sujeto V)

- "Con las autoridades, los canales son muy fluidos, por ejemplo, nos han, voy a decir de esta última gestión ¿No cierto? ellos programan reuniones con los directores, ehh, y...también, por ejemplo lo hacen posible de que `pueda ser a la mañana, ala tarde, que se pueda acomodar de acuerdo a las otras obligaciones y estee, yo también disfruto de esa fluidez porque es importante compartir con otros directores donde uno puede ver reflejadas las situaciones del Departamento que a veces le parecen que son únicas..."

A: Uno hace auto-evaluación no es cierto, de la propia...



N: Y ve que los otros tienen de esto y a lo mejor, más ¿no? así que, después compartir incluso ideas, acciones que hacen otros departamentos o también esta orientación que viene de la Secretaría Académica, del decanato, de cómo tenemos que hacer, o qué tenemos que hacer, estos proyectos, hay buena comunicación y después cualquier situación que necesitamos acordar o, digamos, conocer, tenemos un canal abierto, totalmente, totalmente, con todos, tanto con los directivos, como las autoridades como con los secretarios, ¿eh? esteee, que nos da la idea de un equipo de trabajo de ellos que, digamos, que no tiene fisuras en el sentido de que uno pueda estar escuchando en contra de...no, no lo podemos escuchar, uno tiene que ser académico y hablar solamente las cosas que correspondan, es un "clima" bueno el que hay en la univer...en la facultad" (2º Ent. CD Sujeto N)

- "No obstante, esteee, la gestión anterior hizo mucho por este cambio, creo que la gestión actual la continúa ¿no?, pero creo que la gestión anterior que fueron dos periodos de tres años trabajó mucho para que la universidad, el Consejo Superior, donde encuentran todos estos representantes reconocieran que hubo un cambio, total. Nosotros,... yo he tenido un contacto muy estrecho con las autoridades anteriores que me han contado esta cocina del Consejo Superior de cómo ha ido cambiando la visión de ellos, pero ha sido arduo,..." (2º Ent. CD Sujeto N)

#### Anexo I.14

(Comienzo de la reunión):

(Son las 14.10 no comienza)

(Son las 14.20)

(Hay tres profesoras I, N, y P. y dos alumnas E. y A.

Ubicadas en la "pecera" de la facultad)

- "N: Bueno esteeee, somos cinco así que estamos en paz.... Risas... ohhh esto está grabado, ... Risas...

(Hay un silencio con comentarios breves sobre el tiempo, que hace calor...)

N. ¿¡Que primavera eh?!

P: de locos!!! El otro día casi nos cocinamos, al otro día nos helamos

I: Lo que fue el viernes y después el sábado

P: La locura comenzó con la contaminación del planeta...

N: Bueno, esteeee ¿qué tema tenemos hoy I? (...)

(cierre de la reunión):

N: Chicas pónganse a trabajar en eso eh?

I: Es una muy buena iniciativa

N: Hay muy buenos argumentos....

A1 y 2: Sí, y ahí le pedimos una ayuda

N: Sí, como no..."

(15.25hs. finaliza la reunión...) (4º Obs. CD, sujeto N, P. I, A1 y A2)

- (comienzo de la reunión):

(Citada a las 14.15hs.

Comienza a las 14.20hs.)

(En general clima distendido, todas van llegando cansadas – me incluyo- nos reímos de temas caseros –comida, lavado de platos,...)

(I. escribe el acta)

(Comienza N.)

- "N: Eeeeeeh(silencio, con papeles en la mano). El primer tema es el más importante en el sentido...académico, ¿no cierto? Hemos recibido..."

(cierre de la reunión)

S: ¿:Listo?

N: Listo...se da por terminada...

I: Una duda con respecto a los viáticos, cómo...”(sigue un ratito I. hablando con N.) (2º Obs. CD, sujeto N, P. I, A1 y A2)

#### Anexo I.15

- “Bueno, eeeh, (silencio) con, eh, la Vice Dirección y la Secretaría en los quince días que tenemos entre un Consejo y otro, vamos haciendo el orden del día, tratando de que no se suspenda, no se deje pasar una reunión quincenal para tratar, para tener al día los temas, hay reuniones con más temas y reuniones con menos temas ¿no cierto? Pero,..., y bueno, entonces... tenemos un día fijo pero lo vamos modificando de acuerdo a circunstancias que van a pareciendo. Tenemos como normas que tiene que estar el quórum, nos interesa también que estén las alumnas para que escuchen y aporten también,...” (2º Ent. CD Sujeto N)

- “ ...Después del Consejo quedan trabajos pendientes, se han tomado resoluciones hay que hablar con profesores, hay que hablar con alumnos, hay que hablar, hay que llenar solicitudes así que viene una trabajo posterior que es el que tenemos que hacer, que hay que ejecutar ¿no? Esteeee, nosotros, otra de la modalidad es que hay ciertos temas, por ejemplo la aprobación de los proyectos de TFL es una comisión de TFL que ve los trabajos previamente y ya cuando llegan al Consejo ya están con el visto bueno de esa Comisión, entonces también nos facilita, facilita la decisión de aprobarlos y más bien tomamos conocimientos de los temas, los directores y luego comunicamos a los directores la aprobación, el Consejo también establece, nombra el tribunal que va a defender, que va a evaluar el trabajo” (2º Ent. CD Sujeto N)

#### Anexo I.16

- “Yo te voy a decir una cosa que por ahí te llame la atención, pero creo que las renovaciones de autoridades son necesarias...”

A: ¿Estás hablando de autoridades a nivel Facultad o de Consejo?

V: De Consejo, porque dos o tres periodos son como mucho, creo que el cambio es sano, porque si no da la impresión de que ya, esta es mi silla, eso por un lado” (1º Ent. CD Sujeto V)

- “ ...Porque uno quisiera hacer cambios de los cambios, de la necesidad de cambios, pero bueno a veces los recursos no te lo permiten, como poder designar o sacar concursos docentes que uno necesitaría para ciertas asignaturas y darle mayor, esteeee, especificidad, pero, esteeee, en los seis años que vengo, más de seis años que vengo trabajando en la gestión hemos podido, en un principio, esteeee, resolver situaciones, así de base, organizar este departamento de, de cero, si bien tiene su presencia desde el año 75 aquí, no obstante se había deteriorado mucho la organización y hemos podido ponerlo dentro de un cause dentro de esta universidad como para no quedar al margen sino siguiendo los mismos, digamos, formas de trabajo como tienen otras áreas de la universidad, incluso otros departamento de esta facultad, hay mucho por hacer pero, ...” (2º Ent. CD Sujeto N)

-“Si, se han ido dando cambios, se han ido dando cambios...eh, al no tener, en el Departamento, una unidad de criterios,, incluso quienes me ha acompañado en la gestión en los primeros, dos primeros, tres primeros, cuatro años no tenían la visión de la universidad como una casa de estudios donde hay que superarse y la capacitación personal y también el conjunto es imprescindible para seguir adelante, incluso habla personas con títulos de base muy, muy, primario, digamos escasos, porque eran de dos o tres años básicos, entonces sin, sin renovar sus conocimientos, sin haber hecho otras carreras ¿no cierto? entonces lo que me ayudó fue la consulta a las autoridades superiores, yo he tenido el apoyo de la gestión anterior que nos acompañaron dos periodos, asesorándome, bueno, proveyendo otras personas que podían estar acompañándome ¿no cierto? hasta que fueran tomando cuerpo dentro del departamento. Simultáneamente pudimos sacar concursos, se insertaron personas nuevas al departamento, profesoras noveles pero con otra formación, entonces es como tener otro tipo

María Alejandra Benegas

de material para consulta y para llevar a cabo las tareas y en la última gestión, en las últimas dos gestiones pensado en que esta es la...." (2º Ent. CD Sujeto N)

- "...Porque los cambios no se pueden hacer solos, se necesitan de otro que esté, y otro y otras, otros...y se fue dando en estos últimos cuatro años" (2º Ent. CD Sujeto N)

- "Rezagados con ese cambio

A: El cambio que usted me estaba planteando desde el inicio

-Sí, están rezagados con el cambio algunos digamos, pero felizmente van quedando pocos...y va ganando este otro profesor que quiere involucrarse, que quiere, tiene bien claro como formar a estos alumnos y creo que va a quedar en buenas manos, digamos, el departamento cuando nos vayamos los más antiguos, si, creo que se está formando un buen perfil" (2º Ent. CD Sujeto N)

- " Si, hay algunas integrantes que son jóvenes, nuevas y van aprendiendo las normas dentro del ejercicio del Consejo y, bueno, es también el Consejo, un espacio de aprendizaje de la gestión, del conocimiento de la institución, del conocimiento de todos los pormenores..." (2º Ent. CD Sujeto N)

- " Bueno, he escuchado, me han dado opiniones, que vamos bien, hemos mejorado, como que también a los docentes les da seguridad, les da como contención que haya una organización, un Consejo, un Departamento que está trabajando, que toma...que escucha sus pedido que también los pone en su lugar porque por ahí te mandan una nota,..." (2º Ent. CD Sujeto N)

- "N: del Decanato me han manifestado que ven positivamente la imagen del Departamento, que hay seriedad, que estamos cumpliendo, que estamos ajustados a la normativa, que respetamos los tiempo, respetamos la forma correspondiente..." (2º Ent. CD Sujeto N)

- "Yo he participado de otros Consejos años "A" y el Consejo era un lugar donde venir a pedir aumento de dedicación, pedir esto, pedir el otro, (...) una demanda permanente (...) si yo puedo resumirlo era en hacer prioridades, que quién iba a aumentar la dedicación a hacer esto, lo otro y bueno, (...)pero realmente no se trataban, no se trataban temas tan...digamos, lo más importante (...)pero nosotros tratamos de poner todo en el Consejo, que las decisiones se tomen en el Consejo, desde ya que llevamos al Consejo ideas, proyectos, porque al estar en la gestión de todos los días uno ve necesidades, pero eso se pone en discusión..." (2º Ent. CD Sujeto N)

#### Anexo I.17

- "A: Justamente ha tocado varios temas que me gustaría que me explique un poquito...cuando usted habla de que podrían haber hecho más cosas y que se ha encontrado con, a lo mejor, dificultades para desarrollar todas esas buenas intenciones que tienen, ahí de alguna manera usted está planteando alguna problemática... (...)

N: Claro...

A: El tema es cómo abordarlas a esas problemáticas ¿no?... (...)

N: Bueno, (silencio), he podido, como...

A: Evidentemente veo lo que usted ha dicho como que en estos periodos se han ido dando cambios ¿no?

N: Si, se han ido dando cambios, se han ido dando cambios... (...)" (2º Ent. CD Sujeto N)

- "A: Qué lo que más le genera malestar, le estoy hablando en general ¿no?, como docente de la universidad...

N: mi... (Silencio)

(...) Sin, duda que, sin duda que el estar aquí yo lo disfruto, no siento presión, no siento presión, tengo bien claro lo que hay que hacer, no quiere decir que todo lo haga,(...)" (2º Ent. CD Sujeto N)

- "A: ¿Cuáles son las dificultades, porque evidentemente que es algo placentero dentro de toda la diversidad de obligaciones que conllevan esas prácticas, pero, cuáles serían las dificultades de ese ejercicio profesional?

V: "Y en general, más que dificultades te podría decir qué es lo que no me gusta hacer..." (Silencio)

- Bueno..." (1º Ent. CD Sujeto V)

### Anexo I.18

- "Es bastante uniforme, diría yo homogéneo el Consejo, por ahí lo que sí...más que conflicto yo te diría que se ven, cuando hay que hacer un trabajo hay distintos intereses, y que naturalmente surgen agrupamientos para realizar determinadas tareas, (...) No dentro del Consejo, NO (enfatisa). Dentro del Consejo, cuando ha habido algún inconveniente con algún tema de algún docente y que se plantea en el Consejo, en realidad en la mayoría de los casos se está de acuerdo con lo que se está planteando, entonces cómo resolver el problema, pero, es muy homogéneo, yo creo que radica en eso, yo no sé qué pasaría si en un Consejo si estuvieran otros grupos, porque este departamento tiene un montón de docentes, otros grupos que no están representados en este Consejo y si estuvieran adentro, ahí si quizás, imagínate como si fuera un Congreso" (1º Ent. CD Sujeto V)

- "V: Pero si llega otro tipo de problemas, estos que te digo, por ahí involucra a los alumnos es mucho más complicado resolverlo, bueno ahí lleva mucho más tiempo, pero reunión tras reunión vas viendo qué se saca del medio, qué es lo que, qué tipo de respuesta se le va a dar a eso...ves continuidad" (1º Ent. CD Sujeto V)

- "Cuáles son los problemas...los problemas son, a ver... (silencio)

(...)

Bueno, en este momento, en estos últimos tiempos los problemas que hemos tenido,(Baja la voz) tenemos son de la falta de cumplimiento de algunos docentes de su tarea, entonces esa es una persona, o alguna otra, es minoría, (silencio) hemos avanzado muchísimo, es minoría, otras personas que insisten trabajar aisladamente, (...) , cuál es la normativa, las clases se deben dictar aquí, las consultas deben hacerse aquí, (...)que las alumnas no las anden buscando...minoría, pero eso te crea un poco de problema,(...)

(...)

... la primer opción es hablar con esa docente y decirle lo que corresponde, cómo se está afectando la institución, al departamento

(...)

porque saben que tienen que responder a una normativa, a una forma de trabajo y que han sido señaladas...Otra persona, insiste en un comportamiento irregular entonces tengo que hacer una persecuta, ¿no es cierto? (...) hablarlo, hay que hablarlo, hacerle ver, no dejar pasar que no se acumulen esas cosas

(...)

Sí, una de las cosas que hemos tratado de...por eso se ha regularizado bastante la normativa del departamento, (...) lo ha aceptado porque es la norma, como responsable tiene que ser un adjunto, y después han hecho lo suyo con sus alumnos ¿no es cierto?, bueno, el tiempo va a mejorar esto" (2º Ent. CD Sujeto N)

- "Yo las enfrento, si, eeh, si, las enfrento

A: ¿Y si nos las puede resolver a lo mejor, usted. Usted me dice las enfrento, las enfrenta usted sola...?

N: Pará, no, no, si hay algunas cosas que me las han delegado para que yo las haga...el Consejo ha opinado pero hay veces que...hay que sentarse y hacer la nota

A: Claro, es la última palabra

N: Sí, pero yo lo tengo que hacer de acuerdo a lo que el Consejo haga...bien. (silencio). Hay situaciones que hemos tenido que pedir a las autoridades superiores que nos den ellas la directiva y bajar, como por ejemplo los concursos, ha concursado una persona (voz baja)... como ajustarse a una normativa superior, entonces, bueno, nosotros,... eso ablanda mucho"

A: ¿Eso da más seguridad también?

Siiii, (...) hubo otros casos difíciles donde había personas que no querían concursar, a ver, no importa yo de acá, desde el decanato mando una nota diciendo...

A: Si, pasar por encima del Consejo

N: Claro, que después viene al Consejo pero viene...

A: Pero...al revés, viene por la vía distinta, no de abajo para arriba

N: Es que, por ejemplo, hay una normativa que viene ya desde el rectorado hace muchos años...cuantos años de regularizar la situación...acá ha sido muy conflictivo el tema del concurso, en este departamento

A: ¿Y eso es lo que más la ha desvelado a usted? (sonrisas mías)

N: Eh, sí, personas enojadas...

A: Ahora, esas situaciones son, en general, en su gestión, son cuestiones puntuales

N: Puntuuuuuales (remarca)

(...) pero nosotros le hemos bajado a esas persona la indicación del Decanato, entonces al bajarle información que viene de arriba respecto al concurso..." (2º Ent. CD Sujeto N)

- "...Para ir a Rosario por eso era la pelea, bueno...ustedes no la habían pedido, entonces trataron de embarrarle la cancha los otros...pero felizmente esto se...ha solucionado, pero les cuento que vinieron a mí los chicos del centro y los tuve que escuchar y también les tuve que decir cosas y también tuve que ir a la encargada de asuntos estudiantiles y explicarle el mal momento que estos chicos me hicieron pasar a mi (...) o sea, yo comuniqué a las autoridades, a las personas encargadas cuál era la situación para que ellos también intervinieran, felizmente se ha solucionado, se ha arreglado...bueno...el otro tema..." (3º Obs. CD, sujeto N)

- "N: Bueno,... eeeh(cambia el volumen de voz y el énfasis que pone para introducir a otro tema)-y el otro tema es una nota que ha venido del centro de estudiantes de ciencias humanas, una nota,... La voy a leer (N. lee la nota que hace referencia a un profesor)

(Se hace una lectura con mucha atención por todas las presentes. Se manifiesta seriedad en el tratamiento).

N: esto es para tomar conocimiento porque las que van actuar son las autoridades superiores. De cualquier manera lo que yo puedo decir que algunas de estas acusaciones han sido manifestadas ante mí y reiteradas a veces a través de los años. Lo que hemos hecho es hablar con este profesor,... He servido de intermediada para que puedan hacer la consulta... (no se entiende)

(...)

P: Está bien es un paso pero también hay que ocupar todos los pasos,...lo que los alumno tiene que escribir acerca de los docentes, eso está reglamentado

N:... y de eso hay que hacer publicidad, es necesario que evalúen a los docentes.

(...)

N. Bueno, entonces, tomamos conocimiento de esto y vamos a eeeh a conversar con las autoridades para ver como colaborar para que esto no se dé" (4º Obs. CD, sujeto N; P)

### Anexo I.19

- "N: ..."Yo soy la titular en este momento y C. sería la suplente..."

S: ¿¿Ese es como un mandato eterno??nooo...

N: ¡No!

-No...

María Alejandra Benegas

N: Pero anualmente...lo renuevan...

-Cada tanto lo renuevan...

-Cuando alguien se va de acá porque se jubiló...o porque tomó licencia y no está más en actividad...lo que pasa en el caso de B., ella sigue en actividad, media actividad pero sigue en actividad.

(Aquí se plantea una animosidad con otra docente)

-Pero ahora en la actualidad ella no es...

-No tiene...

-Formalmente ella no está, pero ella va y va...

(risas)

-Ella se considera nata viste...

(risas) (1º Obs. CD, sujeto N; S)

- "...Bueno, a continuación siguiendo con la misma familia

(risas y comentarios por cómo lo dijo) *qué gracioso cómo lo dijiste*" (irónica y con risas que avalan la actitud de N. Se advierte animosidad general del resto de las presentes hacia esa persona) (1º Obs. CD, sujeto N)

- "V: Solicitud de adscripción: Prácticas y su didáctica...

N: Sí, estamos fuera de término, esto se debió hacer en el mes de Mayo...

(...)

M: Según esa resolución ya está...no hay tiempo

N: Ya está...entonces...una para una materia y para otra materia, se pide por 6 meses, materias cuatrimestrales, ya llevan un mes de clases...no se qué opinan ustedes, pero a mi me parece que está fuera de tiempo...(cambia la voz notándose cierta molestia controlada)

M: Claro, más la resolución...

N:... Justamente, esto es de segundo es de adscripción, ¿eh?

-Sí, si...

N: Pero de cualquier manera la adscripción se pide...

P: Hay plazos para pedir la adscripción a fin de que...días se puedan... Empezar a conversar sobre la materia, ya llevamos...(la molestia parece compartirse con esta profesora)

(...)

N: Si hay...esteeee...sea la vice-decana lo resuelva nosotras podemos decir, esto que hemos dicho, la nota, que fue a destiempo, que ya empezaron las clases, pero...tamos? Y...estee... (nuevamente se delega cuando hay conflictos)

V: Una nota de la profesora S. ¿ M.S.?

N: Si...otra nota de la profesora S.... (malestar) ¡otra nota de la profesora S.!" (3º Obs. CD, sujeto N; V; M; P)

### Anexo I.20

- "Voy a decirte otra cosa que hemos mejorado (...) ir construyendo el acta a la medida, en la computadora, en la computadora

A: Lo estaban haciendo en el libro cuando yo estaba observando

N: Si, claro, cambiamos y ahora en la computadora sobre el orden del día vamos haciendo el acta

(...)

Más rápido, queda ahí después la volvemos a leer y por supuesto la afinamos entonces podemos, a veces hasta terminamos la reunión del Consejo, imprimimos, la pegamos y la firmamos

A: ¿Antes lo hacían, a la elaboración del acta?

N: No, si la hacíamos a mano

A: Estoy hablando antes, en otro periodo...

N: Si, sí, sí, y había actas pendientes porque era...en cambio así la secretaria...

A: O a lo mejor había actas que se hacían, otras que quedaban un poco ahí en el olvido...

María Alejandra Benegas

*N: Aaah, siiii, en cambio ahora le hemos encontrado un mecanismo de...hacer el orden del día con el mayor detalle que podamos, cosa que haya que agregar por supuesto y la resolución, entonces también termina la reunión y es como que ha quedado plasmado allí..." (2º Ent. CD Sujeto N)*

## Anexo II

### Registro de información del Grupo de investigación<sup>1</sup>

---

#### Anexo II.1

- "Mira para mí la universidad es mi lugar de trabajo, yo lo veo como el espacio, yo lo voy a relacionar con mi trayectoria y creo que voy a ser sintética. Yo creo que desde que estudié sociología amaba el trabajo intelectual, siempre estuve en alguna cátedra haciendo algo, y veía la universidad como un lugar como más adelante eventualmente trabajar (...) lo vivo como mi lugar de trabajo, como un lugar de trabajo, yo me inscribo como una trabajadora, no creo que esto no sea trabajo, ES trabajo, pero como un trabajo que me da márgenes de libertad por un lado, porque no soy la empleada de comercio que tienen que ir todos los días a fichar a tal hora pero que esos mismos márgenes de libertad me constriñen en esto que hablamos hace un rato: que tengo que mandar esto en tal fecha, ... entonces esa libertad que vos tenés te supone sacrificios o sacrificas otros espacios o ámbitos de la vida, creo que cuando yo me comparo con mis amigas abogadas, medicas, que tienen otras actividades comerciales, etc. creo que termina siendo, una palabra la voy a usar de una ex - alumna nuestra excelente que se fue con una beca de CONICET, y que me dijo: M. el trabajo en la universidad es masoquista ¿no? P. (sonrisas porque la ubico) Y creo que sí que tiene bastante de masoquista, esto de autoimponerse esos horarios y esas metas de trabajar hasta la madrugada y de llevarse mucho trabajo a la casa y ahí también lo vinculo con otro ámbito de mi vida, mis hijos, que toda la vida me han dicho: mamá por qué no cortas cuando venís de la oficina y bla, bla, mis amigas abogadas, médicas, que cierran su consultorio y se van a la playa, a la pileta, ahora están yendo a la pileta todos los días que se yo, entonces creo que en ese sentido si bien es un trabajo que te brinda márgenes de libertad, termina absorbiendo parte de tu vida, de otros ámbitos de la vida cotidiana.

A: Eso que hablábamos antes de llevar el trabajo fuera de este espacio te está limitando otros espacios, ...

M: sacrificar, pero lo defino como un trabajo que aprecio, que cuido, que lo veo como un espacio de libertad, me permite, dentro de la libertad que me permite el sistema capitalista, que me da márgenes de poder hacer, de poder opinar, de poder abrir pequeñísimas brechitas, por favor, con toda humildad lo digo, pero de abrir una pequeña brechita en un estudiante que se va pensando lo que uno dijo y que eso a lo mejor le permite abrirse a otras miradas. Lo vivo así" (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "... Hoy para mí es mi modo de vida, que ya no me imagino trabajando en otro lado, si haciendo otra cosa afuera, ponele a nivel privado, coordinando algún proyecto para la municipalidad o alguna consultora si me invitan alguna vez o lo que sea, pero como mi lugar de trabajo para mí ya es la universidad, y cuando digo lugar de trabajo, digo el lugar en el cual me gano la vida pero también encuentro la posibilidad de realización subjetiva, social y socio-afectiva. Es mi espacio de proyección profesional, ¿por qué yo imagino una universidad así? Y bueno porque a mí me interesa el trabajo por lo social y espero que la universidad me brinde las posibilidades. Entonces: qué es la universidad, mi espacio de proyección, mi espacio de elaboración y ejecución de proyectos, espacio de encuentro con el otro en el sentido afectivo y en el sentido político del término y bueno, es también un lugar a defender como tu propia casa, a cuidar, a defender y a que tenga mayor proyección. Como es mucho el tiempo que estamos dentro de la universidad, trato de estar lo mejor posible y con mayor sentido y por lo demás fue... estudié en esta universidad, me gradué en esta universidad y seguí trabajando acá, entonces como que es un espacio muy, muy cercano a mi vida, digamos" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

---

<sup>1</sup> Quien entrevista es indicada con la letra "A"



## Anexo II. 2

- "Bueno, lo que yo veo que han marcado a la universidad y a las prácticas, a mi práctica en concreto, es toda la impronta de los 90 de esta política universitaria de la productividad, de un docente universitario como un individuo aislado que SI está obligado a competir con el que tiene al lado, ..." (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "(...) Después vino toda la herencia de lo que los 90 nos dejó que no fue nada muy bueno en la subjetividad del universitario. Vino la lógica de incentivos muy, muy fuerte a incentivar justamente el trabajo encerrado en tu escritorio que interactuando con el medio, y luego estimuló desde la gestión" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

- "(...) Y en otros lugares hay como más individualismo, falta de sensibilidad" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

## Anexo II. 3

- "Yo siento como que esto ha revertido las estructuras de cátedras (se corta la cinta). Y en esto sí nos ha afectado porque yo he estado de adjunta 18 años y no porque no haya producido en investigación, en docencia, en extensión, que se yo, que muchísimo antes debería haber tenido mi oportunidad de ser asociada y que eso obturó que mis compañeras siguieran siendo ayudantes de primera y JTP a gatas, entonces la estructura de cátedra desapareció en esta universidad, no sé si en esta universidad, en la universidad Argentina porque si ya tenés un adjunto bueno, chau, 20 años y todos los demás abajo como la ley del gallinero, entonces yo creo fuertemente en la estructura de cátedra y creo que tendría que haber un titular, un asociado, uno o dos adjuntos y mucho más en cátedras grandes como la que nosotras tenemos que atendemos cientos de alumnos, entonces que tendría que haber muchos ayudantes abajo y ayudantes alumnos. Yo creo que nos afecta muchísimo porque nos implica una sobrecarga sobre todo en docencia, una sobrecarga infame de trabajo así, y que recae muchísimo en los que están en los escalones más bajos así lo veo, porque en todo caso el adjunto, ahora el asociado, va, da su teórico delega tareas y va pero los que están abajo ... y que te miran raro, porque vos decís: che , bueno, vamos, promovamos ah pero si uds ya tienen un adjunto en la cátedra, vamos a ver y te lo dicen en este departamento en aquel departamento, en el otro. Entonces, en cómo la universidad cambió en los 90 pidiéndole mucho más al individuo y no a los grupos, haciendo desaparecer la noción de estructura de cátedra, nos olvidamos de pelear para tener estructuras de cátedra fuertes." (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "Me parece que también he aprendido a procurar esto de que he visto mucho daño de manejarse por amiguismos y no por criterios que devienen de ese proyecto que yo digo que hay que tener sustentado en criterios claros y no que no te va a tocar porque no te toca" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

## Anexo II.4

- "Sin embargo me parece que predomina en el promedio un cierto vacío político de compromiso, que yo reclamaría un poco más en la universidad, en el sentido de que la universidad tendría que estar mucho más metida en la cosa pública ¿no? En lo que es la interacción con el Estado, lo que son las demandas sociales, mucho más interacción a través de los medios de comunicación, tenemos mucho más para decir que el conflicto con el campo, de la reforma política, del ambiente, que se yo..., de un montón de temas, la universidad tendría que estar mucho más metida y no estamos. Siempre hay un poquito de encerrona todavía que..."

María Alejandra Benegas

A: *¿Esto lo has visto más en el último tiempo más encerrada en sí misma? ¿Lo podés decir en función de tus años de trayectoria acá, si has encontrado en los últimos tiempos o ha sido un proceso que ha derivado en esta situación?*

C: *Yo creo que ha sido un proceso. Yo alcancé a percibir en otro lugar. Yo trabajaba en el rectorado medio tiempo y medio tiempo en la Facultad en la gestión de Cantero y encontré una universidad con más proyección social, no te digo ¡ooohhhh! Lo que uno desearía pero un poco más. Después de esa gestión creo que todo vino un poquito más chato y un poquito más encerrado (...).*

*Me parece que hay dos o tres cosas el docente le cuesta muchísimo asumirse como trabajador, parece que fuera esto: investigador, docente pero no trabajador, entonces pelear por nuestro salario a veces hasta nos da vergüenza, siempre llenos de culpa. Entonces, hubo alguna energía que dio el gremio en el año 2005-2006 que fue buena para mí que movilizó a un buen conjunto de docentes pero la gestión no acompañó, siempre nos siguió generando culpa el hecho de hacer paro, por ej, o reivindicando, ... De cualquier manera veo calidad en algunas cuestiones que se hacen como te digo, veo al docente... es siempre un trabajador que se va a preocupar por tomar un curso más, tomar otro, ir a los congresos y demás pero sí veo algo, veo esa falta." (2º Ent. Inv. Sujeto C)*

### Anexo II.5

- *"Yo creo que la tenemos que construir nosotros como sujetos universitarios plenos, conscientes de que esto así ¿no? de que hay que construirlo desde abajo, o sea, nosotros tenemos que proponer nuestros propios sistemas de evaluación, nosotros tenemos que decir esto no, el incentivo o la categorización que se convierte en un club de amigos porque si dentro de mi grupo de antropología y sociología me van a poner el I o el II y si no los tengo me van a dejar en el III ponele, por eso no creo, porque se convierte en un club de amigos, pero creo que tenemos que construirlo desde abajo y que como está tan fragmentado por esto, fruto de estas políticas de los 90, pues entonces nos cuesta tanto poder comprender a nivel departamental, ya no a grupo de trabajo, a nivel de las distintas carreras, de cómo de Facultad hacer otra propuesta de abajo para arriba, de que ideemos otro sistema de evaluación" (1º Ent. Inv. Sujeto M)*

- *"Está la invitación fuerte a competir con el que tenés al lado, y que sos vos o es el otro, me parece que eso ha marcado a las prácticas universitarias (...) que en nuestro caso lo hemos podido resolver por este espacio más de onda solidaria y cooperativa que nos hemos planteado, y que sabemos que hay espacio para todos y que la carrera docente la tenemos que hacer todos (...)" (1º Ent. Inv. Sujeto M)*

- *"(...) Me encantaría que así sea lo que distingue a la universidad de Río Cuarto y a la Facultad de Ciencias Humanas, un docente investigador que en función de las demandas, y lo digo con el absoluto convencimiento y autoridad moral de que sí creo hacer eso desde mis prácticas y de la gente con la que yo trabajo, que de las demandas que vienen del afuera,..." (1º Ent. Inv. Sujeto M)*

- *"Sí, por ej, cuestiones que rescato que son las de tener, la necesidad de tener proyectos muy claros hacia dónde quiere ir la institución y por eso hubo momentos de determinadas conducciones universitarias en donde se sabía hacia donde se quería ir y eso es bueno porque la gente tiene una orientación y un sentido, aprender de eso, de la necesidad de proyectos y abrazar los proyectos con fuerza y darle para adelante (...)" (2º Ent. Inv. Sujeto C)*

- *"El docente de mi equipo tiene una gran sensibilidad por lo social y compromiso político y por algo eso nos juntó, el promedio del docente universitario me cuesta verlo un poco a eso ¿no?"*

María Alejandra Benegas

*Por algo la mayoría que está haciendo investigación milita en otros espacios sociales o políticos o gremiales (...) (2º Ent. Inv. Sujeto C)*

*- "Y yo creo que la universidad de Río Cuarto como el resto de la universidad nacional tiene que definir su sentido popular y social porque ya están las universidades privadas para lo otro, es decir, para el profesionalismo, para carreras cortas, para tratar de no quedar mal con el empresario o el político porque comercialmente lo deteriora, está esa lógica en las universidades privadas. Nosotros tenemos que ser mucho más jugados, una universidad pública tiene que tratar de recuperar a los sectores sociales que no tienen acceso al sistema, trabajar por ello y trabajar desde allí con la mayor cantidad de gente adentro, trabajar por lo social. Creo que este es el sentido que hoy le cabe a la universidad pero no somos la mayoría los que pensamos en ese sentido para la universidad pública, entonces predomina otra lógica, entonces vos me decís: qué deseo, lo que le faltaría, ... y bueno, yo deseo como yo imagino a la universidad, pero, ..." (2º Ent. Inv. Sujeto C)*

#### **Anexo II.6**

*- "... Creo que es un docente investigador que se ha vuelto hacia sí mismo, que trabaja y muchísimo, que se ha profesionalizado, que se ha ocupado de acreditar posgrados, de hacer sus carreras de investigación, etc. pero muy vuelto sobre sí mismo, muy encerrado, muy como de reproducción endógenos ¿eh? Para el adentro, para la producción de mi carrera, de la carrera universitaria, pero al interior de la universidad no veo que prime el docente universitario que me encantaría que así sea lo que distingue a la universidad de Río Cuarto y a la Facultad de Ciencias Humanas, un docente investigador que en función de las demandas, y lo digo con el absoluto convencimiento y autoridad moral de que sí creo hacer eso desde mis prácticas y de la gente con la que yo trabajo, que de las demandas que vienen del afuera, de lo que te está diciendo un director de geografía: mirá a mí la universidad no me enseñó nada de lo que estoy haciendo ahora, me he tenido que pelar solo para, -para salirme un poco de las carreras que vengo mencionando-(...), Desde 1º año salir que estoy en geografía que estoy en la ciudad, a conocerla a ver por qué está fragmentada, cuáles son esas fracturas, porqué están esas fracturas... y a trabajar desde el 1º año desde el afuera con el estudiante(...) Entonces, mi deseo mi anhelo es que este docente investigador pudiera desde el primer año estar con sus estudiantes mirando y reconociendo qué está demandando la ciudad, la región, el barrio de donde proviene, y que lo veo muy lejos, muy lejos, muy lejos, hay por supuesto salpicones hay cosas pero, eso es" (1º Ent. Inv. Sujeto M)*

*- "A mí me parece que el docente investigador de la universidad en promedio está preocupado en lo que hace pero, digamos, ... yo creo que en la universidad se busca por distintos caminos hacer las cosas bien, sea docencia investigación o extensión, la gente me parece que en general salvo excepciones que siempre hay, se trabaja bien y hay un buen uso de este patrimonio social que es la universidad" (2º Ent. Inv. Sujeto C)*

#### **Anexo II.7**

*- "A: M, si tuviera que pedirte que me dijeras que es para vos la práctica docente  
M: Para mí la práctica docente es ir a intentar desestructurar a los estudiantes de sus visiones del sentido común, de esta percepción de que ellos traen de que: aaahhh es tan obvio lo que vivimos que seguramente que ya tenemos explicación de todo. Trabajar sobre lo obvio y ver que hay distintas lecturas de la obiedad de la vida diaria, de la vida en la familia en la universidad, es eso, el intento, ... Si yo algo le veo a la práctica docente que me aleja de sus características de cosa rutinaria que hay que presentar nuevos formatitos y que se yo y bla, bla bla, que no me gusta. Es esto, que cuando uno logra establecer ese concepto con los*

María Alejandra Benegas

estudiantes donde los desestructuras, donde los problematizás, o que ellos empiezan a decir: ah pero mirá vos esto no lo había,..." (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Te pongo un ejemplo yo hace un par de años en un teórico con nivel inicial y comunicación, les dije, estábamos hablando de los procesos de socialización y dije que nadie elige a su familia que tenemos la familia que nos toca y lo dije en términos medios duros, algunos tenemos la familia que sentimos que nos protege y otros lejos de eso tenemos la familia que nos expulsa y un estudiante..."

A: Reaccionó

M: Pero por suerte, porque eso es el cometido: ¡pero profesora eso es horrible lo que nos está diciendo!, así dijo. Pero a ver, pensemos un poquito, lo pasan las mejores casas y también las peores en la familia, ah, entonces lo empezó a pensar desde otra perspectiva, y decirlo en una materia como sociología o desde el espacio de la investigación socioeducativa uno puede, tenés materiales de la realidad que te permiten todos los años jugar un poquito con esto ¿no? Desde qué comemos y porqué comemos. Cuando empezó lo del campo empezamos a hablar del tema y bueno el poder desestructurar al estudiante, poder romper esta mirada que traemos del sentido común, desnaturalizar, para qué trabajar tanto sobre lo conocido ... para mí eso es la docencia universitaria, es eso" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

#### Anexo II.8

- "Así que antes del 2002 mi participación a la investigación era escasa, muy limitada a lo básico. Mínimo, no estaba categorizado tampoco, nada. Cuando volví, incluso tuve mucha resistencia al tema de la categorización, a mí me parece que el tema de los incentivos vino a poner una artificialidad lo que es investigar en la universidad, creo que de alguna manera dio un salto cuantitativo en la cantidad de investigadores pero no se reflejó en lo cualitativo, ni en el impacto, es decir, yo en su momento venía con una impronta de formación y de ganas, siempre más vinculada a la extensión, a la universidad de puertas abiertas y generando cuestiones para responder a determinadas demandas y sin embargo, la lógica de la acreditación en la universidad a la extensión la tiene muy subestimada y todo comenzó a pasar como legítimo, como válido y como redituable por el lado de la investigación. En este sentido, te digo así como en mi caso, en muchos otros casos, se convierten en un investigador casi a la fuerza.

A: Y, bueno, estando en la institución uno sabe cómo también ha afectado a la docencia.

C: Claro, claro, porque vos fijate que preparar hoy una clase, cambiar todos los años el programa, incluir todos temas nuevos, no tiene,...

A: Te demanda un tiempo que a veces lo ocupas en las otras tareas de investigación

C: Claro, no compensa con la cantidad de tiempo que requiere lo otro por lo que te van a pedir cuentas después" (2° Ent. Inv. Sujeto C)

- "A mí me gusta mucho la extensión, la docencia, lo que pasa con la docencia que no le puedo dedicar todo el tiempo que quiero por esto de la gestión, pero a mí me gusta mucho dar clases, preparar clases, me gusta estar con alumnos y me gusta la extensión. Entonces, como te digo la investigación está ahí como una parte más (...) Pero sí están conteniéndose de ahí becarios, tesistas, y bueno" (2° Ent. Inv. Sujeto C)

- "Y sí creo fuertemente en la evaluación por ejemplo y que nuestra tarea tiene que ser evaluada tanto la docencia, de investigación y demás pero no creo absolutamente en los sistemas de evaluación existentes, no creo en la políticas de incentivos, creo que es una zanahoria que nos están poniendo para que detrás de dos o tres pesos más, nos olvidemos de una construcción mucho más colectiva, (...)" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

### Anexo II.9

- "A: ¿Cómo se manejan, se enfrenta el equipo frente a esas normativas?

M: *Bueno, yo te lo voy a decir en voz baja pero lo puedes transcribir (sonrisas) que somos bastante transgresores" (1º Ent. Inv. Sujeto M)*

- *"Se lleva regular (sonrisas) cumplimos el 90%, la ventaja que tenemos es que E., que fue el director o co-director, siempre junto con M. antes de ser decano, tenía cierto gusto y cierta debilidad por cumplir; él es el más obsesivo del equipo. Entonces hay miembros del equipo que se llevaban mejor con esto. Entonces, siempre el instó a que llegáramos en tiempo y forma y él se ponía en la carga fina de algunas cosas. Ahora de alguna manera, M. está asumiendo esto. Lo llevamos regular, no mal es decir, no nos gusta del todo, pero cumplimos, esa sería la definición: no nos termina de gustar pero cumplimos, sabemos que son las reglas del juego por eso te digo que habíamos tenido bastante resistencia en entrar a la investigación así, con estas lógicas que propone incentivos y demás pero no, no, no, lo hacemos y te digo por años mucho de esto fue depositado en E. que el sí se llevaba bien con estas cuestiones y las cumplía mejor" (2º Ent. Inv. Sujeto C)*

- *"He trabajado con otros equipos y he visto otros equipos y encuentro en mi Departamento de Comunicación que producen a lo mejor mucho más que nosotros, a otro ritmo que deja de lado otras cuestiones (esto último lo decimos los dos). Bueno, pero eso también lo hemos hablado nosotros y no, no nos hemos convertido en unos obsesivos del cronograma de trabajo, ni de obtener la mejor categorización, ni de tener cada vez más presupuesto, no. Nosotros creemos que en el equipo de investigación hacemos bastante. Algún año hemos hecho más que en otro, nos ha dejado más satisfecho, no defraudamos a nadie, usamos bien el presupuesto que nos dan. Ahora, no logramos muchas veces la visibilidad que han tenido otros equipos de investigación. Pero sí están conteniéndose de ahí becarios, tesisistas, y bueno mejor" (2º Ent. Inv. Sujeto C)*

### Anexo II.10

- *"O sea, que respetamos ese formato al momento de presentado el proyecto porque sabés que tenés que poner objetivos específicos, que tener que decir que el cronograma, ... pero... si uno hace, como estamos haciendo ahora un estudio cualitativo y que los tiempos te los marca la gente y no los puedo marcar yo, y bueno, el cronograma lo voy a llevar de acuerdo, ... si la gente te dice: mirá demos una mano porque estamos organizando esta vecinal y, y bueno, eso apareció en el medio de ese proyecto y no lo habíamos puesto en los objetivos, entonces... en eso. Tengo, tenemos, la tranquilidad porque además lo discutimos de que una cosa es la presentación formal, y creo que es mucho más ético respetar los tiempos y el proceso tal como te lo pide el campo, como te lo pide el proyecto y no como te lo pide el formato, entonces, todo el equipo, en este sentido, somos bastante transgresores" (1º Ent. Inv. Sujeto M)*

- "A: Hay un tema que permanentemente nos atraviesa no solo en investigación sino en docencia y en extensión que es el factor tiempo,...

M: *No lo manejamos (se ríe) nos maneja el tiempo.*

A: Es un condicionante muy fuerte que bueno, ¿cuál es el papel importante que juega?

M: *Yo creo que lo que nos ayuda a nosotros es esto que yo te decía, esto de, ...*

A: por eso yo te preguntaba cuando uds. se reunían...ej la categorización en su momento o presentar un nuevo proyecto,..

M: *Mmmmm (aceptando) (...) Alejandra ahí yo creo, intentando hacer la síntesis, tenemos dos vertientes: por un lado, la flexibilidad que nos damos a la hora con la formalidad del proyecto con el cronograma como se presentó a Ciencia y Técnica y otra cosa, esta flexibilidad que nos estamos dando de ir respetando los tiempos de cómo se nos va dando el proceso. Si en un mes hay que ir a dos congresos y eso obliga que hay que ponerse a escribir y lo vamos a hacer entre dos al artículo y que se yo, y se hace en ese caso no lo dudes, es trabajo que se lleva a*

la casa, todos, todos, creo que el que por ahí, más puede zafar un poquito más es Ce. pero tampoco ahora. Tampoco ahora por su función ahora en el decanato, pero es trabajo que se lleva a la casa, esa es la manera de garantizarlo" (1º Ent. Inv. Sujeto M)

### Anexo II.11

Se está haciendo referencia al tiempo que demandan las tareas de investigación)

- "M: Esto se vincula con lo que te decía antes de pedir una apoyatura técnica, auxiliar, sería distinto, mirá andá pasando, ...es tiempo que se usa desde la casa con los sacrificios del fin de semana.

A: Y ahí está si sos semi, simple, exclusivo,...

M: Muy bien, porque ahí, en el caso de Ce. que toda la vida ha sido dedicación simple y bueno y ella ha trabajado y trabaja mucho más que una dedicación semi en investigación por lo que produce, como lo produce la calidad con la que ella hace las exposiciones, las lecturas, como procesa sus materiales, como trae sus aportes, excede pero largamente la dedicación simple que ella tiene. Entonces, el tiempo universitario, ... en el caso de la gente de dedicación exclusiva acá y no, son horas que estás en docencia, que estás, el espacio del lunes que sirve como para coordinar, revisar la prueba piloto y después trabajas en casa y los tiempos del afuera. Suponete, la semana que tenemos que salir que vamos afuera, tratamos de no usar el lunes pero yo sé que hay mañanas que yo me voy, ... También los horarios que te ponen afuera porque no es que: mirá voy a venir a las 10 de la mañana, pero mirá la reunión es a las 7 de la tarde, entonces, pero hay que tener como esa apertura digamos, si estás dispuesto a eso marchemos sino miremos una estadística, y ... (...) Uno de nuestros tesisistas está mirando eso, gente que trabaja dedicación simple, dedicación semi en estos contextos de precarización laboral general pero como en la universidad también estamos explotando a la gente. Yo a C. se lo digo yo siento que te estoy explotando, tiene dedicación simple, pero escuchame....estee pero claramente, entonces terminan siendo los mismos compañeros de trabajo los que vehiculizan esto de: tenemos que producir porque nos comprometimos,...

A: Si, si, asumís el compromiso

M: Sobre-asumís (...) Si, si, el compromiso asumido dentro del equipo, de la confianza" (1º Ent. Inv. Sujeto M)

### Anexo II.12

- "M: Entonces, digamos es un equipo muy grande pero que nos conocemos mucho. (...) Se ha dado en toda la historia de los equipos de investigación pero siempre muy ligado a los equipos de cátedra ¿no? De juntamos, reunimos personas con las que acordamos en nuestros marcos teóricos referenciales absolutamente pero que sí los hacemos dialogar fuertemente y que nos conocemos de toda la vida digamos. Te doy un ej: a C. yo le dirigí su trabajo de tesis de grado y desde ahí que venimos. El está en la cátedra con E. hemos participado siempre en co-direcciones de tesis de trabajos de escribir algo juntos de... entonces tenemos esa confianza que te permite discutir y fuerte sabiendo bien, como dice Bourdieu, que el capital que nos interesa a todos lo vamos a preservar, porque de eso se trata, de mejorarlo, no de fracturarlo o de romperlo. Con S.B. te digo ella porque está en el Departamento. de inicial, lo mismo que con S., ella está en Teorías sociológicas y en el Seminario de Investigación, solo que como ella también tienen tanta carga horaria acá en educación yo solo le pido que lea los trabajos, no le pido que tenga horas en aula, me hago cargo yo, entonces con S.B. hemos logrado, por ej, aceptar dirigir tesis de inicial las dos juntas siempre entonces nos complementamos de una manera excelente, yo miro unas cosas y ella mira otras, yo no podría asumir tesis sola en este momento, ni ella porque es JTP, en cambio de esta manera lo podemos hacer...

A: Se complementan porque se conocen... en la forma de trabajo

M: Entonces, exacto, y hay discusión... suponete: con la gente que vienen de la psicología, de la psicología social por ahí tenemos fuertísimas discusiones con E. y con C. y que ellos ponen más el peso en los sujetos y yo y S. ponemos más el peso en las condicionantes estructurales

y objetivas y discutimos y muy fuerte y eso nos ha producido hacer acercamientos y aproximaciones mucho más ricas porque finalmente yo he aceptado a lo largo de estos años que los sujetos tienen agencia, que los sujetos tienen márgenes de libertad, y que antes era mucho más estructuralista, que los pensaba mucho más condicionados por las estructuras, entonces esa riqueza la hemos podido lograr haciendo dialogar las disciplinas" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Dentro del equipo desde ya te dijo desde la conformación de disciplinas que es muy rica, lo voy a decir para que quede grabado: sociología, tenemos psicopedagogía, tenemos ciencias de la comunicación, tenemos psicología social, tenemos trabajo social, tenemos historia o sea tenemos una heterogeneidad que nos enriquece muchísimo que la discusión claro que sí, pero que enriquece mucho a la hora de las miradas ¿no?" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

(Se hace referencia a cómo se llegó a conformar el grupo)

- "Entonces, andábamos con esas preguntas dando vuelta y otras compañeras del departamento de educación, estaban cerrando un período de investigación también y teníamos varios trabajos compartidos, el PIIMEG y demás, entonces estaba latente la posibilidad de que nos juntáramos en el PPI y al final del año pasado dijimos: Bueno, ellos tienen que generar un proyecto nuevo, nosotros también y coincidimos en generar este proyecto que tiene por eje la reflexión de los docentes haciendo una tarea de interacción con el medio y los sentidos, las vivencias, que va produciendo esto de hacer extensión o de hacer otro tipo de proyecto que te vincula con el afuera. Y así nos hicimos un equipo un poco más grande y más heterogéneos a la vez, donde hay graduados, docentes del Dpto. de Educación, de comunicación, algunos que ya veníamos trabajando casi 10 años, más o menos y otras compañeras que en equipo de investigación no estaban trabajando con nosotros pero tienen una larga trayectoria de experiencias de tareas compartidas" (2° Ent. Inv. Sujeto C)

### Anexo II.13

- "... Y no estoy idealizando al grupo, pero nosotros siempre decimos que nos hemos buscado, así uso esta palabra muy a propósito, que nos hemos buscado porque acordamos como las grandes visiones de la vida, como las grandes cosmovisiones de entender el mundo y que por eso estamos cerca, entonces, hay discusiones y hay .... Entre la psicología y la sociología y fuertes... pero yo no te podría dar cuenta de un conflicto o de conflictos así duros o graves en toda esta trayectoria que yo te cuento. Y con ambos grupos, y yo vengo de estar trabajando toda mi vida ¿eh? Porque sí bien con S. y con S., en investigación hacemos un equipo, habíamos trabajado allá en el primer proyecto con M. en docencia toda la vida juntas. Entonces, (habla más bajo) podemos, ... como te puedo decir, ... podemos decir: no mirá por ahí no va, te estás equivocando estás haciendo, pero no ha habido nudos de conflictos,..." (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Amar el espacio, porque compartimos cosmovisiones de la vida muy similares y que en realidad se siente más placer que sentido de la obligación de lo que hay que hacer, es el juntarnos el saber que nos vamos a reír un rato también, que nos vamos a cargar un rato y en medio de todo eso están los compromisos asumidos y bueno es una circulación como mucho más basada en la confianza y en saber que está la garantía de que el otro va a hacer lo que se comprometió ¿no?" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "... No, no, no, por eso termino que yo digo que un poco nos buscamos,..." (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Hay mucha confianza en el equipo entonces sabemos que si yo no pude llegar para el lunes no hay una sanción del resto del grupo: ¡eh pero estabas comprometido! ¿no? Entonces nos vamos dando tiempo de espera, vamos trabajando en el proceso,..." (2° Ent. Inv. Sujeto C)

#### Anexo II.14

- "M: no lo estoy idealizando

A: Ideal en el sentido que realmente no tenés que vos estar como directora "pinchando" a la gente,..

M: No, hay autonomía y en todo caso las limitantes vienen por el lado este: mirá tengo la bebe, tengo las criaturas, voy a viajar a estos lugares nada más

A: Situaciones totalmente comprensibles

M: Absolutamente y en cuanto a espacios, quien puede ir a cada lugar, mientras más podamos mandar, ... y a la vuelta del año se da que hemos participado de esta manera un tanto aleatoria porque es ver quien puede ir acá quien puede ir allá, hemos participado en una cantidad de eventos interesantes, en todo caso, no lo vivimos como un déficit sino como una característica de nuestra manera de trabajar, no somos muy ricos en publicaciones. Publicamos pero ahiii viste, porque esto de estar acompañando procesos en el afuera te lleva mucho muchísimo, entonces a veces generamos un cuadernillo, generamos, ... pero no el libro ¿me entendés?" (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "... A mí se traduce en esto (...) de generar equipo con una autonomía relativa y que la gente bueno tenga..." (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "Bueno, (...) no nos hemos convertido en unos obsesivos del cronograma de trabajo, ni de obtener la mejor categorización, ni de tener cada vez más presupuesto, no. Nosotros creemos que el equipo de investigación hacemos bastante, algún año hemos hecho más que en otro, nos ha dejado más satisfecho, no defraudamos a nadie, usamos bien el presupuesto que nos dan. Ahora no logramos muchas veces la visibilidad que han tenido otros equipos de investigación. Pero sí están conteniéndose de ahí becarios, tesista, y bueno,..." (2º Ent. Inv. Sujeto C)

#### Anexo II.15

(se está preguntando acerca de la realización de tareas, si son impuestas)

- "No nono Tal imposición implícita que si sabes que si sos miembro de un equipo hay que presentar cosas porque sabes que el equipo se fortalece con esas presentaciones y porque algo hay que dar cuentas al final del proceso, no cierto? Esa imposición digamos todos la tenemos, pero de ahí ninguna es imposición extra, el tema de decir: todos tienen que ir dos por año o dos por semestre por lo menos, uno nacional y uno internacional, o uno individual y uno colectivo, no, no, nunca hubo pautas así" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

- "Este año sucedió algo parecido, había algo interesante en Bs. As. y dije: bueno, quienes pueden ir. Bueno, fuimos C. y yo y A. fue a otro lado, M. fue al de ALAS. Y después estaba uno en Montevideo que queríamos ir varios, pero tampoco teníamos condiciones por los exámenes, nosotros que estamos con los chicos chicos. Bueno, fue C.y llevó una ponencia mía. Y así vamos viendo, disponibilidad de gente y quien tiene algo más o menos escrito, por ej las chicas que estaban haciendo tesis, tenían escrito algo por sus tesis, yo no tenía posibilidad de escribir nada, entonces le dije: mirá M. yo no tengo posibilidad de escribir nada, y además lo que tengo ya lo presenté en otro congreso, al mismo caso no puedo hacerlo hablar en muchos lugares. Entonces me dijo: sí tenés razón, entonces tenemos mucha confianza como te digo. Pero si ya tenés una ponencia, pero tampoco está bien que la misma ponencia vaya a tres congresos, por eso nos vamos riendo de la situación, diciendo bueno, está bien. Por ej con C. decíamos estos vecinos del obrero ya los hicimos hablar en Bs. As. y en Montevideo (risas) no pueden ir ahora a otro lugar, claro pobres, que van a decir ahora. Entonces, está bien, ... Y bueno la idea es esa, procurar que el año quede más o menos cubierto en presentaciones" (2º Ent. Inv. Sujeto C)



**Anexo II.16**

- "A: Y hay momentos que en cuestiones más formales llegados este punto, buenos, hay que sintetizar todo esto y hay que presentar...

M: *de eso me encargo Yo (...) Ya con los aportes de lo que cada uno ha hecho yo voy hilando y de lo que hemos hecho de manera compartida durante todo el proceso, voy hilando eso y genero el informe final o parcial de acuerdo al año de que se trate y E. se encarga de todo lo administrativo, por darle un nombre, las ponencias, ... (...) Eso él lo hace muy bien (...) Y el informe final me gusta yo asumir...*

A: La mirada última de la directora,...

M: *y hay momentos de la producción que es compartida durante el año ¿no? Y hay momentos grupales: dos están yendo al centro comunitario integral, dos estamos haciendo entrevistas en tales cuestiones, o sea como sub-grupos, pero eso lo hemos hablado previamente, suponte: hace hasta dos semanas estábamos con un protocolo de entrevistas, habíamos hecho dos pruebas piloto una mucho más pautada, otra con un guión pero mucho más libre. Bueno trajimos las dos pruebas piloto, las discutimos en el equipo y vimos que hacía falta como un mix que era muy rígido preguntar, entonces generamos un nuevo prototipo y ahí salimos todo cual a hacer las entrevistas y, ... Bueno, entonces hay momentos con acuerdos fuertes, con discusiones fuertes con miradas donde se juegan los marcos teóricos, donde se juegan, ... En lo metodológico, también creo que yo y C. jugamos un papel como muy ordenador digamos por darle algún nombre, (golpean la puerta) que no va por jerarquía sino por los capitales incorporados de cada uno, entonces yo como socióloga me siento metodológicamente con fortaleza como para decir esto hagámoslo con un esquema cuanti después me encargo yo porque lo manejo más, para lo cualitativo C. va aportando su mirada desde la psicología social muy bien y esto ha operado como digamos, en este nuevo equipo no hemos hecho ningún ateneo pero en el equipo anterior digamos que ahí veníamos con E., C., M..."(se cortó la cinta) (1º Ent. Inv. Sujeto M)*

- "Bueno cuando fue el diseño del proyecto (...) hay como una natural división del trabajo también, por ej hay cuestiones que trabajamos con S. y M., va definiendo después, otro aspectos de encuadres teóricos que yo traía de un lugar y las chicas de sociología de otro, todo lo que es más técnico y presupuestario terminan definiendo M. y E., que son directores y sub directores del proyecto" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

**Anexo II.17**

- "Lo del WINSIP no es: che, ¿Quién lo hace? No, ya sabemos que lo hace E. (sonrisas) Entonces, esteee esa carga es él quien la hace de toda la vida, porque le gusta, porque también como director y co-director nos gusta chequear, tenemos esa obsesión ahí. Entonces es como que se ha ido dando, no puedo decir naturalmente porque estaría contradiciendo mi propio entendimiento de lo social, pero, como que se va dando un división..." (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "En realidad el planteo que me estás haciendo del trabajo es de un peso en el consenso, en el consenso donde cada uno va asumiendo distintas funciones que pueden ser momentáneas, temporales,

M: Si, si, ...

A: De alguna manera hay una rotación, aunque después en definitiva, cuando hay un cierre la cabeza, hay cuestiones jerárquicas que están y para algo están ¿no es cierto?

M: Si, si, ...lógico..." (1º Ent. Inv. Sujeto M)

**Anexo II.18**

- "A: Y esto que vos me decís que como conflicto no llega

M: No, no llega a la exclusión, no, no

María Alejandra Benegas

A: porque se va atenuando y se racionaliza de alguna manera no para ocultarlo

M: No que se tapa, no, no... A mí el reclamo que me ponen, porque hay confianza, y en ese papel que tiene C. de mediador, lo lleva pero a rajatabla, también con su grupo de trabajo, es excelente su intervención en ese sentido. Y bueno, cuando estaba más pleno y ahora también, también... Esto juega también al interior del grupo

A: A favor del dinamismo y de la convivencia del grupo

M: Sí" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Porque soy como el portavoz... en este sentido creo que me ven como por un lado como que depositan eso y por el otro, algunos saberes en torno a lo que es coordinación de grupo. Por ej. tiene que ver con investigación o no, pero van a dar un taller: Ah, C. fijate yo voy a plantear esto ¿Qué te parece? Como una asesoría siempre en todo lo que tiene que ver con el grupo: te parece esta técnica, o las entrevistas, te parece esto,.. o vamos a ir... o nos pidieron de una escuela ¿no venís vos que manejas? Me parece que ahí una...

A: Como un acercamiento y confianza que logras vos por tu personalidad...

C: Y por las dos cosas: por una cuestión de personalidad y por una cuestión me parece se deposita un cierto saber técnico que tiene que ver con la teoría de los grupos" (...) (2° Ent. Inv. Sujeto C)

## Anexo II.19

(Respuesta ante la pregunta de cómo ve su trabajo frente al grupo y como piensa que los otros la ven como docente investigadora)

- "Yo creo que una definición que no creo alejarme demasiado de la realidad que ese plateo mío como directora de proyecto de generar una autonomía relativa, no anarquía, sino que cada cual asuma responsabilidad del equipo, que se sienta que está haciendo un proceso para ser integrante de un proyecto para mañana dirigir proyectos. Es un espacio de formación...y donde cada cual va asumiendo desde donde se sienta más cómodo, desde donde puede brindar más y demás,...yo creo que esa ha sido mi manera de actuar desde que soy directora de proyecto y que siempre he trabajado con la misma gente, me parece revierte en una mirada del grupo hacia mí que también, ésta preocupación mía permanente NO por formar recursos humanos sino por estar acompañando gente joven muy talentosa todos, muy estudiosos, muy comprometidos como docentes universitarios, como trabajadores universitarios, cada cual con sus características con sus particularidades y que entonces a mí me pone en el deber de poder acompañar esos procesos de promoción de las personas, entonces yo no los siento como subordinados míos, como hacer sentir la jerarquía para que me respeten, yo creo que cuento con el mayor respeto de mi equipo tanto de investigación pero que también se cruza con lo de docencia, pero a partir de hacer saber con mis acciones, no con mi palabra, de que yo estoy permanentemente preocupada por la promoción de ellos, del término de sus carreras, de ayudar que consigan una mayor dedicación, ayudar a que se les pueda abrir un concurso, pero cuando digo ayudar es hacer cosas y tramitarlo y yo llevar mi nota escrita y mi evaluación de su desempeño por escrito ¿no?" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Yo sé que sigo haciendo lo mío y que lo estoy haciendo bien y que ellos también tienen que pasar a directores de proyecto porque si pasan a directores a proyectos que tendremos vinculados, pero, la idea es que los respeto por su desempeño, porque todos han hecho sus carreras de posgrado, porque todos aportan y con colocaciones que me enorgullecen y siento que he aportado para esa formación

A: De alguna manera te sentís proyectada en ellos

M: Exacto, exacto, entonces no tengo eso que yo veo en otros equipos competencias intra equipos, de temor que los que vienen por detrás te pasen,

A: Intra e inter

M: También inter y yo digo hay espacio para todos y todos, si la carrera docente existe, todos tenemos que seguir progresando" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Y después también esta cosa de la "escucha" de que hay espacios para que todos hagan su aporte, no es que acá está la directora del proyecto y baja la línea, anotan y baja el deber, NO. Que venga un integrante y que diga mirá este artículo nuevo y venga y lo comente y lo comunique y se socialice..." (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Pero en este sentido vas a encontrar mucha diferencia a otro equipo de investigación donde lo nuestro es muy conversado, mucho chiste" (...) (2° Ent. Inv. Sujeto C)

- "Pero sí, siempre que llegamos hay algún tema o familiar o institucional que se instala primero, pero siempre ¿eh? primero, institucional no directamente vinculado al equipo de investigación sino de un Consejo Directivo, de un Consejo Superior, y entonces y yo que estoy vinculado a la gestión aparezco con alguna novedad y a mí me gusta mucho imitar situaciones institucionales o el rol de alguien en el Consejo y bueno M. se cantan de risa o alguna cuestión familiar y por supuesto preparando el mate" (...) (2° Ent. Inv. Sujeto C)

### Anexo II.20

- "Nosotros tenemos horario abierto digamos, entonces, hay lunes que son importantísimos y de todo el mundo y hay otros lunes que viene el que puede o el que tiene la tarea más pendiente o el que tiene que hacer una consulta y demás pero hemos encontrado que ese día a todos nos queda cómodo, yo por ej, en este último semestre del año convinimos que a los tesisistas los liberábamos de venir a las reuniones y de trabajos que refirieran al trabajo que tenemos en marcha, que lo que tenían que garantizar era el desarrollo de sus tesis, entonces... hoy vinieron dos de ellos pero porque estamos cerrando el año pero estuvieron liberados de venir a trabajar para el proyecto tanta la reunión del lunes como la producción de lo que se pauta el lunes. Entonces, encontramos los que estamos acá es más simple" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "A: Y cómo hacen cuando vienen?

M: Bueno ahí nos dividimos también. Suponte para los Congresos de este año que hubo muchísimo,..." (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Yo eso lo manejo, ... yo les mando como directora, les mando el recordatorio que nos reunimos, cuando hay temario muy firme, les digo el temario es ta ,ta, ta, o sea, que hay una cosa estructurante. No es que nos reunimos y vamos a ver que hacemos, No, hay un temario, pero venimos a juntarnos un rato, a conversar, es el día que nos podemos encontrar

A: De alguna manera ir preparando como todos contribuyen a este ambiente de armonía, preparás la situación

M: Eso es" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Claro, tomamos como dinámica que a veces no pudimos cumplir rigurosamente, pero la idea era los lunes a la tarde una vez por semana juntarnos

A: Yo le preguntaba que al ser un grupo numerosos como hacen para juntarse tanta gente por una cuestión de otras demandas y bueno... ella me planteaba que no se reunían los 16

C: Si

A: Pero sí de acuerdo a las demandas inmediatas, si había publicaciones,

C: Claro, claro

C: Claro, nosotros teníamos una meta de tratar de darle continuidad a reuniones casi todos los lunes que pudiéramos y la mayoría del equipo, como bien decís no siempre podemos juntarnos todos. De cualquier manera las reuniones son para ponernos al tanto de algunas

cosas y definiendo encuadres para definir otras, por ej. cuando fue el caso del diseño de una entrevista,..." (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.20)

- "Hay tareas digamos que son construidas y que son ajustadas a un cronograma de trabajo o a un plan de trabajo y entonces decimos...hay por ej chicas que son tesistas, entonces decimos: te parece que uds. sigan explorando bibliografía respecto a estos porque les hace bien para la tesis y en su momento nutrimos un aspecto del proyecto de investigación que tenga que ver con la construcción teórica?:-Sí, Bueno sí dale, entonces el próximo lunes no vengan, sigan con eso, listo está. Vamos a encarar el trabajo de campo: quienes pueden encargarse de esto, y bueno me gustaría estar, a mí también ahí estuvimos casi todos los que pudimos, entonces dijimos: bueno, yo voy a traer un módulo de preguntas o de cuestiones que tienen que ver con preguntarles a los destinatarios de los proyectos de extensión como ven a los universitarios. Yo por el contrario, voy a traer de los universitarios como se sienten, entonces, en función de lo que hay en el plan de trabajo vamos tomando tareas parciales que nunca las toma uno solo, sino por lo menos en pares y después las reuniones de los lunes son para traer: yo pensé esto, yo pensé esto otro, mirá para este lunes yo no pude avanzar, yo tampoco, no nos juntamos este lunes entonces, juntémonos el otro, dentro de 15 días, bueno, está bien, nos vamos manejando por correo electrónico o por tel o nos vemos en las cátedras, y hay mucha confianza en el equipo entonces sabemos que si yo no pude llegar para el lunes no hay una sanción del resto del grupo: ¡eh pero estabas comprometido!¿no? Entonces nos vamos dando tiempo de espera, vamos trabajando en el proceso,..." (1º Ent. Inv. Sujeto M) (Anexo II.20)

- "¿Esas decisiones, salen en conjunto, son decisiones individuales o las autoridades que conforman el equipo, son las que las toman?

C: No, No, No Ellos, por ej, M. y E. brindan la información, nunca....varias veces dijeron: chicos hay que ir, chicas hay que ir, pero nunca dijeron C. tenés que ir o C. tenés que ir, vos encargate de esta. Sí, algunas veces el imperativo fuerte: Hay que ir gente, no podemos NO ir, pero después veíamos quien se hacía cargo de aquel "no podemos no ir". No era: te toca a vos porque no fuiste el año pasado, acordate que no,... NO nunca algún mandato en ese sentido, Sí una instancia que "tenemos que ir" (2º Ent. Inv. Sujeto C) (Anexo II.20)

### Anexo II.21

- "Yo creo que incluso que hay confianza en el equipo como para decir: mirá M. tal cosa no estamos de acuerdo, se dice, porque creo que hay trabajada una horizontalidad en el equipo que no es "laissez faire", no es anarquía, es un plano de horizontalidad que nos permite estar diciendo lo que uno va viendo, piensa,..." (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "Suponte, cuando llega el momento de la presentación del nuevo proyecto, se debate, se discute entre todos que es lo que queremos hacer, a donde queremos llegar, pero hay uno o dos que lo escriben, porque si te pones a escribir entre quince no ves nada y después le damos una tamizada, cada cual lo mira y lo volvemos a mirar juntos, y al momento de los informes finales, de presentación, somos yo y E.; o sea todo el mundo trae,..(..) Todo el mundo trae y sí ahí hay una fuerte invitación cada año: miren tenemos tal y cual Congreso y tal, ... quien va a ir acá, aquí hay que ir, o sea... pero dividámoslos porque los presupuestos que nos da Ciencia y Técnica son muy poquitos, a ver quién va a ir a cada cosa, para que todos vayamos a algo,..." (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "C: Juntémonos el otro, dentro de 15 días, bueno, está bien, nos vamos manejando por correo electrónico o por tel o nos vemos en las cátedras, y hay mucha confianza en el equipo" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

A: Si uno tuviera que tener en cuenta la idea de lo que es el trabajo en consenso o un trabajo más directivo, vos lo dirigirías más a un trabajo de consenso

C: Sí, sí, sí absolutamente

María Alejandra Benegas

A: Y eso tiene que ver con los canales de comunicación

C; Claaaaro

A: Con la fluidez que se va dando justamente en esa toma de decisiones

C: Claro, exactamente

A: Más horizontal sin que se pierda la imagen de las autoridades

C: No, no, claro..." (2º Ent. Inv. Sujeto C)

- "A: Como que hay mucho código implícito

C: Mucho, mucho, mucho, mucho. Entonces las interacciones van por ese lado. Y hay momento de que sí, en que tenemos un plan de trabajo y decimos por donde vamos, hicimos, esto, de esto no abordamos nada, estee y ahí seguro que viene el chiste ohhhh somos unos mentirosos, armamos el proyecto y sabíamos que esto no lo íbamos a hacer, y nos decimos estas cosas, hay mucha complicidad también en el sentido de que..." (2º Ent. Inv. Sujeto C)

**Anexo II.22**

- "Algunas juntadas en el afuera. Alguna vez ir a comer pizza, tacos mejicanos los mejores porque C. los hace muy ricos (...) Y a fin de año también tratar de juntarnos un día o acá

A: eso también hace a los vínculos

M: claro, claro, los cumpleaños, un saludo un regalito... esas cosas. Mira te voy a dar un ejemplo sin dar nombres. Este año cuando estábamos formulando un proyecto nuevo había una recién egresada que le interesaba ingresar al equipo y eso lo manejamos con C. y después lo socializamos con el resto, por supuesto que también lo hable con E. y que a sido una buena estudiante, es una conocida nuestra y demás pero tiene determinadas características de personalidad, veíamos con C. que nos podía obrar en contra del espacio que nosotros llamamos de "salud mental"(sonrisa) nuestro grupo, entonces, lo hablamos muy tímidamente, (...)le dijimos que no (...) no fue un no porque no, ella tenía sus intereses, iban por otro lado y dijimos no te vas a sentir bien acá, no te,... pero dijimos que no, pero tenemos ese cuidado, ¿me entendés?(...) porque queremos que siga siendo un espacio de salud" (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "Pero estas cosas hay que verlas desde mi punto de vista porque... y creo que no es ser selectivo sino en un sentido selectivo de preservar un espacio de salud de confianza mutua, de compartir esto de no tener que ponerte de acuerdo en el A B C

A: Es que es una tarea que te ves la cara a diario

M: Claro, es como una pareja, si vos con tu marido no te llevas bien en los centros básicos de la vida, compartir, es un laburo, entonces eso marca..." (1ºEnt. Inv. Sujeto M)

**Anexo II.23**

- "... E incluso como te digo en nuestro de trabajo grupal, esta pre tarea digamos, o tarea inicial lleva demasiado tiempo (risas entre los dos) ¿entendes? Y después tenemos que apurarnos, se dilata y después: pero yo a las cuatro y media me tengo que ir a buscar a la chica al jardín, entonces nos queda 40 minutos, entonces apurémonos. Pero sí, siempre que llegamos hay algún tema o familiar o institucional que se instala primero, pero siempre ¿eh? Primero, institucional no directamente vinculado al equipo de investigación sino de un Consejo Directivo, de un Consejo Superior, y entonces y yo que estoy vinculado al a gestión aparezco con alguna novedad y a mí me gusta mucho imitar situaciones institucionales o el rol de alguien en el Consejo y bueno M. se canta de risa o alguna cuestión familiar y por supuesto preparando el mate y demás y ese es un rito de iniciación que a veces se prolonga demasiado ¿por qué? Porque llega otro y tenemos que ponerlo al tanto. Entonces ahí por ej, vienen las primeras incomodidades cuando el que llegó puntual y tiene que irse a una determinada hora espera que integremos incluso a la cuestión del comentario inicial al que llegó después, entonces como te digo hay como bastante espera en ese sentido. Bueno, ese es uno de los ritos y después sí

entramos en tareas. NO hay reunión que no entremos en tarea, por supuesto, aunque sea, ... porque en la última reunión nos quedamos tres nada más, pero bueno tuvimos que sacar algunas cosas. Después otros ritos que son de cierre de año por ej siempre, hemos salido juntos. Por ej el otro día M. nos pidió que hiciéramos una memoria de lo que había sido el proceso de este año y la reunión de los lunes. Entonces yo dije puedo traer algo y S. dijo: no, no, no yo me encargo, ves ahí surgió... a mí me gusta eso quédense tranquilos que yo lo traigo para el lunes, porque ella iba anotando siempre todo. Entonces, ahí hubo una natural asunción de un rol que se hacía cargo por el resto de traer la memoria entonces, S. elaboró un escrito tipo crónica con mucho afecto. Por ej empezaba diciendo: muchos lunes por la tarde nos convocaron, el mate fue testigo fue,... Y lo llenó de mucho contenido también Te das cuenta, sirvió, porque de alguna manera S. quería que la última reunión no fuese una puesta en común de todo lo que habíamos hecho sino que fuese algo más cercano a lo que vos preguntas como ritual: al afecto, al abrazo, el saludo y bueno estuvo bárbaro y M. trajo un regalito para cada uno de nosotros. Entonces, si hubiese sido una reunión muy formal iba a quedar el regalito muy desentonado" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

- "Bueno ese es otro rito que hacemos, los tacos. Incluso el taco que podría ser una cosa externa a nuestros hábitos como uno acá come empanadas, pizzas, algo muy propio de nuestro grupo. Y bueno C. ahora hace tacos y demás y es como un aprendizaje..." (2º Ent. Inv. Sujeto C)

#### Anexo II.24

- "A: Uds me parece que van priorizando no solamente lo académico pero quieren equilibrarlo con la parte humana..."

M: Sí, es esencial. Y sabés, porque tenemos esa tranquilidad porque yo creo que el aporte de cada uno es rico, es gente estudiosa, trabajadora, formada, todos tiene sus posgrados, entonces no es un punto de preocupación: che, laburá, che acá te equivocaste, acá mirá esto, hay más que potencial y hay desarrollo, eso está y marcha muy bien

A: Se quiere preservar

M: Exacto" (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "Lo que pasa Alejandra que nuestro grupo nos juntamos por afinidad que no fue por una convocatoria de quien está interesado en el tema o por una... Que si bien es una afinidad teórico política que nos juntó pero también afectiva. Nosotros nos conocemos desde hace mucho tiempo, con C. hemos compartido muchísimos trabajos extrauniversitarios, con S. somos de la misma promoción en la carrera aunque yo de comunicación y ella de psicopedagogía, venimos trabajando en el gremio, en el barrio, hemos compartido muchísimo; con S., C. el esposo de S. lo conozco también de actividades culturales, también trabaja. Las otras dos chicas se vincularon a través de la maestría y ahora les estamos dirigiendo la tesis. Con E. yo trabajé desde que ingresé a la universidad porque fue mi jefe de cátedra siempre; M. dirigió mi tesis de grado. Te das cuenta, entonces hay como años, años, años de trabajo compartido que si nos hubiésemos sentido mal entre nosotros, ya hubiera salido la oportunidad para vincularse con otro equipo o desvincularse

A: Disculpame, ese reproche que genera la tensión, justamente por el vínculo que uds. han entablado se torna como algo más familiar

C: EEEESO, ahí está" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

- "Por ahí hay momentos en el equipo de investigación es un espacio muy propicio para aprender y crear y en otras no para repetir lo que venimos haciendo pero para sentirte bien, pero sea en las de mayor productividad o en las de menor productividad, en el equipo de investigación siempre me siento cómodo y en confianza, en decir, en ser escuchado o de no decir. (...) He trabajado en equipos de gestión cómodo y en buena producción pero nunca con

esa sensación que quien es el que está al lado... como decimos en Méjico "tu cuate" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

-A: "Lo afectivo como pesa aquí

C: Tal cual, yo en razón de lo que decís muchas veces comento con Ce .los directores también han tomado un modelo de organización psicofamiliar diríamos, lo cual no es lo más sano para la vida de las organizaciones pero bueno, tiene los vicios de toda familia digamos, pero en este sentido vas a encontrar mucha diferencia a otro equipo de investigación donde lo nuestro es muy conversado, mucho chiste, pero ¡Ah! bueno total nos vemos en el cumpleaños de la G., o.... Y ahí es como que seguimos charlando del tema y en el cumpleaños nos decimos: che no sabés que el lunes voy a llegar más tarde, entendés, que no hay un foro de e-mail, un foro virtual donde tengamos que comunicarnos o demás ¿me entendés? Está todo muy mezclado y eso le da características muy especiales donde el tema que vos preguntaste que tiene que ver con los conflictos, crisis se diluye por otro lado, tiene una metamorfosis, una forma de elaboración distinta, que a veces hace que permanezca tensiones sin resolver pero que tampoco son taaaaaannnn..." (2º Ent. Inv. Sujeto C)

### Anexo II.25

- "Es toda la impronta de los 90 de esta política universitaria de la productividad, de un docente universitario como un individuo aislado que está obligado a competir con el que tiene al lado, está la invitación fuerte a competir con el que tenés al lado, y que sos vos o es el otro, me parece que eso ha marcado a las prácticas universitarias que en nuestro caso lo hemos podido resolver por este espacio más de onda solidaria y cooperativo que nos hemos planteado, y que sabemos que hay espacio para todos y que la carrera docente la tenemos que hacer todos y ... yo siento como que esto ha revertido las estructuras de cátedras" (1º Ent. Inv. Sujeto M)

(está hablando de lo que la universidad está proponiendo, centrándose en la Facultad a nivel de estructura de cátedra)

- "M: que sea el individuo universitario aislado y que está compitiendo con todo

A: Esto que me estás planteando así lo ves como u problema muy instalado en la universidad

M: Sí, sí, hablo de humanas, yo veo en otras carreras, yo veo de la edad de mis compañeras en edad intermedia que ya son asociadas, por ej te hablo de ingeniería, agronomía y veterinaria, exactas. Entonces yo creo que humanas viene con un resabio que no se lo adjudico a la Facultad, se lo adjudico a las relaciones de fuerza dentro de la universidad (...) es un problema de las ciencias humanas, humanas. Y sí, creo fuertemente en la evaluación por ej y que nuestra tarea tiene que ser evaluada tanto la docencia, la investigación y demás, pero no creo absolutamente en los sistemas de evaluación existente, no creo en la políticas de incentivos, creo que es una zanahoria que nos están poniendo para que detrás de dos o tres pesos más nos olvidemos de un construcción mucho más colectiva "(1º Ent. Inv. Sujeto M)

### Anexo II.26

- "Yo creo que nos afecta muchísimo porque nos implica una sobrecarga sobre todo en docencia una sobrecarga infame de trabajo así , y que recae muchísimo en los que están en los escalones más bajos así lo veo, porque en todo caso el adjunto ahora el asociado va da su teórico delega tareas y va pero los que están abajo ... y que te miran raro, porque vos decís: che , bueno, vamos, promovamos, ah pero si uds ya tienen un adjunto en la cátedra, vamos a ver y te lo dicen en este departamento en aquel departamento en el otro, Entonces en cómo la universidad cambió en los 90 pidiéndole mucho más al individuo y no a los grupos, haciendo desaparecer la noción de estructura de cátedra, nos olvidamos de pelear para tener estructuras de cátedra fuertes y que eso. Acá los equipos de investigación en general son rejuntas de

gente que las une más el espanto que, ... (sonríe) porque claro porque hay que presentar un proyecto entonces vení vos o vení" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "No creo absolutamente en los sistemas de evaluación existente, no creo en la políticas de incentivos, creo que es una zanahoria que nos están poniendo para que detrás de dos o tres pesos más nos olvidemos de un construcción mucho más colectiva, ..." (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Porque ha calado tan fuerte esta impronta voy a optar la palabra neoliberal, ha calado tan fuerte esto que vale el oportunismo y que el sujeto se hace as i mismo que en la universidad también penetra a partir de la política de los incentivos, yo creo que en algún sentido contribuyó a que se formaran nuevos grupos de investigación en ciencias sociales y humanas, pero cuando me pongo a ver la conformación de esos grupos, veo que muchos están unidos por el espanto. Entonces digo, creo que acá uno está ocupado del diseño de su propia carrera y bueno pero como ahora hay que mandar el WINSIP y ahora la recategorización, y entonces no nos queda el tiempo para la discusión colectiva. Yo le decía a Pablo y yo sé que no le gustó al director, ¿Cuántos años hace que este Dpto. no invita a una reunión Dptal, hace exactamente 6 años desde que murió M. Cuando en marzo él estaba como director se hizo una reunión para ver cómo se seguía y nunca más se hizo. Esos son los espacios desde el colectivo que podemos empezar a discutir. De qué vale que yo lo discuta con mi grupo, Sí, lo discutimos con nuestro grupo pero queda ahí. Eso trasunta, administramos, gestionamos y se gestiona bien. No estoy criticando pero no se construye un colectivo de esa manera, ahí cada cual hace su caminito, cuando digo cada cual estoy diciendo cátedra, investigación, no estoy diciendo solamente sujetos individuales, pero no sabemos a dónde nos lleva eso" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "¿Hay un proyecto debatido común, de primero de educación inicial, la comunicación? ... No estoy personalizando y a partir de ahí cómo podemos ser evaluados y por qué este sistema no nos ha resultado y porque, ... pero es a partir de ahí, desde donde lo podemos construir, a nadie nos sirve que cada tanto nos manden una encuestita cada tanto por correo electrónico que vos la respondas, que la procesen y que te den unos resultados, tenemos esta radiografía, estamos así. Eso para mí es la muestra más grande, más impresionante de cómo ha calado la política neoliberal en nuestras prácticas cotidianas; entonces claro, eso sí que me produce mucho malestar porque, ... Insatisfacción, que la satisfacción viene por el afuera o por el grupo chico y de lo que estás haciendo en relación a tu investigación o por los estudiantes que ese puente sigue alimentando sigue diciendo: pucha, bueno, vale la pena que se yo pero NO desde el colectivo de docentes, y por distintas situaciones de cada departamento ha fragmentado de manera distinta. En inicial porque había debilidad estructural inicial de que no había gente concursada y que había unas prácticas poco profesionales o académicas etc. y hubo que hacer esa construcción que llevó mucho tiempo y ahora bueno, ... recién ahora (...) y ahí vos te das cuenta como nos ha fragmentado" (1° Ent. Inv. Sujeto M)

- "Cuando volví, incluso tuve mucha resistencia al tema de la categorización, a mí me parece que el tema de los incentivos vino a poner una artificialidad a lo que es investigar en la universidad, creo que de alguna manera dio un salto cuantitativo en la cantidad de investigadores pero no se reflejó en lo cualitativo, ni en el impacto, es decir, yo en su momento venía con una impronta de formación y de ganas siempre más vinculada a la extensión, a la universidad de puertas abiertas y generando cuestiones para responder a determinadas demandas y sin embargo, la lógica de la acreditación en la universidad, a la extensión la tiene muy subestimada y todo comenzó a pasar como legítimo, como válido y como redituable por el lado de la investigación. En este sentido, te digo así como en mi caso, en muchos otros casos, se convierten en un investigador casi a la fuerza" (2° Ent. Inv. Sujeto C)



**Anexo II.27**

- "Exacto, y en el caso de una de las integrantes del equipo no voy a dar el nombre pero que ha tenido unas cuestiones referidas a enfermedad y que se yo y que bueno, y que ha tenido que pedir sus permisos... y eso en el grupo por ahí... a mí, pero por suerte a mí me lo han..."pero che M. que te parece" bueno lo hemos discutido bueno, momento, frente a una cuestión de enfermedad debemos ser comprensivos, estamos más recargados nosotros pero...¿me entendés? Sí, este tipo de cosas han aparecido...que yo no puedo de ninguna manera pensar que es una avivada de un compañero que enferma, porque enferma más por cuestiones psicológicas o de las tensiones ¿entendés? Entonces, eehhh en eso, bueno (baja la voz, más suave) que por ahí sí, che bueno, pero nosotras ¿no? Que en todo caso lo que yo he discutido en el grupo y que me cargan pero creo que finalmente se acepta, es que lo que puede ser tomado como que nos queda más trabajo a nosotros es que en otro momento te puede pasar a vos, no sabemos quién puede enfermar de stress, quien puede hacer una fobia en estas épocas que vivimos, entonces hoy le toca a una compañera, mañana... ¿no? Entonces,.. Bueno pero te podría decir que eso ha sido así,... las personalidades de algunos de los integrantes y esto lo he aprendido de algunos de mis compañeros psicólogos sociales, creo que la personalidad de algunos de los integrantes del equipo juega muy a favor de eso, la intervención de C., de E. en este sentido, de decir: momento, que es lo importante que es lo secundario... veamos...

(...)

A: Y esto que vos me decis que como conflicto no llega

M: No, no llega a la exclusión, no, no

A: Porque se va atenuando y se racionaliza de alguna manera no para ocultarlo

M: No que se tapa, no, no, se habla... A mí el reclamo que me ponen, porque hay confianza, y en ese papel que tienen C. de mediador, lo lleva pero a rajatabla también con su grupo de trabajo, es excelente su intervención en ese sentido y bueno cuando estaba más pleno y ahora también, tb. Esto juega también al interior del grupo

A: A favor del dinamismo y de la convivencia del grupo

M: Sí" (1º Ent. Inv. Sujeto M)

- "Al interior del equipo, han surgido situaciones complicadas, conflictivas, como se han afrontado?

C: Si, podríamos hablar de algunas tensiones en realidad que no llegan a conflictos ni mucho pero que son naturales desde la dinámica de trabajo. Por un lado, malestar, uno durante distintos momentos del año es portador de malestar pero por la propia acumulación de que estás en un periodo donde tenés que dar cuenta para la categorización pero a su vez tenés los exámenes, tenés los parciales y a su vez nos habíamos comprometido que el lunes teníamos que traer tal cosa, entonces vos llegas al lunes y sos portador de todos ese malestar y esteee y muchas veces la reunión del lunes se transformó en hablar de todo,...

A: Todo lo que rodea

C: Y no entrar en la tarea

A: Porque en realidad esta situación de malestar desborda el estricto trabajo investigativo

C: Claro, tal cual, tal cual. Y después otras tensiones que se pueden producir porque, digamos,... el grupo, por ej M. y yo somos demasiados contemplativos con compañeras que están en etapa de trabajo final entonces hay muchos permisos para: no venir el lunes, no traer lo que había que traer, no ir al congreso o ir al congreso con el trabajo solo de tu tesis y hay otras compañeras que nos reprochan, o que le reprochan a M.: sí pero vos siempre a fulana le permitís, y se lo dicen directamente pero pobre "X", No pobre nada porque yo tengo lo mismo y sin embargo cumplo. Y nos lo decimos así si si y M. se hace cargo le pone el cuerpo

A: ¿Y esas situaciones se resuelven o quedan ahí...?

C: No, por eso te digo que son tensiones porque no terminan de ser un conflicto que arme una situación de grupo para elaborar definitivamente, pero que tampoco inhibe de que podamos seguir" (2º Ent. Inv. Sujeto C)

**Anexo II.28**

- "A: Cuáles te parece que más han afectado a nuestra institución (haciendo referencia a los conflictos)

C: *Y a mí me parece que la raíz está en la falta de criterio académico por un criterio económico y a veces, ...no de sentido político que yo le reclamo que se comprometa con lo público, sino de político interno. Yo creo que muchas veces han dañado a partecitas de la institución o a personas dentro de una institución, por ej dentro de un departamento o en una Facultad, manejar las cuestiones por intereses que tienen que ver con lo político del grupo o por ciertas mezquindades,...*

A: Vos lo atribuí a cuestiones más individuales, personales

C: *Si, sí, sí por ej. Hay puntos en un Departamento, vamos a direccionarlos donde están los amigos y no donde hay necesidades académicas o institucionales, eso suele suceder y eso genera...un malestar ¿Dónde están los conflictos? Ahí porque genera un malestar en las personas que quedan relegadas, genera injusticia, genera cierto aprendizaje de: así son las cosas en la institución, que no deberían ser así o no son en la mayoría*

A: Cuando el amiguismo pesa

C: *Y los criterios van por otro lado a eso me refiero*

*(...) Cuestiones que rescato que son las de tener, la necesidad de tener proyectos muy claros hacia dónde quiere ir la institución y por eso hubo momentos de determinadas conducciones universitarias en donde se sabía hacia donde se quería ir y eso es bueno porque la gente tiene una orientación y un sentido, aprender de eso de la necesidad de proyectos y abrazar los proyectos con fuerza y darle para adelante. Después he aprendido en el equipo de investigación y en la cátedra en lo interno, el respeto por el otro que es el auxiliar o el ayudante o que está trabajando con vos en esto que vos percibías de que tu palabra vale, eso sí creo, ahora tenemos una ayudante de 1º nueva y trato de ser mejor de lo que han sido conmigo, en el sentido de ir legando ese aprendizaje ¿no? Me parece que también he aprendido a procurar esto de que he visto mucho daño de manejarse por amiguismos y no por criterios que devienen de ese proyecto que yo digo que hay que tener sustentado en criterio claros y no que no te va a tocar porque no te toca*

A: Estas situaciones C. ¿vos consideras que se van a ir revirtiendo o que están muy ancladas y hay pocas posibilidades de cambiar?

C: *No yo creo que pueden, ... Son procesos que se van a ir dando pero, ...No, vos cuando dijiste hay .... Inherente hay malestar conflicto, entonces como que hay conviviendo distintas lógicas también ¿no? Yo creo que esta lógica que a veces es nociva va a estar con mayor o menor presencia pero va a estar siempre, siempre, siempre, si si Sí. Y si vos me preguntas que aprendí? Y aprendí a convivir también con eso, a convivir en la institución, en la institución hay que aprender" (2º Ent. Inv. Sujeto C)*

**Anexo II.29**

- "Y yo creo que la universidad de Río Cuarto como el resto de la universidad nacional tiene que definir sus sentido popular y social porque ya están las universidades privadas para lo otro, es decir, para el profesionalismo, para carreras cortas, para tratar de no quedar mal con el empresario o el político porque comercialmente lo deteriora, está esa lógica en las universidades privadas, nosotros tenemos que ser mucho más jugados, una universidad pública tiene que tratar de recuperar a los sectores sociales que no tienen acceso al sistema, trabajar por ello y trabajar desde allí con la mayor cantidad de gente adentro trabajar por lo social. Creo que este es el sentido que hoy le cabe a la universidad pero no somos la mayoría los que pensamos ese sentido para la universidad pública, entonces predomina otra lógica, entonces vos me decis: ¿qué deseo, lo que le faltaría? Y bueno, yo deseo como yo imagino a la universidad, pero,..." (2º Ent. Inv. Sujeto C)

(se pregunta acerca de los cambios)

- "...En las personas y en las modalidades de trabajo y en las producciones la verdad que no, por el contrario, mantenemos esas líneas, lo que sí yo veo que se torna en termino de lo formal en las rendiciones de cuenta que hay que hacer, que se torna un tanto, ... no quiero usar la palabra mentirosa pero, un tanto no sé... engañosa esto de que todos tenemos que

*hacer todo, es decir que tenemos que ser excelentes dactilógrafos, excelentes, ... digo si somos un equipo de investigación en serio, que toda produce que yo no tengo porque condenar a una compañera del grupo a que sea la dactilógrafa del grupo, por ej. Y que se dedique a pasar y que los demás produzcan y piensen, Entonces sí me parece que si somos un equipo de investigación en serio tenemos que tener una logística mayor, deberíamos tener alguien de apoyo técnico, que nos haga los gráficos, tablas, cuadros, que nos pasen en limpio lo que vamos escribiendo, ... eso sí eso sí*

A: como un auxiliar

*(se cortó la cinta)*

M: *Sí que se valorasen distintos tipos de producción de investigación, que no solamente sea, ... no porque no presentemos "papers" en investigación, además porque sí los presentamos, pero los presentamos un poco respondiendo a ese mandato o en mi caso el congreso de sociología porque lo valoro ya porque... sino que se valorasen procesos de acompañamiento por ej. o que nosotros hayamos invitado a representantes de la comunidad y nos hayamos mandado las jornadas que para nosotros fue hermosa, ..*

*(...) Lo que significó traer gente de Bs. As. de Córdoba, de pueblos para que contara sus experiencias y que eso se valorase, eso se valorase, ..." (1º Ent. Inv. Sujeto M)*

## Anexo III

### Registro de información de los Grupos de Docencia (“A” y “B”)

---

#### Anexo III.1

- “... Noto que hay cuestiones que, que cuestan mucho aprenderlas si no estás al lado de un equipo que pueda acompañar el proceso de aprendizaje del docente universitario

A: Es decir, vos lo advertís como una necesidad ¿no es cierto? en cuanto a tu formación...”

R: Sí, lo veo como una realidad

A: ¿Como a lo mejor una carencia en ese aspecto...?

R: Sí, porque noto que en ese sentido que es un ámbito muy especial la universidad (...) Creo que en cuanto a, específicamente, a la tarea de la docencia universitaria hay muchas cuestiones que hacen a la inserción de un docente pleno en la universidad que solamente se aprenden en la socialización profesional con otros docentes” (...) “Entonces, no hay una adecuada integración a un equipo de cátedra, digamos, la persona que ingresa no puede cómo leer esa realidad, cómo es la inserción, cuáles son, digamos, por ejemplo, el tema este de los incentivos, de la investigación, de los formularios, de la incorporación, digamos” (1º Ent. D “A” Sujeto R).

- “Tan general, tan global, no, no, no me doy cuenta en este momento de decirte así” (2º Ent. D “A” Sujeto P).

- “Cuando hablamos de universidad, lo tuyo que más te ha realmente afectado positivamente ha sido a nivel de cátedra digamos

P: Sí, sí

A: A lo mejor verlos a nivel universidad...

P: No, no, o sea, que no vea...

A: A lo mejor que no tengas esa visión...

P: No, no” (2º Ent. D “A” Sujeto P).

#### Anexo III.2

- “En tus años de antigüedad, que encontrás como para poder discutir de la Universidad, hacer una revisión en esto y cambiar en esto ¿Has advertido en tus años... algo que te llame la atención, es decir, veo estas cuestiones que no han cambiado y tendrían que cambiar y en qué otras sí debería cambiar o cuáles tus intereses o deseos...”

P: En sí, acciones que impacten con el medio, eso a mí me parece que habría que trabajar muchísimo. A mí me parece que una universidad que no está presente en la vida de la Ciudad casi como que no encajaría en todas las definiciones de universidad que yo tengo ¿Te das cuenta? Es fuerte lo que estoy diciendo, pero es lo que a mí me parece. Me quiero desvincular con definiciones y de pronto miro la universidad donde estoy trabajando y me encantaría que tenga presencia en el medio. No que digamos “Río Cuarto tiene una Universidad”, no, sino que la Universidad ha generado: 20 proyectos de impacto en la comunidad de Río Cuarto. Voy a decir barbaridades pero, por ej, voy a decir: la ecología de la ciudad; con la basura con el procesamiento de la basura de la ciudad... ¿dónde está la Universidad? ¿dónde está en salud? ¿dónde está en cuestiones básicas: en la alimentación, en la pobreza? Basta del tema de la pobreza, estamos hablando desde lo teórico pero donde están los impactos, que si los hay y no los conozco, que por favor los publiquen y que uno se entere.

- ¿Estas cuestiones que planteas como problemáticas crees que a lo largo del tiempo esto se ha ido profundizando?...

---

<sup>1</sup> Quien entrevista es indicada con la letra “A”

P: Yo diría que casi sí. O a lo mejor yo me he ido despertando con ciertas sensibilidades que estamos viviendo como comunidad pero me parece que sí, que nos hemos ido cerrando y a veces veo que hacia el interior de la universidad que es como que hay demasiada rigidez. Mientras hablamos de escuelas críticas, mientras hablamos de miradas críticas, etc., etc. la mirada crítica se quedó en una teorización, me parece así y no pasa a la acción. Entonces, vos podés ser muy crítico pero si no hay proyección en acción, en acciones concretas para la mejora de eso que se critica, me parece que es como decía un pedagogo español: que la enseñanza es tubular, no? Que entramos como por un tubo, un tubo no tiene ventanas, no te deja ver lo que pasa afuera. Esa metáfora me encanta, es como que te metes en un tubo y allá sabes que allá hay una salida, y bueno te preocupas por la salida, no hay ventanas. Me parece que esa metáfora se ha ido profundizando, lo veo en los alumnos,..." (2º Entr. D "B" Sujeto P)

### Anexo III.3

- "Y es como que yo me siento como que una es generadora de espacios de aprendizaje, digamos, pero acá el protagonista es el alumno, en el caso nuestro, de nuestra asignatura, es el alumno el que lleva adelante su proceso de aprendizaje, pero una sí puede estar acercando elementos que hacen a la formación que pueden llegar a enriquecer a ese, a esa inserción profesional de la alumna, a ayudar a que ese accionar sea de la mejor manera, de una manera práctica, más creativa, puede ayudar a reflexionar acerca de ese accionar. Esa reflexión habla acerca del propio proceso de la alumna...y bueno una inquietud para más adelante sería ayudar a incorporar el tema de la investigación en ese proceso de aprendizaje de la alumna. Ahora, actualmente, está centrado sobre la formación, sobre la acción y sobre la reflexión que es lo que uno hace de esto de la docencia universitaria, creo, me siento que actualmente es lo que estoy haciendo"

(...)

"Es un trabajo que disfruto, que lo hago, que lo intento hacer con el mayor compromiso posible, digamos, considerando que yo a la mañana estoy en sala, no estoy desvinculada del ámbito de inserción de las alumnas, entonces mi preocupación para con las alumnas está bien de la mano con esa inserción profesional"(...) yo traspuro la camiseta como ustedes (...)" (1º Ent. D "A" Sujeto R)

- "Voy como complementando la experiencia y todavía disfruto estar en sala"(sonrisas) (...) como siempre le digo a las alumnas, a mí también si mis alumnos se me portan mal, yo también me planteo estrategias para motivar a los chicos, digamos, no me siento que tengo todo elaborado. "Nooo, es una búsqueda permanente, permanente, y uno esta sensación de búsqueda te acompaña y te motiva a seguir en camino, pero eso mismo, digamos, forma parte de la condición de la docencia" (1º Ent. D "A" Sujeto R).

- "El compromiso constante de capacitarte para poder resolver día a día la...los conflictos que se te vayan presentando

A: Y cuando hablás de conflictos, ¿a qué conflictos te referís?

P: Conflictos si hablamos...ubicate en la sala, tenemos conflictos permanentes, de pronto uno en la carrera tiene mucho material teórico, mucho bagaje teórico sobre el niño a tal edad que se yo, pero en la práctica, en ese momento tenés que saber poner eso en palabras y explicárselo al papá. Cuando vos tenés dos chicos que se pegan, que se hacen esto, bueno papá es propio de la edad, explicarle, a los padres tenés que explicarles, un padre no tiene porqué saberlo, estee, no estudió para esto, entonces vos tenés ese compromiso de hacer esa bajada al padre, con un lenguaje que el padre lo pueda entender...de que sí, se sientan juntos, de que sí, necesita el apoyo de ese compañerito, después lo cambiaremos de lugar, pero ahora lo necesita, esteeeee, siempre de ver, de ver al niño, de ver qué es lo que le está pasando y traducírselo, ese bagaje teórico de que vos lo ves reflejado en el niño y traducírselo al padre con palabras que él pueda entender, entonces ahí, vos creas una armonía entre la familia, la institución y la sala.

(...)

Para mí por sobre todo es el compromiso, porque la sala es muy, muy libre, te da mucha libertad, a lo mejor no te la da en el grado, en el grado no te da esa libertad, por eso yo te puedo hablar comparando, vos en el grado tenés una planificación muy estructurada, muy rígida con fotocopias que te van marcando qué hacer qué no hacer y como que te cuesta, casi no podés salirte de ahí porque es como más restringido, en cambio vos en la sala podés decir, hoy el grupo está muy alterado porque hay un nenito que está alterado o porque pasó tal cosa entonces hoy hacemos así y mañana refuerzo ese contenido, eso que vos podés hacer, que podés ir haciendo, esa libertad muchas veces juega en contra porque a veces es el docente el que viene desganado y dice, no, hoy que jueguen, que no hagan nada y lamentablemente hay muchos docente así, entonces lo que yo rescato que el profesional de docente de nivel inicial tienen que tener un compromiso, un compromiso con el niño, compromiso con seguir capacitándose y a ver qué es lo que puedo hacer para que bueno, el chico aprenda mejor, construya mejor su aprendizaje, se sienta mejor y no sienta que lo están evaluando como en la primaria o que los estas discriminando como ellos te discriminan o que van al jardín a jugar, ellos tienen que entender que, al que al jardín no se va a jugar, al jardín se va a aprender sino me quedo en casa, en la calle que también aprendo cosas, ¿te das cuenta?" (2º Ent. D "A" Sujeto P)

#### Anexo III.4

- "... Noto que hay cuestiones que, que cuestan mucho aprenderlas si no está al lado de un equipo que pueda acompañar el proceso de aprendizaje del docente universitario (...) hay muchas cuestiones que hacen a la inserción de un docente pleno en la universidad que solamente se aprenden en la socialización profesional con otros docentes (...) la persona que ingresa no puede como leer esa realidad, cómo es la inserción, cuáles son, digamos, por ejemplo, el tema este de los incentivos, de la investigación, de los formularios, de la incorporación, digamos (...) yo lo he logrado, pero a lo largo de los años fue un proceso que llevé adelante... que me llevó mi tiempo (...) en eso me parece que a lo mejor la cuestión humana juega un papel importante" (1º Ent. D "A" Sujeto R)

- "Pero los veo a todos muy comprometidos y bien porque todos están preparándose continuamente como te dije siempre lo voy a comparar con la provincia, en la provincia una vez que son titulares no hacen más nada, acá han concursado, tienen su espacio y siguen capacitándose, van a congresos buscando, entonces ese interés y ese deseo de seguir creciendo continuamente, y ese trato hacia mí principalmente, yo ingreso sin concursar todavía, me han tenido los profes, la mayoría de los docentes han sido profesores míos, entonces ese trato de igual que te dan, de respeto ya como ya de docente que en otro ámbito como es la provincia no, vos sos la recién llegada, vos recién te recibís entonces no tenés experiencia..." (...)

... Es un respeto al saber porque si bien por mi edad yo soy grande, tengo mucho por aprender y de ellos principalmente y de capacitarme, entonces es ese respeto al saber, que me cuesta salirme y sentirme colega... a muchos no los siento como colegas pero por ese respeto nada más, no porque no me hayan dado ese lugar, no porque no me traten como a una docente igual que ellos" (2º Ent. D "A" Sujeto P) (Anexo III.4)

#### Anexo III.5

- "La práctica docente, la práctica docente. Yo creo que es la acción sostenida por la teoría, es decir, no es la cosa desquiciada, no es casual, es una cuestión fundamentada, pensada pero traducida en acción, por eso yo soy una enamorada de la acción porque es la única forma de recrear la teoría y a mí me encanta esa cuestión. Yo tengo teorías muy locas que me gusta llevarlas a la acción y ver qué pasa, y ver si es así o no es así y mientras tanto no te quedas en el divague acá. Me encanta la práctica como traducción de la teoría, se traduce en la acción y esa cuestión me fascina ¿por qué? Y quizá tenga que ver con mi objeto de estudio.

A: Sos una apasionada de la docencia más que la investigación, no es que la dejes de lado pero me parece que vos decís: yo voy a investigar para la docencia, llevarla al aula

P: Exacto, o por lo menos..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.6

- "Por lo menos...conocer los espacios de arte, y cuanto más carenciado es el jardín y más periférica es la escuela, me parece que, llevarlos a conocer estos espacios en donde se recrea la cultura de la sociedad es realmente muy positivo (sonrisas)..."

A: Seguro. Y este inicio en esta tarea que haces de romper con esas estructuras, creencias ¿Se continúa en otra materia?

P: Vos sabés que yo he llevado esta preocupación al Dpto. Y también desde extensión porque estoy colaborando desde la secretaría de extensión con estos proyectos, entonces de algún modo, hubo recepción en el Dpto. hemos llevado distintos grupos de otras materias, a conocer el teatro, ensayos de la orquesta, ... Toda esta movida, no sé si tiene una continuidad como a mí me gustaría que tuviera...

A: Pero se inició

P: Pero por lo menos tiene un inicio y me parece que fue bien receptado por las devoluciones que tuve de todos los grupos. Hubo chicas de acá de la ciudad que habían ido una sola vez al teatro, entonces como nosotros enseñamos, no solo fue algo histórico sino recorrer el teatro, probar el sonido del teatro, hablar con el sonidista, ver la tarea del iluminador, ver la tarea detrás de la escena, subir al escenario, esteee, ve un pedacito de un sketch por actores, como los actores se transforman, entonces, fue interesante para ellas, fue positivo" (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.7

- "Bueno, en la idea mía de traer adscriptos es porque traen cosas nuevas, la innovación es permanente. Te imaginas que en el campo del sonido la tecnología a impactado de una manera terrible que yo nunca iba a pensar que con la computadora yo iba a bajar música de donde se me ocurra, ... o sea la tecnología es un aporte sumamente interesante. Entonces, a mí me parece que esta cuestión de la tecnología que las chicas manejan en otro nivel. Pero cuando yo les digo: miren chicas yo puedo entrar por la computadora a un banco de sonidos que tiene una universidad de España. Un banco donde vos decís quiero un sonido de árboles con vientos fuertes y vientos débiles, entonces, ... un pájaro, ... Entonces estas cosas llegan a mi cátedra a través del adscripto que venía del campo de la comunicación y entramos, ... Entonces ¿qué tiene que hacer el adscripto? Yo no tengo más tiempo. Yo doy un teórico vos das el práctico, organizo un paisaje sonoro, es un tema que me interesa pero él tiene todo la otra cuestión, entonces yo voy delegando de modo tal que sea una innovación y veo primero el proyecto del adscripto porque traer un proyecto que le interesa al adscripto y no a la cátedra, ...

A: De alguna vos potenciar ese conocimiento innovador para tu cátedra

P: Claro, a través de adscriptos.

A. Vos sos la cabeza, la que va coordinando todo

P: Sí, voy coordinando todas las tareas, él venía a conversar conmigo, entonces armábamos el proyecto de la adscripción y esas cosas quedan claras: vos te vas a hacer cargo de toda la cuestión esta, yo tengo todo este material teórico, yo les bajo todo el material, él me baja todo el material que él tiene..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.8

- " Sí, yo las considero como las reglas de juego, son normas de juego con las que hay que manejarse, digamos, cumplir con determinados plazos para la elaboración de tareas que tienen que ver con el antes de las clases, con actividades que son netamente del periodo de clases que tienen que ver en nuestro caso, con esta asignatura que no están solamente relacionadas con el dar clases sino también hay una serie de actividades de gestión relacionadas con que las alumnas salgan fuera del ámbito de la universidad, que también hay que cumplimentarlas y tareas que devienen en un cierre de un proceso y que está relacionada con el cómo seguimos, cómo acompañamos a las alumnas en todo esto, cómo vamos cerrando las promociones, las regularidades y los posteriores exámenes, digamos, las tareas son diversas..." (1º Ent. D "A" Sujeto R).

A: ... Respecto a todo lo que tiene que ver con normativas, de la universidad, de la facultad, ¿qué opinión te merecen, cómo te llevas con las normativas, con todas las exigencias a nivel universitario?

P: Yo no encuentro así, cosas negativas, no sé si es porque yo estoy tan agradecida que no, no, no encuentro para decirte así, yo ahhh, esto... (...) No, porque tienen una flexibilidad, yo todo el tiempo lo voy a comparar con la provincia, la provincia es mucho más rígida, tiene normativas mucho más cerradas, eh, por ejemplo si vos acá estás enferma, bueno, presentás un certificado y el mundo no se cae, en vez en la de la provincia yo he tenido que ir a trabajar con certificado y estando muy mal de salud porque no conseguís...yo veo esta flexibilidad y todo, lo veo, al tema de las normativas y el todo esto lo veo bien porque yo siempre lo voy a comparar con la provincia, porque la provincia, porque el lugar adonde yo estoy es así, a lo mejor si yo fuera preceptora y no, bueno, falta una preceptora, pero si falta una preceptora, pero si falta la docente de sala es todo un inconveniente, es más, las clases terminan el 18 y yo me opero el 21 y están ahí, qué va a pasar el 21 y el 22 que no va a venir, o sea, acá no vengo el 21 y el 22, y no vengo, es mi salud. Te das cuenta, entonces las normativas no es exigente en otros niveles, totalmente, acá es mucho más democrático, se tiene en cuenta más al sujeto, a la persona que lo que es la provincia"... (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.9

- "P: Hay otra chica (...) que quiere la condicionalidad, ...

N: Lo que pasa que ella ha perdido la regularidad<sup>2</sup> no la condicionalidad, lo que tiene que pedir es extensión de la regularidad no la condicionalidad. Incluso la profesora le dijo que aunque estuviese sin regularidad le tomaba como regularidad, pero no está condicional, estaba regular pero con este llamado se le ha vencido la regularidad. Tiene que escribir una carta, pedir la extensión...

P: Yo le dije que viniera a ver la carta como la tiene que realizar.

N: Hay que hablar con ella para que prepare esa materia y la rinda en setiembre, porque si no la rinde en setiembre, ...

(...)

N: ... Al terminársele la regularidad está completamente irregular, tampoco pueden rendir la otra materia" (1º Obs D "A" Sujeto P y N)

(Otra situación en la misma reunión donde N. se remite a las normativas para hacer referencia a la situación de otra alumna)

- "N: ella tiene que pedir al registro de alumnos la extensión. De cualquier manera esas dos condiciones tanto extensión como condicionalidad pasa por el Consejo Departamental y decide.

P: Y el criterio nuestro como cátedra, qué se hace con estos casos

N: Bueno, orientarla para que ella haga estos trámites de manera que no pierda porque si ella se deja estar, suponiendo, que no rinda no le vamos a poder la nota.

R: No le vamos a guardar la nota

N. No, en eso hay que ser claro. Porque qué pasa, esta chica no tiene el contenido que necesita para estar trabajando con los niños en el jardín, hay que ser realista. Ella al no tener aprobada esa materia, no tiene los contenidos, no sabe evaluar si un niño está en una etapa o en otra, en cuanto a su lenguaje

P: (interrumpe) Más que lengua materna hace hincapié en lo maternal, aprendizaje, ...

N: La razón de que esta materia este aquí en el plan de estudio es que puedan evaluar en qué nivel del lenguaje están los niños de adquisición del lenguaje. Ella no tiene los contenidos para poder guiar a los chicos. Y la otra orientación que habría que estar dando a las chicas al iniciar

<sup>2</sup> Régimen de regularidad (RACG). En el diálogo se hace referencia a la pérdida de la regularidad ya que la norma dice: la regularidad tendrá una validez de dos años, contados a partir de la fecha del turno de examen general siguiente al que se la hubiera obtenido. En este caso, la alumna se ha excedido de estos plazos. En línea: [http://sisinfo.unrc.edu.ar/entrada/pdf/regimen\\_de\\_alumnos-unrc.pdf](http://sisinfo.unrc.edu.ar/entrada/pdf/regimen_de_alumnos-unrc.pdf). Ver punto 2.Evaluación. pto. 2.1.c



cada año de ir siguiendo el plan de estudio, porque van completando los contenidos básicos” (1° Obs D “A” Sujeto N, R y P).

### Anexo III.10

(Se pregunta acerca de las normativas institucionales en general)

- “El modelo tiene sus perfiles terribles, por ej, cuando se te incentiva la tarea de la investigación y no la tarea de la docencia entonces es como que se ha ido resquebrajando. Después decimos: el docente investigador. Pero digo, de hecho, el docente es quien le interesa enseñar que lógicamente tiene que investigar para esto, enseñar, pero a veces lo hace sin querer entrar en el sistema de investigación. Ese docente se ha quedado desacreditado, prácticamente ha quedado como afuera de todo un paquete que te dice que si no sos investigador, no sos docente universitario, y a mí me parece que no es así, ¿por qué?, porque conozco docentes que han dejado la vida y la siguen dejando para la enseñanza porque realmente eso es lo que ellos saben hacer, porque se han formado, capacitado, porque tampoco les interesa ser doctor en su disciplina pero sin embargo asisten a cursos de doctorados y todo sin después ir a pedir el papelito porque no les interesa presentarlo en ninguna parte. Yo conozco a mucha gente así, yo tengo muchos amigos así en otras universidades, concretamente en la universidad de Córdoba que hemos sido compañeros muchos años y ahora nos encontramos en cursos abiertos de doctorado y maestrías que tienen que ver con el arte y ellos siguen enseñando y no van a pedir el papel ni les interesa y sin embargo están capacitándose permanentemente” (2° Entr. D “B” Sujeto P).

### Anexo III.11

(Hablan en una reunión del caso de una alumna)

- “N: Claro, ella se sentía muy mal, te acuerdas,

R: sí, sí, sí, emocionalmente

P: Porque la docente no le permitía directamente, no le aceptaba ninguna sugerencia ni nada. Bueno desde que estuvo N. y que estuve yo, la docente trató también algunas cosas de ella, incluso valoró que se había quedado con la planificación de ella que le había traído problemas.

R: Sí, yo le dije que revisara los borradores que ella tenía, que buscara.

P: Ella había hecho una planificación en borrador, no me acuerdo en detalle, pero ella había hecho,...

N: Ella puede trabajar perfectamente...

R: Que calor, sí, sí (todas) (me miran y yo asiento con la cabeza que sí)

N: Venimos del aula que es una heladera... (Sonríen entre ellas)....

N: Son las distintas situaciones que se nos van a presentar, algunas chicas, esteeee, yo creo que tomando el parcial es muy útil porque es **volver a pensar eso** (enfatisa), nos mirarán muy extrañadas como diciendo...

R: Pero sigue costando esa relación entre la formación de grado y la práctica

N: El tema de la elaboración de proyectos... estas chicas, no leyeron, no leyeron la bibliografía.

A: Trabajaba, tiene una modalidad de trabajar,...

P: Da unas clases muy buenas, muy explicativas, muy claras de acuerdo a la bibliografía que da

N: Está trabajando todo esto que es PEI y proyecto curricular y proyectos específicos, o sea que, ... ni siquiera aprovechar a estudiar o a leer eso para aplicarlo en el primer cuatrimestre”.

(Se miran atentamente a la cara, sentadas, muy quietas, y siguen así hablando respetando sus tiempos) (1° Obs D “A” Sujeto N, R y P).

(Están organizando las alumnas en las instituciones para observar y a la vez elaborando un trabajo para que las alumnas realicen. Buscan carpetas con listado de alumnas. Se dividen las alumnas para observar)

- “N: Tenemos 9 cada una... (silencio largo)

R: ¿Qué criterios?

(silencio)

N: Creo que no habían terminado de hacerlo ¿No?

María Alejandra Benegas

P: No, no se terminó de hacer

R: Algunos me lo habían planteado...que iba a pasar esto...

P: Yo les dije que pronto iba a hablar con uds., me decían que cómo nos iba a corregir esto que está sin terminar...entonces yo les dije que iba a hablar con uds., que tuviéramos el parcial (no se entiende) porque ellas dicen que esto es más para hablarlo que para escribirlo...

N: Bueno, vamos a ver en qué estado ha llegado cada una, cuál ha sido el comportamiento de las chicas, aquí hay una que ha llegado al punto "C" nada más, pero ya vamos a ver entonces eso sería lo primero que tendríamos que ver. (silencio)

P: ¿Saben quién está en el Rayito?

R: ¿Querés que saque de aquí el listado?

P: Sí, ....no se entiende

Silencio

R: Y en base a eso hacemos una apreciación... como para dejarlo abierto?...

N: Claro, dejarlo abierto,...

R: Digamos, una buena opción sería digamos que con esa apreciación pudiéramos tener un encuentro con la alumna, con el parcial, y con las carpetas, un portafolio donde ellas tienen sus propios ejes de evaluación, el tema es el tiempo,...

N: Sí, lo que podemos hacer esteee..

P: También para terminar el cuatrimestre, que puedan hacer una síntesis entre las dos prácticas

R: Pero para hacer una evolución ahora antes que transcurra totalmente el segundo período

N: Sí,.. el tiempo

R: el tiempo material porque yo por un lado tengo que ir a ver a las alumnas al Jardín, la semana próxima es semana de exámenes

N: mmm sí y esteee, ... fijar un tiempo con ellas, por ej, yo esta semana no voy a estar con ellas me voy a un Congreso de Ciencias Sociales a San Juan a llevar un trabajo del equipo de investigación, así que ... esto lo voy a ver recién cuando venga

R: Podemos esperar al lunes, ... (hablan y no se entiende en la grabación por el ruido externo)

N:Esteee más o menos están parejos los números que están por la mañana y por la tarde dando clase?"

(Allí hablan entre las tres organizando nº de alumnas para observan según los horarios de cada una). (3º Obs D "A" Sujeto N, R y P).

### Anexo III.12

- " P: Yo creo que construí mi sentido de pertenencia en este lugar, no puedo decir lo mismo de otros espacios, pero acá yo sí, yo la siento mía y es parte de mí, hablo de la universidad donde voy con mucho orgullo, porque le debo mucho, siempre digo lo mismo, le debo mucho esta oportunidad entonces yo la quiero mucho..."

A: Y aprendes todavía de toda esta gente, más allá de la gente que trabajas cotidianamente"

P: Es como que escuchas yo trabajás en la universidad y sentís algo que compartís, aunque sea otro espacio ¿no? porque me pasa, mi hermano también trabaja en el comedor, tengo gente conocida que están trabajando en otras dependencias acá en la universidad y como que tenés un punto en común...entonces este sentido de pertenencia está construido en mí que no puede decir lo mismo de...y yo voy a los ...y hablo de ustedes, ustedes, yo nunca construí el sentido de pertenencia, ni en el Normal, ni como alumna, y acá sí...

A: Yo digo otros y acá sería nosotros

P: Si, acá es el "nosotros", sí. Yo la verdad es que estoy muy contenta

A: Si uno tuviera que hacer un perfil de docente. En qué sentido: aquellas características que reúne el docente que identifica al de la universidad de Río Cuarto

P: Lo veo comprometido, comprometido con el saber, con el saber en crecimiento continuo, porque vos los ves, docentes que...el ejemplo de M. de otra persona que no es grande de edad... "Para mí ella es un gran ejemplo, tiene un buen puesto, por así decirte ¿no? tiene su espacio en la universidad y bueno, se podría haber quedado con todo lo que ella ya tiene y sin embargo está cursando un doctorado en Europa, esa preocupación, ese seguir avanzado, seguir creciendo, entonces esas son las características de los docentes de acá, el preocuparse por el saber y saber mejorándose cada día, buscando un nuevo espacio de capacitación,

nueva bibliografía, vos lo ves a una preocupación constante que, que bueno, yo en estos momentos no..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.13

- "R: (Interrumpe). Yo te puedo decir lo que yo hice pero a mí me gustaría que nos sentáramos las tres con todas las carpetas y que en base a eso tratemos de establecer criterios en común  
P: (Interrumpe). Para que todas tengamos lo mismo, porque si no,...

R: El primer punto... que habla sobre el sujeto... porque yo traté de que las alumnas consideren a todas: al sujeto, instituciones, niños y el contrato" (4º Obs D "A" Sujeto R y P)

(Hacen referencia a una charla que dio una docente-directora de un Jardín a las practicantes)

- "R: S. tiene problemas para llegar.

N: No. No (no se entiende lo que dicen pero hacen referencia a que no deben llegar tarde)

R: Entonces el lunes ella estaría trabajando específicamente los tres ámbitos para especificarle los bloques de cada alumno y relacionado con eso, trabajarían el tema: comunicación con la familia, ya sea, entrevistas o informes; y el tema de ficha de seguimiento y el tema de promoción porque ella lo presentó como interesante, está bien... pero las alumnas preguntaron -¿Y qué es eso de la promoción? Ya hay una alumna coordinadora que ella como ha hecho las prácticas ahí con el tema de los contratos (tose P y no se escucha).

R: L. le va a dar a ella (a la coordinadora) lo que se puede fotocopiar (acentúa esta expresión) (...)

N: Está bien, una sola persona

R: Y G. lo va a llevar a la fotocopidora

N: Bueno

R: Mas que todo de esto de los contratos fundacionales y quien encaró su creación, que es una fuente educatiiiiva y que están en igualdad de condiciones la mamá y el papá

N: MMMM (como aceptando lo que R. dice) Resulta que yo la he invitado en el dictado del taller, entonces bueno, para otro año, no para las próximas, del 2008 pero sí para el 2009, estas chicas en el 2007 ya están recibiendo toda una anticipación del jardín maternal, que no se ha hecho antes. Estas chicas están en la práctica y todo es muy nuevo.

(Aquí hablan las tres juntas superponen algunas palabras, pero aceptando la propuesta de N. y sigue P)

P: (su primera intervención) A nosotros nos dieron algo en primer año, quedó muy lejos de la práctica,...

N: Sí

R: Esto por... primero....esto de hablar de la construcción del Yo, del niño, de la relación con la mamá, del papá y como juega la docente, entonces, claro, fue todo,....eeehhh, es como que fue todo muy interesante para las alumnas...

N: Y ellas le hacían preguntas?

R: Eeeeh, esa chica...

P: M.

N: M

R:M. (dieron distintos apellidos)

R: Fueron preguntas puntuales, caían con el tema de la¿¿¿ "aveyoica"???( le pregunté a la docente y no pudo descifrar este término), después....

P: De la promoción también, pero bueno, ya no había más tiempo

R: Claro, por ej. cuando hacen referencia al autor español, ... es como que hacen preguntas, ....

P: yo le pregunté, me lo dijo pero no lo terminé de entender....

R: es una pena, es una pena

N: Todo eso se lo explicó a las chicas de segundo año ¿ves?

R: Pero bueno, por ahí,...

N: Es que ella no lo conoce, ¿así que no hubo mucha pregunta?

R: No, y tampoco porque no hubo tanta oportunidad

P: No, no, no hubo oportunidad

María Alejandra Benegas

N: O ella tenía mucho para decir y no daba lugar

R: Yo traté de hacer un poco de intermediaria (hablan todas juntas, se superponen las voces respecto al poco aprovechamiento del tiempo para preguntar a la docente) yo les dije a las chicas que ellas trataran de dar cuenta acerca de las normas, se habló de las normas, hay muchísimas normas" (2º Obs D "A" Sujeto R, N y P).

- "R: Pero ahora no estamos cerca del informe. A mí me gustaría elaborar un pequeño dossier acerca de tema "informe" (salió N. del cubículo). Por ej, en el maternal trabajaban con una guía de informe bibliográfica que responde a las mismas áreas que los contenidos  
Armar un dossier entre lo bibliográfico y, que las chicas puedan ir incorporando informes vigentes para que ellas mismas puedan hacer lectura crítica de ellos.

P: Yo tengo algunos

R: Yo tengo los de mis hijos porque vamos a encontrarnos con informes redactados, con informes grupales o individuales.

P: Ver en que cambian

R: Seguro, le dejan el término integración y no articulación, entonces, podríamos ir organizando. Armar algo tentativo para el maternal (entró N., se vuelve a sentar en el mismo lugar)

R: Ya estamos con el parcial

P: ¿Cuándo vos le pediste el práctico, les pediste un cuadro integrador de todos los temas?

R: No, cada grupo trabajaba por separado un tema y leyeron el texto de cada grupo que le correspondían. Son tan lineales.

P: Yo busqué una pregunta de cada tema pero también vi que se puede hacer un cuadro integrador con todos los temas

R: Yo creo que más allá que sea angustiante, yo trataría de hacer un parcial acá

P: No, sí, después de haber visto esto sí.

R: Pautarlo, la cantidad de lo escrito, yo creo que está muy de onda el tema de lo grupal, de lo domiciliario que unos trabajan, otros ponen la firma

N: Ah sí, sí,

R: Plantearlo que lo hagan resumido en una hora y media

P: Eso te iba a decir, sí... desde las doce y media...

R: Si vos llegás ellas pueden empezar

P: Si, si si, yo les dije a los papás que por favor, (enfatisa) si no se rompe el auto de mi marido llevo

N: Quien puede tener un poquito de problema es... está trabajando en el V... (se refieren a una alumna)

P, R y N: (hablan juntas) pero se le puede tener contemplación o que se quede después o que lo termine acá.

N: Si, si, por eso, no habría problema, yo creo que sí" (1º Obs D "A" Sujeto R, P y N).

#### **Anexo III.14**

(Hablan de una alumna practicante y de su planificación)

- "R: (está parada frente a las demás) "... Esta chica T... me dice: -yo nunca hice mi propia planificación.

P: Te acordás que era la chica del Cristo Rey, que ella quería hacer la planificación y la docente no la dejó, entonces iba a dejar la práctica y yo le dije presentá ..., eehh... y la docente le dijo "hacé dos actividades", de las que ella decida y las otras son de la docente.

R: Claro, tiene la fotocopia tal cual está con las actividades que la docente le dio. Bueno, esa es una situación que ya ocurrió. Bueno ahora nuestra sugerencia fue que ella revise eso que revisó y en base a eso, organice una fundamentación... a partir de la fundamentación que intentamos hacer en el parcial.

N: Claro.

P: Bueno

R: Digamos se vio, que era posible, que acá están combinadas las características de la institución y sus propias características y eso no se debería solamente haberse conformado con el listado de actividades cuando ella podría modificar (enfatisa con la voz), pero lo mismo ella puede fundamentar...

N: Sí..." (1° Obs D "A" Sujeto R, P y N).

- "P: (se superponen las voces entre las tres) Yo creo que muchas que están ahí están trabajando, o no les queda tiempo, o trabajan o hacen la práctica y bueno, y algunas materias van quedando en el camino como ésta que es muy importante

N: Yo me iba planteando cuando las escuchaba cómo comenzar el cuarto año, el año que viene. Vamos a tener que tener una reunión con esta chica porque, por su afán de trabajar, algunas necesitarán, trabajar, pero, ... (interrumpe P.)

P: Esa oferta que salió de acá del maternal (...) han convocado a tres auxiliares, entonces te queda tiempo

N: Claro, algunas habían aceptado, ... silencio breve) estee pero algunas ya habían tomado un trabajo similar a los horarios del segundo cuatrimestre, entonces, ... sí (categórico)

P: Sí, sí, sí

N: Sí, puede haber necesidad no?... (silencio breve)

P: Sí, pero también tenemos al Dpto. de Becas que contempla todo eso y estuvimos avanzando en el Dpto. yo soy becada y me preocupé, entonces, si es por eso...

N: Si no están en condiciones de recibir beca, están en condiciones de recibir otro cuatrimestre a costa de los padres... (se superponen las voces entre las tres)

R: La carga horaria es muy complicada, con la práctica, con trabajo y las demás materias, (se superponen voces, R levanta el tono de voz): De todas maneras, yo creo que hay que ayudarla a que ella pueda profundizar esto, a los conocimientos los tienen pero no los pueden vincular" (1° Obs D "A" Sujeto R, P y N).

- "R: ...La directora presentó el Jardín, habló.... Hasta que llegó al tema específico de lo pedagógico. Cuando va a presentar un contenido, claro, surge lo que nosotras habíamos charlado acerca de los contenidos, que ellas lo habían trabajado en base a la nación, ... (se superponen voces de R y N)

N: Claro, acerca de su apropiación (enfatisa)

R: Claro. Ellas (haciendo referencia a las docentes de la institución) se apegan a las líneas de escuela infantil de.... (No se entiende el apellido. Se le pregunta a la docente en la próxima observación pero no supo aclarar). Hizo un pantallazo, quiso empezar a ahondar, ...

(mientras tanto N. la escucha atentamente. Afirmando por momentos lo que dice R. pero en voz más baja)

(...)

R: Esto por... primero.... esto de hablar de la construcción del Yo, del niño, de la relación con la mamá, del papá y como juega la docente, entonces, claro, fue todo, .... eeehhh, es como que fue todo muy interesante para las alumnas...

N: Y ellas le hacían preguntas?

R: Eeehhhhh, esa chica...

P: M.

N: M

R: M. (dieron distintos apellidos)

R: Fueron preguntas puntuales, caían con el tema de la ¿¿¿aveyoica??? (le pregunté a la docente y no pudo descifrar este término), después....

P: De la promoción también, pero bueno, ya no había más tiempo

R: Claro, por ej. cuando hacen referencia al autor español, ... es como que hacen preguntas, ....

P: Yo le pregunté, me lo dijo pero no lo terminé de entender....

R: Es una pena, es una pena

N: Todo eso se lo explicó a las chicas de segundo año ¿ves?

R: Pero bueno, por ahí, ...

N: Es que ella no lo conoce, ¿así que no hubo mucha pregunta?

R: No, y tampoco porque no hubo tanta oportunidad

P: no, no, no hubo oportunidad

N: O ella tenía mucho para decir y no daba lugar

(...)

R: Bueno, Entonces en eso fue más o menos el encuentro de hoy: quedó bien pautado el tema del parcial, quedó pautado el tema del trabajo práctico que quedaría abierto porque lo van a entregar a posterior del 10, donde den cuenta no de un relato del maternal, sino de dar cuenta de aquellos aprendizajes que consideraron significativos. Vamos a ver qué lectura pueden hacer a posterior de eso. Porque hay mucho para sacar, por ej. el tema del maternal, es un tema sumamente trabajado que en un lenguaje cotidiano la maestra se puede quejar, que lo trajeron temprano, que lo trajeron hecho pis, que lo trajeron hecho caca pero eso se traduce en normas, hay normas que están escritas, las chicas tienen que dar cuenta de eso...

P: Yo nunca la vi como normas

R: Hay un reglamento de convivencia entre padres y docentes y también,... digamos hay normas que no están escritas: el niño tiene que ingresar cambiado, el niño tiene que ingresar alimentado,...hay que dar cuenta de eso... hay normas

N: MMMM MMMM" (con un modo de aceptar lo que se está diciendo) (2º Obs D "A" Sujeto R, N y P).

- "R: Entonces tenemos el Belgrano, Cloromida Vera, Republica del Uruguay,... (repan en voz baja entre las tres)

Arreglan las carpetas de las alumnas distribuidas por la mañana y tarde

P: Estos son jardines públicos y estos son del maternal

Siguen ordenando carpetas y se distribuyen quien va a observar las alumnas, particularmente lo hacen entre P y R.

R: Vamos a ver los parciales

N de acuerdo a las chicas" (se para R y P, buscan y reparten, luego se para N. silencios van nombrando y se distribuyen. Cuentan cuantos parciales tiene cada una) (3º Obs D "A" Sujeto R, P y N.).

- "R: Porque esto me ha llevado, esta situación del concurso me ha llevado a reflexionar a situaciones que hacen a nosotras que es necesario justificarla en palabras porque por ahí la vorágine del trabajo, ¿viste, como hoy? No te permite la reflexión acerca del teórico que diste, venimos directamente a la tarea.

N: Si

R: Entonces, por ahí estos apuntes.... por ej. lo de Alisten (cita un autor) no habla específicamente de la alumna como...(superponene voces con N)

N: Sí, sí, hay otro de los pares de interacción de los pares

R: ¿En este texto?

N: No, en Sanjurjo

P: Sanjurjo, yo me fijo

R: Porque yo lo voy a ir armando, lo voy a ir redactando para que vos lo puedas leer, para que nos pueda ir quedando

N: A mano,..." (3º Obs D "A" Sujeto R, P y N.).

(hablan de la elaboración del informe de práctica)

- "P: Yo le decía a N. que para mí esto de corregir es muy nuevo ¿viste? Entonces yo quiero saber, porque yo en ningún momento he aspirado a poner nota, me he puesto un cuadro estimativo si yo tuviera que ponerle pero....

Por ej M. E. el tema del contrato... Acá yo no le puse. Yo hice este tipo de apreciación "los niños que no hacían caso a mis órdenes" Ahí yo le puse: sugerimos, solicitamos,..

R: Es muy delicado como partimos de determinados términos

P: Pero en la medida que vos los usas y nadie te dice nada los seguís utilizando, entonces hacer esto, no por eso le vas a bajar un punto me parece pero bueno, es para que lo tenga en cuenta.

15.10hs.

R. Interrumpe. Yo te puedo decir lo que yo hice pero a mí me gustaría que nos sentáramos las tres con todas las carpetas y que en base a eso tratemos de establecer criterios en común

P: (Interrumpe). Para que todas tengamos lo mismo, porque si no,...

R: El primer punto... que habla sobre el sujeto... porque yo traté de que las alumnas consideren a todas: al sujeto, instituciones, niños y el contrato.

P: Bueno el contrato estuvo ausente en muchos de ellos y los que lo pusieron se quedaron, yo se los marqué: "podemos decir que puede ser desde la institución formadora con la institución que acepta o no practicante o desde los directivos, de la institución", o sea, en ningún momento habla del contrato que ella establece con la docente de que va a estar un tiempo, que ella va a estar, que es un escenario prestado, que podría haberse sujetado a la bibliografía, haber dicho todas esas cosas, o haber dicho yo hice un contrato con la docente implícito, veo este ausentismo.

R: Yo te sugiero que si vos podés, hagas una hojita de cada alumna para que después lo podamos pasar acá" (4º Obs D "A" Sujeto R y P)).

(Notas tomadas al finalizar algunas de las observaciones)

Apreciaciones:

- " N: Acepta siempre lo que le dicen, abierta a la opinión del otro

R: Es quien más propuestas hace, decide y sostiene el trabajo durante todo el tiempo. Muestra que le interesa la docencia, que no sabe cuestiones formales institucionales para manifiesta más decisión en las tareas docentes. Es quien más se impone

R: Muy dispuesta, avala lo que las demás dicen, pero ubicándose en un segundo plano.

La hora completa trabajaron con pocas distracciones, en temas exclusivamente referidos a temas de la práctica: problemas de horarios de práctica; condicionalidad de algunas alumnas, parcial, propuestas nuevas de trabajo, material bibliográfico" (1º Obs D "A")

-Apreciaciones:

(R es quien busca dar explicaciones a los acontecimientos sucedidos (charla a las alumnas, por ej.) desde algunos elementos teóricos, sin subestimaciones, sin querer superar a las demás, pero sí afirmando sus opiniones.

P: queda en un segundo plano y sus aportes los hace desde su experiencia próxima como alumna (hace pocos días defendió la tesis de licenciatura y está cursando magisterio en el Menéndez)

N: aporta a partir fundamentalmente de lo que dice R, sin mayores o casi nada de nuevas ideas, acepta siempre lo que dicen las demás compañeras. (es la más antigua en la asignatura).

En general la interacción es fluida de respeto, distendida con canales abiertos entre las tres integrantes del equipo. No se advierte importantes diferencias en los aportes de las tres docentes, N. es quien termina de dar la aprobación de las decisiones que se toman en conjunto, por ser la responsable. Se advierte más peso en las decisiones organizativas que en los aportes disciplinarios que contribuyan a la formación de las auxiliares (2º Obs D "A")

-Apreciaciones:

Fue una reunión muy larga, cansadora, con muchos temas a resolver referentes fundamentalmente a: la organización de las alumnas en grupos, ubicación en las instituciones; parciales, distribución de los mismos, ficha de observación.

Se advierte una importante participación de R y P. para la distribución de las alumnas en las instituciones, siempre buscando que la última aprobación la tenga N.

N. aporta y da la última aprobación de todo pero la iniciativa de tareas en general parte primero de R y P. (3° Obs D "A").

-Apreciaciones:

No se advirtieron diferencias en la modalidad de trabajo ni de intervención, pese a la ausencia de N (responsable de la asignatura). Sólo que lo elaborado como propuestas, correcciones de parciales y demás actividades, será puesto a consideración de N.

En general, se viene realizando distintas tareas que giran en torno a la práctica, pero tareas que tienen que ver más con la organización de las alumnas, que con algún conocimiento académico que permita sustentar varias de las decisiones, evaluaciones, problemas que surgen. Se quedan en un nivel superficial de planteos teóricos que no llegan a permitir explicar ni comprender las actitudes de las alunas, de las maestras en distintas situaciones vividas. Hay un cierto nivel de inseguridad que lleva a las dos auxiliares a buscar la última palabra en la responsable, la que a su vez tampoco da respuestas desde lo pedagógico didáctico contundentes, sino busca un consenso con las demás, sin mayores explicaciones. No se hablan de temas, libros, etc, que contribuyan a la formación del grupo sino de parciales, observaciones que no tienen claro como tomarlo, si es largo, si lo pudieron terminar, si no les gustó, si la docente, si las alumnas,....problemas con soluciones parciales.

Pese a esto se encuentran en las reuniones con muchas ganas de hacer cosas, de participar, de hablar cada una en lo suyo:

R. plantea problemas, es la que más se preocupa por retomar marcos teóricos que ayuden a ellas y a las alumnas. P. recién recibida de licenciada, siempre recurre a lo que vio en la carrera, lo que está viendo en el magisterio, a su experiencia. N. es la que acepta toda sin cuestionamientos. Se apoya en las organizaciones que hacen R y P. que son muy dispuestas, pero faltaría mayor presencia de una autoridad que guíe (4° Obs D "A").

### Anexo III.15

- "R: ...Pero ya de por sí, no es lo mismo juntarse a trabajar en el diez que juntarse acá. Acá nos juntamos a trabajar acerca de la práctica, no nos juntamos a atender el teléfono ni ha hacer actividades de gestión, a atender a una alumna que viene de otro año que quiere hacer una pregunta administrativa en el departamento"

A: Bien, o sea que el lugar, lo espacial también a ustedes..."

R: Y yo este año dije, las espero no sé qué día de febrero para que nos juntemos en el G...ya nos juntamos acá, y ya agarramos nuestro equipo de mate y ya agarramos nuestro armario...y ya armamos nuestro..."

A: Se genera el ambiente de trabajo de la práctica, allá era como el trabajo de la práctica mezclado con lo que era la dirección del departamento..."

R: Claro, por una misma persona no lo puede hacer...y a N. por ejemplo le encanta venir acá y ella viene acá a esto y a nada más, no estamos interrumpidas. Las alumnas de la práctica saben que tienen que venir acá en los horarios de consulta que hay acá, todo es mucho más sencillo, no hay ningún trabajo que se extravía, nada que quedó en otra oficina"

(...)

R: Sí, porque sin dudas que es mucho más beneficioso esto, ayuda a la comunicación...la maneras de comunicarnos, hacer un estante donde dejar las cosas, además de un correo electrónico, el teléfono, un mensaje. Siempre es no salir con, la profesora dijo esto, no, mañana te voy a dar una respuesta, dejame que me reúna con el equipo" (1° Ent. D "A" Sujeto R).

- "P: Yo tengo sello ahora.

R: ¡Qué bien licenciada!!!! (risas)

R: hoy es el día del profesor

Bueno, ahora te paso a decir: Tenemos el Sócrates, San Martín de Duprat, a la tarde, estamos hablando de la tarde..." (3° Obs D "A" Sujeto P y R).

(Suena el tel. se levanta N. y atiende. Mientras tanto P y R hablan sobre el tema del parcial: que los ítems están muy chiquitos. Cuando termina N. de hablar por tel., se retoma el tema comenzando el diálogo R. P. se sienta para hablar con R. son las 14.45hs.) (2° Obs D "A").



### Anexo III.16

Entran y me saludan (R. comenta que ella presenció la clase con la que yo concursé la ayudantía de primera para efectivizar el cargo y me felicitó ahora por haber entrado al Dpto.)... (registro de la 1° Obs).

(Están muy atentas a lo que dice cada una, piernas cruzadas, sus caras manifiestan estar interesadas en lo que se va hablando)... (Registro de la 1° Obs).

En general la interacción es fluida de respeto, distendida con canales abiertos entre las tres integrantes del equipo. No se advierte importantes diferencias en los aportes de las tres docentes,... (registro de la 2° Obs).

- "N: MMM" (como aceptando lo que R. dice) (registro de la 2° Obs).

(Clima distendido, fluido canal de comunicación) (registro de la 3° Obs).

(Fue una reunión muy extensa donde principalmente estuvieron distribuyendo alumnas en las instituciones, y realización de un parcial revisión de carpetas de planificación)

(miran los escritos, buscan, ordenan)

N: (mirando el escrito) Hay algunas que han terminado

(silencio largo mientras ordenan)

N: De las que yo tengo la mayoría terminó, ahora vamos a ver el contenido, es otra cosa,..

(silencio, ordenan, miran cada una los escritos. Están más silenciosas que otras veces observadas).

(silencio, buscan) (hablan en voz baja nombrando lo que encuentran)

N: ¿Vos tenías el listado P.?

P: No,....

R: Vos preparaste todas las carpetas...? (hablan entre ellas mientras buscan carpetas)(silencio (3° Obs D "A" Sujeto N, P y R)..

(Notas tomadas durante la observación)

Se advierte una importante participación de R y P. para la distribución de las alumnas en las instituciones, siempre buscando que la última aprobación la tenga N.

N. aporta y da la última aprobación de todo pero la iniciativa de tareas en general parte primero de R y P. (registro de la 3°Obs).

### Anexo III.17

Se ubican en la Dirección del Dpto. Comienzan a hablar de los alumnos de la práctica... ambiente amable de disposición entre las tres profesoras (registro de la 1°Obs).

Cuando termino me comenta N que el equipo se constituyó a principio de este año. Por su parte R. me dice que ella nunca había trabajado así, en equipo, que era algo nuevo pero muy bueno.

Terminan en un clima distendido, muy amable entre ellas y conmigo, dándome la fecha de la próxima reunión.

-Apreciaciones:

N. Acepta siempre lo que le dicen, abierta a la opinión del otro

R. Es quien más propuestas hace, decide y sostiene el trabajo durante todo el tiempo. Muestra que le interesa la docencia, que no sabe cuestiones formales institucionales para manifiesta más decisión en las tareas docentes. Es quien más se impone

P: muy dispuesta, avala lo que las demás dicen, pero ubicándose en un segundo plano (registro de la 1° Obs).

(Están muy atentas a lo que dice cada una, piernas cruzadas, sus caras manifiestan estar interesadas en lo que se va hablando) (registro de la 2° Obs).

(El clima de trabajo es distendido, de respeto por todos los aportes de las tres docentes, no se presentan conflictos ni hay actitudes de disconformidad con las opiniones y decisiones de los otros) (Registro de la 3° Obs).

- *"Totalmente integrada desde el primer momento porque cuando yo comencé, comienzo junto con R., ella con una dedicación simple y yo como colaboradora, pero ese diálogo constante de mejorar la cátedra innovando todo el tiempo, decía... porque yo lo vivía como alumna, terminaba con esta vivencia como alumna, entonces tenía como todo fresco, qué cambios me gustaría hacerle porque bueno, todo los años uno va cambiando cosas tratando de mejorar..."* (2° Ent. D "A" Sujeto P).

### Anexo III.18

- *"Actualmente me siento muy bien, creo que hay una construcción que vamos haciendo, de equipo, que va, parte de una actitud de compromiso de cada una de las partes y de respeto que eso favorece mucho la dinámica de trabajo, en el entendimiento, en el consenso aun en el disenso y que, bueno, esto se traduce, se sale hacia el exterior, hacia las alumnas, y que las alumnas también perciben esto mismo y esto también crea una respuesta por parte de las alumnas, digamos*

A: Es una ida y vuelta ¿no?

R: *En este momento es un trabajo, digamos, es mucho trabajo pero es un trabajo que se hace con gusto*

A: Yo lo que observé que el hecho de ser una práctica evidentemente lleva mucho tiempo en lo que es organización ¿no? Que distribuir a las alumnas, que plantear, esteee, los informes que las alumnas tienen que traer, que tener que leerlos, que hacer las devoluciones. Realmente es mucha, mucha tarea en la cátedra...

R: *Este año se ha organizado de manera bastante distinta a la que vos pudiste compartir"*

A: A la que yo pude compartir

(se corta)

R: *Bueno, yo creo que es una serie de cuestiones que hacen que uno vaya modificando y es como que ya, de inicio uno pueda decir somos estas las personas que estamos, se logró que el contrato de P. continúe, esto es un contrato pero bueno, desde el vamos, poder estar todas al tanto de todas, asumiendo cada una su lugar, los responsables, el lugares de persona a cargo el lugar de ayudante de primera, pero digamos, estando todas las partes involucradas en las situaciones" (1° Ent. D "A" Sujeto R)*

- *"... Porque el proceso seguramente, termina el año y haremos las evaluaciones y plantearemos las nuevas inquietudes para el año próximo, pero bueno, es una construcción que vamos haciendo entre todos, con el acompañamiento de N. como responsable de cátedra, entonces, esta cuestión de no ser unipersonal, de ser un equipo...de poder tener sobre una*

*misma alumna tener diferentes miradas y llevarlas a un punto en común, eso es muy interesante porque por un lado, la práctica por un lado es algo concreto y real, pero por otra parte puede tener miradas de parte de los acompañantes, del docente de sala, del docente de la cátedra que pueden ser distintas...*

A: *¿Y este cambio que vos decís respecto de lo que yo observé evidentemente que lo ves muy favorable. Eh, en un momento me decís, es como que cambiamos esta mirada unipersonal, en qué sentido me lo planteas?*

R: *Y porque antes al no haber puntos, al no haber...eso hace que haya una sola persona a cargo de la asignatura, entonces no se puede formar un equipo de cátedra y yo soy una convencida que nada se hace de otra forma, todo es un proceso, entonces hay que formar a las personas que integran a la cátedra, tiene que haber un tiempo, digamos, no sólo de ponerse de acuerdo sino de estudiar juntas, de leer, de escribir, de reflexionar, de decir, adherimos a esto, adherimos a esta postura teórica o no. Estas son las pautas de evaluación, las alumnas las van a conocer, estos van a ser los tiempos de trabajo en los jardines, estos van a ser los tiempos de organización de carpetas portafolios, las alumnas lo van a conocer..." (1º Ent. D "A" Sujeto R)*

- *"Y, este año fue más fácil, más flexible, más, se pudo distribuir mejor el trabajo porque ya había un integrante más, entonces, sino yo observaba a las chicas de la mañana, R. a las de la tarde y N. iba intercalando un poquito en cada una".... (2º Ent. D "A" Sujeto P).*

- *"Porque éramos nuevitas, yo tenía la experiencia de haber cursado recién la carrera y sabíamos qué cosas, qué materia estaban dando cada bibliografía entonces mirá pero no tenemos nada específico para el maternal porque todos están preparados para el jardín de infantes, entonces bueno, buscar bibliografía para proveerle de herramientas a las chicas y bueno, llevarse algo más" (2º Ent. D "A" Sujeto P).*

### **Anexo III.19**

- *"Si, si, V. con otro perfil, más pasiva, por todo lo que te dije pero cumplía apenas con lo elemental, pero bueno,..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).*

A: *"En ese momento V. estaba de licencia ¿te acordás?"*

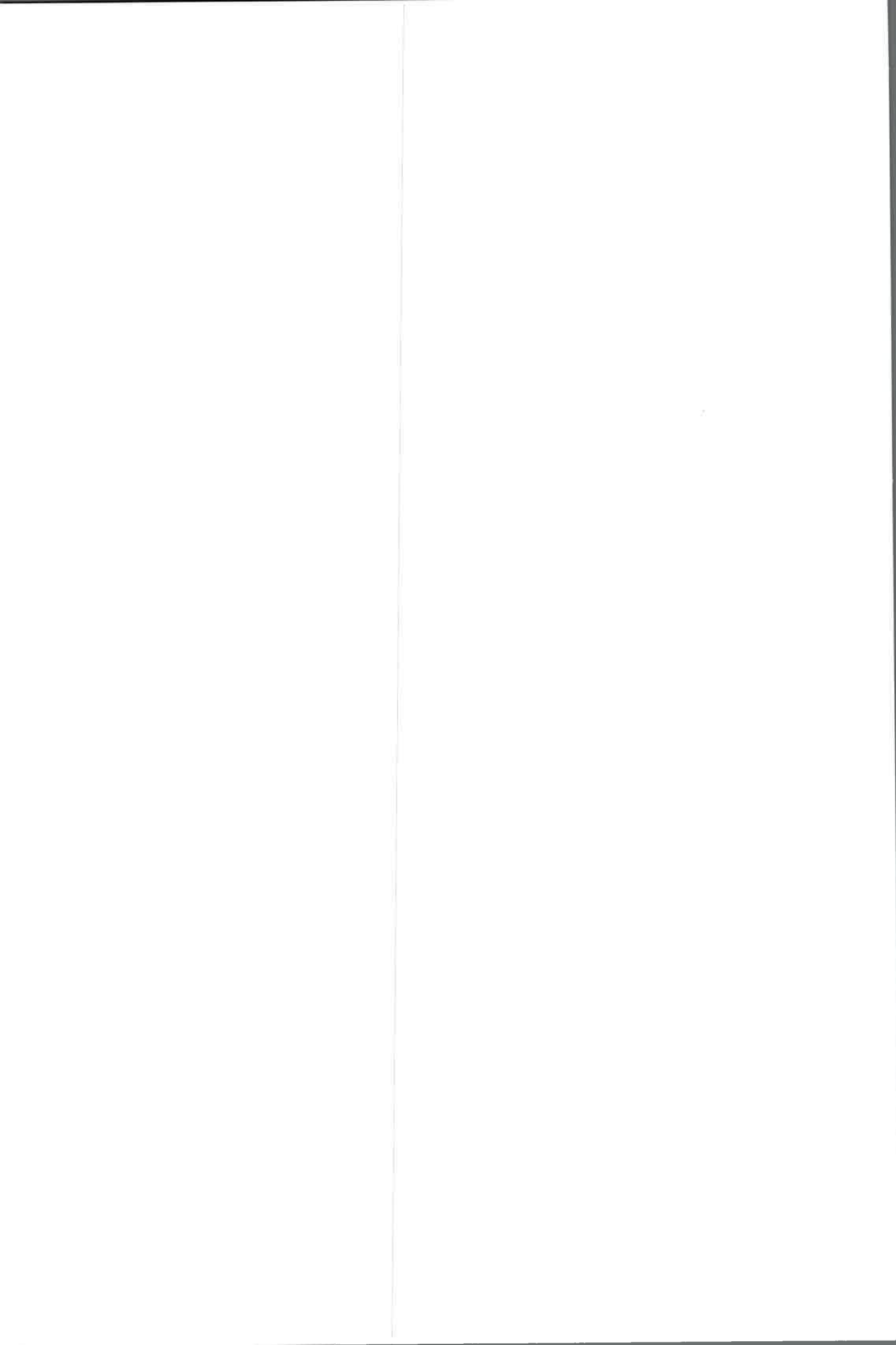
P: *Claro, porque tuvo familia, pero ahora ya tuvo familia (risas) ahora ya se reintegró a sus trabajos, y sale a las 18 horas y yo entro a dar clases acá a las 5 de la tarde..." (1º Entr. D "B" Sujeto P).*

- *"M. hace muy poco, es incorporado como adscripto por un año, después se entusiasmó y pidió ampliación de la adscripción por otro más. Así que este año seguramente lo vas a volver a ver, estamos todavía en este cuatrimestre con música, pero ya lo vas a ver (...)" (2º Entr. D "B" Sujeto P).*

- *"Lo que pasa que fue más regular en la primera parte, antes que vos vinieras, vos viniste en agosto ¿no es cierto?, él había empezado antes que se incorporó venía a música primero..."*

A: *Ah, en el primer cuatrimestre.*

P: *Claro, entonces, en ese primer cuatrimestre nosotros hablamos mucho, él me enseñó a mi el material, yo le...cuando vos viniste en agosto, yo le estaba dando algunas cosas teóricas que eran interesantes para él, pero ya teníamos herramientas que él ya había propuesto, y entonces, cómo armar, como las chicas no saben música porque tampoco es el objetivo de la cátedra enseñar o de formar a músicos, este no es el objetivo, sino darle herramientas para la didáctica" (2º Entr. D "B" Sujeto P).*



- "Bueno, la idea mía de traer adscriptos es porque traen cosas nuevas, la innovación es permanente. Te imaginás que en el campo del sonido la tecnología ha impactado de una manera terrible que yo nunca iba a pensar que con la computadora yo iba a bajar música de donde se me ocurra, ... o sea la tecnología es un aporte sumamente interesante (...)

Entonces estas cosas llegan a mi cátedra a través del adscripto que venía del campo de la comunicación y entramos, ... Entonces ¿qué tiene que hacer el adscripto? Yo no tengo más tiempo. Yo doy un teórico vos das el práctico, organizo un paisaje sonoro, es un tema que me interesa pero él tiene todo la otra cuestión, entonces yo voy delegando de modo tal que sea una innovación y veo primero el proyecto del adscripto porque traer un proyecto que le interesa al adscripto y no a la cátedra, ..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.20

- " V. hacia un tiempo que ya tiene la ayudantía, entonces los prácticos, los trabajos prácticos, básicamente tienen un diseño similar, lo que vamos cambiando son los materiales pero ya el diseño está, por ejemplo los prácticos referidos a todo lo que tiene que ver con la canción infantil, imaginate que todo esto tiene una base, ... que es teórica y ella se encarga de mostrar las últimas ediciones, los últimos CD que han salido, cuales son las posibilidades de trabajo, las chicas seleccionan, les da criterio para la selección de esos materiales, cuáles serían los más adecuados para trabajar, cuáles no y por qué, es decir, estas cosas se las va actualizando a medida que va apareciendo el material, o sea que no es muy complicado ponerse de acuerdo en ese sentido. Entonces, por ejemplo, ella se va a principio de año, busca el material nuevo que ha salido en las librerías, en las disquerías y (este...) trae esas novedades, y elige más o menos algunos para ir actualizando ese bagaje que ya tenemos de materiales". (1º Entr. D "B" Sujeto P).

- "Además V. armó, por ejemplo, además del repertorio infantil que hace ella, es informar a las alumnas sobre los que es la voz humana como instrumento y hacer una visita a ver un coro, y hacer una visita a lo que es una orquesta, entonces estas cuestiones también las hacemos fuera, porque no nos alcanza el tiempo, yo tengo clases lunes y martes, y la orquesta me dice el jueves a la noche ensayamos, vamos al ensayo a la noche de la orquesta, ahora estamos asistiendo al Menossi a escuchar el coro de la universidad, que ensaya en Menossi, así que las chicas ahora están haciendo visitas para allá. Entonces V. se va, el jueves a la tarde, al conservatorio con un grupo de alumnas para ver la orquesta, es muy muy..." (1º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.21

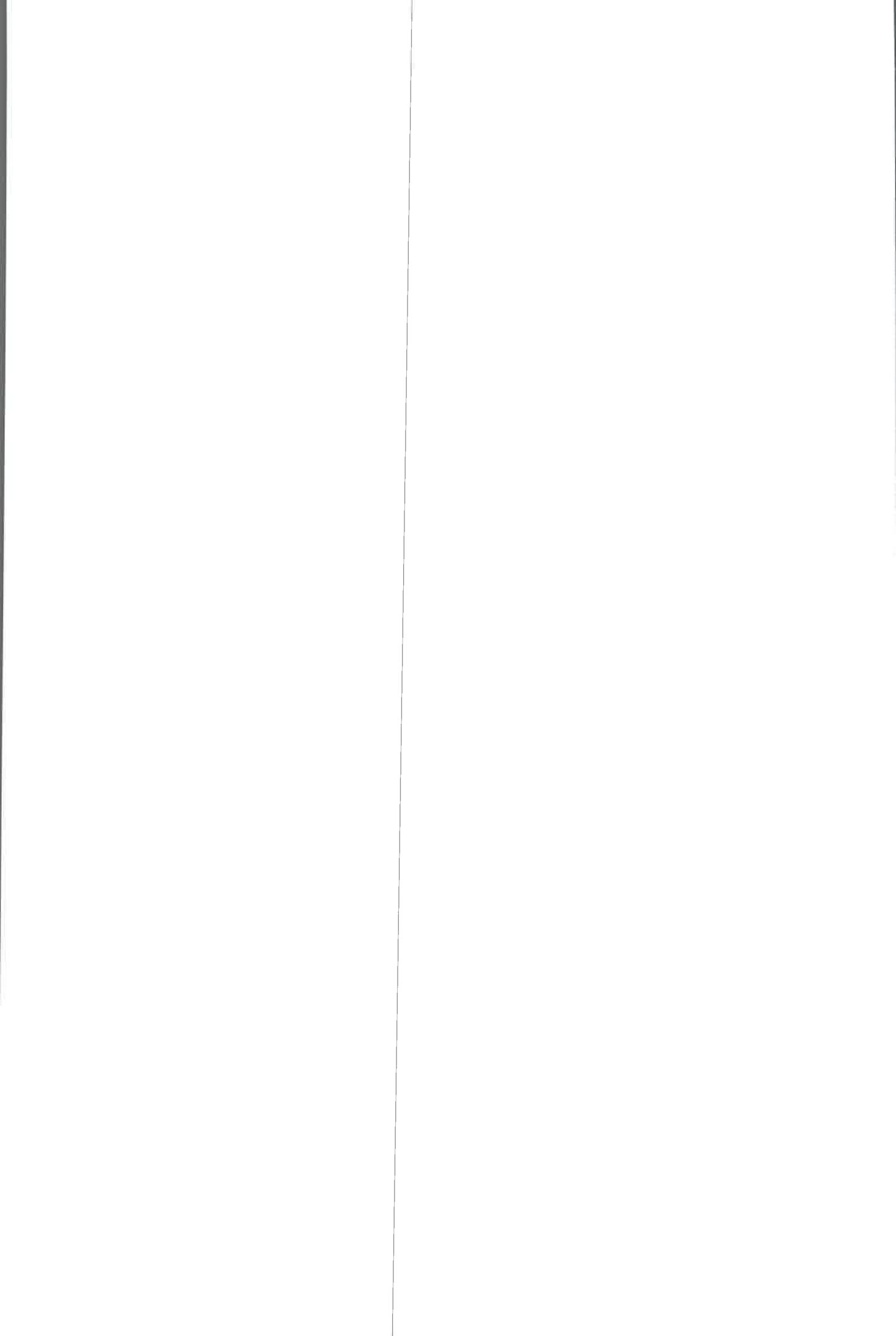
- "...Entonces cuando el concurso quedó desierto, lógicamente se llevaron a impugnaciones y todas esas cosas, pero como hemos sido muy claros en el concurso estaba allí también el P .R. conmigo con una profesora que vino de Córdoba fuimos muy claros, muy tranquilos, entonces eso generó problemáticas a nivel personal, me han llegado algunos comentarios... (...). Al quedar la ayudante con un concurso desierto, entonces...me he ido quedando sin ayudante...

A: Y sin adscripto...

P: El adscripto terminó después de dos años y consiguió trabajo fuera de Río Cuarto de modo que está trabajando, ... no es muy lejos pero está ocupado en los viajes por distintas zonas y poblaciones de la región. Y él lógicamente quería tener un empleo más estable, así que, él cumplió con la adscripción por dos años, esta chica quedó con el concurso desierto así que la cátedra se quedó prácticamente unipersonal". (2º Entr. D "B" Sujeto P)

### Anexo III.22

(Hacen referencia a un material que tenían para leer con el que están armando una ficha de cátedra. Trabajan sobre él)



María Alejandra Benegas

- "P: ¿Viste que es interesante la perspectiva musicológica de "Taste"...(nombra un autor) no sé cómo se pronuncia pero bueno,..."

M: Me gustó más la parte que cita la de O. Sanchez, Correa,... que nos puede servir también

P: Claro esa es la parte,...

M: Más que esto que es bastante más complejo ¿no? O vos pensante que esto podía?

P: No,n,o no, no. A ver decime la página así busco la mía que no la tengo rayada.

M: Mirá, sería el punto dos, empieza en el punto dos, fijate

(Sentados ambos con el material bibliográfico en la mano, tiran el torso hacia adelante, interactuando permanentemente, muy activos y atentos a lo que ambos dicen. M. lee y P. sigue con la vista el apunte y afirma con la cabeza todo aporte de M.)

M: Acá, acá, (le indica con el dedo adonde está) primero habla de la unidad (...) Como la parte mínima de sentido para analizar la...

P: ¡Exacto! que tiene que ver con los que usan los lingüistas

M: Mmmm(afirmando)

P: Que ellos hablan de fonemas y demás

M: Sí, sí,sí,sí. Bueno, y en relación con eso dice que, el autor va a citar a O. Sánchez

P: Sí.

M: Que habla de las categorías de análisis de la música cinematográfica

P: O. Sánchez es compañero mío del doctorado

M: ¿Ah, sí?!!!

P: Un muchacho fantástico, muy interesante. O sea que, cualquier cosa nosotros le podemos escribir y él va a estar encantado de...

M: Buenísimo, buenísimo" (1º Obs; D "B" Sujeto P. y M.)

- "Claro, porque tuvo familia, pero ahora ya tuvo familia (risas) ahora ya se reintegró a sus trabajos, y sale a las 18 horas y yo entro a dar clases acá a las 5 de la tarde. Antes nos reuníamos una hora antes de la clase para planificar la clase siguiente y así íbamos haciendo, esa fue una dinámica que usamos el ante año pasado, los años anteriores que ella todavía no tenía familia, pero cuando tuvo familia y otro cargo además, se nos complicó". (1º Entr. D "B" Sujeto P).

- "A: P. con V. bueno, ya me lo dijiste, no había una reunión presencial por este factor horario...

P: Por esta situación...Y esta situación de ella...

A: Tan particular y también laboral digamos.

P: Particular y laboral. Particular por su embarazo, que venía con altos y bajos hasta que se produjo el nacimiento. Y bueno, ya ahora es el primer cuatrimestre, se puede reincorporar." (1º Entr. D "B" Sujeto P).

- "Lo que tengo sí es una alumna ayudante

A: Ayudante alumna

P: Sí, sí, excelente, L. V., que salió en el diario ¿te acordás?

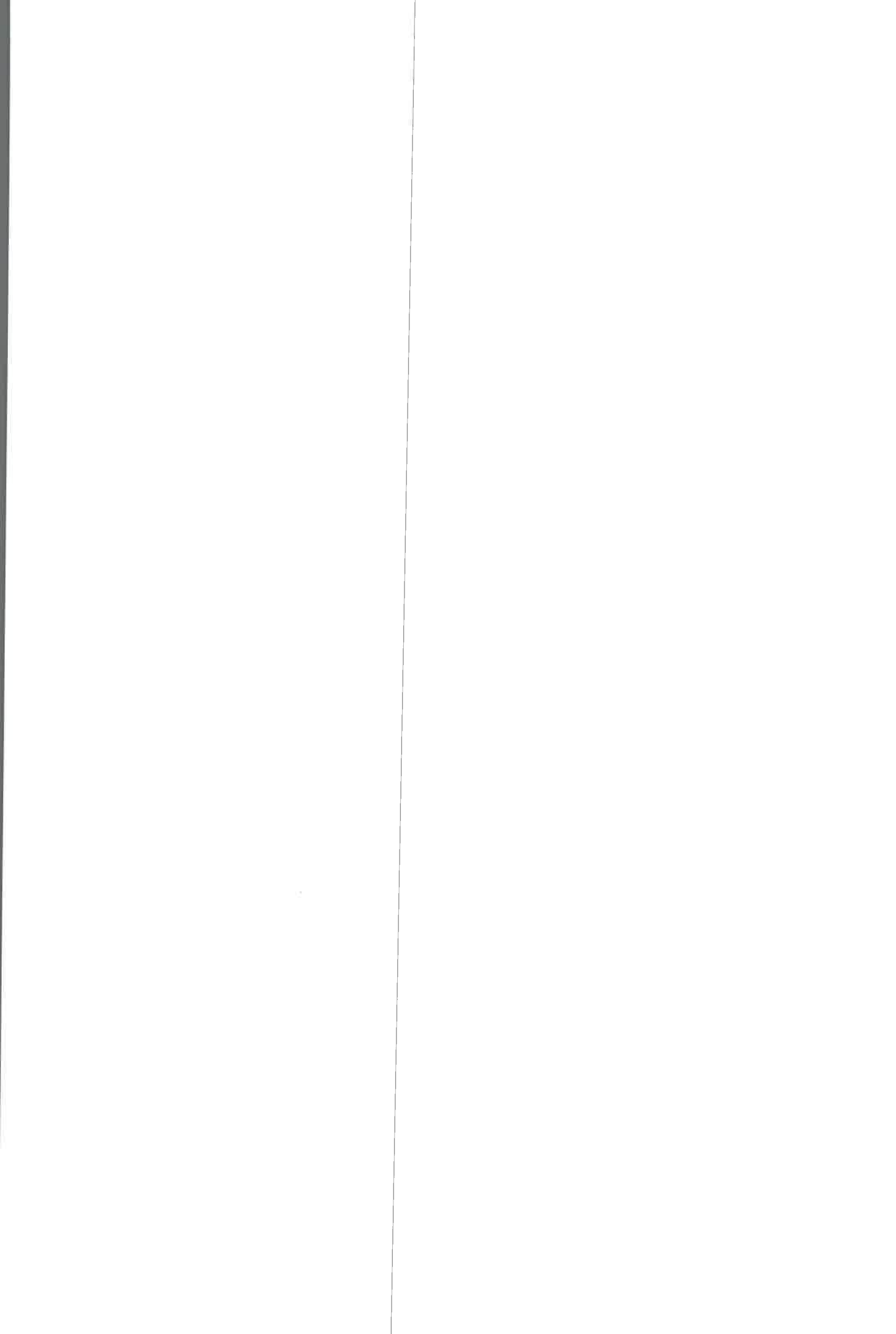
A: Síiii

P: Excelente, divina, divina, muy responsable, bueno lo que te quería decir, ahí hubo un movimiento, entonces la cátedra se ha vuelto unipersonal...tanto en lo teórico como en lo práctico, pero bueno..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.23

- "Sí, voy coordinando todas las tareas, el venía a conversar conmigo (hace referencia al adscripto), entonces armábamos el proyecto de la adscripción y esas cosas quedan claras: vos te vas a hacer cargo de toda la cuestión esta, yo tengo todo este material teórico, yo les bajo todo el material, él me baja todo el material que él tiene

A Yo cuando observé estaba en ese intercambio





P: Claro, bueno eso es lo que hacemos. Intercambiamos todo el material que tenemos sobre ese tema que nos interesa Y de ahí en más generamos, porque hay tantas cosas nuevas que superan

A: Entonces lo que veo que bueno también lo vi en la observación, una comunicación muy fluida, sin distanciamientos (explico lo que observé). También me lo comentaste de V., hablarse por teléfono...

P: Sí, sí, V con otro perfil, más pasiva, por todo lo que te dije pero cumplía apenas con lo elemental, pero bueno, ..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

- "Vos sabes que a mí me gustó mucho... con M. porque lo vi a él muy interesado, es decir, más allá de las reuniones y de la cuestión formal, esto de hablamos por teléfono y decimos "vos sabes que encontré el ruidote tal cosa" y en cualquier momento me hablaba por teléfono a mi casa.

A: En definitiva, vos ves más rico eso que surja en un momento X, sin esperar una reunión formal, reunión de cátedra.

P: Claro, era como una comunicación constante, y lo mismo yo, cuando iba a Córdoba y encontraba una cosa "M. encontré tal cosa, podemos fundamentar esto, bueno, nos reunimos allá o mandámelo por mail", entonces yo directamente se lo mandaba o el me lo mandaba, "acá tengo el ruido para tal cosa, ya tengo el guión" (1º Entr. D "B" Sujeto P).

#### Anexo III.24

- "Con el adscripto yo me sentí muy acompañada, hemos compartido muchos trabajos en horarios ajenos a la clase. Yo he visto una gran inquietud por parte de este chico. A la tarde cuando ya acá todo se tranquilizaba, traíamos aparatos para grabar, nos prestaban los chicos de comunicación y aprovechábamos esa tranquilidad para grabar con ellas. Ha sido muy lindo ese aporte

(...)

En relación con la ayudante es una chica que estaba desde hace mucho tiempo acá, no había rendido un concurso formal, había entrado con una entrevista y estaba contratada, contrato que se iba renovando, pero no demostró a lo largo de los 10 años una responsabilidad, una dedicación a la cátedra, sino a ella le interesaba tener estas pequeñas horas para tener una mutual de la Universidad.(...) Además ella viajaba por todos lados, en la escuela primaria, en la escuela secundaria, pero, aparte, todo apurado, todo rápido, ..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

- "Y también tuve otros adscriptos, tuve una chica de psicopedagogía vino anteriormente, pero por eso, yo buscaba ayudantes alumnos, adscriptos porque lógicamente esta chica,...

A: Como para sanar los huecos que iban quedando

P: Sí, sí, y enriquecer y lleva tiempo y es algo que también hemos perdido esta capacidad de sentarnos a escuchar, como que es una tarea que no tiene sentido

A: A leer un libro y comentarlo

P: Claaaaaro, cuantas cosas que no podemos hablar nunca" (2º Entr. D "B" Sujeto P).

#### Anexo III.25

(Están trabajando en una ficha de cátedra acerca del tema de "paisaje sonoro". Leen un material bibliográfico nuevo que le facilitó la responsable al adscrito. En la reunión comentar el material y hacen propuestas de trabajo para las alumnas)

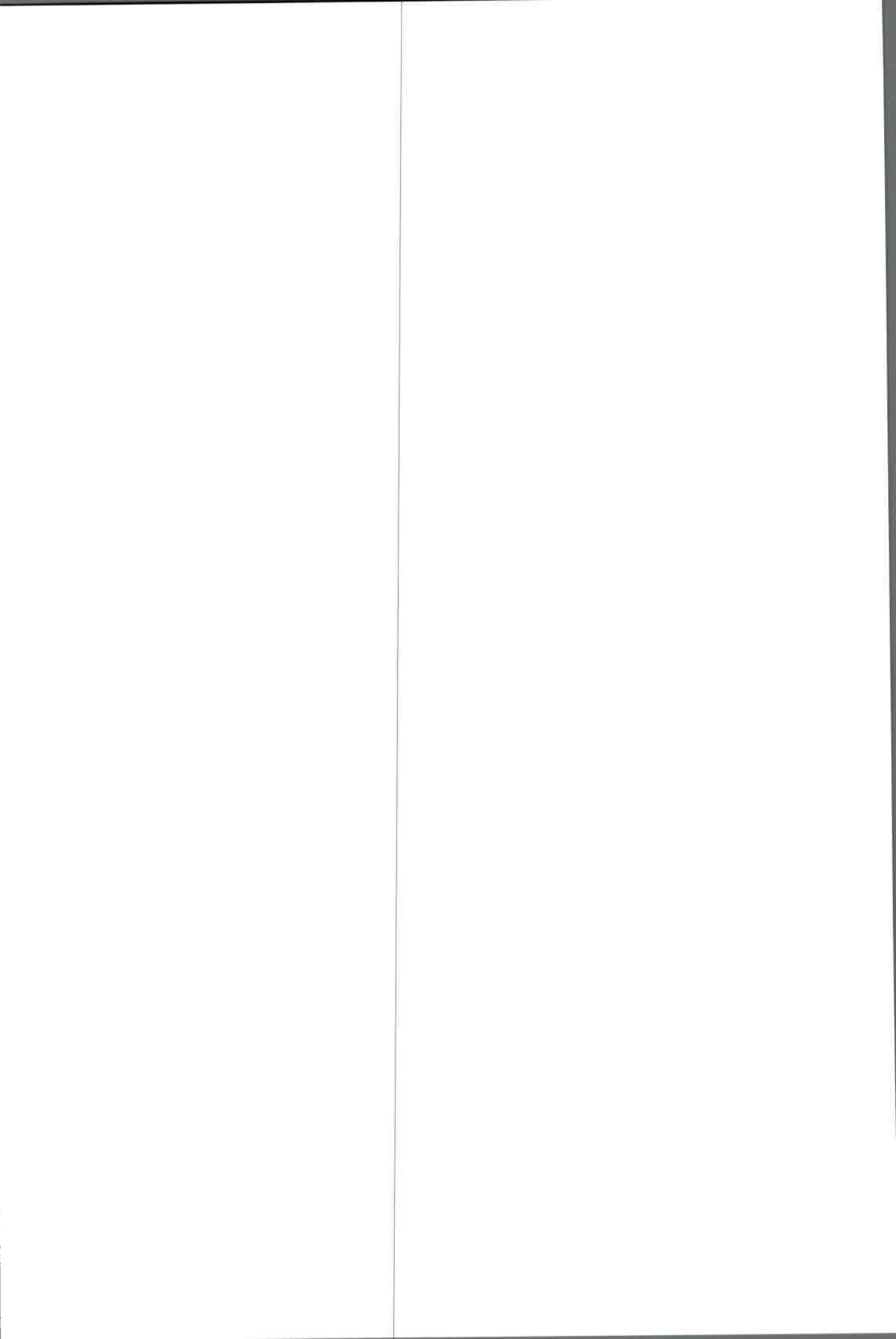
- "P: Exacto. Era lo que vos les decías a ellas (haciendo referencia a las alumnas), que es volverlas a lo que planteábamos el año pasado. Es decir, vos decías, pero dónde está el personaje, yo con el sonido puedo crear espacios.

M: Mmm, claro

P: Esto es la especialidad, vendría a ser del sonido,...

M: Claro, que también audiovisual, también, plano de detalle(¿¿¿,no entiendo), plano general, el sonido puede también colaborar con eso.

P: Exacto, y ahí es donde muestra él una divergencia y una convergencia



*M: Claro, puede haber una escena que cada vez que tengamos un cambio de plano, alteramos un tema A y un tema B de la composición. Obviamente estamos hablando en este caso de un ritmo de montaje relativamente lento, pero bueno, ahí es donde interactúa la música con lo audiovisual, digamos con la imagen (un poco leído y también comentado)*

*P: Está sentada en el extremo del sillón y lee y se acompaña mucho de las manos, mientras que M. escucha atentamente con el apunte en la mano).*

*M: Y después (da vuelta la hoja) claro sintáctica y divergencia... (no entiendo)*

*P. Bueno, y en interacción narrativa acá tenés estos ej. Que son muy interesantes*

*M: El tema, por ej, cuando se asocia a un personaje, que dice que aparece un personaje y aparece un determinado tipo de música.*

*P. Bueno, cuando vos tenés en una ópera, por ej, también lo puedes ver en una telenovela, no necesariamente en una ópera, viste, al personaje se lo asocia a una determinada melodía*

*M: Mmm "(afirmando) (1° Obs; D "B" Sujeto P. y M.)*

- "A: "Ahora P., en función de lo que vos me decís, en esta triada que conforma la cátedra, la relación, la comunicación entre vos con M. es muy fluida..."

*P:(...) fluida, permanente y constante.",... (1° Entr. D "B" Sujeto P).*

- "M. iba trabajando con esto por grupo, por ejemplo venías 6 chicas por grupo y trabajaban, cortaban, pegaban y armaban.

*A: Y vos, en esa etapa que el trabajaba fuera del aula, vos ¿estabas acá, en el aula?"*

*P: Si sisi, también estaba, porque las chicas...como era por grupo, venía fuera del horario de clases, en un horario que M. venía específicamente a eso, no venía a la clase sino que cumplía para atender cada grupo, entonces una tarde teníamos asignada, por ejemplo tenemos la clase los martes normalmente, miércoles o jueves, a veces, miércoles y jueves estábamos toda la tarde para atender a los grupos." (1° Entr. D "B" Sujeto P).*

- "Claro, bueno eso es lo que hacemos. Intercambiamos todo el material que tenemos sobre ese tema que nos interesa Y de ahí en más generamos, porque hay tantas cosas nuevas que superan" (2° Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.26

En el lugar, que es muy pequeño, hay otra profesora trabajando. Permanentemente entró y salió gente interrumpiendo la reunión no sólo por lo que decían sino porque había que moverse para que la gente pudiera entrar y salir de allí. (registro de la 1° Obs)

(Entra una profesora al cubículo, habla en voz baja, nos corremos para que pase, porque quiere hablar con la profesora que está en el otro extremo del lugar, sale inmediatamente). (registro de la 1° Obs)

(Abre la puerta otra profesora, saluda)

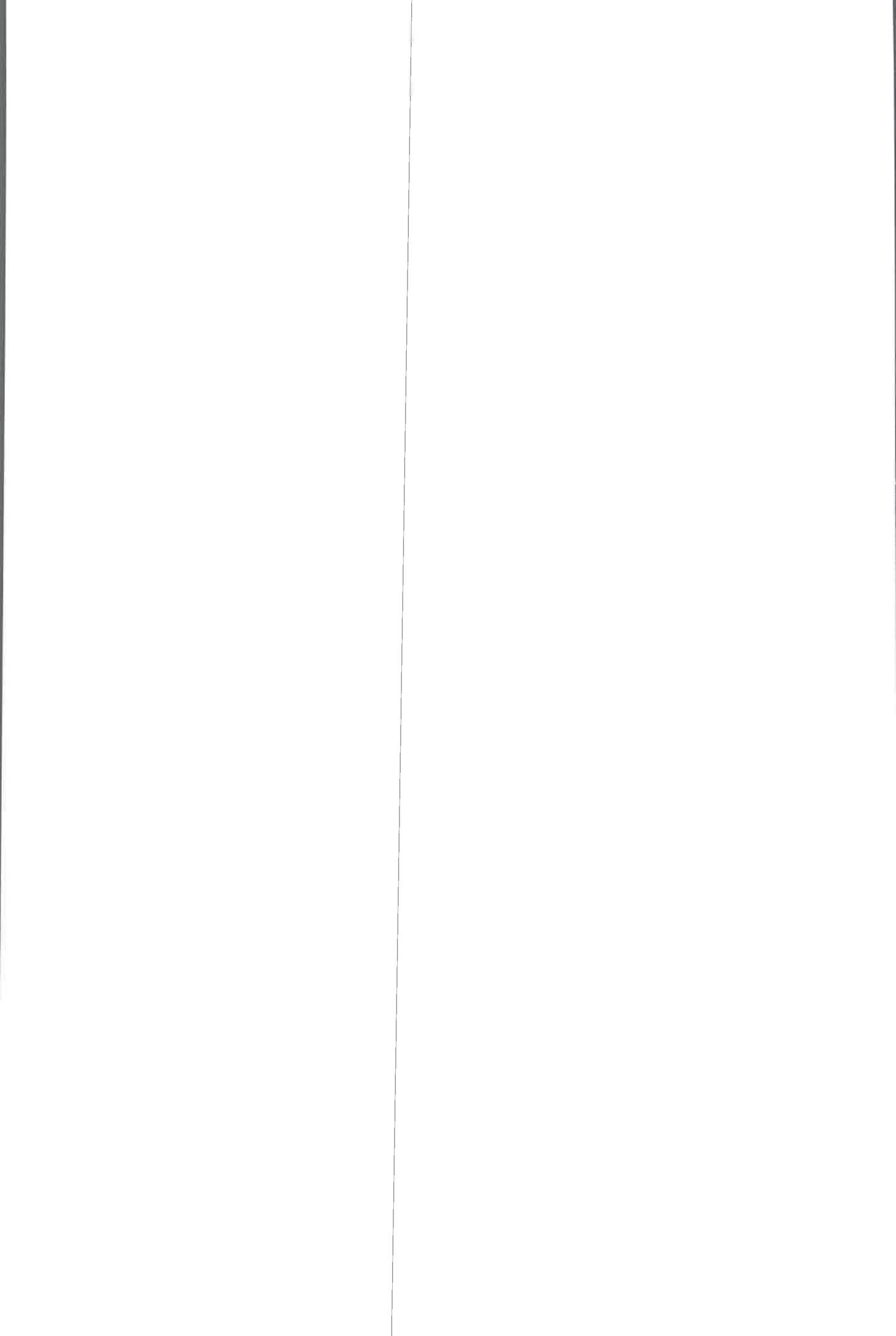
(Habla con la profesora que está en la otra computadora en voz alta) (registro de la 1° Obs)

(Habla con la profesora que está en la otra computadora en voz alta) (registro de la 1° Obs)

(Entre los cuatro levantan la voz y es difícil escuchar) ... (No se entiende porque hablan las otras profesoras) ( P. explica que le gustaría hacer y M. interviene anticipando a partir de los que dice P.) (Hablan fuerte, mucho ruido. Sale la otra profesora) (1° Obs; D "B" Sujeto P. y M.)

### Anexo III.27

- "A: (...) P.... vos me decías que se iban reuniendo semanalmente, la idea era reunirse..."



P: "Era cada quince días más o menos, buscando un contacto.

A: Si, un momento de encuentro para ir organizando a medida que van dando clases, el tema es que bueno...

P: "Imposible.

A: ¿Cuáles han sido las razones?

P: Las razones han sido que V., que es ayudante trabaja también en una escuela, en realidad trabajo en dos escuelas.

A: En ese momento estaba de licencia ¿te acordás?

P: Claro, porque tuvo familia, pero ahora ya tuvo familia (risas) ahora ya se reintegró a sus trabajos, y sale a las 18 horas y yo entro a dar clases acá a las 5 de la tarde. Antes nos reuníamos una hora antes de la clase para planificar la clase siguiente y así íbamos haciendo, esa fue una dinámica que usamos el año pasado, los años anteriores que ella todavía no tenía familia, pero cuando tuvo familia y otro cargo además, se nos complicó" (1º Entr. D "B" Sujeto P).

- "Claro, además ella viajaba por todos lados, en la escuela primaria, en la escuela secundaria, pero, aparte, todo apurado, todo rápido,...

A: A lo mejor eso de no estar en un lugar, y estar en diez a la vez, te llevó también a probar esta otra posibilidad de contacto (por Internet)

P Si, y también tuve otros adscriptos, tuve una chica de psicopedagogía vino anteriormente, pero por eso yo buscaba ayudantes alumnos, adscriptos porque lógicamente esta chica,...

A: Como para sanar los huecos que iban quedando

P: Sí, sí, y enriquecer y lleva tiempo y es algo que también hemos perdido esta capacidad de sentarnos a escuchar, como que es una tarea que no tiene sentido

A: A leer un libro y comentarlo

P: Claaaaaro, cuantas cosas que no podemos hablar nunca" (2º Entr. D "B" Sujeto P).

- "Y si, entre M. y V., ahí no hubo demasiada comunicación, primero porque los dos tienen temas distintos para trabajar...

A: Por eso pregunto...

P: Primero tiene temáticas diferentes que ahondan. V., como te decía recién, trabaja sobre el repertorio infantil, musical infantil, y M. aporta toda la tecnología, toda la herramienta, se complementan.

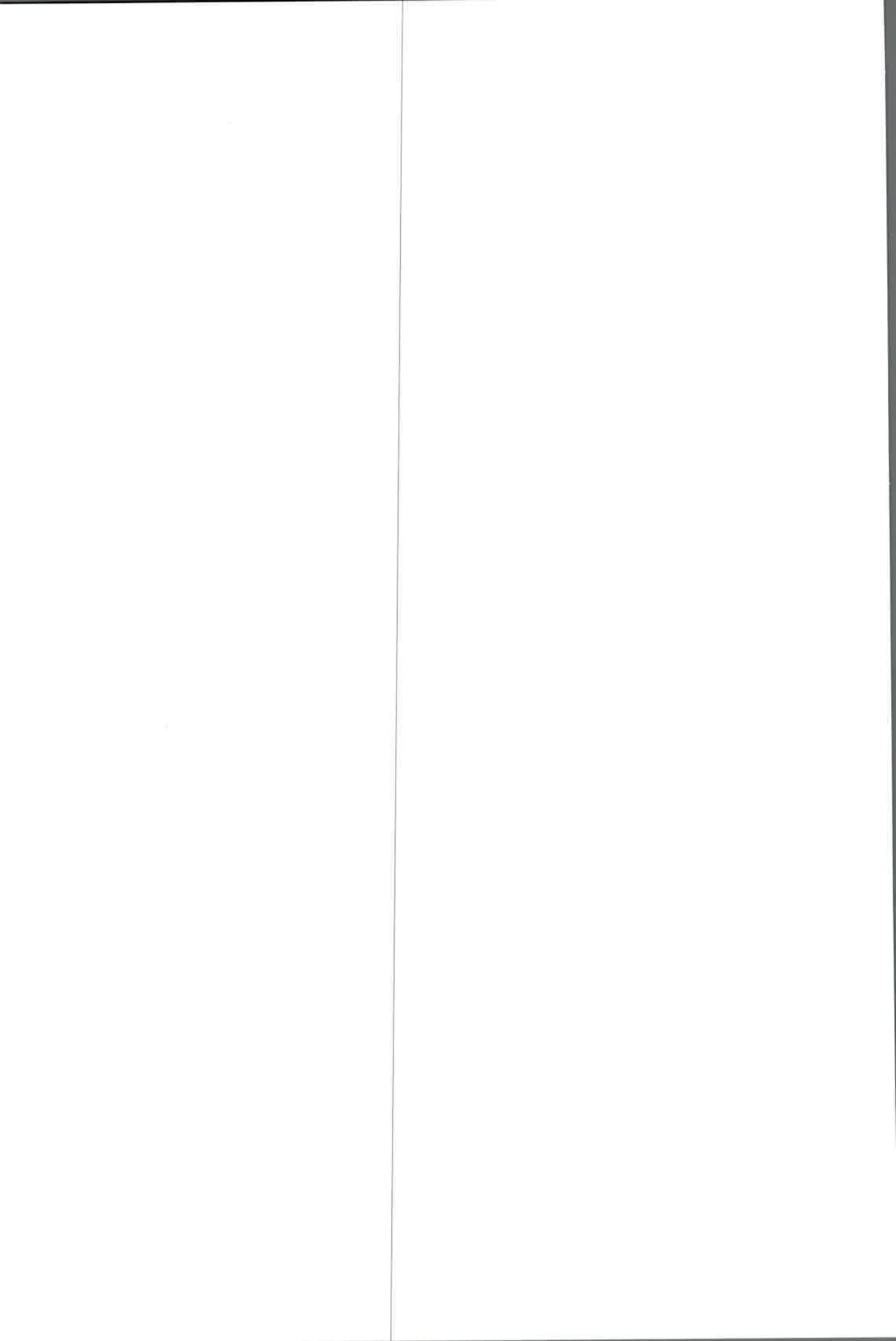
A: Se complementan.

P: Y además, V., llegaba a clases, tenía clases a donde veíamos, por ejemplo...V. da de 6 a 7 un practico sobre todo repertorio infantil, M. entraba de 7 a 8 para dar otro temas, para no cansar a las alumnas también, y yo tenía clases los lunes 2 horas y los martes 2 horas, entonces los lunes era todo teórico y el martes hacíamos todo el prácticos, para no hartar a las chicas.

A En realidad, esta situación que se dio sin querer, porque fue...

P: Yo creo que es por el interés de la gente, yo con V. ya tengo una comunicación de años, por eso te digo, es más "salió esto, esto lo puedo tomar para tal cosa" o sino "he retocado el apunte con esta nueva cosa que he encontrado", ya tenemos los apuntes de años que venimos..." (1º Entr. D "B" Sujeto P).

- "Entonces, por eso te digo, que la comunicación fue un tanto fluida a través de Internet, es decir, que te parece si tomo estos últimos...es fácil, porque también por Internet yo me bajo, si no lo conozco al material, me lo baja, lo escucho, me dice "¿mirá, esta canción, se adecua a este contenido o no?". (1º Entr. D "B" Sujeto P).



- "A: ¿Y te manda la canción por Internet?

P: Claro o si no en clases me deja los CD y me dice, "fijate la 3, la 4, la 5 de este CD", bueno vamos trabajando de ese modo porque ella tiene ese tema específico, el repertorio musical infantil." (1º Entr. D "B" Sujeto P).

- "A: En realidad este medio de comunicación, de Internet, realmente les ha sido muy favorable

P: (...) Fantástico...además te digo, es el interés de los chicos, de la V. con M." (1º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.28

(se pregunta acerca de los conflictos)

- "No, por ahí el único...en este momento no, porque, estábamos más comunicadas, fue, bueno, fue atípico, yo me quedé sin teléfono y sin Internet, R. falleció su papá (...) "se tomó ese tiempo, a E. si bien estaba se le accidentó la nena entonces fue como un corte de comunicación pero no fue algo que se buscó voluntario"(...) pero viste, bueno, fue como una desconexión ...

A: Ajena, un poco accidental, que sucedió por...coincidió con muchas cosas...

P: "Siii...yo me enfermé también, pero bueno...fue así

A: Pero lo que es el trabajo de equipo no hay conflictos...

P: No no, no hay conflictos, yo te miento si te digo que hay algún tipo de conflicto" (2º Ent. D "A" Sujeto P).

- "A: "¿Era una cuestión personal de la alumna?

P: "Sí, era una cuestión personal, entonces había que tomar una decisión, decirte, si, dejá, no dejes, y no podíamos esperar al lunes, estábamos a mitad de semana...entonces N. es muy abierta en eso, o acá en el departamento o en el celular...N. ¿qué hago? Y ella ahí nomás me ayudó a resolver la situación conflictiva, que si la dejamos hasta el día lunes ya es una bola de nieve que no termina...esta chica estaba muy mal, está muy mal, anímicamente, muy estresada, muy nerviosa, llorando todo el tiempo, no podía estar frente a los niños pobrecita, y bueno, ella aceptó y se han estado haciendo reuniones con ella, este año pudo hacer sus prácticas nuevamente y bárbaro, y ella misma reconoció que no estaba en condiciones el año pasado por problemas personales. Te das cuenta, pero N., es un apoyo incondicional, a cualquier hora yo la puedo llamar, y situaciones así que no puedo yo decidir yo sola, te das cuenta?

A: ¿Y en las decisiones así, a diario, del equipo, la última palabra la tiene N. o es negociado?

P: No, no, no, es negociado entre todos" (2º Ent. D "A" Sujeto P).

- 'A: Entonces decís que cuando vos hablas de conflicto no son de conflictos hacia el interior de la cátedra sino que sí hay conflictos afuera en todo lo que tenga que ver con la relación docente, las otras autoridades...poder coordinar ese triángulo

P: Siiii, bueno, un conflicto, otros conflicto que siempre nos provoca malestar que vos me habías preguntado algo del malestar es estas cartas que enviamos a inspección que siempre le sacan una coma, le ponen una mayúscula, pero son cosas así muy insignificantes que vos decís...

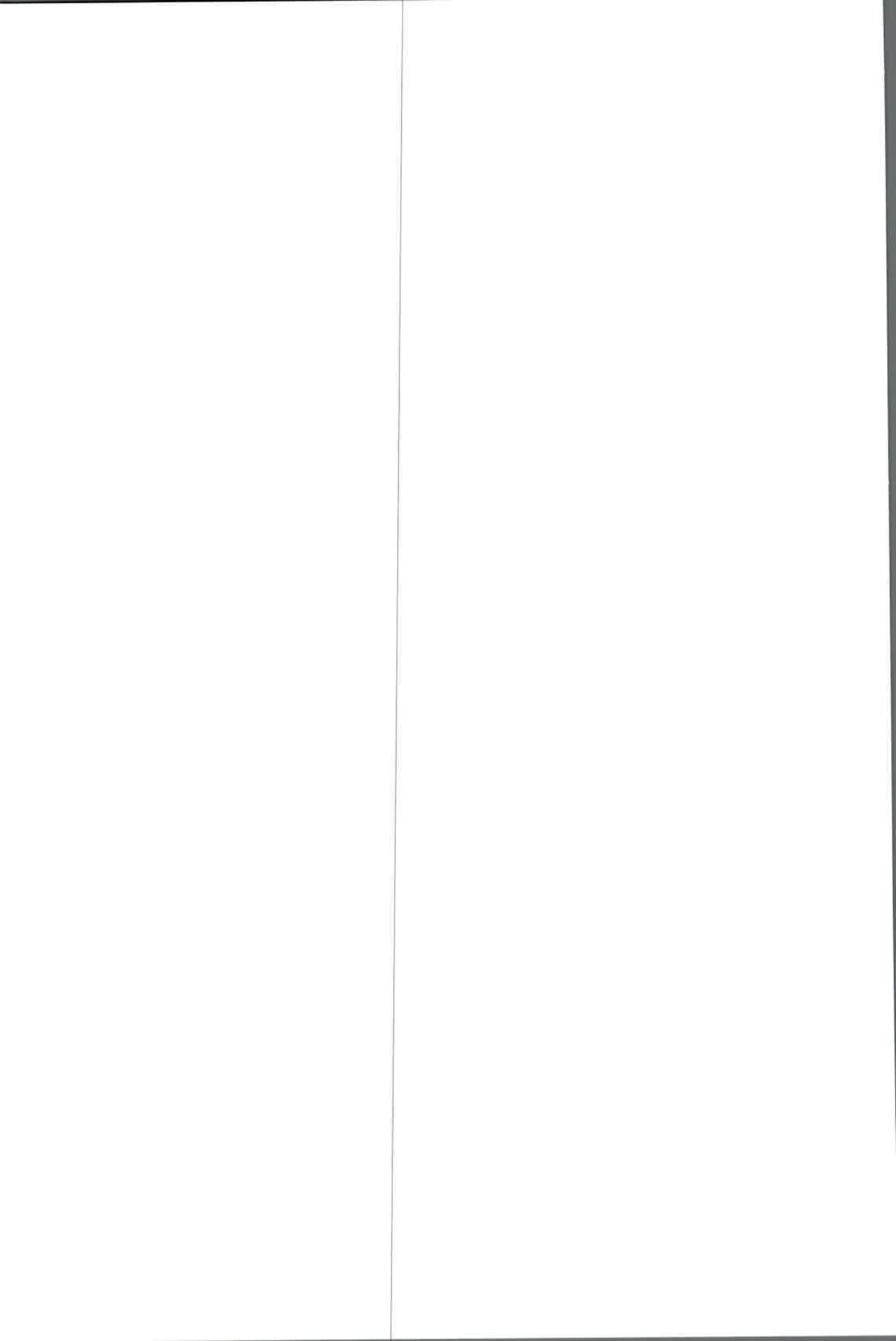
A: Estas son las cartas para el pedido de las alumnas...". (2º Ent. D "A" Sujeto P).

### Anexo III.29

- "Digamos, hubo un antes y un después, ahora me siento mucho más cómoda de lo que me sentía en aquel momento

A: ¿Y cuáles eran, no hace falta que entres en detalles, pero qué es lo que te estabas planteando, qué es lo que te preocupaba en ese momento?

R: Yo creo que lo que sentí fue una ausencia al no tener ese tiempo de formación, ese tiempo intelectual de dedicación, no había determinados consensos que yo necesitaba tener a la hora del concurso y que esto me gustaría que no se repitiera para nuevas integrantes, por eso insisto en que debemos formarnos" (1º Ent. D "A" Sujeto R).





María Alejandra Benegas

- "R: Porque esto me ha llevado, esta situación del concurso me ha llevado a reflexionar a situaciones que hacen a nosotras que es necesario justificarla en palabras porque por ahí la vorágine del trabajo, ¿viste, como hoy? No te permite la reflexión acerca del teórico que diste, venimos directamente a la tarea.

N: Sii

R: Entonces, por ahí estos apuntes..." (3ºObs; D "A" Sujeto P. y N.)

### Anexo III.30

- "A veces les cuesta ver la carrera, la propia formación,..." (1º Obs; D "A" Sujeto R.).

- "No, cada grupo trabajaba por separado un tema y leyeron el texto de cada grupo que le correspondían. Son tan lineales..." (1º Obs; D "A" Sujeto R.).

- "R: De que vale que tengan una idea de lo que es un PEI si no pueden ir a una institución y no saben de qué se trata o haber transitado todo un período de práctica sin poder dar cuenta de dónde salen los contenidos

P y N: MMMM:... (afirmando)

R: Porque la maestra no lo entendió, porque se lo pidió la directora y yo he estado en el jardín maternal y los contenidos estos, quiero que ellas hagan el camino.

N: Seguro!!! ...." (1º Obs; D "A" Sujeto R. N.).

### Anexo III.31

- "Y en ese momento recién nos estábamos empezando a conformar como equipo, entonces yo, por ejemplo con quien más compartía es con N. que no estaba solamente como responsable de esta asignatura, estaba responsable de varias asignatura y esta como directora del departamento, pero ya de por si, no es lo mismo juntarse a trabajar en el diez que juntarse acá. Acá nos juntamos a trabajar acerca de la práctica, no nos juntamos a atender el teléfono ni ha hacer actividades de gestión, a atender a una alumna que viene de otro año que quiere hacer una pregunta administrativa en el Departamento (...) Y yo este año dije, las espero no se qué día de febrero para que nos juntemos en el "G"...ya nos juntamos acá, y ya agarramos nuestro equipo de mate y ya agarramos nuestro armario...y ya armamos nuestro...

A: Se genera el ambiente de trabajo de la práctica, allá era como el trabajo de la práctica mezclado con lo que era la dirección del departamento...(..) y a N. por ejemplo le encanta venir acá y ella viene acá a esto y a nada más, no estamos interrumpidas" (1º Ent. D "A" Sujeto R).

### Anexo III.32

- "... Entonces cuando el concurso quedó desierto, lógicamente se llevaron a impugnaciones y todas esas cosas, pero como hemos sido muy claros en le concurso estaba allí también el P. R. conmigo con una profesora que vino de Córdoba fuimos muy claros, muy tranquilos, entonces eso generó problemáticas a nivel personal, me han llegado algunos comentarios... (...) "-P: Al quedar la ayudante con un concurso desierto, entonces...me he ido quedando sin ayudante..." (2º Entr. D "B" Sujeto P)

- "...Algún problema puntual pero que no ha generado de mi parte ningún enfrentamiento personal porque lo he contenido es el tema de esta chica V que era ayudante mía, es hija de B. D. que es profesora de acá del Departamento con una amplia problemática, amplia y larga diría que viene arrastrando siempre, a través de frustraciones permanentes, una mujer muy descontrolada que yo creo que la tenía a V. hasta dominada" (2º Entr. D "B" Sujeto P)

- "Si, si, V. con otro perfil, más pasiva, por todo lo que te dije pero cumplía apenas con lo elemental, pero bueno,..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

- "Esta chica quedó con el concurso desierto así que la cátedra se quedó prácticamente unipersonal" (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.33

- "... Problemática que se observa es la cultura propia de las chicas,... ¿Cómo se hace para revertir esta situación donde esta disciplina está desvalorizada en la educación y la docente no tiene una formación cultural en eso? Entonces la problemática se profundiza... porque yo no quiero formar músicos, quiero formar profesores de educación inicial que estén capacitados para trabajar con contenidos del área de música. Los contenidos del área de música tienen que ver fundamentalmente con el sonido y todo lo que implica el sonido para la percepción, porque así como se enseñan los colores desde lo visual, cómo podemos educar la audio percepción y cómo la audio percepción contribuye a la formación de imágenes, cómo impacta en las imágenes mentales y en la capacidad de simbolización (...)

Es esto lo que habría que... Es este el punto que nos interesa trabajar. Entonces, la problemática es grande y por eso no alcanza el tiempo.

(...) hemos propiciado la visita a museos, a teatros, a conciertos, a exposiciones, cosa de incrementar esa cultura que necesita el docente (...) Por lo menos... conocer los espacios de arte, y cuanto más carenciado es el jardín y más periférica es la escuela, me parece que, llevarlos a conocer estos espacios en donde se recrea la cultura de la sociedad, es realmente muy positivo (sonrisas)..." (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.34

- "Además de lo que te voy marcando que es lo más explícito, hay una serie de cuestiones más solapadas, que se nota en los comentarios en los cubículos en cómo se siente la gente, en cómo se compite uno con el otro, que no se dice que estás investigando porque tenés miedo que te copien y uno lleva a veces las investigaciones a ciertos eventos, investigaciones que copian todos, (sonrisas entre las dos), esta falta que decimos desde lo teórico: hay que socializar el conocimiento, pero en esta socialización del conocimiento, hay un miedo, un cuidado, a ver a donde voy a ir, a donde voy a hablar, a donde me conviene hablar y a donde no. Yo estoy de acuerdo que en un marco institucional siempre hay conflictos, como hay conflictos en la familia, en todos lados, hemos leído a Lucia Garay pero digamos: hay conflictos pero acá se ha exacerbado el conflicto con esta diferenciación entre el que es y el que no es; entre el que gana y el que no gana. Entonces si a vos te están pagando por una cuestión, entran cuestiones solapadas, como por ejemplo participar en equipo de investigación y no sé si estoy muy de acuerdo con el equipo de investigación pero bueno, ahí estoy, me siento contenido para no ser discriminado" (2º Entr. D "B" Sujeto P).

- "En general, mirando vos a tus colegas, externos a la cátedra, qué percepción tenés..."

P: algo de malestar, de tener que cumplir con lo que hablábamos hace un rato, de cumplir con todas las funciones y con las características que cada una de esas funciones tiene. Y que cómo debemos tomar el rol en cada una de esas funciones" (2º Entr. D "B" Sujeto P).

### Anexo III.35

- "Porque la radio pasillo funciona así, ahora... Acá nos peleamos permanentemente. A ver ¿cuantos trabajos ha presentado en cuantos congresos? No importa si va otro, tampoco importa si se le ha pedido a otro equipo que lea el trabajo, tampoco importa, muchas cosas no importan también hay mucha complicidad..."

(...)

Pero es una competencia porque si yo no estoy ahí no figuro, porque como la docencia no te valora, entonces tengo que estar ahí, entonces esta parte de las funciones, no sé si más

María Alejandra Benegas

competitiva, pero es como que tengo que cuidar mi prestigio de ser investigador, aunque en el fondo no estoy muy convencido si soy o no soy. Digo, uno sabe la gente que investiga y la que se hace, es así... uno lo conoce...esto va por "radio pasillo" (...) y encima se le paga unos incentivos. Entonces, como él se siente más valorado, atiende más a ese rol, lo cuida más,...se enfrenta con los otros porque tiene que cuidar su espacio, en cambio del otro lado, ahí somos todos cómplices, hagamos, se reúne el comité académico, no llegan jamás los informe de los alumnos, esto lo escribí, entonces es todo virtual, ahí está la cofradía funcionando libremente con todas las complicidades... "(2º Entr. D "B" Sujeto P).



## **ANEXO IV**

**Copia digitalizada de las entrevistas y  
registro de observaciones completas**