



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria. Vol 1

Autor:

Monetti, Elda M.

Tutor:

Souto, Marta

2013

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Tesis de Doctorado

El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria

Autora: Elda M. Monetti

Directora: Marta Souto

TOMO I

2013

Tesis de Doctorado
El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria



This project has been funded with support from the European Commission.
This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

A Osvaldo,
Esteban, Ángeles y Francisco,
el sentido de mi vida.

Agradecimientos

El escrito que aquí presento es para mí un sueño hecho realidad. Implicó muchas horas de trabajo arduo con momentos de satisfacción y de desasosiego. Es un camino que hubiera sido imposible transitar en soledad. De una u otra manera, hubo personas que creyeron en mí, me apoyaron y me animaron a seguir adelante. Por ello, quiero manifestar mi agradecimiento:

A Marta Souto quien, desde su erudición y apasionamiento, no solo me dirigió, sino que me acompañó a lo largo de todo el trabajo de investigación con sus señalamientos y aliento.

A Berta Aiello, colega y amiga, con la que me encuentro en deuda por el ánimo infundido, por sus comentarios acertados y por la laboriosa corrección de mis escritos.

A José Contreras Domingo y su grupo de investigación de la Universidad de Barcelona, por su calidez y sus lúcidos cuestionamientos que me exigieron profundizar muchos de los desarrollos aquí expuestos.

A Anahí Mastache y Viviana Mancosvsky, quienes con afectuosidad hicieron valiosas contribuciones y comentarios, en los distintos momentos de la construcción de esta tesis.

A Patricia Vallejos, quien con mucha predisposición me mostró lo interesante y apasionante que puede ser el análisis del discurso.

A los colegas becarios con quienes compartí la estancia en España por su afectuosidad y disposición permanente a intercambiar ideas.

A los docentes y estudiantes de las cátedras universitarias de la Universidad Nacional del Sur, quienes desinteresadamente brindaron su tiempo para mostrar su manera de trabajar.

A la Comisión Europea, que me posibilitó la realización de una estadía para completar la investigación, en el marco del Programa MOE Erasmus Mundus.

A los colegas del área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur, quienes me estimularon constantemente a trabajar en este proyecto.

A quienes forman parte del equipo de investigación dirigido por la Dra Marta Souto, por su ayuda en la recolección de algunos datos.

A las autoridades de la Universidad Nacional del Sur, por su aliento y apoyo.

A mis padres, por el gran amor, la confianza y la fuerza para superarme cada día que siempre me brindaron.

A mi marido y mis hijos, por su comprensión, enorme paciencia y cariño.

TOMO I

Introducción	9
1. Acerca de la tesis	11
2. Sobre la organización del texto	13

PRIMERA PARTE. ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Encuadre epistemológico del estudio	16
1. La comprensión como forma de conocer	17
2. Complejidad y multirreferencialidad	20
3. El sujeto que conoce e investiga	24
Referencias bibliográficas	26

Capítulo 2. Encuadre metodológico del estudio	28
1. El diseño de la investigación	28
2. Algunas definiciones necesarias	30
3. De la recolección al análisis de los datos	33
3.1. Acerca de las técnicas de recolección de datos	33
3.2. Acerca del análisis de los datos	35
4. Las formas de triangulación	40
Referencias bibliográficas	42

Capítulo 3. El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria. Encuadre teórico	44
1. El estilo	44
1.1. Los significados del término estilo	45
1.2. El estilo: una mirada institucional	53
1.2.1. El estilo institucional	54
1.2.2. El estilo y los modelos profesionales	55
1.3. El estilo: una mirada educativa	57
1.3.1. El estilo de enseñanza	58
1.3.1. El estilo de aprendizaje	61
1.4. El estilo: una mirada lingüístico discursiva	63
1.4.1. El estilo lingüístico	64
1.4.2. El estilo del discurso docente	66
1.5. La noción de estilo en esta investigación	67

2.	La enseñanza universitaria	68
2.1.	La enseñanza universitaria como objeto de la didáctica	69
2.2.	La enseñanza universitaria como práctica	75
2.3.	La enseñanza universitaria: una perspectiva discursiva	79
2.4.	La enseñanza universitaria y la formación	81
2.5.	La enseñanza universitaria: sus condiciones de posibilidad	83
3.	La cátedra y la enseñanza universitaria	84
3.1.	La cátedra y los docentes	85
3.2.	La cátedra y los estudiantes	87
3.3.	La cátedra y sus funciones	88
3.4.	La noción de cátedra en esta investigación	89
4.	El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria	89
	Referencias bibliográficas	91
Capítulo 4. La Universidad Nacional del Sur		98
1.	En busca de la identidad institucional	98
1.1.	El origen de la comunidad universitaria	98
1.2.	Algunos derroteros de la Universidad Nacional del Sur	100
2.	La organización académica y administrativa de la UNS	104
2.1.	Una mirada descriptiva	104
2.2.	De usos y funciones	107
	Referencias bibliográficas	109
ANEXOS		
	Anexo I. Protocolo de entrevista a docente	111
	Anexo II. Protocolo de entrevista a estudiante	113
	Anexo III. Registro de una entrevista (fragmento)	115
	Anexo IV. Registro de una clase (fragmento)	119
	Anexo V. Análisis de contenido de una entrevista: matriz de datos (fragmento)	123
	Anexo VI. Análisis didáctico multirreferencial de una clase: informe (fragmento)	125
	Anexo VII. Análisis del discurso de una clase: informe (fragmento)	130
	Anexo VIII. Carreras de la Universidad Nacional del Sur, distribuidas por Departamento, con mención de fecha de acreditación (si corresponde)	135

TOMO II

SEGUNDA PARTE. LOS ESTILOS A TRAVÉS DE LOS CASOS

Capítulo 5. La transmisión resistida

Capítulo 6. La profesionalización simulada

Capítulo 7. La iniciación divergente

Capítulo 8. La deliberación profesionalizante

Capítulo 9. La regulación transformadora

TERCERA PARTE. UNA VUELTA AL ESTILO DE ENSEÑANZA DE LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA

Capítulo 10. De conclusiones y prospectivas

Introducción

Lo que da verdadero sentido al encuentro es la búsqueda.

Saramago¹

En la tradición universitaria argentina, la función de docencia constituye históricamente uno de los núcleos alrededor del cual se desarrolla la vida académica. Dada la forma organizacional que predomina en la universidad, esta función se asigna a la cátedra, en la mayoría de los casos.

Esta tesis aborda el tema de la enseñanza universitaria desde el ángulo del estilo de enseñanza de la cátedra, el cual se ubica en el campo disciplinar de la didáctica universitaria.

El objeto de estudio lo constituye el estilo de enseñanza de la cátedra universitaria de una universidad argentina. El propósito de la indagación está centrado en su caracterización como una construcción situada en el contexto, atravesada por la temporalidad, producto de las múltiples interacciones de los docentes y los estudiantes que conforman la cátedra.

La investigación² que da lugar a esta tesis es de tipo descriptivo e interpretativo. Se encuadra epistemológica y metodológicamente en una lógica cualitativa que busca la comprensión del objeto desde un enfoque clínico con estudio de casos. La indagación empírica se lleva a cabo en cinco casos de la Universidad Nacional del Sur, seleccionados de acuerdo a criterios teóricos considerados significativos en el campo de estudio.

Epistemológicamente se trabaja desde una perspectiva hermenéutica. Se sostiene la hipótesis de la complejidad, como modo de hacer inteligible la realidad en estudio, para lo cual se requiere del enfoque multirreferencial que pone en relación

¹ Saramago (2004:85).

² Parte de este trabajo se realizó en el marco de la participación en el Programa de Investigación “La clase escolar”, en especial, en el Proyecto de Investigación “La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional” que dirige la Dra. M. Souto, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Durante la formación del doctorado, además de cumplimentar el cursado de los seminarios pertinentes en la UBA y en la UNS, se ha realizado una estancia doctoral como becario en el Programa Erasmus Mundus en la Universidad de Barcelona, España, bajo la tutoría del Dr. José Contreras Domingo.

perspectivas teóricas diversas, plurales, que se articulan entre sí, sin reducirse unas a otras. Coherente con este marco epistemológico, se incluye y reconoce la subjetividad del investigador en el proceso investigativo.

Resulta pertinente explicitar la pregunta sobre los motivos que impulsaron a la elección del tema. Estos interrogantes provocan que la investigadora vuelva sobre sí misma, sobre sus deseos y expectativas que implícita y explícitamente reaparecieron una y otra vez a lo largo de la investigación.

La razón por la cual se recorta al estilo de enseñanza como objeto de estudio, tanto como su ubicación en una institución universitaria y en una unidad organizacional como la cátedra, ocupará los párrafos que siguen.

El interés personal en el tema es de larga data. Se arraiga en distintas experiencias y circunstancias a lo largo de la vida como estudiante y docente.

La búsqueda y el placer por saber aparecen en los recuerdos de la escuela primaria. Surgen imágenes de una alumna sentada en el pupitre resolviendo cálculos, queriendo encontrar la solución a un problema o deleitándose con el relato de la maestra acerca de algún hecho histórico. No es ajeno a este interés el estímulo familiar a estudiar, en un hogar en el que la educación formal simbolizaba la posibilidad de ascenso social y se resumía en la recomendación que continuamente escuchaba de sus padres: “la única herencia que puedes dejar a tus hijos es la educación”. El cumplimiento del mandato familiar se entretrejía con la curiosidad y la búsqueda del saber. El paso por los otros niveles educativos (la escuela secundaria, el profesorado para educación primaria, la universidad) refuerza el deseo de saber y, al mismo tiempo, la comprensión de su inacabamiento.

Así, llega el momento de ejercer la docencia en distintos niveles educativos y la continuación de la búsqueda del saber como proceso personal se articula con el laboral, focalizado en el área educativa, específicamente en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Luego de ingresar a trabajar en la Universidad Nacional del Sur, surge la posibilidad de realizar la Maestría en Investigación Científica en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Más adelante, el enfrentarse a la necesidad de seleccionar un tema de investigación, emerge la pregunta: ¿Investigar sobre qué? La universidad reunía un doble interés: en lo personal, el de ser docente de esta misma institución y, en cuanto al campo de conocimiento, el de constituir un objeto poco abordado por la investigación, en especial, en las temáticas referidas al campo didáctico. Por otro lado, asombraban los sentidos y significados comunes que utilizaban los docentes para hablar acerca de la enseñanza. A pesar de los diferentes modos que cada uno

imprimía a sus clases, había un lenguaje compartido. ¿Cómo era posible, de dónde surgían esas formas de enunciar, de referirse al alumno, al aprendizaje, a partir de recorridos formativos diversos y que en muchos casos no guardaban relación con estudios sobre didáctica o pedagogía?

El deseo por conocer, el placer por descubrir y comprender nuevas realidades llevó a problematizar el saber de los docentes universitarios: saber sobre el “saber didáctico” de los otros, a la vez que sobre el propio saber. Se eligió así caracterizar al saber didáctico.

Al analizar la implicación del investigador en la elección del objeto de estudio se observa que la historia retroactivamente vuelve al inicio, es decir, a la búsqueda de saber, pero de otra manera.

Aquella investigación llevó a comprender que, para los docentes universitarios, el saber didáctico es un saber experiencial, local, que se construye en una práctica y para esa práctica singular, situada con referencia a una materia, unos alumnos, una institución, una carrera. Se establece una relación con el saber didáctico basada en una necesidad utilitaria, la necesidad de enseñar un contenido altamente valorado y por el cual se ingresa a trabajar a la universidad.

Sobre estas conceptualizaciones aparecen nuevos interrogantes relacionados con la diversidad y la singularidad de las formas de enseñar que construyen los docentes universitarios. Surge allí la pregunta acerca de los estilos de enseñanza como buscando indagar en una peculiaridad de la manera de enseñar. El estilo como una noción que da lugar a lo idiosincrásico, a lo que deja una marca, a lo que distingue un hacer, un pensar, un enseñar. Al mismo tiempo, el interés por la cátedra como unidad organizacional universitaria, abre el cuestionamiento que dará lugar a la investigación cuyo proceso y resultado se enuncian en esta tesis.

Y el deseo de saber continúa sosteniendo la búsqueda, las interrogaciones y los análisis.

1. Acerca de la tesis

La investigación que aquí se presenta intenta aportar al conocimiento de la didáctica universitaria un conjunto de conceptualizaciones acerca de los estilos, como formas singulares que la cátedra universitaria construye en torno a la tarea de enseñar. Los resultados contribuyen a conocer ciertos elementos heterogéneos que conforman el estilo -tales como la modalidad de enseñanza, los saberes, la grupalidad, las transformaciones identitarias, la relación pedagógica, la relación entre investigación y

enseñanza, la relación con el saber y la relación entre formación académica y profesional- y a comprender las maneras en que ellos se relacionan en un estilo.

El conocimiento acerca del objeto y de sus rasgos aporta a la comprensión de las lógicas de la enseñanza universitaria.

El estilo de enseñanza es una construcción de sentido elaborada a partir de los datos que aporta la práctica de la enseñanza en su organización y dinámica, en su singularidad, complejidad e historicidad.

Para llegar a esa reconstrucción fue necesario recoger y analizar la información en cada uno de los casos, institucional y socialmente situados, y desplegar un proceso a la vez trabajoso y apasionante de búsqueda, descubrimiento y construcción de sentido para hacer emerger en la realidad educativa universitaria, tal como esta se presenta al investigador, el estilo de enseñanza. Así, el mismo surge de una construcción en la que la puesta en relación de componentes diversos, que hacen a la complejidad de la enseñanza universitaria y de sus prácticas -campo de estudio de esta investigación- resulta necesaria.

Las ideas de construcción de sentido, de relaciones múltiples y cambiantes, de movimiento, de composición y descomposición de relaciones, de emergencia de sentido son centrales en la tesis que se sostiene.

El estilo de la cátedra universitaria plantea a la vez significados: institucionales y socio-históricos que retrotraen al desarrollo de las disciplinas en el mundo del conocimiento y al de estas en la universidad objeto de análisis; grupales, dados por las peculiares relaciones dinámicas entre un equipo docente en la situación actual y en su historia y surgimiento, por un lado, y por las peculiares formaciones que se producen en la relación entre y con los estudiantes, por otro; instrumentales, que refieren a las formas de enseñar y de aprender que se promueven en el marco de un diseño curricular en vigencia; pedagógicos e ideológico-pedagógicos por las cuales una cátedra se afilia a modelos más o menos explícitos donde las concepciones del conocimiento, de la disciplina y sus saberes, de la enseñanza, del aprendizaje, de la investigación, entre otras, forman parte y que son defendidas como propias; personales, referidos a la historia personal y profesional de cada sujeto individual en sus motivaciones, valores, creencias, historia, relación con el saber y el enseñar y/o aprender. Éstos son solo algunos de los elementos que, en tanto significados, confluyen en la construcción de sentido y a través de cuyo estudio es posible construir un estilo de enseñanza de la cátedra universitaria.

La tesis que se sostiene enuncia que:

El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria (EDEC) es una construcción que surge como respuesta a la función de enseñar que la universidad asigna a la cátedra. Se caracteriza por constituir una composición singular y compleja de relaciones heterogéneas llamadas rasgos del EDEC.

En los distintos capítulos que componen el presente estudio se presentan las implicaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas del enunciado de la tesis, así como los desarrollos que para cada caso resultaron en la construcción del estilo, como composición que permite acceder al sentido idiosincrásico de los mismos. Posteriormente, se retoma la tesis enunciada abriéndola a nuevas implicaciones epistemológicas y teóricas, teniendo en cuenta los significados y sentidos construidos y desplegados en la escritura de este texto. Finalmente, como resultado de la comparación de los estilos estudiados, se ha podido construir un modelo de análisis de los EDEC en calidad de herramienta apropiada para tal fin.

2. Sobre la organización del texto

El presente documento consta de tres partes que nuclea diversos capítulos.

La primera parte presenta el encuadre general de la investigación. En los capítulos que la integran, se exponen el marco epistemológico, las decisiones metodológicas adoptadas y el encuadre teórico, los cuales sirven de base al proceso investigativo. Finaliza con un capítulo de contextualización institucional en el que se describen las características de la Universidad Nacional del Sur.

Los resultados de la investigación se presentan en la segunda parte. Los capítulos siguientes dan a conocer las características, los rasgos y la composición singular del EDEC en cada uno de los cinco casos estudiados. El material empírico, los análisis y las conceptualizaciones de cada caso se incluyen en los capítulos respectivos.

La tercera parte está integrada por un único capítulo que, volviendo sobre el problema de investigación inicial, expone los desarrollos teóricos construidos y conceptualiza al EDEC, a la luz de los resultados obtenidos. Se incluyen las reflexiones sobre la

implicación del investigador a lo largo del proceso. La presentación finaliza con la enunciación de nuevas perspectivas teóricas y de investigación.

PRIMERA PARTE

ENCUADRE DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

Encuadre epistemológico del estudio

La investigación acerca de los estilos de enseñanza de la cátedra se enmarca en conceptualizaciones epistemológicas que guían las acciones del investigador y que subyacen y emergen en los resultados obtenidos. Es decir que no solamente encuadran la investigación y justifican las decisiones metodológicas, sino que devienen texto en las construcciones teóricas que se producen en la investigación. En este sentido, otorgan inteligibilidad³ al proceso y producto investigativo.

El tema selecciona y enmarca un sector o aspecto de la realidad que puede ser pensado de diversas maneras. En el juego dado entre el campo de la realidad elegido, su enunciación como problema de investigación y sus abordajes posibles se toman un conjunto de decisiones epistemológicas, que enmarcan la producción de conocimiento de esta tesis, a saber:

- El conocimiento que se produce acerca del objeto de estudio es una interpretación de la realidad, pero no la única posible.
- La comprensión hermenéutica es la vía de acceso y construcción del conocimiento. El investigador no descubre el estilo de enseñanza como una realidad que ya tiene existencia propia, lo construye desde una historia y una tradición que lo preceden y en las que se halla inmerso, teniendo en cuenta los datos recogidos en la investigación.
- La experiencia del mundo desde la que el investigador interpreta la realidad se construye en el discurso. El lenguaje sirve para comunicar los resultados y como medio de intercambio, pero también es portador de valores, conocimientos, ideología, formas de ver y percibir el mundo desde donde la comprensión es posible.
- El objeto de estudio de esta tesis se aborda desde la teoría de la complejidad (Morin) que busca comprender la realidad en sus interrelaciones y ligazones.

³ Medina Moya plantea que "lo inteligible" no es solamente aquello que se entiende, sino, y sobre todo, aquello que "hace entender" (2005:18).

- En estrecha vinculación con la afirmación anterior, el estudio requiere un enfoque de multirreferencialidad teórica para dar cuenta de la complejidad del objeto.
- La inclusión del investigador como sujeto que investiga, se compromete e implica en la situación y en el conocimiento que produce y que requiere de un proceso de análisis específico.

1. La comprensión como forma de conocer

La interpretación es lo que ofrece la mediación nunca perfecta entre hombre y mundo, y en este sentido la única inmediatez y el único dato real es que comprendemos algo como "algo".

Gadamer⁴

El planteamiento de la complejidad del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria como objeto de estudio se articula con la comprensión como forma de conocerlo, desde el abordaje de la multirreferencialidad teórica. En este planteo, la comprensión se presenta como la vía de acceso y construcción del conocimiento y en esta investigación la comprensión hermenéutica es considerada como la forma en que el investigador construye el conocimiento.

Hermenéutica, que deriva de la palabra griega "*hermeneia*", significa interpretación. Simbólicamente, se la asocia a Hermes, dios de la mitología griega que era el mensajero de los dioses y por ello encargado de traducir la voluntad de los dioses a un lenguaje accesible a los hombres. Está relacionada con la exégesis, es decir, con la interpretación de los textos sagrados. Recién con el romanticismo alemán, Schleiermacher, a fines del siglo XIX, introduce el concepto de hermenéutica en el contexto de la problemática filosófica y lo define como "el arte de comprender". Esta nueva perspectiva aparece en un momento en que las ciencias naturales y su método de investigación se presentan como las únicas verdades de la ciencia.

Será Dilthey, quien, a fines del siglo XIX, retome la noción de comprensión como método propio de las ciencias del espíritu, en oposición a la explicación, como el método de las ciencias de la naturaleza. La dicotomía entre explicación y comprensión es tanto epistemológica como ontológica. Opone dos metodologías y dos realidades: la naturaleza y la mente.

Las ciencias naturales tienen como objetivo la explicación de los fenómenos para llegar al control de los mismos, buscan leyes generales a partir de hechos individuales.

⁴ Gadamer (2002:327).

El objetivo es poder predecir y controlar la realidad. Este modo de conocer no capta la singularidad de los fenómenos y, si se aplica al campo social, transforma al hombre en un objeto. En contraposición, para Dilthey, comprender significa buscar significados y sentidos, es pasar de la búsqueda de la sola causalidad a tomar en cuenta las finalidades de las acciones de los sujetos que se investigan. En este sentido, afirma: “En la comprensión partimos del contexto del todo que nos es dado vivo, para hacernos concebible lo singular a partir de este todo” (Dilthey en Ortiz-Osés & otros, 1997:297).

Posteriormente, la noción de comprensión, que Dilthey había pensado como específica del modo de conocer de las ciencias del espíritu, aparece en la hermenéutica actual no solo como tal, sino más aún como el “modo de ser” del hombre. Ya a mediados del siglo XX, los aportes de Husserl y la propuesta filosófica de Heidegger conducen a que Gadamer y Ricoeur instalen el giro hermenéutico en el campo filosófico.

La idea de comprensión que Heidegger atribuyó al “ser – ahí” es retomada por estos autores, quienes sostienen que comprendemos al mundo desde el mundo en que vivimos. La comprensión se mueve circularmente (círculo hermenéutico), en tanto aquello que se debe comprender es ya de algún modo comprendido, debido a que los seres humanos viven en un tiempo histórico, en una tradición común. En consecuencia, el hombre comprende desde una tradición y una historia que lo preceden. Forma parte de lo que está comprendiendo (fusión de horizontes, para Gadamer). Cuando halla un sentido a los fenómenos que lo rodean, está, al mismo tiempo, comprendiéndose a sí mismo. Se reconoce que “la realidad ‘dada’ es inseparable de la interpretación” (Gadamer, 2002:327).

La comprensión y el lenguaje no son solamente herramientas que el sujeto utiliza, sino que constituyen al mundo y a sí mismo (lingüística, para Gadamer; función narrativa, para Ricoeur). La experiencia del mundo se construye en el lenguaje (Ricoeur, 2000; Gadamer, 2002). En esta construcción, el lenguaje ya no es más un medio, un instrumento aséptico que se encuentra entre el hombre y la realidad que nombra, por el contrario es un elemento capaz de crear tanto al sujeto como a la realidad. No solo sirve de medio de intercambio, también es portador de valores, conocimientos, ideología, formas de ver y percibir el mundo.

La división entre comprensión y explicación, como formas de conocer propias de las ciencias del espíritu y las ciencias naturales, propuestas por Dilthey, hoy se diluye. En el descubrimiento científico de las ciencias naturales y en el trabajo en laboratorio también se lleva a cabo un acto de comprensión. Gadamer afirma:

¿Hay una realidad que permita buscar con seguridad el conocimiento de lo general, de la ley, de la regla, y que encuentre ahí su cumplimiento? ¿No es la propia realidad el resultado de una interpretación? La interpretación es lo que ofrece la mediación nunca perfecta entre hombre y mundo, y en este sentido la única inmediatez y el único dato real es que comprendemos algo como “algo”... La fundamentación del conocimiento no puede evitar en el ámbito de las ciencias naturales la consecuencia hermenéutica de que la realidad “dada” es inseparable de la interpretación (2002:327).

Retomando lo expuesto, esta investigación se apoya en la noción de comprensión como el acto que hace posible el conocimiento.

Comprender alude a buscar significados y sentidos de la realidad que el hombre habita. Esta se concibe como un mundo simbólico, cuyo conocimiento se construye desde una tradición de la que el investigador forma parte. Es pasar de la búsqueda de “la sola causalidad” a tomar en cuenta las finalidades de las acciones de los sujetos situados. La interpretación es la mediación entre hombre y mundo, mediación nunca perfecta que permite la comprensión de la realidad “dada”.

La comprensión hermenéutica se presenta como la vía de acceso y construcción del conocimiento. De esta forma, el estilo de enseñanza de la cátedra universitaria, en tanto objeto de estudio, no se presenta en sí mismo, sino que se construye desde una posición de interpretación de la realidad que realiza el investigador a partir de las ideas de la comunidad científica a la que pertenece y desde su biografía. Es decir, desde el conocimiento enactivo que existe en la acción misma del sujeto (Kuhn, 1980; Samaja, 1996; Díaz, 1998).

En este proceso, el investigador, más que estar ausente, se incorpora y reconoce su subjetividad en el transcurso de la investigación. A diferencia de la pretensión objetivista, que controla la influencia del sujeto en el conocimiento que se construye mediante la investigación científica, se sostiene que el sujeto forma parte del conocimiento y es a partir de su inclusión que el conocimiento se hace posible.

Al investigar, el hombre construye los significados del mundo simbólico que los sujetos habitan y, en el mismo proceso, se conoce y reconoce a sí mismo. Esto nos lleva a analizar y estar vigilantes a la tensión existente entre el estar involucrados en la situación a estudiar y el ser, al mismo tiempo, observadores externos. En este punto es donde el análisis de la implicación se hace necesario.

2. Complejidad y multirreferencialidad

Todo diálogo con el mundo, con lo real, con los demás, con nosotros mismos pasa por la mediación de nuestras palabras, enunciados, teorías, e incluso mitos, y no podemos soñar con desembarazarnos de ellos. La mediación de las ideas es inevitable, indispensable. El conocimiento absoluto – éxtasis – escapa a las ideas, pero, a falta de ideas, se aniquila en su acabamiento”.

Morin⁵

A partir del postulado hermenéutico según el cual la comprensión es la vía de acceso al conocimiento de la realidad, cabe preguntarse acerca de cómo concebir y conocer esa realidad.

La construcción del conocimiento mediante la comprensión, la inclusión del sujeto que conoce, el reconocimiento del lugar del contexto al conocer, el cuestionamiento a la objetividad absoluta constituyen algunas de las nociones comunes a las postuladas por la hermenéutica.

En relación directa con la idea de la realidad como algo que el hombre no controla ni domina, donde existe la evolución, el cambio y la incertidumbre junto con la certeza y el orden, se presenta la idea de complejidad. Lo complejo alude a lo heterogéneo significa entretelado, entrelazado. Se opone a las nociones de simplicidad y de complicado. Lo complicado involucra pensar que las partes componen un todo y que pueden simplificarse para analizarlo, mientras que la complejidad justamente alude a lo “enmarañado” a lo “irreductible”, a lo no simplificable. Asimismo, existe una relación entre complejo y perplejo, ya que comparten la misma raíz. Perplejo significa embrollado, embelesado, sinuoso. De este término deriva perplejidad que significa irresolución, duda, confusión (Morin, 2008). Para Morin, la relación entre perplejidad y complejidad se evidencia en que una aproximación irreflexiva a la complejidad sitúa al individuo en un estado de irresolución, duda y confusión.

Así define este autor la complejidad:

La complejidad es un tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados; presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (2008:32).

⁵ Morin (1992:249).

La aparición de esta noción en las ciencias lleva a replantear la dinámica del conocimiento. La complejidad implica pensar la realidad desde componentes y relaciones múltiples, buscando la religazón entre los compartimentos disciplinares que el pensamiento moderno ha separado. Existe el caos y el orden, la certidumbre y la incertidumbre (Morin, 2001). Hay una idea de conjunto, de totalidad no analizable que tiene carácter hologramático y dialógico.

La epistemología de la complejidad replantea el modo de comprender la realidad y de conocerla propuesto por la epistemología clásica (Morin, 2007a). En este sentido, Morin plantea “un conjunto de principios método-lógicos que configuran una guía para un pensar complejo” (*Ibidem*, 28). Los principios están ligados entre sí, es imposible pensar uno sin los otros⁶.

Uno de ellos es el dialógico. Este principio permite pensar la posibilidad de la coexistencia de lógicas que se complementan y se excluyen. Se opone al principio aristotélico del tercero excluido, planteado por la ciencia clásica, que sostiene que A no puede ser A y No-A. La dialógica permite superar este postulado, ya que admite que se puede ser una cosa y otra cosa al mismo tiempo (Morin, 2007b). Es decir, Morin sostiene que se puede mantener la dualidad en el seno de la unidad. “Se puede definir como la asociación compleja (complementaria / concurrente / antagonista) de instancias, necesarias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado” (Morin, 1988:109).

Este principio habilita al investigador a pensar en un mismo espacio la dialógica entre individuo y sociedad, orden y desorden, sujeto-objeto.

La complejidad requiere de principios lógicos distintos a la causalidad lineal, aunque esta no queda excluida. Así es posible que un efecto no obedezca a la causa, que pueda retroactuar sobre ella y que sin dejar de ser efecto se vuelva causa de su causa. Desde la interpretación de la realidad como compleja, son estas ideas, entre otras, las que permiten comprender la multiplicidad presente en la complejidad. Referirse a la causalidad compleja implica pensar en distintas posibilidades: las mismas causas pueden conducir a efectos diferentes o divergentes; los mismos efectos pueden ser producidos por causas diferentes; pequeñas causas pueden acarrear efectos muy grandes y, a la inversa, grandes causas pueden desencadenar efectos muy pequeños; algunas causas son seguidas de efectos contrarios, los efectos de las causas antagonistas son inciertos. La causalidad compleja no es lineal, sino

⁶ Se siguen los principios tal como han sido enunciados en su obra *El Método* (1988,1992,1997,1998) y retomados en la *Introducción al pensamiento complejo* (2008). En un texto posterior de Morin, Ciruana y Motta (2002) los incluye y amplía al plantear principios generativos y estratégicos del método (principios: sistémico u organizacional, hologramático, de recursividad, de autonomía / dependencia, dialógico, de reintroducción del cognoscente en el conocimiento).

circular e interrelacional (Morin, 1997). No es determinista o probabilista, ya que crea lo improbable. Abarca un conjunto de causalidades de distinto origen y carácter: “determinismos, generatividad, finalidad, circularidad retroactiva, etc...” (*Ibídem*, 308). Además, Morin (*Ibídem*) afirma que “la causa ha perdido su omnipotencia, el efecto su omnidependencia. Están relativizados el uno por y en el otro, se transforman el uno en el otro”.

Otro principio de inteligibilidad del pensamiento complejo es el de recursividad organizacional. Un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Un ejemplo sobre este principio es el del lenguaje como creado por el sujeto y, simultáneamente, creador del sujeto. El autor señala:

La idea recursiva es [...] una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor (Morin, 2008:107).

Este principio rompe con la causalidad lineal y va más allá de ella, en el sentido en que “un proceso recursivo es aquel cuyos productos son necesarios para la propia producción del proceso” (Morin, Ciruana y Motta, 2002:29).

Otro principio es el hologramático. Al igual que en un holograma donde cada parte contiene casi la totalidad de la información que la figura representa, el principio enuncia que la parte está en el todo así como el todo está en la parte.

Por ejemplo: cada uno de nosotros, como individuos, llevamos en nosotros la presencia de la sociedad de la que formamos parte. La sociedad está presente en nosotros por medio del lenguaje, la cultura, sus reglamentos, normas, etc. Así, la sociedad y la cultura están presente en tanto que "todo" en el conocimiento y en los espíritus cognoscentes. Presente en el mito comunitario consustancial a él, la organización del Estado-Nación, también está presente en la organización universitaria y tecnoburocrática de la ciencia (*Ibídem*, 29).

En oposición a la reducción y simplificación de la ciencia clásica, la complejidad requiere que se traten de comprender las relaciones entre el todo y las partes. El conocimiento de las partes en forma separada del todo no basta, de la misma forma que el conocimiento del todo como todo tampoco, si se ignoran sus partes. Es necesario realizar un ir y venir en bucle para reunir el conocimiento del todo y el de las partes. De esta manera, el principio de reducción es sustituido por un principio que sostiene la relación de implicación mutua todo-partes.

Pensar la realidad desde las hipótesis de la complejidad plantea la necesidad de reconocer la presencia del sujeto que “busca, conoce y piensa” (*Ibídem*, 32), un mundo que habita. Desde este posicionamiento, conocer la realidad es construirla desde un sujeto. Al respecto, Morin afirma:

Construcción, que por cierto, es siempre incierta, porque el sujeto está dentro de la realidad que trata de conocer. No existe el punto de vista absoluto de observación ni el metasistema absoluto. Existe la objetividad, ahora bien, la objetividad absoluta, igual que la verdad absoluta son engaños (*Ibídem*, 32).

La aproximación a la complejidad requiere una forma de inteligibilidad holística, global, no lineal que Ardoino (1993, 2011) concibe desde la multirreferencialidad teórica. Es decir, se trata de un abordaje del objeto de investigación desde miradas plurales correspondientes a distintos sistemas de referencia teóricos, que se conservan irreductibles unos a otros. El enfoque multirreferencial alude a la posibilidad de conocer la realidad en tanto compleja desde distintas perspectivas teóricas. Son miradas diferentes, con lenguajes propios, que se articulan con el fin de comprender el fenómeno complejo, pero que no se subsumen unas a otras.

La realidad, la situación, el fenómeno complejo serán objetivados, mirados, escuchados, entendidos, descritos en función de enfoques y de sistemas de referencias diferentes, aceptados como definitivamente irreductibles unos a otros, y necesariamente traducidos por lenguajes distintos, que suponen entonces que se requiere para tal trabajo la capacidad de ser políglota (Ardoino, 1993:196-197).

Desde una postura analítica clásica, el análisis del fenómeno o la realidad se sustenta en la hipótesis de la reducción de lo complejo a lo elemental y, en consecuencia, de lo heterogéneo a lo homogéneo. Se supone, desde esta perspectiva, que el objeto de conocimiento es susceptible de transparencia, es decir, de la posibilidad de “estar abrazado por la mirada, concebido, totalmente descrito, definido o inspeccionado” (Ardoino, 1991:176) para después ser descompuesto y reconstruido idéntico. En este proceso, el trabajo de análisis tiene el significado cartesiano que implica la descomposición, la búsqueda de elementos más simples que permitirían la explicación del todo. El objeto es así “totalmente construible-deconstruible-reconstruible” (*Ibídem*, 176). Por el contrario, desde la perspectiva de la complejidad y la multireferencialidad teórica, el trabajo de análisis se realiza desde la articulación de perspectivas y dimensiones múltiples: institucional, organizacional, grupal, de las interacciones, individual, entre otras. Articular las perspectivas no significa buscar la comprensión homogeneizadora de una totalidad en forma armónica, sino respetar la heterogeneidad del fenómeno y sus contradicciones sin reducir, fusionar ni integrar las miradas desde las cuales se aborda al objeto. Se trata de mantener la heterogeneidad en el objeto y

en las lecturas plurales que permiten la comprensión de la realidad en su multiplicidad, en sus interacciones y ligazones sin perder de vista el conjunto, vigilando la tendencia a homogeneizar el conocimiento.

En síntesis, caracterizar al estilo de enseñanza de la cátedra universitaria como un objeto complejo significa:

- Formular la hipótesis de la complejidad del estilo de enseñanza y por ello aceptar la presencia del azar, la indeterminación, la singularidad y lo distinto, coexistiendo con la regularidad y el orden como componentes del fenómeno a estudiar.
- Pensar el objeto desde las relaciones recursivas (principio de recursividad); de implicación mutua todo-partes (principio hologramático), así como desde la coexistencia de lógicas que se complementan y se excluyen (principio dialógico) sin excluir las relaciones causales.
- Plantear la necesidad de superar la lógica del objeto discreto reemplazándola por la de campo problemático.
- Utilizar distintas teorías y disciplinas para indagar acerca de los aspectos y relaciones diversas que constituyen al objeto. Ello significa abordarlo desde perspectivas distintas: psicoanalítica, sociológica, pedagógica, discursiva, didáctica, buscando la articulación de las miradas y no su síntesis, respetando su heterogeneidad.
- Incluir al investigador como constructor del conocimiento inmerso en la realidad que estudia.

3. El sujeto que conoce e investiga

No hay manera de ver algo fuera de perspectiva (salvo el ojo de Dios, que ve desde ningún sitio, lo que no es mi caso, pese a mi nombre) y cualquier perspectiva está condicionada tanto por el lugar desde el que se mira, como incluso por el camino que a uno le ha llevado a mirar desde ese sitio.

Lizcano⁷

Como ya se señaló, tanto en las teorías hermenéuticas como en las de la complejidad, se presenta la imposibilidad de separar el sujeto que conoce e investiga del objeto a conocer. En concordancia con la idea de comprensión, es posible afirmar que todo lo que se observa está mediado por lo que el sujeto es. La mirada de los fenómenos está

⁷ Lizcano (2009:118).

condicionada por su postura frente a la vida.

En el enfoque clínico se trabaja la inclusión del sujeto desde la noción de implicación.

El enfoque clínico:

constituye una manera de pensar, una modalidad de conocimiento y de pensamiento sobre la educación y la formación y , en este sentido, hablamos de una epistemología. Como dice J. Ardoino se trata de tomar la clínica "... como postura epistemológica, como postura de escucha del Otro, como inteligencia de la complejidad, de la temporalidad, de la opacidad, de la contradicción" Souto (2010:70-71).

El carácter epistemológico del enfoque clínico se articula con las formas de conocer propias de la hermenéutica y de las teorías de la complejidad ya desarrolladas.

La noción de implicación, central en este enfoque, da cuenta del modo de relación del sujeto en la situación de investigación. Significa estar envuelto en la trama que se estudia, comprometido (Ardoino, 1997), lo que supone pensar que no existe posibilidad de no estar implicado.

La implicación se da en distintos niveles. Según Ardoino (1997), estos son el libidinal, el social y el institucional; mientras que Barbier (1977) concibe una implicación psicoafectiva, histórico-existencial y estructuro-profesional. En ambos autores se presenta la implicación en un primer nivel referida a la estructura psicológica del sujeto y de la cual el investigador no puede evadirse al relacionarse con otros sujetos. Se reconoce la presencia del inconsciente que actúa en la comprensión de la situación por parte del investigador.

Por otro lado, se está en presencia de otro sujeto o grupo que también es portador de proyectos, inscripto en un tiempo y en la historia, capaz de ejercer su negatricidad⁸. Al enfocar el nivel social e institucional o histórico-existencial y estructuro-profesional, se reconoce que el investigador es un ser social y en cuanto tal está socializado en una cultura determinada y una clase social específica, cuyos valores y normas lo condicionan a que vea la realidad desde cierta óptica y no desde otra. Sus esquemas de pensamiento y percepción están ligados a la socialización dentro de su clase social de origen. Más aún, su actividad profesional también actúa como filtro que le permite registrar unas cosas y no otras. Así planteada la implicación, parecería que la objetividad en la investigación constituye una utopía inalcanzable y vana. Por el contrario, la riqueza de la implicación como herramienta reside en la posibilidad de conocer los límites, de pensar las diferencias, de estar alerta a los filtros que impone la historia individual y social del sujeto que investiga, utilizándola como un dato más a analizar. No es cuestión de ocultar este involucramiento, sino que por el contrario se

⁸ "La negatricidad se define como la capacidad de todo ser humano de poder desarmar estrategias que pesan sobre él a través de sus propias contraestrategias" (Ardoino, 2001).

hace necesario develarlo para ponerlo en análisis como componente de la complejidad de la cual el investigador no es ajeno.

En esta investigación la implicación del investigador es un principio que plantea un modo de conocer, desde la inclusión del sujeto en el conocimiento y, por ello, de carácter epistemológico; como tal, subyace a las decisiones metodológicas en la recolección y el análisis de los datos.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En Ardoino J. et al. *Sciences de l'education, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education. Pp. 173-181. Traducción de Patricia Ducoing y revisión de Monique Landermann. Recuperado el 27/02/2011 en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt1.htm#0.
- Ardoino, J. (1993). *Dictionnaire critique de la communication*. Tomo 1. París: PUF.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Conferencia dictada en el Centro de Estudios sobre la Universidad, México: UNAM.
- Ardoino, J. (2001). Notas tomadas durante el Seminario de doctorado: "La dimensión epistemológica en la investigación sobre formación", dictado por J. Ardoino, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ardoino, J. (2011). Les termes de la complexité (encadré). *Hermès: Cognition-Communication-Politique*, (60), 135-137.
- Barbier, R. (1977). *La recherche. Action dans l'institution éducative*. París: Gauthier Villars. Bordas.
- Díaz, E. (comp.) (1998). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2002). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- Lizcano, E. (2009). *Metáforas que nos piensan*. Buenos Aires: Biblos.
- Medina Moya, J.L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la Enfermería*. España: Publicacions i Edicions. Universitat de Barcelona.
- Morin, E. (1988). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1992). *El Método IV. Las Ideas*. Madrid: Catedra.
- Morin, E. (1997). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1998). *El método II: La vida de la vida*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2007a). Complejidad restringida, complejidad general. *Sostenible?* 9 (9): 23-49. Recuperado el 13/12/2011 en <http://hdl.handle.net/2099/3883>.
- Morin, E. (2007b). Complejidad restringida y complejidad generalizada o las complejidades de la complejidad. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 12 (38): 107-109.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.

- Morin, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ortiz-Osés, A & otros. (1997). *Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*.25: 189-207.
- Samaja, J. (1997). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Souto, M (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. XVII (29):57-74.

CAPÍTULO 2

Encuadre metodológico del estudio

El objetivo de este capítulo es exponer la propuesta metodológica desde la cual se ha realizado la investigación. La producción de conocimiento acerca del estilo de enseñanza de la cátedra se sustenta en la relación entre los supuestos epistemológicos, la propuesta metodológica y el marco teórico. Los primeros – explicitados en el capítulo anterior– atienden a la comprensión como la vía de acceso y construcción del conocimiento y a la hipótesis de la complejidad como forma de pensar los fenómenos sociales, planteando un abordaje desde la multirreferencialidad teórica.

Se presentan a continuación las características del diseño de la investigación y posteriormente se describe y justifica la propuesta metodológica, en función de su pertinencia en relación con el enfoque epistemológico.

1. El diseño de la investigación

El diseño de la investigación es una categoría metodológica clave del proceso de construcción del conocimiento científico, ya que expresa la articulación entre el tema a investigar, los propósitos del estudio y los procedimientos más efectivos para obtener la información pertinente (Denzin y Lincoln, 1994; Samaja, 1996). En este sentido, se sostiene que:

Un diseño de investigación describe un conjunto flexible de líneas-guía que conectan los paradigmas teóricos con las estrategias de indagación y los métodos de recolección de material empírico. [...] sitúa a los investigadores en el mundo empírico y los relaciona a los lugares específicos, a las personas, grupos, instituciones y cuerpos de materiales interpretativos relevantes, lo que incluye documentación y archivos. Un diseño investigativo también especifica de qué manera el investigador conducirá los dos tópicos críticos de la representación y la legitimación (Denzin y Lincoln, 1994:24).

De acuerdo con los supuestos epistemológicos enunciados, esta investigación se define desde una lógica cualitativa, que busca la comprensión en profundidad mediante el estudio de casos, el cual se aborda a partir de un enfoque clínico.

Al enmarcarse este trabajo dentro del enfoque cualitativo, el objetivo es generar teoría en una lógica comprensiva que permita acceder a las “reglas de juego” de la realidad, en lugar de buscar la verificación de los resultados, a la manera de la lógica cuantitativa (Sirvent, 1999). Más aún, se busca llegar a una interpretación de esa realidad.

El enfoque clínico se caracteriza por la producción de conocimiento que contribuye a comprender la realidad a partir del estudio en profundidad y de la captación de la singularidad de un sujeto, una situación, un grupo o un tema. El objeto puede ser individual o colectivo, pero siempre involucra otro sujeto social, lo que pone a la relación intersubjetiva en un lugar central. Es la profundidad del estudio y la captación de la singularidad lo que permite la construcción del conocimiento y no la pretensión de generalización a partir de regularidades (Souto, 2010).

Otro de los aspectos que la perspectiva clínica ofrece a la investigación es un “modo sistemático de considerar y trabajar las cuestiones subjetivas” (Mancovsky, 2011:50). En este sentido, incluye al sujeto y a la subjetividad siempre en construcción, en transformación, se trate del sujeto investigador o del sujeto objeto de análisis. Exige un trabajo de elaboración psíquica del investigador que se define como el análisis de la implicación (Souto, 2010). Asimismo, comprende una posición y una postura del investigador, las cuales refieren al lugar y a la forma de posicionarse del investigador en la relación intersubjetiva con los otros. Esto implica establecer una relación no jerárquica, de respeto y comprensión hacia el o los sujetos que brindan información. El investigador se posiciona desde un conjunto de actitudes favorecedoras del contacto con el otro, de modo tal que faciliten la comunicación; para lo cual la escucha es esencial (Souto, 2010).

Finalmente, la estrategia de análisis utilizada es la inducción analítica, que involucra el examen de los datos en busca de categorías y de relaciones entre ellas. El objetivo final es el desarrollo de hipótesis de trabajo que van siendo modificadas o conservadas en el proceso de análisis mismo (Goetz y LeCompte, 1984).

En la presente investigación educativa, adoptar este diseño de investigación implica que la construcción de conocimiento sobre el estilo de enseñanza de la cátedra se realiza a partir de una labor de comprensión e interpretación de los datos, para construir el objeto de estudio desde el significado y el sentido que los sujetos y grupos le atribuyen, en el mismo contexto en que se produce. El investigador analiza ese objeto en profundidad interrogando la realidad en estudio y buscando los rasgos que permiten conocer su singularidad para estudiarla. Asume una actitud interna de disposición a la escucha y de apertura a aquello que proviene del otro, así como una exigencia de trabajo de análisis de la implicación del investigador.

2. Algunas definiciones necesarias

El problema planteado en esta investigación se enuncia como:

¿Qué formas y características tiene el estilo de enseñanza en distintas cátedras de la Universidad Nacional del Sur?

¿Qué diferencias y semejanzas se observan entre los estilos de enseñanza de las cátedras de la Universidad Nacional de Sur?

Estos problemas suponen aceptar que las cátedras construyen un estilo de enseñanza.

La delimitación del problema permite destacar los elementos que interesan al investigador, así como la manera más potente de interrogar al objeto de estudio (Samaja, 1996).

El objeto de estudio de la presente investigación es el estilo de enseñanza de la cátedra universitaria de la Universidad Nacional del Sur.

La delimitación de este objeto es ya una construcción que responde a posicionamientos de orden teórico, epistemológico, disciplinar y contextual. En tanto objeto de investigación, se presupone que el mismo es inteligible (Samaja, 1996), lo que implica, por un lado, que es posible describirlo, identificar y caracterizar sus elementos componentes, así como reelaborarlo a partir del conocimiento construido en la investigación.

Una primera definición de términos parece útil para esclarecer la índole del problema y del objeto.

En el marco de esta tesis, se define inicialmente al *estilo de enseñanza de la cátedra universitaria*, como una construcción social singular que se genera en la cátedra como respuesta a la función de enseñar que la universidad le asigna.

La *cátedra* es una unidad organizacional–institucional, integrada por un equipo docente y un conjunto de estudiantes en interacción. La función principal de la cátedra es llevar adelante la enseñanza y favorecer los aprendizajes referidos a una disciplina

o a un campo profesional que ocupa un espacio dentro del curriculum de una carrera universitaria. En algunos casos, también cumple tareas de investigación y/o de extensión.

El objeto de estudio, dado su carácter complejo y multidimensional, está constituido por diversas dimensiones. Estas son la dimensión institucional–organizacional; la didáctico-instrumental; la psico-sociológica y la referida al sujeto.

Al focalizar el estilo de enseñanza desde la dimensión institucional–organizacional se incluyen aspectos tales como la forma de organización, la cultura institucional y la historia de la UNS y los departamentos en que se encuentran las cátedras elegidas. Con respecto a estas últimas, es relevante su organización, las relaciones de poder, la forma de distribución de roles, la formación de sus miembros, así como las funciones que cumplen, entre otras.

La dimensión didáctico-instrumental del estilo de enseñanza refiere a los aspectos relacionados con la modalidad de enseñanza, a partir de lo que se denomina la agenda clásica de la didáctica, es decir, objetivos, contenidos, actividades, tarea, recursos, formas de planificación y evaluación, relación con la investigación, resultados: deserción, ausentismo y niveles de aprendizaje.

La interacción y las relaciones grupales entre docentes, entre docentes y estudiantes, y de estudiantes entre sí en las situaciones de enseñanza de una cátedra dan cuenta de la dimensión psico-sociológica.

Por último, la dimensión del sujeto, en sentido individual, refiere a la relación con el saber, las representaciones de docentes y estudiantes acerca del estilo de enseñanza, la materia, la enseñanza, el aprendizaje y los roles que desempeñan.

En la medida en que esta investigación es una búsqueda deliberada de respuestas al problema planteado y a los fines de establecer el alcance de la misma, los *objetivos* que se persiguen en el presente estudio son:

1. Describir y analizar las construcciones singulares en torno a la enseñanza que se realizan en la cátedra universitaria.
2. Identificar y caracterizar los estilos de enseñanza universitaria en su singularidad.
3. Comparar los rasgos de los estilos identificados, a fin de brindar elementos para la elaboración tanto de propuestas de formación docente como de dispositivos de cambio pedagógico e institucional.
4. Construir un sistema de categorías para el análisis de los estilos.

El *universo de análisis* lo constituyen todas las cátedras de la Universidad Nacional del Sur.

En el marco de lo expuesto precedentemente, se toma como *unidad de análisis* a cada una de las cátedras de la UNS. La selección de los casos dentro del universo se realiza a partir del cruce de los criterios teóricos de interés para la investigación y las posibilidades materiales de realización, por lo cual no obedecen a una representatividad estadística.

De este modo, se seleccionaron cinco cátedras, teniendo en cuenta: la cantidad de alumnos (hasta 100 alumnos y más de 100 alumnos o cátedras masivas); la ubicación de la materia que dicta la cátedra en el plan de estudio (materias en el primero, tercero y quinto año); la cantidad de miembros docentes de la cátedra (dos miembros o más de dos); el área disciplinar de pertenencia de la materia de la cual está a cargo la cátedra (para tal fin se agrupan en materias del área de ciencias sociales, humanísticas, exactas, naturales y las ingenierías) y la relación materia–carrera (materias exclusivas de una carrera o comunes).

En el cuadro que sigue se indican las cátedras seleccionadas y los criterios utilizados en cada caso:

Cátedra	Área disciplinar	Cantidad de estudiantes		Año cursado		Pertenencia a carreras		Cantidad de docentes	
		-100	+100	1ero. a 3ero.	4to. a 5to.	1	+ de 1	2	+ 2
Biología General	Ciencias Naturales								
Taller de Producción Vegetal	Ingenierías								
Derecho Procesal Penal II	Ciencias Sociales								
Literatura Argentina II	Humanidades								
Resolución de problemas y algoritmos	Ciencias Exactas								

3. De la recolección al análisis de los datos

La ciencia es un género literario cuya retórica es el dato.

Samaja⁹

El dato es una construcción compleja que utiliza el investigador y sobre el cual apoya la fuerza de su argumentación, es decir que, para comprender la realidad, transforma los hechos en datos. Es una construcción que torna observable ciertos conceptos teóricos, al mismo tiempo que transforma en conceptos teóricos ciertos estados de cosas observables. Todo dato está cargado de praxis (Samaja, 1996) y es el eslabón entre los hechos y los conceptos. En tanto componente del conocimiento científico, se produce en el dato un continuo interjuego y tensión entre la empiria y la teoría. En consecuencia, el dato científico es planificado, producido, procesado e interpretado. Para la construcción del dato se utilizan, en esta investigación, técnicas de recolección y de análisis de datos diversas que, al combinarlas, aportan distintos tipos de datos necesarios para la comprensión del objeto de estudio y permiten una aproximación compleja.

3.1. Acerca de las técnicas de recolección de datos

Las técnicas utilizadas para la recolección de la información que se utilizan son: la entrevista en profundidad; la observación de las situaciones de enseñanza y la lectura de documentos de la cátedra.

La elección de la entrevista en profundidad obedece a diversas razones. Entre ellas se puede señalar que es un instrumento que permite indagar, desde un abordaje cualitativo, un objeto de estudio complejo, como lo es el estilo de enseñanza de la cátedra universitaria de la UNS. Con este tipo de entrevista se busca ahondar en los detalles de las experiencias de los sujetos y los significados manifiestos y latentes que ellos les atribuyen. Aquí es donde la entrevista en profundidad se aparta de las conversaciones cotidianas. El entrevistador no da por supuesto los significados que otorgan los entrevistados a lo que estos dicen, sino que indaga en los acontecimientos, situaciones, aspectos referidos, aunque puedan parecer triviales. La entrevista en profundidad es flexible, no directiva y abierta. El objetivo no es la verdad *per se* (Taylor y Bogdan, 1992) sino la comprensión de la perspectiva desde la que el entrevistado percibe y otorga sentido a la cátedra, a sí mismo, a sus experiencias para, a partir de ellos, construir el estilo de enseñanza. El rol del entrevistador va más

⁹ Samaja (1997 s/n).

allá de la recolección de las respuestas de docentes y estudiantes, ya que se preocupa por establecer un *rapport* adecuado con los mismos, intenta una indagación en profundidad para la comprensión de la información aportada y su transformación en dato. El investigador se envuelve naturalmente en un proceso de implicación con el otro durante la entrevista, cuyo contenido es registrado y analizado posteriormente de acuerdo con los principios del enfoque clínico.

El protocolo elaborado tiene en cuenta el conjunto de las dimensiones del objeto¹⁰ e incluye la indagación acerca de las características que identifican a la cátedra desde el punto de vista del sujeto, el relato de las situaciones de enseñanza, la evocación de las historias personales y de la cátedra. Busca acceder a las representaciones acerca de la cátedra en sus significados latentes. Para ello se presenta al entrevistado una consigna que se constituye en un estímulo familiar pero lo suficientemente desestructurado y ambiguo como para que facilite la proyección sobre el estilo de enseñanza y así surjan, en parte, contenidos pre-conscientes. La utilización de esta consigna se fundamenta en que la proyección es una operación por la cual el sujeto desplaza o localiza en el exterior (persona o cosa) sentimientos, deseos, objetos, ideas, imágenes que no reconoce en sí mismo (Laplanche y Pontalis, 1996:306). En un sentido propiamente psicoanalítico, aquello que el sujeto desplaza hacia el exterior es lo que rechaza de sí mismo. Desde este punto de vista, es un mecanismo de defensa que utiliza el individuo y que describen tanto Freud como Melanie Klein. Sin embargo, en esta investigación, se define a la proyección desde el sentido amplio adoptado por Freud en su obra *Tótem y tabú*, esto es, como un mecanismo primitivo que desempeña un papel importante en nuestro modo de representación del mundo externo.

La proyección no ha sido especialmente creada como medio de defensa; también existe donde no hay conflictos [...] La proyección de percepciones internas al exterior es un mecanismo primitivo al que se hallan sometidas también nuestras percepciones sensoriales y que, por lo tanto, desempeña un papel decisivo en nuestro modo de representación del mundo externo. Bajo condiciones todavía no bastante aclaradas, las percepciones internas de nuestros procesos afectivos e intelectuales, en lugar de permanecer localizadas en nuestro mundo interno, son proyectadas de adentro hacia fuera, lo mismo que las percepciones sensoriales (Freud en Hammer, 1984:387).

El análisis de las respuestas respeta las verbalizaciones y los modos de expresión y se centra en la fundamentación que cada uno da a su elección, sin hacer una interpretación psicoanalítica de las mismas.

¹⁰ Se presentan las dimensiones y subdimensiones del objeto de estudio en relación con las preguntas del protocolo utilizado en las entrevistas a los docentes y a los estudiantes en los Anexos I y II respectivamente.

Las entrevistas se administran a todo el equipo docente de la cátedra seleccionada y a una muestra de estudiantes en la que se incluye a alumnos que estén cursando la materia y a otros que hayan finalizado su cursado. El registro consiste en la desgrabación cuidadosa, para recuperar el sentido de las expresiones, y se acompaña de las notas que toma el investigador durante su administración¹¹.

La observación natural es otro de los instrumentos de recolección de datos utilizado. Se la califica como natural porque se intenta captar en su complejidad, holísticamente, las situaciones de enseñanza en las que docentes y estudiantes de la cátedra participan. Dependiendo de los casos, se incluyen distintos espacios pedagógicos, como la clase teórica, la clase práctica, el trabajo en el laboratorio o en el campo y la consulta. Durante la observación, se registra magnetofónicamente todo lo que sucede en la situación y el observador toma notas *in situ* desde una mirada holística, abierta, sin categorías previas, incluyendo sus sensaciones, percepciones y pensamientos, como modo de registro de su implicación¹².

Otra de las técnicas de recolección de datos consiste en la lectura de los documentos que la cátedra produce para la enseñanza (los trabajos prácticos, las guías de lectura, el material audiovisual, el material en soporte informático, el programa, la bibliografía) y otros como informes, artículos académicos, informaciones difundidas en la página Web de la universidad así como la reglamentación que regula su funcionamiento.

El diario de campo, cuya escritura se produce a lo largo de toda la investigación, constituye un documento que aporta información significativa a la indagación tanto sobre el investigador y las vicisitudes del proceso investigativo, como sobre la realidad objeto de estudio. En el mismo se registran los incidentes y las impresiones del investigador que surgen en las instancias en que toma contacto con los miembros de la cátedra. Incluye las notas tomadas antes, durante y después de las entrevistas y de las observaciones.

3.2. Acerca del análisis de los datos

El análisis de los datos se realiza desde una postura holística hermenéutica. El todo se entiende desde lo individual y lo individual desde el todo (Gadamer, 2002). Así, las partes que se analizan son partes de un todo que les da sentido y al cual se vuelve permanentemente. Al decir de Gadamer, “la anticipación del sentido, que involucra el todo, se hace comprensión explícita cuando las partes que se definen desde el todo

¹¹ En el Anexo III se transcribe, a modo de ejemplo, un fragmento del registro de una de las entrevistas administradas a una docente.

¹² En el Anexo IV se transcribe, el fragmento del registro de una de las clases.

definen a su vez ese todo” (*Ibíd.*, 63). Este enfoque es coincidente con el principio hologramático del pensamiento complejo.

En este movimiento de comprensión no se concibe el análisis desde una postura cartesiana en la cual el todo se divide en partes para analizarlas para luego volver a armarlas en una síntesis, que es mera suma de partes, sino desde una perspectiva que no pierde de vista la totalidad, las relaciones y la complejidad del fenómeno (Ardoino, 2005). Es un trabajo de reconstrucción de sentido y significado desde el lugar del investigador, quien, a su vez, está implicado en la situación que analiza (Souto, 1999).

Las características del objeto de estudio, los objetivos de la investigación y el posicionamiento epistemológico orientan la selección de las técnicas de análisis de datos. Estas son el análisis de contenido, el análisis del discurso y el análisis didáctico multirreferenciado. Cada tipo de análisis se hace en forma independiente y aislada del resto. Se tiene especial atención en controlar esta separación debido a la necesidad, por un lado, de controlar la rigurosidad y coherencia interna del análisis respetando las características propias de cada uno y, por el otro, de hallar los significados singulares que los datos aportan. Asimismo, los análisis parciales acerca del mismo objeto de estudio posibilitan su confrontación *a posteriori* como modo de triangulación para confirmar las teorizaciones realizadas y facilitar la interpretación final global del conjunto de datos para cada uno de los estilos estudiados. Consecuentemente, se realizan diversos tipos de informes escritos: el primero refiere al análisis de cada fuente de datos por separado; luego se redactan informes parciales que cruzan los datos de una misma unidad y uno final por caso; finalmente se construye el de la investigación en su conjunto. La presentación de cada caso en la tesis implica un trabajo de elaboración y condensación de los datos y significados, a fin de transmitir el estilo y el sentido singular construidos.

Las entrevistas, las observaciones y los documentos son registros de comunicaciones cuyo código y soporte del mensaje es el lenguaje. Es por ello que se utilizan los análisis de contenido y del discurso para analizar la información que producen. En cambio, el análisis didáctico multirreferenciado, por su especificidad, se emplea únicamente en los registros de las observaciones de las situaciones de enseñanza.

El análisis de contenido y, dentro de éste, el análisis categorial (Bardin, 1996) consisten en un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones¹³ que permite comprender los contenidos latentes y manifiestos de lo que la comunicación expresa.

Lo que se trata de establecer cuando se hace un análisis, de manera consciente o no, es una correspondencia entre las estructuras semánticas o lingüísticas y las estructuras psicológicas o sociológicas (ej., conductas, ideologías, actitudes) de los enunciados (*Ibidem*, 31).

Si bien el análisis del contenido puede realizarse desde un abordaje cuantitativo o cualitativo, para la presente investigación se ha seleccionado el segundo enfoque, en el cual la inferencia que realiza el investigador se basa en la presencia del índice (tema) y no en la frecuencia de su aparición en cada comunicación individual (Bardin, 1996). El analista realiza una doble actividad: por un lado, comprende el sentido de la comunicación, en tanto receptor normal de la misma y, por el otro, dirige su mirada hacia “otros” significados de naturaleza psicológica, sociológica, política, histórica, didáctica entre otros. Su tarea abarca los procesos de codificación y categorización, entre otros. En el primero, se identifican unidades de significación de acuerdo con el tema en el interior de cada registro; mientras que la categorización temática consiste en “seleccionar lo relevante y agrupar lo semejante” (Samaja, 1996:71), lo cual implica una clasificación de las unidades de significación en clases o categorías que “reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico” (Bardin, 1996:90)¹⁴.

El análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000b) es una tarea de reconstrucción de sentido y significado de una situación de enseñanza desde un sujeto que toma el lugar del analista y se incluye en la situación como tal. Como trabajo metodológico y teórico, transforma los hechos en datos construidos y los sitúa en una red de sentido que implica la mediación de los saberes existentes a propósito de la situación en análisis.

Analizar incluye también la captación de los sentidos que esas prácticas [de enseñanza] tienen en su aquí y ahora para los docentes y alumnos que las protagonizan para, a partir de esa descripción cargada de sentidos, avanzar en un proceso de reflexión que las incluya y que lleve a una interpretación desde referentes teóricos diversos (*Ibidem*, 60).

¹³Bardin (1996) presenta la sistematización de los tipos de comunicación a los que se pueden aplicar las técnicas de análisis de contenido, según los criterios de número de personas implicadas en la comunicación y naturaleza del código y del soporte del mensaje.

¹⁴ En el Anexo V se transcribe un fragmento de la matriz de datos producto del análisis de contenido.

Su realización comprende una serie de pasos, tales como la lectura global del registro de la situación de enseñanza, la captación de los sentidos de la misma en su totalidad, la segmentación, la descripción de los sentidos de la situación para los actores, el análisis propiamente dicho, la búsqueda de articulaciones y la interpretación de la situación.

En el momento del análisis propiamente dicho, se trabaja en la construcción de hipótesis interpretativas buscando categorías que abran el proceso de construcción del conocimiento. Las categorías así construidas se someten a nuevas comparaciones y confrontaciones buscando las congruencias y contradicciones. La comprensión da paso a la interpretación siempre a partir de los datos, es decir, de la empiria, la cual toma nuevos sentidos a la luz del abordaje de la multirreferencialidad teórica. Esto implica interpretar la situación en análisis en su totalidad, pero desde distintas perspectivas teóricas (social, instrumental, institucional, psíquica, grupal, etcétera). Luego se buscan significados que puedan articularse desde sus diferencias, sin unificar, simplificar, ni homogeneizar, sino mostrando las posibles coincidencias, apoyos mutuos, contraposiciones y divergencias que posibiliten profundizar el proceso interpretativo (Souto, 2000b).

La elección de esta forma de análisis se fundamenta en la concordancia entre el posicionamiento epistemológico de esta investigación y los propósitos del mismo. En este sentido, las finalidades del análisis didáctico multirreferenciado giran en torno a la comprensión e interpretación, con una lectura teórica plural de las situaciones de enseñanza en su devenir respetando su complejidad y heterogeneidad. Este abordaje posibilita dar respuesta a la pregunta acerca de las características del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria en tanto problema de este estudio¹⁵.

El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria es una construcción social que involucra el nivel simbólico de las representaciones y significados presentes en el discurso y en la interacción de los sujetos. De allí la pertinencia de utilizar el análisis del discurso como una caja de herramientas metodológica para comprender las prácticas discursivas asociadas con los ámbitos de la vida social en que se realizan (Maingueneau, 1996; Van Dijk, 1997, 1998; Calsamiglia y Tusón, 1999; Narvaja de Arnoux, 2006).

De acuerdo al problema planteado, el objeto de estudio definido y las características de los materiales a analizar, se seleccionan conceptualizaciones provenientes de la gramática sistémico funcional (Halliday y Hasan, 1990; Martin y otros, 1997), la teoría

¹⁵ En el Anexo VI se presenta un fragmento del informe del análisis didáctico multirreferencial de una clase.

de la argumentación (Perelman, 1997; Ducrot, 2001; Cros, 2003), la teoría de la enunciación (Benveniste, 1973; Kerbrat Orecchioni, 1997) y el estudio de los géneros discursivos (Swales, 1998).

Las producciones discursivas contenidas en los registros de las situaciones de enseñanza, las entrevistas y los documentos se constituyen en el *corpus* a analizar. Una de las nociones utilizadas es la de género discursivo (Bhatia, 1998; Christie, 2000; Flowerdew, 1994) definido como una situación comunicativa convencionalizada, en la que intervienen sujetos en un contexto institucional dado. Los sujetos participantes conocen, comparten y utilizan adecuadamente los recursos lingüísticos y retóricos de acuerdo a un fin común. Esto incluye la selección de los tipos de discursos que realiza el sujeto. Así, entre los tipos discursivos presentes en los *corpus* analizados, se encuentran la narración, la descripción, la explicación, el diálogo, la argumentación y el discurso instruccional. El análisis de los mismos en la situación en que acaecen es un elemento que, junto con los otros aspectos analizados, permite inferir los rasgos del estilo de enseñanza. En este orden, el análisis del discurso tiene como finalidad la comprensión de la configuración retórica, la semiótica, el léxico gramatical y la argumentativa de los géneros registrados, con el fin de caracterizar las prácticas de la enseñanza propias del estilo de enseñanza de la cátedra.

Las relaciones interpersonales se analizan desde la metafunción interpersonal, en tanto componente semántico del lenguaje (Martin y otros, 1997). Esta metafunción se realiza gramaticalmente mediante las selecciones de modo (declarativo, interrogativo e imperativo) y de modalidad (expresiones del grado de certeza, usualidad, obligación). Las elecciones que realiza el hablante en un contexto dado indican su forma de participación en los actos comunicativos con otros individuos, cómo asume sus roles y la naturaleza de lo que se intercambia.

[La función interpersonal] se vincula con el uso del lenguaje que permite participar en actos comunicativos con otros individuos, asumir determinados roles, expresar y comprender sentimientos, actitudes y juicios evaluativos (Vallejos Llobet, 2004:10).

Desde otra perspectiva teórica, es posible afirmar que en todo discurso el locutor al hablar hace una presentación de sí mismo, sin necesidad de pensar en ello, es lo que se define con la noción de *ethos*. El análisis de esta construcción de una imagen de sí mismo del hablante, que se encuentra en el discurso, aporta elementos para comprender la forma del estilo de enseñanza de la cátedra. La retórica clásica (Aristóteles, 2005) define al *ethos* como una de las pruebas mediante la cual el orador busca dar una imagen de sí mismo capaz de convencer al auditorio ganando su confianza. Desde este marco, el análisis de los recursos argumentativos que los

docentes y estudiantes utilizan en las clases, entre otros, son elementos que aportan inteligibilidad al problema de la investigación.

Esta idea de construcción del sujeto en el discurso también se presenta en la teoría de la enunciación de Benveniste (1973). Para este autor, el hombre se constituye como sujeto a través del lenguaje y simultáneamente el lenguaje es posible porque cada locutor se posiciona como sujeto. La subjetividad es una virtualidad que contiene el lenguaje; el sujeto sólo existe en el discurso donde se constituye. Hay un “yo” que se dirige a un “tú” y esta dialogicidad es constitutiva del sujeto humano. El locutor se apropia de los deícticos, es decir, de las “formas vacías” que le provee el lenguaje y las actualiza en su discurso. Asimismo, siguiendo a Kerbrat Orecchioni, al considerar que “toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva” (1997:91), es posible analizar los rasgos semánticos de los lexemas que pueden considerarse subjetivos y que se encuentran en determinados sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que analiza. Su utilización, así como la de los deícticos, permite inferir la inscripción del locutor en el discurso, la imagen de sí mismo, la representación del conocimiento, su valoración y la relación con el saber que establece, entre otros componentes del estilo de enseñanza de la cátedra.

La polifonía de la enunciación es otra de las nociones que aportan herramientas válidas para analizar la subjetividad en el lenguaje (Ducrot, 2001). La teoría polifónica postula que en toda enunciación existe más de un autor del enunciado. Las figuras discursivas vinculadas al sujeto hablante son las de sujeto empírico, locutor y enunciador, entre las que se entabla un diálogo de distintas voces. El autor pone en escena y se expresa a través de estas distintas voces, lo cual permitiría al analista del discurso comprender la representación del mismo en el discurso.

En síntesis, el análisis del discurso aporta a la investigación la posibilidad de comprender los sentidos y significados acerca de la enseñanza en la cátedra universitaria presentes en el discurso y en la interacción de los sujetos y, de esta forma, comprender el sentido del estilo de enseñanza que construye¹⁶.

4. Las formas de triangulación

La triangulación -término apropiado del ámbito de la navegación y de la estrategia militar- refiere a la utilización de diferentes puntos de referencia para localizar exactamente la posición de un objeto. Desde una perspectiva metodológica, se define como la combinación de la recolección de información de diversos individuos y contextos, usando una variedad de métodos (Taylor y Bogdan, 1992; Denzin en

¹⁶ En el Anexo VII se presenta un fragmento del informe del análisis del discurso de una clase.

Maxwell, 1996). Su consideración reduce el riesgo de que las construcciones teóricas reflejen los sesgos o las limitaciones de un método específico o la subjetividad del investigador. En este sentido, es útil para someter a control recíproco los datos aportados por distintos informantes, técnicas y por el investigador. Al mismo tiempo, permite la profundización del estudio y una mayor comprensión y exactitud, ya que el cruce de distintos métodos genera fuentes de datos complementarias. En esta investigación, se trabaja básicamente con la triangulación¹⁷ de fuentes, métodos y tipos de análisis de datos.

Los métodos y las fuentes de recolección de datos que se utilizan son variados al incluirse las entrevistas, las observaciones y los documentos. La existencia de más de una fuente de datos facilita el cruce de los mismos.

El análisis de contenido, de discurso y didáctico multirreferenciado constituyen formas de construcción de categorías que, al combinarse, permiten la profundización del estudio y su validación. Los informes parciales y de avance permiten una sistematización del conocimiento en construcción.

En el siguiente cuadro se muestra la vinculación y complementariedad entre las fuentes de datos, las técnicas de recolección y los tipos de análisis utilizados:

Fuente de datos	Técnica de recolección	Tipo de análisis de datos
Profesor a cargo de la cátedra	Entrevista en profundidad	Análisis de contenido Análisis del discurso
Docentes	Entrevista en profundidad	Análisis de contenido Análisis del discurso
Estudiantes	Entrevista en profundidad	Análisis de contenido Análisis del discurso
Situaciones pedagógicas	Observación	Análisis de contenido Análisis del discurso Análisis didáctico multirreferencial
Documentos	Lectura	Análisis de contenido Análisis del discurso

El diálogo constante entre la tesista y la directora constituye un espacio de intercambio y confrontación de resultados que funciona como otra forma de triangulación. El análisis de la implicación se realiza como proceso de elucidación de las formas en que el investigador se vincula con los sujetos y los datos.

Estas formas de triangulación posibilitaron, en primer lugar, tomar distancia respecto de las observaciones y los registros realizados y, por consiguiente, facilitar el análisis

¹⁷ Vasilachis de Gialdino (1993) propone cuatro tipos de triangulación, a saber: de datos, de investigadores, teórica y metodológica.

de la implicación del investigador. En segundo lugar, provocar un refinamiento de las categorizaciones, al mismo tiempo que establecer una graduación en la seguridad ante el avance de los análisis e interpretaciones. Finalmente, operar como forma de validación otorgando solidez a las conclusiones al incluir diversas lecturas que posibilitan, en sus diferencias y complementariedades, ahondar en la comprensión de los datos y sus significados sin perder de vista la complejidad.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Educación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aristóteles (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Benveniste, E. (1973). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bhatia, V. (1998). *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999). *Las Cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994). "Introduction: Entering the field of qualitative research". En: Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (eds.): "Handbook of Qualitative Research" Cap. 1, (pp. 1-17). California: Sage Publications, Traducción de Mario E. Perrone
- Christie, F. (2000). Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. En Christie, F. & Martin, J.R. (editors) *Genre and institutions*. London: Continuum, pp. 134 – 160.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase*. España: Editorial Ariel.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Argentina: Edicial.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Halliday, M. & Hasan (1990). *Language, context and text: aspects of language in a social – semiotic perspective*. London: Oxford University Press.
- Hammer, E. (1984). *Test proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kerbrat – Orecchioni, C. (1997). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Maingueneau, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro*. Buenos Aires: Paidós.
- Martin, J. & Matthiessen, R, & Painter, C.I. (1997). *Working With Functional Grammar*. Great Britain: Arnold.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. an interactive approach*. Sage Publications:USA.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso*. Buenos Aires: Santiago Argos Instrumentos.
- Perelman, C. (1997). *El Imperio Retórico*. Colombia: Norma.

- Samaja, J. (1996). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Samaja, J. (1997). Notas tomadas durante el dictado Módulo de “Metodología de la Investigación I”, dictado por J. Samaja, Paraná, Facultad de Ciencias Económicas, UNER.
- Souto, M. (2000b). *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*, en Ficha de Cátedra N° 1, Didáctica II Buenos Aires: OPFyL.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Souto, M (2010) La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (29):57 – 74.
- Swales, J. (1998). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España: Paidós.
- Vallejos Llobet, P. (2004). *El discurso científico pedagógico*. Buenos Aires: EDIUNS.
- Van Dijk, T. A. (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Vol. 1. España: Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CAPÍTULO 3

El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria

Encuadre teórico

En este capítulo se presentan los desarrollos teóricos y conceptualizaciones acerca del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria, con el objetivo de dar cuenta de los significados de esta noción propios de disciplinas y teorías distintas.

Tres núcleos temáticos ocupan el desarrollo de estas páginas y se refieren a: el estilo, la enseñanza universitaria y la cátedra universitaria. Ellos se articulan en la conceptualización teórica del objeto de estudio: el estilo de enseñanza de la cátedra universitaria.

En primer término se abordan los significados atribuidos al estilo, desde la etimología del término y sus usos en el lenguaje cotidiano; en diversas áreas del conocimiento, con especial referencia a los campos institucional, discursivo y educativo.

La noción de enseñanza universitaria, tomada en segundo lugar, parte del significado del término enseñanza en sentido amplio, para luego situarlo en la universidad. Se especifican los sentidos que allí toma, precisando los atributos que la diferencian de la enseñanza en otras organizaciones y niveles educativos. La referencia a aspectos de orden socio-político se considera necesaria y pertinente en este punto en tanto condicionan y generan efectos en este nivel de enseñanza.

Con respecto a la cátedra universitaria, tercer núcleo temático que se presenta, se analiza su etimología y significado. Se incluyen aspectos institucionales y pedagógicos referidos a la misma.

El capítulo concluye con el significado atribuido a la noción de estilo de enseñanza de la cátedra universitaria, tal como es considerada en el marco de esta investigación. Esta construcción semántica es el punto de apoyo teórico en esta tesis.

1. El estilo

El término estilo ha sido objeto de significados distintos en el uso corriente del lenguaje, en disciplinas y en momentos históricos diversos. Se presentan en este apartado las distintas acepciones, se rastrea la etimología y los significados

provenientes de diferentes campos del conocimiento, con especial referencia al institucional, al educativo y al lingüístico discursivo. A fin de insistir sobre algunas líneas de sentido encontradas en los mismos, finalmente, se estipula el significado de la noción de estilo en el marco de esta tesis. El objetivo es abrir la comprensión desde los significados atribuidos y no el de identificar un sentido como verdadero.

1.1. Los significados del término estilo

En la etimología del término estilo se rastrean dos líneas de significación¹⁸. Una de ellas plantea que la palabra estilo deriva del griego “stylos”, que significa columna, orden arquitectónico y por extensión se define como la manera que caracteriza a un artista o escritor.

La otra vertiente plantea que estilo deriva de la palabra latina “*stilus*”, con la que se designaba al punzón que utilizaban los romanos para escribir sobre tablas enceradas. Cada persona escribía de una forma distinta, con mayor o menor presión sobre la cera, dejando un trazo de mayor o menor profundidad, dibujando las letras de una forma peculiar, dando como resultado una escritura propia, distinta, que lo distinguía de los otros escritores. De aquí es que se la relaciona con la literatura y la retórica más que con las artes plásticas.

El término estilo pasó paulatinamente de denominar al objeto utilizado a designar la manera o arte de escribir¹⁹. Gracias al estilo, el escrito adquiría un aspecto distinto, peculiar, propio, aun cuando el texto fuera el mismo.

En ambos casos el estilo se desplaza de referirse a un objeto: punzón o columna a integrar una frase como puede ser “estilo de escritura” o “estilo de un autor determinado”. Se produce un cambio semántico en términos de la extensión de su denotación²⁰. Para evitar la ambigüedad, estos giros hacen necesaria su especificación. Se trata de la conformación de una frase nominal compuesta por el núcleo “estilo”, la preposición “de” y un complemento especificador. En el caso de frases nominales como estilo de vida y estilo de pensamiento, la preposición “de” indica “el asunto de que se trata”²¹, mientras que en la expresión “estilo de Mozart o estilo del renacimiento” esta preposición marca la procedencia²² del estilo. El término necesita de un complemento, “estilo de...”, que funciona como elemento descriptivo de

¹⁸ Se toma de la obra *Creatividad y estilo: el concepto de estilo en E.H.Gombrich* de Montes Serrano (1989).

¹⁹ Corominas, J. y Pascual, J. A. (1980). *Diccionario Crítico etimológico Castellano e Hispánico*. Tomo I. España: Gredos.

²⁰ La denotación hace referencia a la relación entre expresiones léxicas con clases de objetos de la realidad (Lyons, 1997).

²¹ Moliner, M. (1997). *Diccionario de Uso del Español*, A-G Tomo 1. España: Gredos.

²² *Ibidem*.

la realidad que denota. De esta forma, hablar de estilo implica hacerlo con referencia a algo: un objeto o cosa, obra de arte, uso, costumbre, etc. o que procede de un autor, de una época histórica, etcétera.

Del uso cotidiano se destaca la línea de significación referida a una manera propia, peculiar, original de escribir, de hablar, de hacer algo de una persona, país, etcétera²³
²⁴.

A partir de la etimología y los usos del término se abren diversas líneas de sentido que permiten pensar el estilo como:

- un hacer del hombre, es decir, una producción humana;
- una manera o modo de hacer algo, que lo distingue como propio, peculiar. En este sentido, identifica un objeto, una acción, etcétera;
- una variación sea de una forma entre otras posibles; sea en el transcurso temporal.

En tanto estilo “de” especifica un campo de acción, (escritura, enseñanza, gobierno, etcétera) o la procedencia del estilo, (como “estilo de” Mozart, Beethoven).

En los diferentes campos del conocimiento que veremos a continuación encontraremos estos y nuevos significados de interés para nuestra investigación.

En la antropología, la arqueología y la historia se usa la noción de estilo para ubicar y clasificar objetos, comportamientos y acontecimientos en un contexto específico. El estilo permite al estudioso social ubicar en su contexto los artefactos del pasado, así como establecer identidades entre objetos e individuos o grupos de individuos.

Dentro de la arqueología, Runcio (2007) plantea que el estilo se vincula estrechamente a la variabilidad de la cultura material, ya que “a partir de similitudes y diferencias [en esta] se conforman conjuntos de objetos semejantes, que comparten una serie de rasgos recurrentes y que se diferencian de otros” (*Ibidem*, 19). Partiendo de esta concepción amplia de estilo, la autora manifiesta que a lo largo del pensamiento arqueológico se observan variaciones en la definición de estilo y su uso. Estos cambios no son arbitrarios “sino que están estrechamente relacionados con las corrientes arqueológicas dominantes y en términos más generales, con los paradigmas antropológicos de los cuales estas toman su marco de referencia” (*Ibidem*, 25). En este sentido, describe la noción de estilo relacionada, por un lado, al concepto de cultura en el enfoque normativo-culturalista, que predominó hasta fines de 1950; por otro, a la interacción social dentro de la sociología cerámica de la década del 70. Posteriormente, presenta corrientes arqueológicas en que el estilo se relaciona

²³ *Diccionario de la lengua española*. (2005). Madrid: Espasa-Calpe S.A.

²⁴ Moliner, M. (1997). *Diccionario de Uso del Español*, A-G Tomo 1. España: Gredos.

sucesivamente con la función; el intercambio de información; la ideología y la estructura. Finalmente una de las corrientes más recientes, denominada Arqueología Postprocesual, vincula el estilo al significado. El estilo “es una de las lecturas posibles desde donde alcanzar los significados simbólicos de las prácticas sociales” (*Ibidem*, 25). Este enfoque busca el significado de la cultura material, lo cual implica postular a la cultura como una forma de texto considerando especialmente el contexto donde esta aparece ya que “a partir de las asociaciones contextuales, es posible la interpretación de su significado” (*Ibidem*, 25).

Dentro de la historia del arte, los autores coinciden en afirmar que la noción de estilo es fundamental. El nacimiento de esta disciplina está unido a la discusión sobre el concepto de estilo (Monte Serrano, 1989). Ackerman, uno de sus principales representantes, a principio de la década de 1960, se refiere al estilo de esta forma:

En el estudio de las artes, las obras —no las instituciones o las personas— son los datos primarios; en ellas debemos encontrar ciertas características que son más o menos estables, en el sentido que aparecen en otros productos del mismo artista/s, era o lugar y flexibles, en el sentido que ellas cambian de acuerdo a un patrón definible en un período de tiempo y un ámbito geográfico. Al conjunto diferenciable de tales características las llamamos estilo²⁵ (Ackerman, 1962:227).

El estilo es un conjunto de rasgos que se convierten en un atributo de los objetos y de las obras de arte, las cuales se relacionan a partir del estilo que comparten. Supone constancias de las características que lo constituyen por un período de tiempo.

El autor plantea que es una herramienta indispensable en la historia del arte ya que cumple dos funciones. La primera de ellas es la caracterización de las obras de arte hechas en un mismo período de tiempo o lugar por la misma persona o grupo y la segunda ayuda a ubicar la obra desconocida. En este sentido afirma:

Debido a que nuestra imagen del estilo no se descubre, sino que se crea por abstracción de ciertas características y combinaciones de las obras de arte con el propósito de ayudar a la actividad histórica y crítica, no tiene sentido preguntar, como usualmente hacemos, ¿qué es el estilo?; la pregunta relevante es más bien “¿Qué definición de estilo proporciona la estructura más útil para la historia del arte?” (*Ibidem*, 228)

El estilo es un concepto normativo que permite el ordenamiento espacio-temporal de las obras.

Por su parte, Gombrich (Gombrich en de la Fuente, 1996) define al estilo como “una manera distintiva y, por lo tanto, inconfundible, en la realización de una actividad o de la factura de un artefacto” (*Ibidem*, 233), mientras que para Worringer (Worringer en

²⁵ Traducción propia

de la Fuente, 1996) el estilo es la expresión concreta de la relación del hombre con su mundo.

Estos autores representan modos contrarios pero complementarios para entender los estilos (de la Fuente 1996, 234). En un caso, el estilo se encuentra potencialmente en el objeto o en la actividad y las circunstancias externas lo hacen explícito, mientras que en el otro, el estilo “es un concepto creado para agrupar formas que tienen históricamente algo en común” (*Ibidem*, 234).

A pesar de las diferencias coinciden en que los estilos son diferentes, pueden ser comparados pero nunca calificados en términos de una idea de progreso. “Un estilo tardío no es necesariamente mejor que uno temprano” (*Ibidem*, 237).

Monte Serrano (1989) plantea que al referirse a las obras de arte o los artefactos, el sentido del término estilo indica no solamente la forma o el modo en que ha sido hecho sino también señala cómo debe ser hecho. Desde esta perspectiva, “todas las definiciones del estilo pueden ser agrupadas en *descriptivas o normativas*” (Monte Serrano, 1989:16).

Las definiciones normativas proceden de la antigua retórica y se basan en que el estilo denota los elementos constitutivos y distinguibles que hacen que una obra se ajuste a la norma adecuada. Al acentuar el aspecto normativo, “se valora como una gran conquista el que un estilo se haya formado e impuesto en un ámbito geográfico o temporal” (*Ibidem*, 16) pretendiendo mantener una unidad biunívoca entre estilo y cultura. Una consecuencia lógica de ello es partir de la idea de que una cultura desarrolla un alto grado de creatividad si el estilo de su arte está altamente desarrollado. El estilo se muestra como sintomático de toda la cultura, lo cual da cuenta de una uniformidad en las producciones de una cultura que no es tal.

En las definiciones descriptivas, en cambio, el estilo “permite reconocer y distinguir variadas maneras de hacer, de acuerdo con grupos, países o períodos, con las que clasificamos las obras para una mejor comprensión y estudio” (*Ibidem*, 17). Se presupone que es común que las obras artísticas se ajusten a los rasgos peculiares del estilo. Así, se habla del estilo de los prerrafaelistas al referirse a la obra de un grupo de artistas; del estilo inglés al hablar de obras de un país o al estilo del siglo XIX indicando la ubicación temporal de las mismas. También, el estilo representa una definición descriptiva cuando se utiliza para referirse a la obra de una persona individual, como al hablar del estilo de Charles Dickens.

Por otro lado, en el arte, las definiciones descriptivas están constituidas por un conjunto de características o factores comunes que permiten postular una cierta unidad sobre la variedad de las obras. En el caso del estilo gótico, romano, barroco, por ejemplo, se utiliza un sistema de descripción y clasificación basado en una serie

de cualidades formales que se identifican con los períodos temporales en la continuidad de la historia. En este sentido, el estilo supone constancias de esas cualidades a lo largo de un período de tiempo y relaciones entre las distintas obras a partir de esas características o factores comunes.

Menéndez (1998), en un trabajo que analiza los enfoques metodológicos manejados por las ciencias antropológicas y sociales y las ciencias de la salud, presenta al término estilo como el antecedente directo de la noción estilo de vida. Señala que “el concepto estilo de vida procede del concepto de “estilo” que fue desarrollado por las ciencias sociales e históricas alemanas entre 1880 y 1940” (*Ibídem*, 51). Es en este período histórico en que el estilo es aplicado al arte, la economía, la política, el pensamiento, la ideología y también a la vida cotidiana. Se presenta como un concepto clave con que los historicistas alemanes “trataron de captar las totalidades culturales de modo general, y de particularidades que tenían una estructuración propia de significado” (*Ibídem*, 51). En este momento, dentro de la sociología, Weber (1985) lo utiliza para la descripción de formas de vida diferentes según las clases sociales.

Por su parte, Mannheim (1973) desarrolla el modelo metodológico de la sociología del conocimiento tomando, de la historia moderna del arte, un conjunto de ideas entre las que se encuentra la de estilo. Para este autor, el historiador del arte casi siempre es capaz de fechar con exactitud la obra de arte, diciendo a qué autor, escuela o estilo artístico pertenece, a partir de analizar elementos técnicos como el color, el detallismo, la composición, entre otros.

De la misma manera, en la sociología del conocimiento se puede reconocer el grupo social o histórico al que pertenece una idea determinada, porque el pensamiento humano se desarrolla en “estilos” (González García, 1994). Es decir, el estilo designa a la forma y categorías de pensamiento de un grupo social. Así, la investigación sociológica debe reconstruir los estilos de pensamiento a la manera que lo hace el historiador del arte (Mannheim, 1973).

En el campo de la sociología actual, Giddens (1997) utiliza el término estilo asociado a la expresión estilo de vida. El objetivo de su trabajo se focaliza en “la aparición de nuevos mecanismos de identidad del yo modelados por las instituciones de la modernidad²⁶ y que a su vez las modelan también a ellas” (*Ibídem*, 10).

Para comprender el concepto de estilo de vida es necesario contextualizarlo en la sociedad actual, donde la seguridad de las tradiciones y costumbres se ha

²⁶ Se refiere a la modernidad tardía, la cual es el mundo que habitamos actualmente (Giddens, 1997:11).

desvanecido y ya no existe la certidumbre del conocimiento racional. En su lugar, la duda se constituye en un aspecto existencial del mundo social contemporáneo.

La modernidad institucionaliza el principio de la duda radical y recalca que todo conocimiento adopta la forma de hipótesis, de afirmaciones que pueden muy bien ser ciertas, pero que en principio son siempre susceptibles de revisión y pueden ser abandonadas en algún momento” (Giddens, 1997:11).

La mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza está sometida a un proceso de reflexividad, es decir, de revisión continua a la luz de las nuevas informaciones y conocimientos. Entre otros factores, este dinamismo, propio de las instituciones de la modernidad²⁷, contribuye a que el yo no pueda recurrir a preceptos o prácticas establecidas. “La modernidad coloca al individuo frente a una compleja diversidad de elecciones y, al carecer de carácter fundacional, ofrece al mismo tiempo poca ayuda en cuanto a qué opción se habrá de escoger” (*Ibidem*, 104).

Esta situación, en cierta manera obliga al yo a elegir permanentemente, a definirse, a partir de las elecciones que realiza, ya que se enfrenta a un universo social en el que no hay nada prefigurado. Se dispone de una serie indefinida de actuaciones potenciales con sus correspondientes riesgos. En la sociedad cada individuo tiene que seleccionar determinadas formas de vida, aunque los grupos sociales tendrán diversas posibilidades, dependiendo de los recursos económicos, políticos, sociales y culturales con que cuentan. El autor plantea que no solo se refiere a los grupos y clases más favorecidas, sino que incluye también a los grupos marginales (producto de la diferencia, la exclusión y la marginalización propias de las instituciones de la modernidad):

Sería un error grave suponer que los fenómenos analizados en el libro se limitan, en sus efectos, a quienes viven en condiciones materiales más privilegiadas. El “estilo de vida” se refiere también a las decisiones tomadas y a las líneas de acción seguidas en situaciones de limitación material rigurosa; entre estas pautas de estilo de vida se puede incluir también el rechazo más o menos deliberado de formas más difusas de comportamiento y consumo (*Ibidem*, 15).

La noción de estilo de vida se refiere a las decisiones tomadas por los individuos (incluyendo a aquellos grupos o clases excluidos) y a las líneas de acción que siguen.

²⁷ Los tres elementos que influyen en el dinamismo que caracteriza a las instituciones de la modernidad son la separación de espacio y tiempo, los mecanismos de desenclave y la reflexividad institucional (*Ibidem*, 33-34).

Un estilo de vida puede definirse como un conjunto de prácticas más o menos integrado que un individuo adopta no solo porque satisfacen necesidades utilitarias, sino porque dan forma material a una crónica concreta de la identidad del yo... Los estilos de vida son prácticas hechas rutina: las rutinas presentes en los hábitos del vestir, el comer, los modos de actuar y los medios privilegiados para encontrarse con los demás (*Ibídem*,106).

El estilo de vida está ligado no solamente a las decisiones del actuar, sino también a las referidas a la construcción de la identidad del yo.

Las rutinas que se practican están reflejamente abiertas al cambio en función de la naturaleza móvil de la identidad del yo. Todas esas elecciones -así como otras de mayor amplitud y consecuencias- son decisiones referentes no solo a cómo actuar sino a quién ser" (*Ibídem*, 108).

La multiplicidad de elecciones no implica que todas estén al alcance de todo el mundo ni que haya un pleno conocimiento del abanico de posibilidades. Por el contrario, la selección o creación de estilos de vida está "influida por presiones de grupo y por la visibilidad de los modelos de rol, así como por las circunstancias socio económicas" (*Ibídem*, 107). En este sentido, el estilo de vida se vincula a las situaciones sociales que se viven en la vida cotidiana.

En síntesis, entre los sentidos inscriptos en la elaboración del sociólogo inglés, se destaca que el estilo está vinculado a elecciones y decisiones dentro de posibilidades que la sociedad y el grupo social brindan. Conforman un conjunto de prácticas con cierta integración que el individuo adopta en relación con su identidad.

Desde las perspectivas sociológicas presentadas, se insiste en el estilo en tanto construcción social histórica, producto de un individuo o grupo social. Se trata de una construcción conformada por elementos que se relacionan y constituyen una cierta unidad de sentido en referencia a un grupo (Mannheim o Weber) o a un individuo (Giddens).

El estilo refiere a la posibilidad de elegir (Giddens), dentro de condiciones históricas y sociales, anclado en un contexto socio-histórico-personal que le da sentido y del cual es una variación.

Desde la perspectiva de la historia de la ciencia, Fleck (1986) -en un trabajo que anticipa y ejerce influencia en las construcciones teóricas de Kuhn²⁸- utiliza el término estilo como estilo de pensamiento. A partir de un detallado estudio histórico de la sífilis, y en especial de los logros médicos de Wasserman, concluye que los hechos

²⁸ Kuhn (1963:11) en su prólogo a *La estructura de las revoluciones científicas* manifiesta que la monografía casi desconocida de Fleck fue uno de los ensayos que anticipaba muchas de sus ideas.

científicos tienen una génesis, la cual se produce dentro de las comunidades científicas que los construyen. La ciencia no es un constructo formal, sino una actividad realizada cooperativamente por una comunidad de investigadores.

En este marco, acuña las nociones de colectivo de pensamiento, que refiere a la comunidad de científicos de un campo determinado, y de estilo de pensamiento, en tanto presuposiciones o supuestos sobre las que la comunidad de científicos construye las teorías. Cada colectivo de pensamiento es portador de un estilo de pensamiento.

Estas conceptualizaciones resaltan, por un lado, para el estilo de pensamiento, una relación con el grupo social que lo sostiene y, por el otro, la idea de construcción social, producto de una génesis y una historia dentro de grupos humanos, líneas de significación asociadas a las ya vistas en los aportes de la sociología.

Desde una perspectiva lingüística, se define al estilo “como la marca de la individualidad del sujeto en el discurso”²⁹, mientras que desde el campo de la literatura se denomina estilo, por un lado, al “conjunto de rasgos formales que caracterizan (en su totalidad o en un momento en particular) el modo de expresarse, o el modo de escribir de un autor” y por el otro, al “conjunto de rasgos formales que caracterizan un grupo de obras, constituido sobre bases tipológicas o históricas”³⁰.

Uno de los representantes de la estilística textual³¹, el neerlandés Van Dijk, plantea que la utilización técnica del término estilo lleva implícitos conceptos como especificidad, caracterización, desviación, entre otros, los cuales se aplican a artefactos. Es decir, refieren a dibujos, cuadros, objetos de uso, vestimenta, arquitectura, etcétera, tanto como a los sujetos que los producen. Estos artefactos pueden ser individuales o constituirse en un conjunto. El estilo asociado a ellos indica que tienen un mismo productor o grupo de productores; fueron realizados en un mismo momento o lugar o que pertenecen a una misma cultura. En este marco, el concepto de estilo es un concepto relativo. Siempre se trata de un estilo de un artefacto en relación a otros artefactos o conjunto de ellos, o en relación a otras reglas, normas o convenciones generales según las cuales se produjeron los mismos. El estilo se puede basar en reglas generales o particulares, pero siempre está relacionado a otro sistema de reglas.

Aparece aquí una línea de significación nueva que ubica al estilo en relación a un sistema de reglas.

²⁹ Dublois.J. et al. (1983) *Diccionario de Lingüística*. Madrid. Alianza Editorial.

³⁰ Marchese, Á. y Forradellas, J. (1991) *Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología literaria*. Madrid: Editorial Ariel.

³¹ Las investigaciones de este campo del conocimiento giran en torno a la descripción del estilo de textos en lengua natural (Van Dijk. 1998)

El rastreo realizado precedentemente con relación a la etimología, los usos y las definiciones de estilo en distintas disciplinas, habilita a presentar algunas precisiones conceptuales en orden a ampliar su comprensión.

El estilo se refiere a:

- una producción humana, un objeto producido por el hombre, tal como una obra de arte, una formación expresiva, una época, una forma de vivir, un artefacto;
- una construcción social e histórica, conformada por elementos que se relacionan y constituyen una cierta unidad de sentido en referencia a un grupo o a un individuo;
- una manera o modo de hacer, pensar, vivir, desempeñar una función o realizar una tarea;
- una posibilidad de elegir, dentro de condiciones históricas y sociales, anclado en un contexto socio–histórico-personal que le da sentido y del cual es una variación;
- una lectura posible que permite interpretar el significado de prácticas sociales;
- una descripción de características o rasgos que permiten postular una cierta unidad sobre una variedad de obras;
- la posibilidad de identificar una obra, un artefacto como perteneciente a una época o a una manera de producción diferente;
- un carácter propio, distinto, peculiar del modo de actuar;
- una variación de maneras de vivir, de expresar, lo que se advierte en el contraste de un estilo con otros, con los que comparte una cultura, o un espacio o un tiempo comunes;
- una diferencia en los modos de hacer y de actuar en relación a un sistema de reglas;
- decisiones tomadas en un contexto social e histórico dentro de posibilidades que el mismo ofrece;
- un conjunto de rasgos recurrentes, que diferencian un estilo de otro;
- variaciones que perduran en el tiempo;
- un determinado dominio del mundo, al cual especifica como estilo de vida, de escritura, de pensamiento, etcétera;
- formas de identidad del yo.

1.2. El estilo: una mirada institucional

En este apartado se presenta el concepto de estilo tal como es elaborado desde el análisis institucional. En primer lugar, se expone la noción de estilo institucional como

una categoría de análisis de las instituciones educativas. Posteriormente, se desarrolla la noción de estilo de desempeño que llevan a cabo las instituciones educativas, en el marco de la socialización profesional.

1.2.1. *El estilo institucional*

Con el propósito de estudiar los fenómenos institucionales en las organizaciones y las relaciones de estos con el contexto, Fernández trabaja en una línea de investigación orientada por la búsqueda de comprensión acerca de la estructura y dinámica institucional en espacios educativos que funcionan en condiciones y situaciones críticas. A partir de sus investigaciones diseña un modelo que plantea “la existencia de un estilo que opera como mediador entre las condiciones y los resultados” (Fernández, 1994:40), para cada establecimiento institucional. Dada una situación, las condiciones agrupan los “aspectos preexistentes al fenómeno en estudio, que establecen con él alguna relación de determinación” (*Ibidem*, 40). En la categoría resultados, incluye al fenómeno en estudio y los “aspectos que aparecen como derivados de esas condiciones” (*Ibidem*, 40).

El estilo funciona como mediador entre las condiciones y los resultados y da cuenta de los aspectos dinámicos del funcionamiento institucional.

Quando hablamos de estilo institucional aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc. (*Ibidem*, 41).

El estilo alude a ciertos aspectos de la acción institucional que se presentan como recurrencias y caracterizan el modo en que el establecimiento produce y resuelve problemas, se relaciona con el mundo, etcétera. Genera la impresión de un orden natural y deseable. Expresa la idiosincrasia de una organización o institución. Se trata de cualidades que operan sobre los individuos al ser incorporadas como representaciones y significados en los niveles inconscientes y al asociarse con imágenes y representaciones de carácter primario.

La autora, en una investigación realizada en la UBA³², utiliza el modelo presentado tomando a la cátedra universitaria como una unidad institucional (Fernández *et al.*, 1990) dentro de la universidad. En cuanto tal, la cátedra configura a lo largo de su historia un estilo propio de funcionamiento como producto de la interacción de los

³² El propósito principal de la investigación fue describir los efectos de las situaciones de masividad sobre la tarea y organización de las cátedras universitarias y “comprender los requisitos que debe tener un cambio de condición para desencadenar el cuestionamiento al estilo y los modelos institucionales” (Fernández, 1994:168).

sujetos con las condiciones de trabajo. Se manifiesta en un nivel simbólico a través de representaciones y significados que se transmiten por medio del discurso y por la interacción de los sujetos que la conforman. Constituyen condiciones: los aspectos personales de los sujetos que forman parte de una cátedra; las características materiales dadas para llevar a cabo la tarea de enseñar, las características organizacionales de la universidad en la que las cátedras se incluyen y las características pedagógicas de la tarea. Los resultados reúnen los aspectos que se derivan de la mediación del estilo sobre las condiciones y abarcan la producción institucional en el nivel material y simbólico.

Es de interés para nuestra conceptualización la definición del estilo de la cátedra, que la autora propone, como “un conjunto de características de funcionamiento que se reiteran en el tiempo y son reconocidas por los miembros de la unidad y por los sujetos externos como rasgos que la definen” (*Ibídem*, 11).

El estilo está compuesto por ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que al reiterarse, caracterizan a la cátedra en su tarea de enseñar. Conforman el estilo los siguientes aspectos:

- Modos de producción relativamente estables, modelos que orientan la tarea del docente y del alumno, entre otros;
- Formas de percepción, juicio y valoración de la realidad;
- Conjunto de concepciones, representaciones e imágenes acerca de las condiciones mencionadas, así como del sí mismo, la cátedra, la tarea, entre otras;
- Modos de enfrentar y resolver dificultades;
- Formas de relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico;
- Modalidades de distribución del poder y de las responsabilidades;
- Formas de comunicación e interacción;
- Modalidades de control y distribución del conocimiento.

1.2.2. *El estilo y los modelos profesionales*

En el marco de la investigación acerca de las prácticas de formación que posibilitan la socialización profesional, Andreozzi (1996, 2000) presenta los conceptos de modelos profesionales y los diferencia de “estilos personales de desempeño”.

Los modelos profesionales son configuraciones de rasgos, compuestos por disposiciones más o menos estables, que definen “el ser” y “el deber ser” de una

profesión. Son reconocidos y legitimados por el campo profesional que al mismo tiempo definen. Son producciones históricas, es decir, representan “el producto de un proceso de acumulación de saberes que constituyen el legado de una herencia incorporada como capital cultural” (Andreozzi, 1996: 22), en un determinado momento histórico. Estos modelos son constructos teóricos que se elaboran a partir de la abstracción del análisis de las diferencias y semejanzas de las actuaciones singulares de los sujetos y por lo tanto son ideales. Como tales, se constituyen en el trasfondo de realidad común que otorga previsibilidad a las acciones dentro del campo profesional, moldean la conducta de los sujetos y posibilitan la afiliación y la construcción de la identificación del colectivo profesional. En tanto son ideales, no se encuentran directamente en las acciones que realizan los sujetos. En el desempeño concreto de los sujetos emerge una multiplicidad de estilos personales que dan cuenta de la existencia de variaciones singulares. Se los define como el “conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el ejercicio profesional de un sujeto singular en su situación real de trabajo” (*Ibidem*, 23). Estas versiones están mediadas por la versión particular del modelo ideal que realizan los diferentes grupos profesionales de referencia.

Las nociones de modelo, estilo y sus relaciones planteadas por Andreozzi tienen puntos en común con el análisis de las prácticas laborales propuesta en Francia por Clot³³ y su equipo de investigación.

Las nociones de género y estilo forman parte del enfoque teórico en que se apoya el desarrollo de la metodología denominada “método de autoconfrontación” (Fernández y Clot, 2007) que está “orientada hacia el crecimiento del poder de acción de los colectivos de trabajo” (*Ibidem*, 18).

En las situaciones laborales diferencia tarea de actividad. La primera es lo que la organización del trabajo prescribe mientras que la segunda es aquello que los trabajadores realizan para lograr la prescripción. Señala que la actividad observada “no es más que la actualización de una entre muchas otras posibilidades con las que los trabajadores hubiesen podido cumplir con lo prescripto” (*Ibidem*, 15). Entre tarea y actividad, hay una continuidad, es decir, el colectivo profesional efectúa un trabajo de organización que une la actividad que realiza con la prescripción. Esta continuidad es posible por la existencia de lo que ha denominado “género social de una profesión o

³³ Clot (Clot y Faïta, 2000; Fernández y Clot, 2007) trabaja, en Francia, en el campo de la formación de adultos, el análisis de las prácticas profesionales y la situación de trabajo, desde un enfoque clínico de la actividad. Articula la ergonomía francesa y la psicopatología del trabajo tomando como objeto la relación entre el individuo y la actividad.

género profesional” (Clot y Faïta 2000; Fernández y Clot, 2007), concepto definido como

un conjunto de obligaciones que, sin proponérselo, impone el grupo profesional para poder alcanzar el objetivo, incluso en contra del *modus operandi* prescrito. [...] un entramado de técnicas, tanto del cuerpo como intelectuales, de palabras y de gestos profesionales (Fernández y Clot, 2007:16).

El género es el conjunto de formas comunes que tiene un colectivo profesional de comprender y actuar en el mundo laboral. Se construye a partir de la experiencia, los valores y las creencias producto de la historia del grupo profesional. Es un saber y un saber-hacer colectivo, que, por un lado, conforma un conjunto de normas compartidas y, por otro, se constituye en un recurso para el profesional. Es decir, que son normas que el profesional puede adecuar al contexto de la acción y con el que generalmente adapta el contexto para actuar. La presencia de estos géneros define la forma en que deben comportarse los sujetos en las relaciones sociales, así como las formas de trabajo aceptables. El estilo designa la distancia individual que cada sujeto toma en relación con el género colectivo, al momento de actuar en una situación dada, al transformar los géneros en la historia real de las actividades. En este sentido, el estilo se define como una “metamorfosis del género en el curso de la acción” (Clot y Faïta, 2000:15).

En síntesis, se destacan algunos significados del concepto de estilo en el campo de las prácticas de formación profesional. El estilo:

- se refiere a acciones del sujeto en situación real de trabajo;
- emerge en el desempeño profesional concreto;
- da cuenta de variaciones singulares;
- es una variación, una metamorfosis que se sostiene en el tiempo,
- es una variación particular del desempeño de los profesionales en las situaciones de trabajo, o una metamorfosis del género o modelo profesional que se produce en la acción;
- implica una distancia individual con respecto al género colectivo;
- se sostiene en el tiempo.

1.3. El estilo: una mirada educativa

En el campo educativo la noción de estilo está asociada a la enseñanza y al aprendizaje. En el primer caso, los investigadores se refieren a la manera particular de

enseñar del docente, mientras que en el segundo, asocian el estilo a la forma de aprender del estudiante o del docente. Asimismo, diversidad de trabajos apuntan a establecer relaciones entre los estilos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y de los estudiantes. Este abordaje busca poder explicar y comprender la relación entre ambas formas de actuar en las situaciones educativas, para así poder mejorar los aprendizajes de los estudiantes. A continuación, a partir de la presentación de la noción de estilo de enseñanza y de aprendizaje que desarrollan distintos autores, se señalan los rasgos más significativos para esta investigación.

1.3.1. *El estilo de enseñanza*

Desde mediados del siglo pasado, en el ámbito de la enseñanza existe un interés en investigar las diversas formas en que los docentes realizan su tarea. Dentro del amplio espectro de investigaciones en torno a esta temática, se seleccionaron tres investigaciones que refieren a las formas de enseñar de los docentes: dos de ellas toman como objeto de investigación explícito los estilos de enseñanza de los docentes del nivel primario (Bennet, 1979; Cols, 2011) y la tercera refiere a las configuraciones didácticas construidas por los docentes universitarios (Litwin, 1997).

Uno de los trabajos que interesa considerar en el marco de esta investigación es el desarrollado por Bennett (1979)³⁴ en el campo de la enseñanza. Este se encuadra en el paradigma de investigación denominado proceso-producto (Shulman, 1989; Pérez Gómez, 1989, 1993), que fuera dominante durante la década de los 70, aunque la fuerte incidencia de sus reformulaciones llega hasta la actualidad. El programa busca mostrar las relaciones entre lo que los profesores hacen en la clase y lo que les sucede a los estudiantes, en términos de producto de aprendizaje. Se propone definir las formas eficaces de enseñar. La idea subyacente es que un mayor conocimiento de estas relaciones eficaces, llevaría a una mejora en la enseñanza. Al describirse los métodos utilizados en estas relaciones (Pérez Gómez, 1989), se podrían diseñar programas para promover las prácticas eficaces. La observación del comportamiento del docente en las clases es una de las metodologías utilizadas, ya que se considera que la actuación en situación del profesor y no se lo debe aislar de su entorno³⁵. En estas investigaciones se busca identificar patrones estables de comportamiento, que se convierten en estilos reales de enseñanza, para luego establecer correlaciones

³⁴ Se hace referencia a la investigación que el autor dirigió junto a Entwistle en la Universidad de Lancaster, Inglaterra en la década de 1970 y que dio como resultado el libro de su autoría *Estilo de enseñanza y progreso de los alumnos*.

³⁵ Esta es una de las diferencias con respecto al paradigma presagio-producto en el que se consideraba la eficacia de la enseñanza como efecto directo de los rasgos físicos y psicológicos del docente independientemente de la situación en que se desempeñaba (Pérez Gómez, 1989).

entre éstos y el rendimiento académico de los alumnos. El diseño de la investigación responde a un esquema simple en el que se relaciona la variable independiente (denominada en este paradigma variable proceso), que son los patrones de comportamiento de los docentes, con la variable dependiente (denominada variable producto), constituida por el rendimiento académico del alumno. Una de las críticas a este paradigma es que se reduce la complejidad de la enseñanza a dos variables como son la actuación observable del docente y el rendimiento académico del estudiante.

Bennet (1979) busca responder a dos cuestiones básicas. La primera de ellas es si las diferencias en los estilos de enseñanza de los docentes afectan los aprendizajes de los alumnos y, la segunda, si determinados tipos de alumnos tienen un mejor desempeño bajo ciertos estilos de enseñanza. Los supuestos en que se sustenta se fundamentan en la existencia de una diversidad de formas o estilos de enseñanza de los docentes y, además, en que esas variaciones tienen efectos en el aprendizaje de los alumnos. La investigación identifica doce estilos de enseñanza que se describen como tipos. Para la elaboración de estos estilos se administra un cuestionario a docentes de escuelas primarias, el cual se construye a partir de la operacionalización de los estilos de enseñanza progresista y tradicional, presentes en la teoría didáctica. Así, se definen seis aspectos de las variaciones en la actividad del maestro: "dirección y organización de la clase; formas de control del profesor y sanciones; contenido y planificación de los planes de estudio; estrategia de instrucción; técnicas de motivación y procedimientos de valoración" (*Ibidem*, 64).

Una vez detectados los estilos de los docentes, se evalúa el rendimiento académico de los estudiantes en relación con el mismo.

Los estilos descriptos por Bennett son maneras de enseñar del docente que se construyen en función de modelos teóricos de enseñanza dominantes. El interés está en ver cómo aparecen las formas de enseñar pensadas desde la teoría didáctica en los comportamientos docentes y qué incidencia tienen en los aprendizajes de los alumnos.

Desde otro posicionamiento, Cols (2011) realiza una investigación que se ubica en el paradigma de la complejidad y el enfoque hermenéutico, en la que se interesa por comprender la enseñanza y la diversidad de formas en que ella puede ser concebida y puesta en práctica por los maestros. Los supuestos teóricos en los que se sustenta incluyen la idea de que la enseñanza es una actividad situada y compleja en la que los docentes actúan de formas diferentes. Concibe a la acción del docente, en tanto

acción social, como integrada por las actuaciones y los sentidos que ella tiene para los actores incluyendo los aspectos de naturaleza individual y social.

La investigación indaga acerca de las fuentes sociales y biográficas que intervienen en la constitución de los estilos de enseñanza de los docentes. Para ello -en forma similar a la noción de modelo desarrollada por Clot y Andreozzi anteriormente descripta- define los modelos de enseñanza que sustentan los colectivos docentes como los marcos comunes y de referencia desde los cuales los docentes realizan su propia variación. El estilo de enseñanza se constituye en el modo personal de enseñar. En este sentido, no es una réplica del modelo sino que, a partir del modelo y distanciándose de éste, constituye la manera idiosincrásica y singular de pensar y realizar la enseñanza. Lo define de esta manera:

...el estilo de enseñanza constituye un modo idiosincrásico y personal de concebir y llevar a cabo la tarea que se configura "a partir de" y "distanciándose de" un conjunto de concepciones compartidas que ofrece la cultura profesional local en un momento determinado y que se condensan en lo que hemos denominado "modelos de enseñanza" (Cols, 2011:175).

Estos modelos se presentan al docente como una orientación y un marco de acción. Son de una naturaleza híbrida, se nutren de diversas fuentes y tienen una débil conexión con las teorías didácticas y pedagógicas contemporáneas. Debido a la opacidad del lenguaje, la ambigüedad y generalidad de los principios y lemas pedagógicos que lo conforman se constituyen en ofertas de significado que dan lugar a interpretaciones diversas.

Define, además, al estilo de enseñanza como una configuración, lo que implica, en primer lugar, que tiene un carácter multidimensional. Está conformado por múltiples dimensiones entre las que se incluyen un modo de actuar y modos de percibir, concebir y valorar la enseñanza. En segundo término, la noción de configuración remite al modo peculiar en que se combinan las diversas dimensiones dando al estilo su forma singular e inédita. La misma es producto no solamente de los atributos sino de la relación particular que se establece entre ellos. De esta manera, el estilo se presenta como una totalidad que puede ser aprehendida por el investigador a través de una mirada holística.

Si se considera la idea de forma, modelo o configuración particular en que se presenta la enseñanza como subyacente al concepto de estilo, es relevante para la definición del marco teórico de esta tesis el trabajo de Litwin (1997). Se propone construir un encuadre teórico-explicativo que permita analizar la buena enseñanza en las ciencias

sociales en la universidad. Como producto del mismo resulta la idea de configuraciones didácticas. Las configuraciones didácticas se constituyen en la manera particular que el docente despliega para favorecer la comprensión de los alumnos y generar procesos de construcción de conocimientos. Son “un constructo interpretativo alternativo para el análisis de las prácticas” (Litwin, 1997:44). Las configuraciones marcan la manera de enseñar de los docentes en prácticas que propician y habilitan la construcción de conocimiento por parte de los estudiantes universitarios.

Los estudios acerca de los estilos de enseñanza hasta aquí presentados señalan algunos rasgos a tener en cuenta para esta investigación. En este marco, el estilo se refiere a:

- un modo idiosincrásico y personal de enseñar, una manera de enseñar del docente en la que se presentan variaciones en la dirección y organización de la clase; las formas de control del profesor y sanciones; el contenido y la planificación de los planes de estudio; la estrategia de instrucción; las técnicas de motivación y los procedimientos de valoración;
- características que identifican una forma de enseñar;
- la actuación de los docentes en la enseñanza, las maneras de enseñar en relación con los aprendizajes que provocan en los estudiantes (Bennett; Litwin);
- una manera de hacer del docente que está referida a un marco más amplio que puede ser entendido como los modelos teóricos en Bennett, los modelos profesionales en Cols o la buena enseñanza en Litwin. Este marco encuadra la tarea de enseñanza pero no la determina totalmente, en tanto se reconoce la posibilidad de variaciones personales;
- una configuración (Cols, Litwin), constituida por rasgos, dimensiones que, específicamente en el trabajo de Cols, resultan de la relación entre sus rasgos componentes y que -a la manera de una Gestalt- resulta imposible aprehenderlos a partir de sus elementos.

1.3.2. *El estilo de aprendizaje*

Los investigadores que en los últimos 40 o 50 años han estudiado los estilos de aprendizaje fundamentan su trabajo en la idea de que conociendo los estilos, es decir, las formas de aprender de los sujetos, se podrá mejorar la enseñanza y el desempeño

en los trabajadores, así como solucionar los problemas de aprendizaje y de formación de estudiantes y trabajadores (Coffield *et al.*, 2004)³⁶.

Los psicólogos cognitivos entienden por estilo cognitivo la manera en que una persona procesa la información. Esta noción se desarrolló a partir de investigaciones sobre la resolución de problemas y las capacidades sensoriales y perceptivas (Sternberg, 1999).

Durante los años 50 y principios de los 60 se destacó un movimiento al que Sternberg denominó movimiento de estilos cognitivos, basado en la idea de que los estilos podrían proporcionar un puente entre el estudio de la cognición (por ejemplo, cómo percibimos, aprendemos y pensamos) y el estudio de la personalidad. En su seno surgen varios estilos diferentes, la mayoría de los cuales se abocaban más hacia el primer tipo de estudio.

Por otro lado, varias investigaciones trabajaron en estilos centrados en las actividades que llevan a cabo las personas en diferentes aspectos de su vida como el estudio y el trabajo. Los estilos de aprendizaje hacen referencia en especial a cómo les gusta aprender a las personas (*Ibidem*).

Desde otro punto de vista, Sternberg (1999) plantea que el éxito o el fracaso en el rendimiento de las personas a lo largo de su educación o en su profesión están relacionados con la posibilidad de que sus estilos de pensamiento se ajusten en mayor o menor medida a lo que la situación requiere.

Los estilos de pensamiento son tanto o más importantes que las aptitudes. Se los define como las preferencias de los individuos al emplear las aptitudes que tienen. Es una manera característica de pensar de una persona. Se refiere más que a una aptitud, a la forma de utilizar las aptitudes que las personas tienen.

Un estilo es una manera de pensar. No es una aptitud, sino más bien una forma preferida de emplear las aptitudes que uno posee. La distinción entre estilo y aptitud es fundamental. Aptitud se refiere a lo bien que alguien puede hacer algo. Estilo se refiere a cómo le gusta a alguien hacer algo (*Ibidem*, 24).

El autor identifica trece estilos. Una persona no tiene un estilo sino un perfil de estilos, es decir, que una persona no posee un solo tipo de estilo (*Ibidem*).

Los constructos de inteligencia social, inteligencia práctica e inteligencia emocional, o el de inteligencias múltiples son nociones acerca de lo que las personas pueden hacer,

³⁶ En un informe realizado en el Reino Unido por estos investigadores se revisa críticamente la literatura acerca de los estilos de aprendizaje. Se examinan 13 de los modelos que más influencia tienen actualmente, lo cual da una idea de la magnitud de la producción científica sobre la temática.

mientras que la noción de estilo de pensamiento refiere a aquello que las personas prefieren hacer.

Dadas aptitudes semejantes existen estilos diferentes. Los distintos estilos llevan a las personas a emplear sus aptitudes de manera diferente y por lo tanto responden de forma diferente, pero adecuada, a los tipos de pensamiento requeridos por ocupaciones distintas. Los estilos permiten comprender por qué algunas personas son exitosas en las carreras, trabajos o profesiones que eligen. “Las personas necesitan encontrar carreras que encajen no solo con sus aptitudes, sino también con sus estilos” (*Ibídem*, 28).

Es importante la correspondencia entre estilos y entornos. Las diferencias individuales, debido a los distintos estilos que utilizan las personas, llevan a que en las relaciones que establecen con otros (hijos, padres, cónyuge, amigos, docentes, etcétera) se produzcan malos entendidos, ya que si los estilos utilizados no coinciden con las expectativas de “los otros”, se los menosprecia o deja de lado. Esta situación también se da en la enseñanza y en muchos casos acarrearía el fracaso escolar. “En la enseñanza, los alumnos que se consideran ineptos con frecuencia no tienen otra culpa que poseer un estilo que no encaja con el de su enseñante” (*Ibídem*, 29).

De lo expuesto precedentemente, consideramos pertinente destacar que el estilo:

- es una forma o manera de aprender, de pensar, de procesar información;
- constituye una variación de la acción a la que se refiere en la expresión referencial (estilo de pensamiento, de aprendizaje, de cognición);
- permite predecir las dificultades o no que una persona tendrá con respecto a su relación con el medio ambiente, su aprendizaje y su formación en el trabajo;
- más que en singular se utiliza en plural para referirse a formas de aprender o pensar del sujeto, es decir, al perfil de estilos y no a uno solo.

1.4. El estilo: una mirada lingüístico discursiva

En el área de los estudios del discurso o análisis del discurso, Van Dijk (1997) caracteriza al discurso desde tres dimensiones. Una de ellas considera al discurso como una forma de uso del lenguaje, la otra lo identifica como un suceso de comunicación y la tercera considera que los participantes de ese suceso comunicativo “hacen algo” es decir, interactúan, por lo cual considera al discurso como una

interacción verbal (*Ibidem*, 22-23)³⁷. El estilo se encuentra dentro del abanico de conceptos que se utilizan para caracterizar al discurso desde la primera dimensión.

1.4.1. *El estilo lingüístico*

Uno de los aspectos que para Van Dijk (1997) debe incluir el estudio del discurso es el análisis estilístico. En sentido amplio, define al estilo como una variación que implica una elección que hace el hablante, por ejemplo, de una determinada palabra para referirse a un objeto. Esta elección depende de diversos aspectos entre los que es posible señalar el tipo de discurso (periodístico, editorial, etcétera) y la pertenencia del hablante a un determinado grupo o de su posición u opinión particular sobre el tema que expone. Es decir que para referirse a un mismo objeto se pueden utilizar ítems léxicos diferentes. En el mismo orden, cuando las variaciones ocurren en función del contexto, el autor lo define como estilo del discurso.

Para describir los mismos sucesos pueden también utilizarse variaciones en la pronunciación, en la escritura, en los elementos visuales o en los gestos que acompañan al discurso, en el orden de las palabras, en el orden de las oraciones: todas estas variaciones funcionales forman parte del estilo. En síntesis, el estilo es habitualmente una variación dependiente del contexto del nivel de expresión del discurso (*Ibidem*, 35).

Dentro de las condiciones para hablar de estilo, es necesario que alguno de los elementos del discurso o de sus referentes permanezca igual. “[...] el concepto de estilo supone usualmente que al menos algo (el sentido, el tópico, los sucesos) permanece igual, de modo que podemos comparar cómo los discursos “dicen lo mismo” (*Ibidem*, 35).

El análisis estilístico también define un conjunto de características discursivas típicas de un género (relato vs. crónica), un grupo humano (mujeres vs. hombres), una situación social (formal vs. informal), un período literario (clásico vs. romántico) o una cultura (anglosajona vs. latina). Desde esta perspectiva, las variaciones no son contextuales.

En la misma línea que Van Dijk, Sandig y Selting (1997), al caracterizar al estilo del discurso, afirman que se puede hablar de estilo solo en plural ya que se refiere a las variantes disponibles al formular un discurso. Debido a que los estilos difieren entre sí es posible hablar de una variedad de estilos. El estilo -en singular- no implica un juicio, en el sentido de la afirmación “esto no tiene estilo”, sino que es un “concepto que

³⁷ El autor plantea que “una tarea del estudio del discurso consiste en proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones: ¿cómo influye el uso del lenguaje en las creencias y en la interacción, o viceversa?, ¿cómo influyen algunos aspectos de la interacción en la manera de hablar? o ¿cómo controlan las creencias el uso del lenguaje y la interacción” (*Ibidem*, 23).

resulta apropiado para identificar y describir diferentes estilos, su significado y pertinencia en el discurso” (*Ibídem*, 207).

Como miembros de una comunidad discursiva, los individuos son conscientes de la existencia de una serie de rasgos de estilo al disponer de una variedad de alternativas para referirse al mismo objeto, proceso o hecho. Estas alternativas no son equivalentes en cuanto a su valor, sino que se diferencian estilísticamente. Los rasgos de estilo se pueden agrupar de diversas formas. Una de ellas se denomina *rasgos de estilo léxico*. En este caso se hace referencia a la diferencia en el vocabulario utilizado para denotar una misma cosa. Las palabras que puede utilizar el hablante al referirse a una misma cosa difieren parcialmente en cuanto a su significado. Por ejemplo, en una situación de la vida común se utilizaría la palabra agua mientras que en una situación de un dominio específico como el ámbito académico de la química se utilizaría H₂O. Estas variadas formas de nombrar un objeto, indican “distintas esferas de acción, tipos de actividades, temas o “mundos sociales” dentro de una comunidad discursiva” (*Ibídem*, 208).

Junto con los rasgos de estilo léxico, se encuentran *los rasgos de estilo sintácticos; fonológicos y grafológicos* y *las figuras de estilo*. Estas últimas incluyen los recursos descriptos en la retórica clásica, como son la metáfora, el paralelismo, la rima, etcétera. Por último, *los rasgos de estilo pragmáticos* son las variaciones que se producen referidas a las distintas formas de realizar un acto de habla. Así, la forma de encabezar una carta expresa la manera de relacionarse que tiene un individuo con la persona a la que le escribe.

Las estructuras de estilo escritas y orales son estructuras integradas por la coocurrencia de haces de rasgos, es decir, hay selecciones en la sintaxis, el léxico, entre otras, según el estilo que se trate. Estos rasgos de estilo coocurrentes forman un todo particular, una gestalt que puede ser interpretada por los destinatarios.

Los estilos son medios ideales para expresar significados implícitos. Permiten que algunos significados se puedan interpretar sin que sea necesario explicitarlos semánticamente. El significado logrado estilísticamente se puede referir, por ejemplo, a la definición de un tipo de relación particular entre hablante y destinatario, a la auto presentación del hablante/escritor o a la actitud que se adopta en una situación.

Es posible hallar estilos específicos asociados a lo social y regional, a la cultura y subcultura, a los géneros discursivos y al tipo de actividad que se realiza. Estas variaciones permiten el reconocimiento de los roles que juegan los individuos en las situaciones comunicativas. “[...] la variación estilística es un tipo de variación lingüística que se usa en forma activa y significativa para sugerir marcos interpretativos que permitan interpretar los enunciados” (*Ibídem*, 211).

El uso de los estilos discursivos se da en forma conjunta con otros aspectos de los estilos de vida de los integrantes de una sociedad como su vivienda, sus formas de vida, su vestimenta, sus gustos, etcétera.

Con la finalidad de expresar los significados adicionales que resultan pertinentes en la interacción, los individuos recurren a la variación estilística. Los hablantes pueden producir estilos convencionales, es decir, aquellos que cumplen con las expectativas estilísticas de los otros, pero también pueden utilizar en forma creativa e individual los recursos estilísticos. En este orden, se aparta de las expectativas y conocimientos sobre las convenciones. En todos los casos, el significado estilístico enriquece la actividad con el objeto de realizarla más eficazmente.

El significado estilístico no se limita a las intenciones estilísticas del autor; el texto mismo proporciona una base para su interpretación. Es por ello que, al interpretar la forma en que una persona habla, es posible inferir características de la misma, como por ejemplo, su edad, posición social, entre otras.

A modo de conclusión, las autoras afirman que “los estilos son los modos socialmente significativos y socialmente interpretados en los que se utiliza la variación estilística como recurso en la interacción escrita y oral” (*Ibíd.*, 227).

La variación lingüística es lo que se interpreta en relación con los hablantes, los tipos textuales, la situación comunicativa, los tipos de actividades y los contextos, entre otros.

Los estilos tipificados tienen estructuras y rasgos prototípicos. Sin embargo, son bastante flexibles y dinámicos, lo que permite su adaptación a los objetivos del destinatario y a las exigencias textuales o de la situación.

La selección de un estilo no responde solo a los factores extralingüísticos como son el tipo de actividad o texto, el tipo de discurso, de situación, de roles institucionales aun cuando al ser interpretados estén vinculados a dichos factores.

Dado que los estilos pueden ser utilizados en forma estratégica en contextos distintos de aquellos con los que están vinculados convencionalmente, esto muestra que el estilo es un sistema señalizador que debe ser descrito como un recurso por derecho propio. A menudo, el estilo se determina o negocia en la interacción como resultado de procesos interactivos entre los hablantes o escritores y los destinatarios; es por lo tanto un logro interactivo (*Ibíd.*, 227).

1.4.2. *El estilo del discurso docente*

Desde una perspectiva sociolingüística, Cazden (1991) plantea la diferencia entre registro del habla docente y estilo. La autora estudia los fenómenos lingüísticos en ambientes escolares con el objetivo de poder comprender los acontecimientos sociales

del aula y a través de ellos, los contextos sociales en los que se produce la cognición de los alumnos.

El registro y el estilo conforman configuraciones de rasgos desplegados en diversos niveles de la estructura lingüística. Define al registro como “un modo convencionalizado de hablar dentro de un rol determinado, y se identifica como una señal de ese rol” (Cazden, 1990:655). En cambio, entiende por estilo las variaciones entre situaciones más o menos formales dentro de una misma aula, entre docentes de distintos grupos culturales, entre docentes de distinto sexo, etcétera. Al indagar acerca del estilo, la investigadora valida hipótesis sobre los componentes subyacentes al mismo, así como sobre las diferencias individuales. Mientras el registro es uno, los estilos son plurales. No son niveles de la estructura lingüística sino una configuración de rasgos desplegados en distintos niveles. De este modo, los estilos de habla, plurales, son configuraciones de rasgos que muestran las variaciones individuales, de género o de grupos culturales distintos.

A partir de las perspectivas lingüísticas discursivas presentadas, es factible afirmar que el estilo:

- se expresa en plural;
- es una variación entre otras posibles, lo que implica una elección que hace el hablante entre las variantes disponibles, supone que alguno de los elementos del discurso o los referentes permanezca igual;
- se presentan como construcciones típicas aunque flexibles y dinámicas,
- está compuesto por la coocurrencia de haces de rasgos que forman un todo particular;
- implica una elección que hace el hablante en relación al contexto;
- es productor de significado;
- es un medio para expresar significados implícitos.

1.5. La noción de estilo en esta investigación

Hemos desplegado en el trabajo teórico expuesto distintos sentidos dados a la palabra estilo desde teorías y disciplinas diversas. Desde estas perspectivas teóricas es posible señalar algunas características del estilo que serán retomadas en esta investigación.

El estilo

- es una construcción social, producto de la interacción humana;

- es una lectura posible que permite interpretar el significado de prácticas sociales;
- identifica una actividad u objeto a partir de un conjunto de rasgos;
- designa variaciones en la realización de una práctica social a la cual califica. En este sentido, es pertinente hablar de estilos en plural;
- implica una elección o creación (consciente o no) de posibles maneras de realización de una práctica.
- es una variación que perdura en el tiempo, permanece, persiste en un período de tiempo dado;
- es una configuración singular productora de sentido que resulta de la relación de elementos heterogéneos;
- está anclado en un contexto socio–histórico-personal que le da sentido;
- se define como un aspecto distinto, peculiar, propio de aquello a lo que se refiere; en este sentido, otorga identidad al mismo;
- implica una diferencia reconocida por los sujetos.

2. La enseñanza universitaria

La universidad es una creación original de la Europa medieval. Surge como un movimiento corporativo, en torno a la conservación y la producción de un saber considerado valioso (Le Goff, 1999; Scott, 2006; Barnett, 2011). Es una de las instituciones más antiguas y respetada a lo largo del tiempo que pervive en pleno siglo XXI (Wittrock, 1996; Webster, 2010).

Desde su creación, adoptó múltiples formas³⁸. Muchas de ellas, incluso al interior de una misma universidad, aún se manifiestan en relaciones de complementariedad u oposición³⁹. Barnett (2011) señala que tal convivencia refleja ideas diferentes acerca de lo que significa ser una universidad ⁴⁰. En Argentina y Latinoamérica, a partir de la Reforma Universitaria de 1918, la docencia, la investigación y la extensión se convirtieron en funciones constitutivas de la cultura organizacional universitaria (Mollis, 1995) y posteriormente se agregaron la administración, el gobierno y la gestión universitaria. La formación de profesionales (Mollis, 2003) es otra de las tareas propias de la universidad que ya caracterizaba “el estilo universitario latinoamericano hacia fines del siglo XIX” (*Ibidem*, 2006). La coexistencia de estas misiones o funciones hacen

³⁸ Así lo sostienen autores como Wittrock (1996); Buchbinder (2005); Rama (2006); Scott (2006); Webster (2010) y Barnett (2011).

³⁹ Scott (2006) postula seis misiones básicas o transformaciones de la misión de la universidad que coexisten

⁴⁰ Este autor reconoce la universidad metafísica, la investigadora, la burocrática, la emprendedora y la corporativa (Barnett,2011)

de la universidad una organización multifuncional⁴¹. A pesar de ello, es innegable que su principal fuerza productiva es el conocimiento (Clark, 1983). Específicamente se ocupa de producir, comunicar y transmitir saberes científicos, tecnológicos, artísticos y éticos acerca del mundo y ofrecer una experiencia de formación que tiene como objetivo construir una identidad académica y profesional en los sujetos que la transitan.

La noción de enseñanza universitaria refiere a la transmisión de saberes y a la oferta de experiencia de la formación en la profesión. Constituye el segundo núcleo temático que vamos a desarrollar en este capítulo. Su abordaje se realiza desde conceptualizaciones provenientes de diversas perspectivas teóricas y disciplinarias como son, entre otras, la pedagógica, la didáctica y la discursiva.

2.1. La enseñanza universitaria como objeto de la didáctica

Dentro del campo pedagógico, la enseñanza universitaria se constituye en objeto de estudio de la didáctica general. Al mismo tiempo, al ubicarse en un nivel educativo específico, como es el superior universitario, resulta serlo, también, de una didáctica específica⁴²: la didáctica universitaria o de nivel universitario. En este sentido, la enseñanza universitaria se constituye en uno de los objetos de estudio, de lo que Camilloni (2007:37) denomina “familia disciplinaria”, conformada por la didáctica general y las didácticas específicas. Es desde su uso y etimología y desde esta doble pertenencia que presentamos, en este apartado, los rasgos que la caracterizan.

De acuerdo con el diccionario la enseñanza es “la acción y efecto de enseñar”⁴³. Enseñar deriva del latín *insigno* que significa “señalar, distinguir, mostrar”⁴⁴. También se presenta como⁴⁵:

- Instruir, adoctrinar, amaestrar en reglas o preceptos;
- Mostrar o exponer una cosa para que sea vista y apreciada;
- Dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirve de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo;
- Dejar aparecer, dejar ver una cosa involuntariamente.

⁴¹ Este concepto lo retoma Mollis (1995) de Kerr quien propone el término “multidiversidad” (Marginson, 2008) en contraposición al concepto de Universidad de Newman, como una propuesta de institución moderna, pluralista, de varias dimensiones y con propósitos diversos, que tiene varios centros de poder y acepta trayectorias diferentes para alcanzar los diferentes propósitos.

⁴² De acuerdo a Camilloni la Didáctica General es un campo disciplinar que se ocupa de la enseñanza, “sin diferenciar con carácter exclusivo campos de conocimientos, niveles educativos, edades o tipos de establecimientos” (Camilloni, 2007:23), mientras que las didácticas específicas, delimitan la enseñanza a un aspecto particular, que en el caso de la didáctica universitaria toma como criterio de diferenciación la pertenencia a un nivel del sistema educativo.

⁴³ *Diccionario de la Lengua Española*. (2005). Madrid: Espasa Calpe S.A.

⁴⁴ *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, (1983). Madrid, Santillana, Tomo I.

⁴⁵ *Diccionario de la Lengua Española*. (2005). Madrid: Espasa Calpe S.A.

Los verbos que se utilizan para su definición son acciones que implican la presencia de al menos dos sujetos ya que el instruir, el adoctrinar, el dar advertencia, entre otros necesita de un sujeto que realice la acción y de otro que la reciba. De allí es posible inferir que la enseñanza es una actividad en la que existen al menos dos actores: uno que instruye y muestra algo a otro. Hay una intención de mostrar o exponer un elemento que se valora positivamente. Se espera que sea apreciada y que además sirva de guía o advertencia. Al mismo tiempo se podría plantear como una actividad en la que se presentan cosas que no se quieren mostrar.

Estos sentidos del uso cotidiano también se encuentran en las definiciones de enseñanza propias del campo disciplinar.

Fenstermacher (1989), en un artículo ya clásico dentro del campo de la didáctica, presenta una definición genérica del concepto de enseñanza. Su objetivo es analizar el significado básico del concepto a partir de la pregunta “¿Qué debe haber en esta actividad para que se la llame enseñanza?” (*Ibidem*, 150) a fin de “mostrar después cómo los investigadores trabajan sobre este significado básico a medida que estudian las actividades de la enseñanza”. La enseñanza es una actividad intencional que involucra al menos dos actores: un docente y un alumno o grupo de alumnos. Estos dos sujetos se relacionan porque hay uno de ellos, el docente que posee y provee un saber al alumno que aún no lo tiene. La relación se formaliza en el momento en que el docente transmite dicho saber, que puede ser una habilidad, un conocimiento, o una creencia, entre otros.

Esta definición marca cinco características que, de acuerdo a Fenstermacher, tienen que estar presentes a la hora de diferenciar la enseñanza de otras actividades y que se encuentran en la etimología y uso del término. Si las situamos en instituciones educativas son: el docente, el contenido, el estudiante, la relación entre el docente y estudiante y la acción de transmisión. Sin embargo, como señala Fenstermacher, hay diversas maneras de trabajar sobre la idea genérica de enseñanza y plantea como ejemplos el hacerlo examinando el concepto dentro del contexto de la escolaridad; ubicándose en el aspecto moral como lo hace la filosofía de la educación o desde las elaboraciones culturales como lo hacen los antropólogos. Los diversos posicionamientos teóricos o disciplinares producen definiciones elaboradas en las que se detalla el contexto, los recursos, las formas de transmisión o posicionamientos éticos, entre otros componentes.

Esta definición genérica de enseñanza cambió a lo largo del tiempo. Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de dichos cambios, se presentarán los que se consideran más relevantes para este trabajo.

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, se presenta a la enseñanza como esencialmente técnica⁴⁶. Se la define como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida (Carr, y Kemmis, 1988). Es una intervención racional, sistemática y tecnológica cuya preocupación prioritaria es la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar finalidades determinadas externamente a las situaciones de enseñanza (Cols, 2000). Se caracteriza por la existencia de propuestas didácticas con pretendida neutralidad política y objetividad (Davini, 1996). Al decir de Edelstein (1996:78) la atención se centra en “las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas”. Se supone que el docente conoce los medios disponibles y la eficacia de los mismos de acuerdo con las diferentes circunstancias. Este conocimiento es el establecido por la investigación básica y la tecnología (Cols, 2000). La idea que está detrás es la del artesano. El docente es como un artesano y por lo tanto lo que hay que saber y mejorar son los medios que se utilizan para enseñar, es decir, las técnicas. Por otro lado, no se cuestionan los fines de la educación ya que como en cualquier oficio, la tradición es la que determina las condiciones de trabajo y las expectativas. Cols (2000) afirma que al mismo tiempo que el papel del docente tomaba estas características, el conocimiento acerca de la enseñanza era considerado objetivo y neutro, lo que llevó, según la autora, a “desdibujar el sesgo normativo que había caracterizado al discurso pedagógico y didáctico hasta entonces” (*Ibidem*, 10). Desde este enfoque, la enseñanza va unida al proceso de aprendizaje ya que se considera que toda enseñanza da por resultado el aprendizaje de lo que se quiere enseñar.

Con posterioridad a la perspectiva técnica y desde una fuerte crítica a la misma, se presentan, en el campo de la didáctica, definiciones de enseñanza diversas. En una necesaria selección, se opta por presentar aquellas más significativas para esta investigación.

Al definir el objeto de estudio de la didáctica general, Camilloni plantea:

la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza [...] necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todo tipo de instituciones (Camilloni, 2007:22).

⁴⁶ Al respecto acuerdan Barco (1996); Davini,(1996,2008); Camilloni (1996,2007); Litwin (1996, 2008); Cols (2000, 2007, 2011) y Edelstein (2011).

Por su parte, Edelstein⁴⁷ concibe a la enseñanza como una práctica social, históricamente determinada que se genera en un tiempo y espacio concreto (Edelstein, 2011: 105). La ubica en una institución educativa y más específicamente en el aula. Al constituirse la enseñanza en una práctica social, la autora plantea que en primer lugar, constituye una actividad intencional que por medio de un complejo proceso de mediaciones imprime implícita o explícitamente, algún tipo de racionalidad a las prácticas. La intencionalidad puede variar, desde tomar la forma de una prescripción invariable o de posibles alternativas. En segundo lugar, responde a necesidades que están más allá de las intenciones de los actores directos y que se deben buscar en las características de la sociedad y cultura en que se desarrolla. Se las define como prácticas políticas, por lo cual “remiten a la esfera de lo público y por ello, solo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte” (*Ibidem*, 105).

Seguidamente considera que aunque la enseñanza es una práctica en la que se realizan procesos interactivos múltiples, en algún sentido, se constituye en una propuesta singular que un docente concreta en torno al “problema del conocimiento, cómo se comparte y construye en el aula” (*Ibidem*, 105).

Caracteriza a la enseñanza como una práctica altamente compleja, debido a que se desarrolla en “escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto” (*Ibidem*, 105). En este sentido, el entrecruzamiento de dimensiones sociales e institucionales y aquellas propias de la clase escolar, entre otras es uno de sus rasgos constitutivos.

Souto (1993,1996), desde una perspectiva didáctica que denomina didáctica de lo grupal, define a la enseñanza como un objeto complejo que se constituye en un campo problemático en relación de continuidad con el contexto. Plantea el acto pedagógico como objeto formal de la didáctica constituido por las relaciones ternarias, en sentido dialéctico, entre docente, alumno y conocimiento. Considera necesario referir la enseñanza a las “situaciones en las que ella surge y sucede” (Souto, 1996:135), constituyendo estas el objeto concreto de la didáctica. Las situaciones surgen en contextos históricos, políticos y sociales que las constituyen. Toma a la clase escolar como una de las situaciones en que esta acaece. Definida como un campo complejo, significa marcar la diversidad de componentes y dimensiones como la social, la psíquica y la instrumental, entre otras que la atraviesan.

⁴⁷ Esta autora investiga acerca de la formación profesional del docente, especialmente en “el análisis didáctico de prácticas de la enseñanza en propuestas de formación” (Edelstein, 2011:187).

De lo expuesto surgen diversos sentidos que nos permiten realizar una primera aproximación teórica a la noción de enseñanza universitaria desde la perspectiva de la didáctica general.

La enseñanza (universitaria):

- está atravesada por un contexto histórico, social, cultural e institucional;
- es una práctica política y social compleja, compuesta por diversidad de componentes y dimensiones: psíquica, personal, social, instrumental, entre otras;
- involucra la relación entre un docente, un grupo de estudiantes y el conocimiento o saber a enseñar (triángulo didáctico);
- plantea finalidades, que más allá de las intenciones de los actores directos, se asientan en la sociedad y cultura en que se desarrolla;
- está orientada a la transmisión y construcción de saberes;
- se realiza en diversos espacios y tiempos siendo la clase uno de ellos;
- es una propuesta y puesta en acto de situaciones singulares por parte de un docente que busca provocar aprendizajes.

Desde el campo de la didáctica universitaria⁴⁸, Lucarelli (1998) define al objeto de estudio de esta didáctica específica como “el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión” (*Ibidem*, 4).

Surgen de esta definición varias notas que caracterizan a la enseñanza universitaria. La primera de ellas es la referencia a un equipo docente como organizador de la enseñanza, esto significa que en la enseñanza universitaria se producen interacciones y procesos de comunicación. En este sentido, Cols plantea como uno de los rasgos de la enseñanza el de constituirse en “una acción orientada hacia otros y realizada con el otro” (2007: 144). Para Souto (2000a), se trata de situaciones donde la grupalidad se desarrolla y pueden emerger distintas formaciones grupales.

Otra de las notas que singularizan la enseñanza universitaria es la referida al contenido a enseñar, el cual se lo define como altamente especializado. El conocimiento que se enseña y se aprende en la universidad es un conocimiento

⁴⁸ Da Cunha (1996, 1998, 2004); Zabalza (2001, 2003, 2007) y Lucarelli (2000, 2009a, 2009b, 2011, 2012) caracterizan la didáctica universitaria como disciplina cuyo objeto de estudio es la enseñanza universitaria.

disciplinar en el más alto nivel⁴⁹, organizado en torno a un número cada vez más creciente de disciplinas, sub disciplinas y especialidades⁵⁰.

La disciplina está constituida por un determinado cuerpo organizado de hechos y teorías con métodos de investigación específicos que permiten la producción de conocimiento, con procesos de validación y criterios de verdad aceptados. (Becher, 2001; Kreber, 2009, Barnett, 2009b). Se trata de un conjunto de conocimientos a los que se les atribuye un valor de verdad científica. Las disciplinas y las teorías que las constituyen responden a paradigmas teórico-epistemológicos en tanto están construidas y sostenidas por comunidades disciplinares (Becher, 2001), incluyen tradiciones, costumbres y prácticas, así como formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados compartidos⁵¹. En este contexto, las comunidades disciplinares, a las cuales los docentes universitarios pertenecen, están presentes en la enseñanza de diversas maneras e influyen en: los modos de abordar, seleccionar y organizar los contenidos; el posicionamiento epistemológico que se adopta; las relaciones con el saber que fomenta ; los vínculos que propicia; la forma de abordar y definir los problemas a trabajar, la definición de los procesos y formas de pensamiento a aprender; los tiempos necesarios para formarse como miembro de la comunidad disciplinar; las actitudes y valores compartidos, entre otros⁵².

Finalmente, otra de las notas que caracteriza a la enseñanza universitaria, a partir de la definición de Lucarelli, es la de relacionarse con un contenido especializado “orientado hacia la formación de una profesión” (1998:4). Aparece aquí el rasgo de intencionalidad de la enseñanza presente ya en la definición genérica. En este sentido, la enseñanza en la universidad tiene como propósito el preparar al individuo para participar en la vida económica, cultural y social desde el desempeño de una profesión. Lucarelli (2009a) plantea que la profesión⁵³ es una estructurante de las prácticas de enseñanza en la universidad.

⁴⁹ Las disciplinas, históricamente, se transformaron en una forma de conocer al mundo a finales del siglo XIX y principios del XX aunque su surgimiento se puede rastrear ya en las siete artes liberales que se enseñaban en la universidad medieval (Fanghanel, 2009).

⁵⁰ Aun cuando en las últimas tres décadas la disciplina, como organización y posicionamiento epistemológico, ha sido atacada desde dentro y fuera del mundo académico (Barnett, 2009a) y se hacen intentos de trabajar desde la interdisciplinariedad o la transdisciplinariedad, estas continúan fuertemente arraigadas en la cultura universitaria. En este sentido, aun hoy “las disciplinas impregnan la vida académica” (Kreber, 2009:19).

⁵¹ Para Barnett (2009b) las comunidades disciplinares producen una forma de extranjería ya que construyen perspectivas del mundo que no están al alcance de todos y su posesión habilita a ser considerado miembro de la misma , de allí que las disciplinas , como su nombre lo indica “Llaman a disciplinarse a aquellos que están tratando de trabajar dentro de ellas” (*Ibidem*, 436).

⁵² Entre los autores que abordan la relación entre enseñanza y tradiciones disciplinares se destacan la reconocida investigación de Becher (2001) y los trabajos de Menges y Austin (2002); Chiroleu (2002); Marquina y Fernández Lamarra (2008); Barnett (2009a, 2009b); Fanghanel (2009); Jones (2009) y Kreber (2009).

⁵³ La autora define a la profesión desde una perspectiva descriptiva e histórica dinámica siguiendo a Bourdieu y Gómez Campo y Tenti Fanfani (Lucarelli, 2009a).

Desde nuestra perspectiva, se hace necesario considerar la formación en una profesión en sentido amplio, es decir, que incluya no solamente los conocimientos especializados provenientes de la investigación y los saberes de la práctica, sino también una formación cultural amplia, incluyendo el desarrollo de saberes, actitudes y valores para el mundo de la vida⁵⁴.

2.2. La enseñanza universitaria como práctica

Una de las notas distintivas de la enseñanza en general y de la universitaria en particular es la de constituir una práctica social. Es por ello que creemos necesario recuperar los rasgos que diversos autores asignaron a la noción de práctica social a fin de incluirlos en la definición de enseñanza universitaria para esta investigación.

Kemmis⁵⁵, explora, en un texto reciente (Kemmis. 2010), las formas diversas en que la noción de práctica ha sido explicada por diferentes teóricos⁵⁶. Construye un conjunto de categorías claves acerca de la misma con el objetivo de establecer un diálogo entre las diferentes teorías de la práctica que contribuya a una comprensión más abarcadora de la misma.

El autor considera que la práctica se puede enfocar desde una doble perspectiva: la individual y la extra individual. “Me baso en una variedad de teóricos de la práctica (como MacIntyre, Bourdieu, Foucault y Habermas) para mostrar que, más allá de la persona individual del practicante, la práctica está también social, discursiva, cultural e históricamente formada” (*Ibidem*, 3)⁵⁷.

Una de las consecuencias que para el autor acarrea el sustentar esta doble mirada sobre la práctica refiere al campo de la investigación. En este sentido, sostiene que los pobres resultados de los estudios acerca de la práctica se deben a que la enfocan desde una de estas perspectivas. La forma de profundizar su comprensión hace necesario tener una mirada multidimensional con un abordaje multidisciplinario y la utilización de diversidad de métodos, la cual le permite al autor, agrupar a las diferentes tradiciones en el estudio de la práctica en cinco perspectivas. En estas combina un abordaje objetivo, subjetivo o combinado del objeto de estudio con el enfoque de la práctica desde lo individual o lo extra individual. Investigar la práctica

⁵⁴ Mediante la enseñanza se brinda la posibilidad a los estudiantes de ocupar otro lugar en el mundo laboral, intelectual, social, lo que Barnett (2007) denomina “su lugar”.

⁵⁵ Es de notar que Kemmis (Carr y Kemmis, 1988) es uno de los pioneros del enfoque práctico de la enseñanza. Ambos recrean las ideas de Habermas, desarrollando una corriente crítica de pensamiento acerca de las relaciones entre teoría educativa y prácticas de enseñanza en la década del 80.

⁵⁶ Estas teorías pertenecen a diversas disciplinas como son la sociología, la filosofía, la psicología y la educación.

⁵⁷ Traducción propia.

desde el sujeto es enfocarla en términos de acción intencional individual, mientras que desde una mirada extra individual se hace hincapié en la práctica como interacción social conformada por los discursos y las tradiciones. Ambas perspectivas se conjugan en lo que denomina una mirada reflexiva-dialéctica en la que la práctica se define como social e históricamente constituida y reconstituida por la agencia humana y la acción social ⁵⁸.

Para el autor es central comprender que la práctica involucra interacciones sociales en las que todos los participantes son sujetos que co-participan. Las prácticas se construyen en interacción. “Por ejemplo, los estudiantes no son meramente “objetos” sobre los cuales los docentes “operan”, sino personas en sí mismas que son co-participantes en la actividad conjunta que se describiría mejor como “aprendizaje y enseñanza” que meramente enseñanza (lo cual dirige nuestra atención a uno de los jugadores en el juego de aprender y enseñar)” (*Ibidem*, 5).

A estos co-participes los denomina clientes de las diferentes prácticas. En mayor o menor grado estos sujetos (por ejemplo estudiantes o pacientes) son expertos en las prácticas en las que participan, es decir, saben cómo deben participar en ellas. El “aprender el juego” de la práctica consiste en aprender los discursos y términos lingüísticos apropiados, el tipo de actividades y procesos involucrados, los roles y reglas que se aplican a las interacciones, así como los objetivos de la institución en que se realiza la práctica entre otros. Los participantes de la práctica “no existen en el vacío social” (*Ibidem*, 9) sino que, por ejemplo, pueden pertenecer a comunidades profesionales, grupos sociales incluyendo la familia, la comunidad u otro tipo de afiliaciones y conexiones que traen a la práctica en que están inmersos.

A fin de poder analizar y estudiar las prácticas desde una perspectiva individual y extra individual en sus dimensiones: cultural–discursiva; social y económica-material, presenta siete rasgos que toman características distintivas en cada una de las dimensiones de las dos perspectivas. Estos son: la intención y el significado; la forma o estructura distintiva, la situacionalidad, la localización temporal, la sistematicidad, la reflexividad y la transformación y las formas de razonamiento.

Barbier (1996b, 1999)⁵⁹ analiza el concepto de práctica en relación a la formación profesional y la construcción de identidad profesional. Define la práctica “como un proceso de transformación de una realidad en otra, para lo que se requiere la intervención de un operador humano” (Barbier, 1996b: 4).

⁵⁸ Para cada uno de estos enfoques Kemmis (2010) puntualiza las teorías que le corresponden.

⁵⁹ Barbier trabaja, en Francia, en el CNAM, en la investigación y la formación en el campo de la formación de adultos.

Hacer referencia a una práctica implica enfocar el lazo entre los sujetos humanos que participan de la misma y a la transformación que producen de su entorno tanto físico, como social y mental. La práctica se especifica en función de su resultado, es decir, del tipo de realidad que transforma (mental, material, componente de identidad) y la naturaleza de la transformación que provoca. Al caracterizar las prácticas por aquello que producen, individualiza espacios de práctica diversos. A partir del concepto de campo de Bourdieu, Barbier define estos espacios como campos de práctica.

Existen campos de práctica a partir del momento que nos encontramos en presencia de espacios sociales que gozan de una relativa autonomía y que son socialmente reconocidos como especializados en la producción de cierto tipo de transformación de lo real (*Ibidem*, 8).

Subraya que lo importante es el reconocimiento social de la transformación de lo real que producen. Tienen las mismas características que Bourdieu asigna a la noción de campo, como pueden ser espacios de posición, estrategias de actor, entre otras. Esta perspectiva permite abordar la historicidad de las prácticas y relacionarlas entre sí.

La práctica comprende múltiples procesos, realidades y dimensiones (Barbier, 1996b). Los procesos se denominan: operatorio, afectivo y representacional, los cuales están presentes e interactúan al desarrollarse una práctica. El proceso representacional designa al pensamiento relativo a la práctica que se “desarrolla en iteración con ella” (*Ibidem*, 6). Es el pensamiento que acompaña a la acción al mismo tiempo que se realiza. El sufrimiento y el placer, presentes en el ejercicio de la práctica o en la imagen que uno tiene de sí mismo en esa práctica, conforman el proceso afectivo.

Barbier relaciona la construcción de la identidad⁶⁰ y la práctica. Al respecto sostiene que la primera es un producto de la práctica y al mismo tiempo la práctica moviliza componentes de las identidades producidas. En este último caso plantea que la participación en un campo de práctica produce en el sujeto la movilización de sus componentes identitarios y el desarrollo de aquellos componentes de identidad que corresponden a la práctica en que se encuentra⁶¹.

Desde otra perspectiva teórica, Wenger⁶², dentro de la teoría social del aprendizaje, utiliza el concepto de práctica asociado a la noción de comunidades de práctica. Para

⁶⁰ Barbier define la identidad como “un conjunto de componentes representacionales (contenidos de conciencia en memoria de trabajo o en memoria profunda), operatorios (competencias, capacidades, habilidades, conocimientos y saberes prácticos; etc.) y afectivos (disposiciones generadoras de prácticas, gustos, deseos, intereses, etc.) producidos por una historia particular y de la cual un agente es el soporte y el detentador en un momento dado de esa historia” (Barbier. 1996b:11).

⁶¹ Como ejemplo de esta situación menciona la noción de oficio de alumno de Perrenoud o la producción de nuevas capacidades en el campo de la formación profesional (Barbier.1996b).

⁶² El autor reconoce que acuñó este término junto con la antropóloga Jean Lave (Wenger, 2001).

este autor la práctica es un concepto que se refiere a un hacer, no es un hacer por hacer sino que el contexto histórico y social en que se realiza le otorga estructura y significado al mismo. Por ello sostiene que la práctica es siempre una práctica social (Wenger, 2001). Permite a los sujetos experimentar el mundo y el compromiso con él como algo significativo.

Toda práctica social está constituida por formas de decir, de hacer y de ver el mundo. Objetos, formas de relacionarse de los sujetos con sí mismos, con los otros y el mundo, representaciones, saberes, formas de actuar y de sentir que les son propias. Incluye, además,

tanto los aspectos explícitos como los implícitos [...] lo que se presenta y lo que se da por supuesto [...] todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad (Wenger,2001:71).

El autor sostiene -al igual que Barbier- que la práctica transforma las identidades de los sujetos que participan de ella. Concibe “las comunidades de práctica como historias compartidas de aprendizaje” (*Ibídem*, 115).

Las diferentes perspectivas teóricas presentadas constituyen aportes importantes para nuestra conceptualización de la enseñanza universitaria. En este sentido, pensar la enseñanza universitaria como una práctica significa que:

- está guiada por intencionalidades sociales e históricas;
- involucra interacciones sociales en las que un grupo de docentes y estudiantes co-participan. En este orden, es importante remarcar que los estudiantes son participantes en la interacción al igual que los docentes;
- docentes y estudiantes participan en la enseñanza universitaria desde afiliaciones y pertenencias sociales a otros espacios de práctica que traen al espacio de la enseñanza;
- es posible y necesario estudiarlas desde una perspectiva individual tanto como social, cultural, discursiva e histórica;
- es productora de transformaciones en su entorno físico, social e individual. En este sentido, construye saberes, formas de actuar y de pensar que las diferencian de otro campo de prácticas universitarias como la investigación;
- es constructora de identidad. Los sujetos que participan de ella se convierten en docentes y estudiantes universitarios de una carrera y materia determinada.

2.3. La enseñanza universitaria: una perspectiva discursiva

La enseñanza universitaria como práctica social está compuesta por prácticas discursivas. Siguiendo a Foucault (1970:198)

una práctica discursiva [es] un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que ha definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa.

Desde esta perspectiva, al interactuar en los espacios de enseñanza universitaria, los sujetos comparten un discurso con ciertas reglas discursivas. El hablar de reglas es sinónimo de hablar de las condiciones de existencia de dichos elementos, así como de la modificación, coexistencia, conservación y desaparición de los mismos (Foucault, 1970). Es en estas prácticas que el sujeto se constituye como docente y estudiante participando de los géneros discursivos típicos.

El género discursivo es un concepto que se puede definir desde distintas perspectivas teóricas. Swales (1998) y Bhatia (1998)⁶³ hacen referencia al mismo como un acontecimiento comunicativo que se caracteriza por un conjunto de propósitos comunicativos que la comunidad académica en la cual ocurre regularmente, comparte, reconoce, acepta y construye socialmente. Dicha comunidad particular se constituye en una comunidad de discurso. El conjunto de propósitos comunicacionales da al género la estructura interna que lo caracteriza y restringe la elección de contenido y estilo. Los miembros expertos de la comunicad discursiva a menudo utilizan estas restricciones para obtener intenciones personales dentro del propósito reconocido socialmente.

...cada género es una instancia de un logro exitoso de un propósito comunicativo específico usando el conocimiento convencional de los recursos lingüísticos y discursivos. Cada género, en ciertos aspectos importantes estructura el estrecho mundo de la experiencia o realidad en una forma particular, la implicación es que la misma experiencia o realidad requerirá una forma diferente de estructuración, si uno tuviera que operar en un género diferente (Bhatia, 1998:16).

Así, en un campo social específico los géneros regulan las condiciones de producción de los enunciados, definen lo que los sujetos pueden decir, sus estrategias y su vocabulario tanto como las formas de relacionarse aprobadas para ese género. Son normativos en el sentido sociológico. Son instancias modelizadoras, orientadoras y conformadoras de realidad (Kornbilt, 2004). Los géneros son las respuestas tipificadas

⁶³ Estos autores realizan sus investigaciones en torno a los géneros discursivos académicos y profesionales.

(Berkenkotter, y Huckin, 1995b) que se producen frente a los acontecimientos que se repiten en el tiempo y espacio y están presentes en cualquier escenario social. Determinan la forma de actuar del sujeto en cada uno de los contextos, es decir, lo que se supone que debe decir en un momento y situación dada. Sin embargo, no se dan de una vez y para siempre, sino que son suficientemente flexibles como para participar del cambio social.

Por otro lado, un enfoque psicológico del género revela que al desenvolverse en un género determinado los sujetos utilizan estrategias individuales. Estas son no-discriminativas en el sentido en que no cambian el propósito comunicativo esencial del género, sin embargo, son utilizadas por los sujetos a fin de lograr una mayor efectividad en un contexto sociocultural muy específico, por su originalidad o por consideraciones muy especiales del mismo (Bhatia, 1998).

Desde la perspectiva socio-cognitiva Berkenkotter, y Huckin (1995a) plantean que los géneros son estructuras retóricas dinámicas que pueden ser manipuladas de acuerdo a las necesidades de sus usuarios y por lo tanto su conocimiento es una forma de cognición situada incrustada en las actividades disciplinarias.

En la enseñanza universitaria, las prácticas discursivas pueden analizarse desde los géneros discursivos en que participan los docentes y los estudiantes. Estos tienen un propósito comunicativo común, compartido, el cual gira en torno a la función de saber. Se espera que el docente diseñe y ponga en acto situaciones didácticas, situaciones en las que el alumno o el grupo de alumnos pueda formarse y aprender conocimientos altamente especializados y valorados socialmente, en una materia específica, dentro de un plan de estudios de una carrera universitaria. Este propósito comunicativo común coexiste con otros más específicos, como pueden ser el comunicar conocimientos científicos o el orientar el estudio del estudiante. En este orden, es posible identificar un amplio abanico de géneros del discurso escrito y oral. Entre los primeros, se encuentran los propios para el estudio de las disciplinas, en los que se incluye el manual, la guía de estudio y el documento de trabajo. La tesina, la monografía y la tesis se constituyen en géneros calificados como textos de control y/o aval de resultados de investigación (Cubo de Severino *et al.*, 2005). Dentro de los géneros del discurso oral, la clase magistral o conferencia (Young, 1994) es uno de los más comunes que se pueden encontrar en las clases universitarias.

2.4. La enseñanza universitaria y la formación

Como se señaló anteriormente, la enseñanza universitaria se orienta a la formación del sujeto en una profesión. La noción de formación denota significados diversos de acuerdo a la perspectiva teórica en que se enmarque. Se presenta, entre otros, como aquello que designa una dinámica personal de desarrollo y transformación o como una práctica que delimita una lógica de funcionamiento propia. Es a estos significados a los que nos referimos a continuación para desarrollar la relación entre la formación y la enseñanza universitaria en nuestra investigación.

Ferry (1997) plantea que el concepto de formación tiene diversos significados. Uno de ellos es el que se utiliza en frases como “la formación inicial”, “la formación permanente” o “los estudiantes reciben una formación muy importante”. En estos casos, más que hablar de formación se designan los soportes y condiciones de la formación. Otro de los usos es el de formación como “ponerse en forma”, “adquirir una forma”. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje son diferentes a la formación:

La enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para cumplir ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (Ferry1997:54).

En su conceptualización, la dimensión personal de la formación es un rasgo predominante. Al definir a la formación como un proceso personal, el sujeto no la recibe. Nadie forma a otro, sino que el individuo se forma a sí mismo por mediaciones. Estas mediaciones pueden ser otros sujetos, las lecturas, las relaciones con otros, un curso, etcétera.

Desde esta perspectiva subjetiva de la formación, la enseñanza universitaria se acerca a lo que Souto (2011) plantea como la formación vista desde su organización:

La formación es un conjunto de acciones organizadas, más o menos amplio, para poder ofrecer a sujetos adultos docentes o futuros docentes la posibilidad de relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas o promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias (Souto, 2011:25).

La formación es aquí vista como un sistema que se lleva a cabo en instituciones educativas creadas a tal fin. Es desde este enfoque que se relaciona con la noción de enseñanza universitaria. Esta se convierte en una experiencia de formación que se

ofrece y, como tal, posibilita transformaciones identitarias en los sujetos que pueden o no realizarse.

Como ya hemos señalado, la enseñanza universitaria es un campo de práctica productora de transformaciones en los sujetos que participan en ella. Es posible afirmar que la formación en la profesión es una de las transformaciones que en ella se producen y que le da especificidad.

Desde otro enfoque, Barbier (1999) al analizar la acción educativa, establece una diferenciación entre tres culturas o mundos que denomina de la enseñanza, de la formación y de la profesionalización. Cada uno de ellos responde a una lógica y a una hipótesis propia y se centra en una relación particular del ser humano con sus actividades.

El mundo de la enseñanza trabaja sobre la hipótesis de la comunicación y la apropiación de saberes y conocimientos. Define los primeros como enunciados proposicionales acerca del mundo y la realidad. Los conocimientos son aquellos producidos por la experiencia cognitiva en las relaciones de sujetos y objetos, como representaciones y discursos acerca del mundo y la realidad. Los saberes y los conocimientos son socialmente valorados y susceptibles de ser transmitidos. En el mundo de la enseñanza predomina la lógica de la transmisión (Barbier y Galatanu, 2000). Es un espacio de puesta en exposición de saberes bajo una forma apropiable (Barbier, 2005). En estas situaciones los sujetos ocupan lugares identificados con una terminología que subraya la diferencia en el grado de posesión del saber como docente-alumno. La intencionalidad de la educación es la de reducir la distancia entre lo que el educando sabe (o no sabe) y lo que debería saber.

El mundo de la formación se estructura en torno a la noción de capacidad. La hipótesis que predomina es la de la transferencia. Su objetivo es que el estudiante transforme sus capacidades para poder utilizarlas en situaciones reales. La intención dominante es la producción de nuevas capacidades, habilidades o actitudes en el sujeto, comprendidas en el tríptico saber, saber-hacer y saber-ser, las que podrán transferirse a la acción en otros espacios y ser evaluadas por otros sujetos. En las situaciones de formación, el docente más que comunicar saberes, organiza situaciones de aprendizaje. El acento está puesto en el aprendiz, el cual es valorado en función de la actividad que realiza en lugar de la posesión de saberes.

La tercera cultura se refiere a la realización de competencias al emprender el sujeto una acción situada en el mundo del trabajo. La hipótesis dominante gira en torno a la posibilidad de transformación de manera conjunta del sujeto y de la acción. En este sentido, Barbier afirma que en el mundo de la profesionalización "la intención es la de

transformación continua de las competencias en un contexto de transformación continua de las actividades” (Barbier, 2005:9).

Estas tres culturas y sus lógicas no son autoexcluyentes, de manera que en la enseñanza universitaria es posible encontrar formas de combinación o ensamblaje. Es decir, momentos en los que predomina la transmisión de saberes (mundo de la enseñanza) con instancias en las que se acentúa la producción de capacidades o la formación en competencias.

2.5. La enseñanza universitaria: sus condiciones de posibilidad

Los diferentes aspectos que definen a la universidad como institución educativa, así como las diversas temáticas que se debaten en torno a su relación con la sociedad (Riquelme, 2008a, 2008b, 2009; Mollis, 2010); la universalización de la educación superior y su masificación (Rama, 2009), la relación universidad-estado (Barsky, Sigal y Dávila, 2004; Krotsch y Suasnabar, 2005; IESALC, 2006) y las políticas públicas universitarias (Gvirtz y Camou, 2009; Chiroleu, Suasnabar y Rovelli, 2012), afectan de un modo u otro la función de docencia que se lleva a cabo mediante la enseñanza.

En este apartado queremos hacer referencia a algunos de los aspectos de orden socio-político que en cierta manera condicionan y afectan a la enseñanza universitaria, convirtiéndose en sus condiciones de posibilidad.

Desde una mirada ético-política se afirma que la educación superior es un derecho de todos los sujetos. Al mismo tiempo, se reconoce desde una perspectiva macrosocial, que la formación del capital humano redundará en beneficios a nivel individual y de la sociedad en su conjunto. Dado que se torna en un factor determinante de las posibilidades de desarrollo de una nación, permite construir una sociedad más igualitaria y en general aumenta la calidad de vida. Desde esta perspectiva, el ingreso y la permanencia de los estudiantes en la universidad son temáticas presentes en la agenda universitaria mundial. En América Latina se enfatiza su importancia debido, por un lado, a la universalización de la educación superior y su masificación como producto de múltiples factores (Rama, 2009) y por el otro, a los bajos porcentajes de egresados. Este fenómeno produjo un cambio no solo numérico (masividad) en el ingreso a la universidad sino también en la procedencia de estudiantes, ya que acceden quienes no tenían posibilidad de hacerlo en el pasado. Acompaña a esta situación la falta de recursos materiales y humanos para poder atender a los estudiantes.

En forma simultánea, la globalización de la economía y las políticas neoliberales imperantes en las últimas décadas en América Latina fueron generando

históricamente mayores niveles de exclusión social, de pobreza, de desempleo y restricción de derechos de la sociedad en su conjunto, produciendo el incremento de la problemática y deterioro de la política educativa en los distintos niveles, incluyendo el universitario. Se genera entonces el debilitamiento o pérdida directa, en muchos casos, de los derechos educativos económicos, sociales y culturales de los niños, jóvenes, adultos y ancianos, socavando la esencia misma de la democracia.

Otro de los factores condicionantes de la enseñanza es la valoración de la investigación por sobre la enseñanza. Al implantarse el sistema de incentivos docentes a la investigación, ésta pasó a ser la actividad con mayor dedicación dentro de las universidades. Al mismo tiempo, parecería que hay una revalorización de la enseñanza en términos de reconocimiento de la necesidad de crear espacios de formación docente universitaria.

En la sociedad actual también se han producido cambios que afectan de alguna manera la enseñanza, como el lugar que ocupa el trabajo, la posibilidad de acceso y permanencia en el mismo, la dificultad de ingreso al mundo laboral para los estudiantes, quienes no tienen asegurado su ingreso por tener un título universitario. Por otro lado, la presencia de las tecnologías de información y comunicación en el mundo han modificado la forma de estar en él. Como ejemplo, es posible pensar en la utilización que de ellas realizan los estudiantes como nativos digitales (Prensky, 2005) que los posicionan en formas de aprender y comprender al mundo⁶⁴ diferentes a las propuestas muchas veces por el mundo académico.

Quizás las palabras incertidumbre y complejidad son las que mejor califican el mundo que habitamos y que condicionan en alguna medida los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Como hemos visto, las cuestiones que afectan a la enseñanza atañen a aspectos diversos relacionados, entre otros, con el derecho a la educación y a las posibilidades de su realización, las condiciones políticas y económicas a nivel mundial y local, las relaciones entre educación y trabajo, sin dejar de lado las tareas propias de la universidad como la investigación.

3. La cátedra y la enseñanza universitaria

Las instituciones se orientan al cumplimiento de una función social y para ello se concretizan en una organización, con un espacio, un tiempo y mediante una distribución de responsabilidades y tareas⁶⁵. Por la historia y la tradición de la universidad argentina la función de docencia que se realiza en la enseñanza está

⁶⁴ Autores como Frand (2000), Siemens (2004), Corea & Lewkowicz (2004) profundizan esta característica de los jóvenes.

⁶⁵ A este respecto acuerdan entre otros autores como Enriquez (1980) y Fernández(1990).

asignada a la cátedra universitaria. Las cátedras se denominan en general con el nombre de la disciplina o área de conocimiento que enseñan, lo que pone en evidencia la importancia de esta función.

Junto con la facultad y el departamento, la cátedra responde a uno de los modos de organización académica históricamente predominantes en las universidades de Europa y América Latina y en menor escala en las universidades británicas y norteamericanas (Clark, 1983). Su aparición se remonta al siglo XIII en la Universidad de París, siendo una de las formas que se sostiene en el tiempo (Clark, 1983; Wittrok, 1996).

Etimológicamente la palabra cátedra proviene del latín *cathedra*, silla, y del griego *kathedra*, asiento, de ella deriva la palabra catedral en el sentido de “trono del obispo o arzobispo”⁶⁶. El catedrático fue en un principio cierto derecho que se pagaba al prelado eclesiástico. En estas acepciones se destaca la idea de lugar y en el terreno de la universidad, de poder, prestigio y dignidad en el sentido religioso. Ellas están presentes en el reconocimiento social que tiene tanto dentro como fuera de la universidad el formar parte de una cátedra.

La cátedra es una unidad organizacional, producto de una división del trabajo basada en las disciplinas y las profesiones. Se configura en torno a una disciplina o área de conocimiento que se constituye en una materia del curriculum de una carrera universitaria. Se ubica dentro de la organización universitaria, en una relación de igualdad con respecto a las otras cátedras y de relativa autonomía de los niveles operativos. En este sentido, es que Clark (1983) afirma que están débilmente articuladas entre sí y son jerárquicamente planas. Hacen que predomine una organización académica “en términos de federación o coalición” (*Ibidem*, 41) antes que como un sistema burocrático.

De acuerdo a Fernández et al. (1990), la cátedra deriva de una tradición cultural universitaria, ya que no hay referencias concretas en la normativa vigente. Los autores la definen como una unidad institucional educativa. Como tal, es una formación cultural, simbólica e imaginaria (Enriquez, 1980), que regula el comportamiento de los docentes y estudiantes que la conforman.

3.1. La cátedra y los docentes

La docencia universitaria es una tarea colectiva, en el sentido de que la enseñanza está a cargo de un grupo de docentes, que conforma el equipo docente de la cátedra.

⁶⁶ Corominas, J. – Pascual, J.A. (1984) *Diccionario Crítico etimológico Castellano e Hispánico*. Tomo I. España: Gredos.

Entre sus miembros se distribuyen las funciones y tareas, con diferenciación de responsabilidades según el cargo asignado por la organización y la dedicación horaria. Las cátedras varían en cuanto al equipo docente, en el número de personas que la integran, los cargos que ocupan, la duración en el tiempo y los modos de designación del personal.

Siguiendo a Chiroleu (2002), el docente universitario pertenece a la profesión académica, la cual se caracteriza, en primer lugar, por su trabajo con el conocimiento experto que el docente produce y transmite o solamente transmite⁶⁷. En segundo lugar, el docente goza de una autonomía relativa en relación a las autoridades centrales y, en tercer término, comparte un contexto común de normas y valores con respecto al conocimiento y a las propias prácticas académicas.

El elevado grado de heterogeneidad es otra de las notas sobresalientes, la cual está presente de maneras diversas⁶⁸. Se revela, principalmente, aunque no exclusivamente, por la lealtad a la disciplina en la que el docente se formó, más que a las instituciones a las que pertenece y que toma como campo de referencia en su labor cotidiana (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

La disciplina⁶⁹ se convierte en el elemento en torno del cual el académico construye su identidad, conformando comunidades disciplinares. Es lo que Becher (2001) denominó tribus académicas, las cuales se diferencian unas de otras por sus tradiciones, conceptos, prácticas y procedimientos, es decir, por sus modos de investigar y producir conocimientos (Becher 2001; Kreber, 2009; Donald, 2009).

El docente universitario se forma para ejercer una profesión que en principio no incluye a la docencia⁷⁰. Se lo considera experto en su área de conocimiento (Martin, 2009). Lo habitual es que posea títulos de grado o posgrado universitario que acrediten su formación en una disciplina y que carezca de un título docente universitario. En este marco, construye el saber disciplinar a partir de su formación de grado y posgrado mientras que el saber didáctico, aquel que se refiere a la enseñanza y aprendizaje en la universidad, es en general, un saber de carácter experiencial que se construye en el desempeño de su tarea como docente. Las relaciones que entabla con ambos saberes son diferentes y gozan de distinta valoración y reconocimiento. Mientras que el saber disciplinar es valorado por sí mismo, el saber didáctico lo es por su utilidad y

⁶⁸ Entre ellas, Chiroleu (2002) señala la diversidad con respecto a la dedicación horaria, las disciplinas de origen, el grado de compromiso institucional, la estabilidad, el tipo de actividades que realizan, la forma de acceso a los cargos, entre otras.

⁶⁹ Aun cuando en las últimas tres décadas la idea de disciplina como forma de conocimiento ha sido cuestionada desde diversas perspectivas (Fanghanel, 2012; Barnett, 2009a) -lo que está llevando a su resignificación- sigue persistiendo como referente para los académicos.

⁷⁰ Para Menges y Austin (2002) una de las características distintivas de la educación pos secundaria es que "los profesores están orientados hacia disciplinas más que primariamente hacia la profesión de enseñar" (*Ibidem*, 1122) (Traducción propia).

necesidad para enseñar. Este último constituye un conocimiento práctico (Schön, 1992), un saber experiencial (Monetti, 2003a; 2003b).

3.2. La cátedra y los estudiantes

Los estudiantes que forman parte de la cátedra van cambiando por ciclo lectivo. Durante un período de tiempo (anual o cuatrimestral) cursan la unidad curricular o materia de la cual el equipo docente es responsable.

El estudiante universitario constituye un grupo social que, como tal, se configura en torno a la actividad específica de aprender saberes con el fin de transformarse en un profesional y, en algunos casos, luego en un académico experto en un área de conocimiento o actividad. Estudiar, en este marco, supone la posibilidad de convertirse en creador de cultura o en usuario y transmisor experto de una cultura creada por otros (Bourdieu y Passeron, 2003). El estudiante vive lo que proyecta ser; en este sentido, su tarea central es trabajar para su desaparición como estudiante. Esta situación paradójica da cuenta, por un lado, de que su estar en la universidad se juega en dos tiempos: un aquí y ahora simultáneamente con un ser-en-el futuro, un anticipar un futuro proyectado (Barnett, 2007). Por otro lado, Coulon⁷¹ (1993) plantea que se es estudiante por un tiempo acotado de años o meses, lo que marca su provisionalidad como categoría social. En este sentido, es un grupo en perpetua renovación.

Aun cuando es posible identificar al estudiante universitario como perteneciente a un grupo social⁷², es necesario remarcar el carácter heterogéneo de este agrupamiento. La heterogeneidad está dada por diversos aspectos:

- *La diferencia de edades.* El estudiante pertenece a una amplia franja etaria que abarca desde el joven que recién terminó su educación secundaria hasta el adulto mayor. Sin embargo, un alto porcentaje de estudiantes se encuentra en lo que se denomina adolescencia tardía (Quiroga, 1998), cronológicamente ubicada entre los 18 y los 28 años. Esta amplitud en las edades no es solo un dato demográfico sino que da cuenta de las diferencias en los intereses, actividades y proyectos de vida en los que los estudiantes universitarios están inmersos. Estas diferencias se mantienen aun cuando comparten la búsqueda de una nueva o diferente forma de insertarse en el mundo social al que

⁷¹ Desde la etnometodología Coulon (1993) investigó en Francia durante los años 1984 y 1989 los mecanismos que intervienen en los casos de fracaso y de abandono de los estudiantes universitarios en los primeros meses después del ingreso a la universidad. Propone el concepto de afiliación como el proceso en el cual el estudiante “descubre y asimila la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior” (*Ibidem*, 159).

⁷² Esta pertenencia está marcada por las intencionalidades y actividades que se espera desarrolle como estudiante dentro de la universidad.

pertenecen y creen que la universidad, como institución educativa puede ayudarles a hacerlo.

- *La procedencia social y cultural.* Tradicionalmente los estudiantes universitarios que accedían a la universidad eran jóvenes que pertenecían a la elite dominante. En cambio actualmente, lo hacen además jóvenes, adultos mayores, mujeres, varones, padres o madres, que pertenecen a todos los sectores sociales, así como personas con capacidades diferentes o individuos que pertenecen a las comunidades indígenas, entre otros. Esta heterogeneidad es un fenómeno reciente producto de la masificación de la matrícula universitaria (Rama, 2009) que comenzó en la década de 1980. Se caracteriza no solamente por el incremento en la cantidad de estudiantes que acceden a la universidad sino por el incremento del peso de sectores sociales con menor capital cultural⁷³.
- *El futuro académico y profesional elegido.* La disciplina que estudian y la carrera que cursan marcan sus formas de actuar, de posicionarse frente al conocimiento, al saber, entre otras. Identificarse como estudiante de ingeniería, por ejemplo, implica comenzar a ver el mundo tal como lo hacen los miembros de esa disciplina.

3.3. La cátedra y sus funciones

En la universidad argentina la cátedra tiene como función básica la docencia que se concreta en la enseñanza, la cual se puede complementar, dependiendo de las tradiciones académicas, con las funciones de investigación y de extensión.

La investigación y la enseñanza agrupan la mayor cantidad de actividades y esfuerzo. La intencionalidad de las acciones y el sentido que el equipo de docentes de una cátedra les asigna conducen a que ambas actividades se complementen, o pongan, articulen o ignoren. En este sentido las relaciones que se establecen entre enseñanza e investigación son múltiples⁷⁴. Pueden ser pensadas desde un extremo, como siendo totalmente independientes hasta serlo como actividades necesariamente complementarias. Los posicionamientos individuales, las tradiciones académicas, las

⁷³ El fenómeno de masificación fue una de las transformaciones ocurridas en las universidades a nivel mundial, del cual Latinoamérica no estuvo exenta. Rama (2006) no solamente presenta este fenómeno en términos numéricos sino que grafica muy claramente la diversidad de procedencia de los estudiantes, afirma que éstos “además de hijos, son padres, además de solteros, casados, además de jóvenes, adultos” (*Ibidem*, 186). En este proceso de expansión de la matrícula y de cambio en su composición social identifica varias etapas de ingreso que según el sexo y/o lugar de procedencia toman diversas características. Es necesario marcar que si bien se han ampliado considerablemente las posibilidades de acceso a estudiar en la universidad a sectores sociales que hace unas décadas estaban excluidos, aun continúan existiendo dificultades para que los mismos permanezcan y finalicen los estudios universitarios.

⁷⁴ Para esta temática ver Barnett, 2008.

prácticas profesionales, así como la fuerte presión que se ejerce sobre la academia para que produzca conocimiento (desde los organismos de control extra universitarios) son factores que influyen en el desarrollo de actividades de investigación y en el tipo de relación que se establece entre investigación y enseñanza.

3.4. La noción de cátedra en esta investigación

A partir de los desarrollos teóricos hasta aquí presentados, en el marco de nuestra investigación, la cátedra universitaria se caracteriza por:

- constituir una unidad organizacional-institucional cuya principal tarea es la enseñanza, que puede combinarse con la investigación;
- configurarse en torno a una disciplina o área de conocimiento que figura como una materia del curriculum universitario;
- estar integrada por docentes que pertenecen a la profesión académica, gozan de autonomía relativa en relación a las autoridades centrales; conforman comunidades disciplinares; son considerados expertos en su área de conocimiento y se formaron para ejercer una profesión que en principio no incluye a la docencia;
- estar integrada por un grupo de estudiantes que pertenece a un grupo social heterogéneo, por las diferencias de edades; la procedencia social y cultural y el futuro académico elegido;
- inscribirse en la comunidad académica de la disciplina y/o campo profesional que enseña con sus particulares formas de ver, actuar y problematizar la realidad;
- constituirse en una formación cultural, simbólica e imaginaria que regula el comportamiento de los docentes y los estudiantes.

4. El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria

La definición teórica del objeto de estudio de esta tesis es el producto de la articulación de los desarrollos teóricos presentados precedentemente desde un posicionamiento epistemológico que adopta el abordaje de la realidad a estudiar desde la hipótesis de la complejidad y la multirreferencialidad teórica.

En una primera aproximación a la noción de “estilo de enseñanza de la cátedra universitaria” se reconoce que la cátedra constituye una unidad organizacional universitaria encargada de la enseñanza de una materia específica dentro de un plan

de estudios. Como tal su función es la transmisión de saberes disciplinares y/o profesionales, orientada a la formación profesional y académica. De allí se plantea que el estilo⁷⁵ es una construcción social singular que da cuenta de la forma en que la cátedra resuelve la función de enseñar que la universidad le asigna.

Pensar al estilo como construcción social implica considerarlo como el producto de la actividad de seres humanos que actúan dentro de un campo de práctica reconocido como tal -la enseñanza universitaria-. En el mismo los docentes y los estudiantes interaccionan dentro de condiciones históricas y sociales, anclados en un contexto socio-histórico-personal e institucional que le da sentido. Se construye grupalmente y está relacionado con el grupo social que lo sostiene, producto de una génesis y una historia de la que forma parte. En cuanto construcción social se da en la temporalidad, está atravesado por un conjunto de dimensiones históricas, sociales, lingüísticas, institucionales, organizacionales, grupales, ideológicas y culturales y por diversidad de componentes en interacción.

El estilo se concibe como una configuración por su carácter multidimensional y heterogéneo. Está conformado por múltiples dimensiones y elementos entre los que se incluyen un modo de actuar y modos de percibir, concebir y valorar la enseñanza, es decir, por formas de decir, de hacer, de relacionarse de los sujetos con sí mismos, con los otros y el mundo en general y de la enseñanza en particular, entre otros.

La noción de configuración remite al modo peculiar en que se combinan las diversas dimensiones dando al estilo su forma singular e inédita. La misma es producto no solamente de los atributos sino de la relación particular que se establece entre ellos. De esta manera, el estilo se presenta como una totalidad que puede ser aprehendida por el investigador a través de una mirada holística.

Conceptualizar al estilo como singular implica, en primer lugar, que es una manera propia, idiosincrásica de pensar, de sentir y de hacer acerca de la enseñanza. Está anclado en componentes instituidos, es decir, aquellos que caracterizan a la práctica de la enseñanza como son la relación entre un grupo de docentes, un grupo de estudiantes y el conocimiento o saber a enseñar (triángulo didáctico) que tiene finalidades que van más allá de las intenciones de los actores directos y se asientan en la sociedad y la cultura en que se desarrolla; su realización en la clase como uno de los espacios y tiempos típicos aunque no el único; la ocurrencia de géneros discursivos específicos; la producción de transformaciones en especial en lo referido a la formación profesional y académica y a la construcción de la identidad de los estudiantes. Estos componentes instituidos que caracterizan a la enseñanza

⁷⁵ De aquí en más al utilizar la palabra estilo nos referimos al estilo de enseñanza de la cátedra universitaria.

universitaria como práctica social reconocida es lo que tienen en común los estilos. Es decir, la práctica a la que aluden y recortan. Desde esta perspectiva se plantea al estilo como una variación que crea e instituye prácticas de la enseñanza singulares. Constituye una variación de las formas que la práctica de la enseñanza puede adoptar lo cual permite reconocer y distinguir variadas maneras en que la cátedra resuelve la función de enseñar que la universidad le asigna. Desde esta perspectiva el estilo es productor de significado, constituye una de las lecturas posibles desde donde significar la enseñanza universitaria. Se convierte en un texto desde el cual es posible significar un hacer humano.

El estilo es descriptivo-comprensivo más que normativo. Se lo define como una manera de enseñar más que como la forma en que se debería actuar. Más que buscar los rasgos y elementos que se ajusten a una norma o a una forma de enseñar esperada se busca comprender y describir los aspectos que lo caracterizan. La unidad del estilo se encuentra en el estilo mismo más que en la clasificación de cualidades formales de un estilo tipo. Desde esta perspectiva, es que el estilo se considera una creación en lugar de una característica dada, a develar ya inserta en la práctica de la enseñanza de la cátedra.

En síntesis el estilo es una construcción a la vez social y singular. En cuanto singular es una manera propia, idiosincrásica de pensar, de sentir y de hacer acerca de la enseñanza. Se construye grupalmente, anclado en componentes instituidos de los que se diferencia al crear e instituir nuevas formas. En esta investigación se puntualiza el estilo en su carácter de:

- construcción social e histórica en el seno de un colectivo (institucional, grupal);
- construcción singular, idiosincrásica;
- configuración de componentes heterogéneos;
- creación instituyente.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, J. S. (1962). A theory of style [versión electrónica]. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 20, (3): 227-23.
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, V (9), 20 – 31.
- Andreozzi, M. (2000). Dinámicas de funcionamiento institucional en contextos de transición de modelos: El caso particular de los establecimientos de formación superior en procesos de reforma curricular. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IX (17), 23 – 30.

- Barbier, J. M. (1996b). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En Blanchard Laville C. & Fablet, D. (Coop.) *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación, Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Barbier, J. M. (2005). Notas tomadas durante el Seminario de doctorado: "El Análisis de la Formación: saberes, acciones e identidades" dictado por J.M.Barbier. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Barbier J. M. & Galatanu, O. (2000). La singularidad de las acciones: Algunas herramientas de análisis. en Barbier, J. M. (dir) *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris: PUF.
- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Barnett, R. (2007). *A will to learn*. England: Mc Graw Hill.
- Barnett, R. (2008). Introducción. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.
- Barnett, R. (2009a). Foreword. En Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines*. UK: Routledge.
- Barnett, R. (2009b): Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34 (4): 429-440
- Barnett, R. (2011). *Being a University*. London: Routledge.
- Barsky, O. & Sigal, V. & Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires :Siglo XXI.
- Bhatia, V. (1998). *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Berkenkotter, C. & Huckin T. (1995a). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En Berkenkotter, C. y Huckin T. *Genre knowledge in disciplinary communication*, Hillsdales: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-25.
- Berkenkotter, C. & Huckin T. (1995b). Suffer the little children: Learning the curriculum genres of school and university. En Berkenkotter, C. & Huckin T. *Genre knowledge in disciplinary communication*, Hillsdales: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 151-163.
- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (2003). *Los herederos*. Argentina: Siglo XXI.
- Buchbinder, P. (2005), *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Camilloni, A. W de (1996). De herencias, deudas y legados, Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cazden, C. (1990). El discurso del aula, en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. México: Paidós.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Revista (Syn)Thesis*. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, 7: 41-52.
- Chiroleu, A. & Suasnabar, C. & Rovelli, L. (2012). *Política Universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (en prensa). Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento / Instituto de Estudios y Capacitación – CONADU.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coffield, F. & Moseley, D. & Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. London England: Learning and Skills Research Centre. Recuperado el 17 de noviembre de 2011 en <http://lerenleren.nu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a..pdf>
- Cols, E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, IX (17): 8 – 22.
- Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni, A. R.W. de (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario: Homo Sapiens.
- Corea C. & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Corominas, J. y Pascual, J. (1984). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Editorial Gredos.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cubo de Severino, L. et al. (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Da Cunha, M. I. (1996). Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos Pesquisa*, 97: 31 – 46.
- Da Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário*. Brasil: JM Editora.
- Da Cunha, M. I. (2004). *O bom professor e sua prática*. Brasil: Papirus editora.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp.41 – 74). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- de la Fuente, B. (1996). Reflexiones en torno al concepto de estilo, Cuadernos de Arquitectura Mesoamericana, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de arquitectura, núm. 31 (Pintura mural 1). Recuperado el 30 de agosto de 2012 en http://www.analesiie.unam.mx/pdf/89_07-21.pdf
- Diccionario de las Ciencias de la educación*. (1983). Madrid: Santillana.
- Diccionario de la Lengua Española*. (2005). Madrid: Espasa – Calpe S.A.
- Donald, G.J. (2009). The Commons: Disciplinary and interdisciplinary encounters. En Kreber, C. *The university and its disciplines*. UK: Routledge.
- Dublois, J. et al. (1983). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Enriquez E. (1980). *Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence*. París: Conexiones. EPI.
- Fanghanel, J. (2009). The role of ideology in shaping academics' conceptions of their discipline, *Teaching in Higher Education*, 14:5, 565-577.
- Fanghanel, J. (2012). *Being an academic*. United Kingdom: Routledge.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*, España: Paidós.
- Fernández, G. & Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 2, (1), 15-19. Recuperado el 12 de enero 2012 en <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987296762231>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.

- Fernández, L. et al. (1990). *Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números*. Programa de Investigación “Estrategias organizativas y metodológicas en la enseñanza de grupos numerosos en el ciclo superior”. Proyecto “Análisis institucional de cátedras”, Documento no publicado. Secretaría de Asuntos Académicos de la UBA.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Frاند, J. (2000). The information age mindset. *Educause Review* : 14 – 24. Recuperado el 10 de marzo de 2009 de <http://net.educause.edu/apps/er/erm00/articles005/erm0051.pdf>
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- González García, J. (1994) Reflexiones sobre el pensamiento conservador de Karl Mannheim. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, 65: 55-78. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Gvirtz, S. & Camou, A. (2009). *La Universidad Argentina en discusión*. Buenos Aires: Granica.
- IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: IESALC.
- Jones A. (2009). *Generic attributes as espoused theory: the importance of context*. *High Education*, 58:175–191.
- Kemmis, S (2010). What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice. En Clive K. (ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. New York: Springer. Recuperado el 20 de noviembre de 2011 de http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0011/154865/Kemmis_Prof_Practice_chapter_02.pdf
- Kornblit, A. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* Buenos Aires: Biblos.
- Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines*. United Kingdom: Routledge.
- Krotsch P. & Suasnábar, C. (2005). *Los estudios sobre la Educación Superior: Una reflexión desde Argentina y América Latina*. Recuperado el 13 de enero de 2009 de <http://rapes.unsl.edu.ar/Publicaciones-Investigacion-Estudios-Educacion-Superior/Estudios%20Sobre%20Educacion-Krotsch-Suasnavar.htm>
- Kuhn, T. (1980). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.
- Le Goff, J. (1999). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En AAVV. *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp 91–116). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (1998). Didáctica del nivel superior sus notas distintivas en Lucarelli, Elisa *La didáctica del nivel Superior*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Lucarelli, E. (comp) (2000). *El Asesor Pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2009a). Consideraciones curriculares para la formación en la profesión dentro de la universidad. En Riquelme, G. C. *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas* (pp. 199 – 212). Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2009b). *Teoría y práctica en la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿Un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29 (2): 417-441.
- Lucarelli, E. (2012). Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía universitarias. En Lucarelli, E. y Finkelstein C. (editoras) *El asesor*

pedagógico en la Universidad. Entre la formación y la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística.* España: Paidós.
- Mannheim, K. (1973). *Ideología y utopía.* Madrid: Aguilar.
- Marchese, Á. & Forradellas, J. (1991). *Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología literaria.* Madrid: Editorial Ariel S.A.
- Marginson, S. (2008). Clark Kerr and the uses of the university. *CSHE Ideas and Issues in Higher Education seminar.* Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne. Recuperado el 17 de octubre de 2011 http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/res_seminars/issues_ideas/2008/docs/ClarkKerr15Dec08.pdf
- Marquina, M., Fernandez Lamarra, N. (2008). The Academic Profession in Argentina: characteristics and trends in the context of a mass higher education system. En *The Changing Academic Profession in International Comparative and Quantitative Perspectives.* Research Institute for Higher Education Hiroshima University. Japan. Recuperado el 24 de mayo de 2012 de <http://en.rihe.hiroshima-u.ac.jp/>
- Martin, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En Pozo J. & Pérez Echeverría, M. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias.* Madrid: Morata.
- Menéndez, E. (1998). Estilos de vida, riesgos y construcción social: conceptos similares y significados diferentes. *Estudios sociológicos México, D.F: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos,* 16, (46): 37-67.
- Menges, R & Austin, A. (2002). Teaching in Higher education. En American Education Research Association. *Handbook of research on teaching.* USA: Macmillan.
- Moliner, M. (1997). *Diccionario de Uso del Español.* España: Gredos.
- Mollis, M. (1995). En busca de respuestas a la crisis universitaria: Historia y cultura [versión electrónica]. *Perfiles Educativos,* julio-sept. Recuperado el 9 de mayo de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13206904>.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. En Mollis M. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 10 de marzo del 2012 de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/mollis/presentacion.pdf>
- Mollis, M. (2010). Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad,* 15 (1). IESALC. Venezuela.
- Monetti, E. (2003a). *El saber didáctico y la relación con el saber del docente de la Universidad Nacional del Sur.* Tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Monetti, E. (2003b). *El saber didáctico: sus significados.* Ponencia presentada en el 3er Congreso Nacional, 1ero Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti. Argentina.
- Monte Serrano, C. (1989). *Creatividad y estilo: el concepto de estilo en E.H.Gombrich.* España: Universidad de Navarra. Recuperado el 30 de agosto de 2012 en <http://www3.uva.es/ega/wp-content/uploads/creatividad-y-estilo.pdf>
- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid:AKAL.
- Pérez Gómez, A. (1993). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2005). Listen to the natives. Recuperado el 18 de febrero del 2009 en http://www.ascd.org/authors/ed_lead/el200512_prensky.html.

- Quiroga, S. E. (1998). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Argentina: FCE.
- Rama, C (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50: 173-195.
- Riquelme, G. C. (2008a). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo I. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riquelme, G. C. (2008b). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo II. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Riquelme, G.C. (2009). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Runcio, M. A. (2007). El estilo en Arqueología: diferentes enfoques y perspectivas. *Espacios de crítica y producción*. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, 36 (Noviembre). Recuperado el 5 de mayo de 2011 en <http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/revistaespacios/articulos36.htm>
- Sandig, B. & Selting, M. (1997). Estilos del discurso. En Van Dijk, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Vol. 1. (pp.207 a 232). España: Gedisa.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Scott, J. (2006). The misión of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1):1-39.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Madrid: Paidós.
- Siemens G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado el 10 de marzo del 2009 de www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (1996). *La clase escolar, Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2000a). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (29):57 – 74.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R. & Negrin, M. (compiladores). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino, pp.23-47.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. España: Paidós.
- Swales, J. (1998). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Vol. 1. España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1998). *La ciencia del texto*. Argentina: Paidós.
- Webster, F. (2010). The Postmodern University, Research and Media Studies. *Canadian Journal of Media Studies*, Recuperado el 8 de febrero del 2012 de <http://cjms.fims.uwo.ca/issues/07-01/Frank%20Webster.pdf>
- Weber M. (1985). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. España: Paidós.

- Wittrock, B. (1996). Las tres transformaciones de la universidad moderna. En Rothblatt, S. & Wittrock, B. (compiladores) *La Universidad europea y americana desde 1800: las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Young, L. (1994). University lectures – Macro structure and microfeatures. En Flowerdew, J. *Academic Listening*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2001). *La didáctica universitaria como marco de referencia para la formación docente y la mejora de la calidad de la enseñanza Universitaria*. Conferencia de clausura del II Congreso Iberoamericano de Didáctica Universitaria. Universidad de Santiago de Compostela. España.
- Zabalza, M. A. (2003-2004) Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7: 113-136.
- Zabalza, M. A. (2007). La Didáctica Universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59 (2-3): 489-510.

CAPÍTULO 4

La Universidad Nacional del Sur

El propósito de indagar acerca del estilo de enseñanza que adoptan las cátedras universitarias requiere necesariamente considerar el contexto institucional en que el mismo se manifiesta, es decir, la Universidad Nacional del Sur (UNS).

En virtud de la multiplicidad de acontecimientos ocurridos a lo largo del más de medio siglo de existencia de esta universidad, consideraremos solo aquellas cuestiones que aportan más directamente a la inteligibilidad del estilo de enseñanza. Se atiende a dos aspectos: en primer lugar, los principales momentos transitados desde su creación, cuyas huellas han ido configurando su identidad; en segundo lugar, la organización académica y administrativa que la caracteriza.

1. En busca de la identidad institucional

1.1. El origen de la comunidad universitaria

La ciudad de Bahía Blanca está ubicada al suroeste de la Provincia de Buenos Aires, en una planicie con suaves ondulaciones y desniveles que descienden hacia la bahía que forma el litoral marítimo, de la cual toma su nombre. Su fundación se remonta a 1828 con la construcción de un fortín -que habría de denominarse Fortaleza Protectora Argentina- cuya misión es hacer más efectiva la lucha contra el indio. Su desarrollo comienza después de la Campaña del Desierto, en las primeras décadas del siglo pasado, cuando logra constituirse en uno de los centros urbanos de mayor importancia socio económica del país. Integrada al modelo agroexportador⁷⁶ que domina la economía argentina desde fines del siglo XIX, Bahía Blanca funciona como un centro privilegiado en la circulación de bienes y servicios para una amplia zona de influencia. Su ventajosa ubicación geográfica, próxima al área portuaria marítima, la construcción de instalaciones en lo que luego sería el Puerto de Ingeniero White y la llegada del ferrocarril potencian la expansión de las actividades agropecuarias de la región, así como el crecimiento comercial y financiero de la ciudad. Su sostenido avance

⁷⁶ Este modelo se basa en la venta de carnes y cereales a los países europeos (especialmente a Inglaterra), los cuales proveían productos manufacturados al mercado interno argentino.

económico se corresponde, por ese tiempo, con un notorio aumento poblacional⁷⁷ producto de las corrientes inmigratorias.

En forma paralela al desarrollo socioeconómico, experimenta un importante crecimiento en lo que a instituciones culturales y educativas se refiere⁷⁸.

En este contexto, a partir de 1924, los sectores dirigentes y la ciudadanía en general promueven la creación de una institución de carácter universitario realizando sucesivas presentaciones ante el gobierno central. Luego de varias negativas, en 1948 se crea el Instituto Tecnológico del Sur (ITS)⁷⁹, con un perfil tecnológico particular que lo diferencia del resto de los centros universitarios del país. El ITS incluye no solo carreras técnicas, sino también carreras comerciales debido a que “existía una necesidad insatisfecha en Bahía Blanca, puesto que las numerosas casas comerciales debían contentarse con tenedores de libros egresados de instituciones secundarias, al no existir un número suficiente de contadores públicos” (Marcilese, 2006:31).

Aun cuando en Bahía Blanca el desarrollo industrial, por incipiente, es aún limitado, la orientación técnica y científica del ITS responde al proyecto industrializador promovido por el gobierno nacional, por el cual se impulsa el desarrollo fabril como instancia superadora del modelo agroexportador tradicional⁸⁰ (*Ibíd.*).

Desde sus comienzos, la institución cuenta con importantes recursos financieros provenientes de la provincia de Buenos Aires que hacen posible la conformación de un patrimonio considerable⁸¹.

En 1950 adquiere jerarquía universitaria, al convertirse en un anexo de la Universidad Nacional de La Plata.

La organización académica del ITS responde a la conformación de escuelas y no a facultades. Inicialmente cuenta con tres Escuelas Superiores bajo cuyas orientaciones en Ciencias Comerciales, Química Industrial e Ingeniería Industrial se imparten las carreras de Contador Público, Química Industrial e Ingeniería Industrial. En 1951, se

⁷⁷ Entre 1895 y 1914 la población de la ciudad pasa de 9025 habitantes a 62.101, lo cual representa un aumento del 588% (Martínez, 1917).

⁷⁸ Al respecto, la Biblioteca Bernardino Rivadavia (1882), el Teatro Politeama (1898), el Teatro Municipal (1913), junto con la Escuela Nacional de Comercio, la Escuela Normal y el Colegio Nacional (inaugurados durante la primera década del siglo XX) son algunas de las instituciones que dan cuenta de los intereses culturales y educativos circulantes (Marcilese, 2006).

⁷⁹ El impulsor de su creación, y luego primer rector, es el bahiense Miguel López Francés, diputado peronista en la Legislatura de la provincia de Buenos Aires. En octubre de 1946, la iniciativa de este legislador se transformó en la Ley Provincial N° 5051, por la cual se crea el ITS. Un año después, se firma un convenio con la Nación para la implementación del Instituto.

⁸⁰ La creación del ITS responde “más a la influencia alcanzada por la dirigencia política local a nivel nacional y a la intención de promover la producción industrial, que a la existencia en la ciudad de un cinturón fabril que requiriese de un número importante de ingenieros especializados” (Marcilese. 2006:31).

⁸¹ En los primeros años, el instituto construye el edificio del rectorado, sito en avenida Colón 80, las residencias estudiantiles, los laboratorios de la calle Gorriti y comienza las obras del complejo de la avenida Alem 1253 y del barrio de viviendas destinadas a albergar alumnos de pocos recursos. También durante dicho período, recibe de la provincia la propiedad de dos establecimientos rurales en las localidades de Hilario Ascasubi y Argerich para realizar experiencias de campo con los estudiantes.

incorporan dos nuevas escuelas que buscan satisfacer necesidades específicas. Se trata de la Escuela de Profesorado, destinada a cubrir la demanda de docentes de las escuelas secundarias de la ciudad y la zona, en las especialidades de Electromecánica, Ciencias Físico–Matemáticas, Química, Mineralogía y Geología, y Letras; y la Escuela de Agricultura y Ganadería, orientada a la formación de personal especializado para el sector productivo agrario, en el nivel secundario. Estas últimas incorporaciones llevan consigo la paulatina modificación del carácter técnico–productivo inaugural del ITS y su reorientación hacia un perfil más semejante al vigente en las universidades tradicionales.

Para la cobertura de cargos docentes, se contrata a profesionales bahienses, aunque, debido a su insuficiente cantidad, se contratan también profesores provenientes de otros centros académicos argentinos y extranjeros⁸². La labor del profesorado se orienta tanto a la docencia como a la investigación, en la que los docentes toman bajo su tutela a jóvenes estudiantes y graduados que luego continuarían su carrera académica en la UNS.

Como aspectos relevantes de la vida del ITS se destacan el rol protagónico del movimiento estudiantil y el importante lugar que tienen las actividades culturales. Con respecto al primero, los estudiantes se organizan para impulsar la creación del Instituto, promover su crecimiento y, en momentos críticos, evitar su cierre o traslado. En lo referente a las actividades culturales, se fomenta la danza, el cine, la música, la literatura y el teatro. En este último caso, por ejemplo, las autoridades gestionan la cesión al ITS del Teatro Municipal de Bahía Blanca, el cual es remodelado para posteriormente constituirse en sede de sus actividades y emprendimientos culturales (Marcilese, 2006).

La introducción de esta breve reseña sobre la creación del ITS y algunas notas constitutivas reviste particular importancia, porque es justamente sobre su base que se inaugura la Universidad Nacional del Sur, en 1956. La flamante institución -como veremos- hará propias muchas de las ideas y valoraciones que se habían gestado en el seno del instituto antecedente.

1.2. Algunos derroteros de la Universidad Nacional del Sur

La impronta del ITS y sus líneas de formación, así como los postulados de la época constituyen la herencia que la UNS recibe al momento de su creación, a partir de la cual habrá de conformar su identidad institucional. Ya desde los períodos iniciales,

⁸² En este último caso, son profesionales en su mayoría rumanos, alemanes, italianos y croatas que habían abandonado sus países de origen al finalizar la Segunda Guerra Mundial.

pueden reconocerse algunos rasgos idiosincrásicos que perduran a través del tiempo y que la siguen caracterizando aún hoy. A modo de anticipo, es posible mencionar, entre ellos, la importancia asignada a las disciplinas tecnológicas, que se mantiene en el alto peso relativo asignado a las carreras de Ingeniería respecto de la totalidad de la oferta educativa⁸³; el lugar destacado asignado a la ciencia y a la investigación, que puede rastrearse en la formación académica y la labor que realiza el plantel docente; el rol comprometido de los estudiantes que participan activamente en las distintas agrupaciones universitarias; la relevancia asignada a las actividades culturales de diversa índole, como la conformación del coro de la universidad.

La Universidad Nacional del Sur nace durante el gobierno de la llamada “Revolución Libertadora”, en momentos en que el sistema universitario nacional se halla en una etapa de expansión iniciada durante el gobierno peronista. Esta época, que se extendería hasta mediados de la década de 1960, se identifica por la huella que los académicos renovadores le otorgaron a la vida universitaria. Como resultado de ello, el nuevo proyecto se caracteriza por la transformación de las estructuras curriculares, el prestigio adquirido por los docentes e investigadores y los cambios en la organización institucional. Respecto de este último, en las bases fundacionales de la UNS se adopta la modalidad de cursos cuatrimestrales y la organización departamental. La opción por el cursado cuatrimestral surge en oposición al tradicional cursado anual, el cual se supone que es, “en parte, la causa de la excesiva extensión de las carreras” (Buchbinder, 2005:183). Asimismo, se considera que la estructura organizacional basada en departamentos -en lugar de las clásicas facultades- brinda una mayor cohesión y aumenta la eficacia de la universidad, al unir a las mismas especialidades y articular en forma estrecha la docencia con la investigación (Buchbinder, 2005; Orbe, 2006).

Al inicio de sus actividades, la UNS cuenta con ocho departamentos: Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Humanidades, Ingeniería, Matemática y Química y poco después el Agro-Zootécnico. La oferta educativa se centra fundamentalmente en la formación de ingenieros (civiles, industriales y químicos), contadores públicos, licenciados (en ciencias naturales, ciencias económicas y geografía) y profesores (en letras). La investigación está presente en la creación de los Institutos de Edafología e Hidrología; de Ingeniería y de Matemática. Aunque destinadas a educación secundaria, a esta estructura se agregan, por voluntad del gobierno nacional, la Escuela Normal Mixta de Bahía Blanca y la Escuela de

⁸³ Cuatro de los dieciséis departamentos en que se organiza la UNS corresponden a carreras de este ámbito profesional, a los que cabe agregar el de Agronomía.

Comercio, además de la preexistente Escuela de Agricultura y Ganadería creada por el ITS.

En la mayoría de los casos, la dirección de los departamentos y de los institutos de investigación está en manos de personas de reconocida capacidad y prestigio intelectual y científico⁸⁴.

Durante la primera década de existencia, se amplía la creación de departamentos y el dictado de carreras relacionadas con el ámbito productivo, así como las actividades de investigación, conformando líneas que habrán de mantenerse y expandirse en lo sucesivo.

Desde una perspectiva simbólica, el escudo adoptado en 1965 como imagen oficial representativa de la UNS reúne el conjunto de valores que la institución aprecia.



El análisis de los elementos constitutivos y su distribución espacial revelan la primacía del conocimiento como verdad, cuya producción, conservación y comunicación está asociada al esfuerzo. El libro, la frase "*ardua veritatem*" y la disposición central de la pluma, acompañados por la orla de roble dan cuenta de ello (Tedesco, 2006; D'Ángelo, 2009). En sentido análogo, la rama de laurel simboliza el triunfo sobre la ignorancia. Se representa también una vuelta al origen, la cuna de la civilización europea, simbolizada por la reproducción del pórtico de líneas clásicas del complejo universitario de la Avenida Alem. Al considerar al escudo como un elemento que compone el sistema simbólico (Enriquez, 2002) de la UNS, puede concebirse que el conocimiento, la búsqueda de la verdad y el esfuerzo como forma de trabajo constituyen rasgos de su identidad.

Al igual que en otras universidades nacionales, los gobiernos nacionales autoritarios así como las dictaduras que dirigen el país en la segunda mitad del siglo pasado provocan períodos de ausencia total de autonomía universitaria, de control ideológico del cuerpo docente y de la actividad estudiantil, acompañados por el alejamiento

⁸⁴ Tal es el caso, por ejemplo, del Instituto de Matemática que fuera dirigido por el Dr. Antonio Monteiro (1907-1980), destacado matemático portugués que organiza la carrera de Licenciatura en Matemática en la UNS y crea la biblioteca de Matemática considerada una de las mejores de Latinoamérica, entre otras actividades.

forzado o voluntario de muchos docentes, la expulsión de estudiantes, el cierre de carreras y la fusión de departamentos. Más grave aún, es escenario de secuestros, asesinatos y desapariciones de miembros de su comunidad.

Con referencia a la forma en que se vive la etapa de la última dictadura en la UNS, las palabras de un profesor ilustran sobre el clima imperante:

Adentro permanecieron los que trataban de salvar lo poco que quedaba de un espíritu universitario que es crítico y cuestionador por naturaleza; los que estaban de acuerdo con el orden que imponía el autoritarismo; y quizás muchos que nunca levantaron la cabeza para mirar más allá de los libros o de la probeta.

Afuera quedaron los que quisieron promover el cambio –algunos recurriendo a la violencia, otros a la persuasión–, los que no aceptaron el autoritarismo y los que eran sospechosos de cualquiera de estas dos posturas (citado en Tedesco, 2006:239).

Sin embargo, a pesar de los graves sucesos que la atraviesan, la UNS logra consolidar políticas de crecimiento relacionadas con la creación de nuevas carreras, los estudios de posgrado, la jerarquización de la actividad científica en áreas disciplinares específicas y la realización de obras en respuesta a necesidades derivadas de su crecimiento. A modo de ejemplo, baste señalar que durante este período se crea la carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas sobre la base del profesorado homónimo, el doctorado en Ingeniería Química y los Magister en Producción Vegetal y en Producción Animal, entre otros. En 1981, comienzan las obras del Centro Regional de Investigaciones Básicas y Aplicadas de Bahía Blanca (CRIBABB), con los aportes del Banco Interamericano de Desarrollo y el CONICET, el cual albergará diversos Institutos de Investigación⁸⁵.

Los aspectos hasta aquí reseñados dan cuenta de que la presencia de miradas opuestas sobre la universidad, su función y su relación con el entorno, así como de la diversidad de tradiciones disciplinares y profesionales que caracteriza a los departamentos, emergen aun hoy tensionando las relaciones entre los grupos que la componen. Un claro ejemplo de esta dinámica es la incorporación de los recursos provenientes del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) por algunos departamentos y su rechazo por otros o, de más actualidad, los debates que se generan por la aceptación de los fondos provenientes de los Yacimientos Mineros de Agua de Dionisio (YMAD). En el mismo sentido, ante las propuestas de transformación que provienen de los organismos estatales⁸⁶, hay una tendencia a

⁸⁵ Los Institutos de Investigación son entes en los que los docentes de la UNS desarrollan tareas de investigación, en principio dependientes del CONICET y posteriormente de ambas instituciones.

⁸⁶ Es necesario recordar que las políticas nacionales de los últimos años procuraron establecer mecanismos de coordinación, control y supervisión del conjunto de instituciones universitarias por medio de programas de evaluación y fortalecimiento institucional vía financiamiento para programas específicos (Buchbinder y Marquina, 2008). En este orden, el modelo de financiación desarrollado por el Ministerio de

alinearse con las políticas nacionales para el sector⁸⁷, aunque al interior de la organización no todas las unidades académicas adhieren a estas decisiones por concebirlas como un avasallamiento a la autonomía universitaria.

2. La organización académica y administrativa de la UNS

2.1. Una mirada descriptiva

La estructura académica actual de la UNS cuenta con dieciséis departamentos y el dictado de más de 50 carreras de grado, de las cuales están acreditadas todas las que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) convocó a tal fin (ver Anexo VIII). La oferta de los estudios de posgrado incluye 21 Doctorados, 28 Maestrías y 12 Especializaciones, con una duración promedio de 5 años, 3 años y 6 meses y 2 años, respectivamente. La mayor parte de los programas de maestrías y doctorados han sido acreditados en las categorías A y B por la CONEAU. Por otra parte, funcionan 17 Institutos de Investigación especializados en diferentes áreas del conocimiento. En lo que respecta a las tareas de investigación científica y tecnológica, se encuentra entre las primeras universidades de Argentina y Latinoamérica⁸⁸.

Las actividades se desarrollan en edificaciones ubicadas en distintos lugares de la ciudad de Bahía Blanca. El complejo principal ocupa más de una manzana y tiene emplazado en su frente una escultura de la artista Lola Mora que es un símbolo representativo de la UNS (ver Foto 1). En este centro, que comenzó a edificarse bajo la dirección del ITS, funcionan la Biblioteca Central y la mayoría de los departamentos, laboratorios y aulas. Estas últimas se caracterizan por su amplitud, así como por la presencia de tarimas para uso de los profesores durante el desarrollo de las clases.

Ocupan el mismo predio otros edificios, como el asignado a los Departamentos de Humanidades, Economía, Ciencias de la Administración, Geografía y Turismo. En las inmediaciones, se ubican las casas destinadas a la residencia estudiantil.

Educación contempla la asignación de fondos para planes de mejora y programas específicos elaborados luego de evaluaciones institucionales (García de Fanelli, 2006).

⁸⁷ La UNS es una de las primeras universidades que realiza la autoevaluación institucional y la primera que ingresa en el Programa de Evaluación Institucional en su función de investigación y desarrollo. Como producto de la participación en las sucesivas evaluaciones institucionales, se concretan incrementos de dedicaciones y nuevos cargos docentes, fondos para laboratorios de Biología y Agronomía y para mejoras en Humanidades, entre otras (Noti UNS, 2011; Noti UNS, 2009).

⁸⁸ Según el ranking SIR de 2011, la UNS ocupa el 5to. lugar en lo que respecta a la actividad científica en el país, después de las universidades de Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Mar del Plata (Noti UNS, 2011).



Foto 1. Complejo Principal de la Avenida Alem

Un segundo emplazamiento se ubica en la zona conocida como "Altos del Palihue", cuyas tierras fueran compradas por la universidad en el año 1968 con la idea de construir un *campus*. Sin embargo, por los avatares políticos y económicos del país, solo se concretaron hasta el momento tres obras: un edificio de cinco pisos, donde desarrolla sus actividades el Departamento de Agronomía y dos pabellones de aulas⁸⁹, cuyo diseño edilicio armoniza estética y funcionalmente con el entorno natural (Cernada de Bulnes, 2006). Las salas de clase se caracterizan por su luminosidad y amplitud, ya que pueden albergar a más de 200 estudiantes y, al igual que en el resto de la universidad, cuentan con una tarima para facilitar la exposición del docente. El objetivo principal de estas nuevas construcciones es el de satisfacer la demanda educativa motivada por el incremento exponencial de la matrícula y la apertura de nuevas carreras.

En una zona aledaña al *campus* se ubica también la Escuela de Agricultura y Ganadería, mientras que el Departamento de Medicina funciona en el Hospital Militar del V Cuerpo del Ejército.

⁸⁹ En el primero de ellos, inaugurado a principios de 2000, se dicta principalmente la carrera de Derecho.



Foto 2. Complejo “Altos de Palihue”

El edificio ubicado en la avenida Colón 80 -en origen, sede central de la Universidad Nacional del Sur-, concentra la actividad del Rectorado, sus Secretarías y varias dependencias administrativas.

Dedicados predominantemente a actividades académicas, artísticas y culturales, en otros inmuebles funcionan el Centro Histórico y Cultural (sede original del ITS) y la Casa de la Cultura -una mansión de estilo colonial que otrora fuera casco de una importante quinta señorial-, que alberga también la Fundación de la UNS (FUNS) y la Editorial (EdiUNS).

Finalmente, la Escuela Superior de Comercio, la Escuela de Enseñanza Inicial y Primaria y la Escuela Normal Superior realizan sus actividades en un edificio localizado a cinco minutos del centro de la ciudad.

La ubicación en el espacio geográfico, así como las características edilicias de la universidad son portadoras de sentidos y significados (Fernández, 1994; Schvarstein, 1995; Kornberger y Clegg, 2003, 2004) que dan cuenta de la identidad institucional. En este sentido, es posible señalar:

- La relevancia de las actividades culturales, ya que dos de sus edificios están destinados exclusivamente a ellas.

- La existencia de un poder central, jerárquicamente superior, en manos del rectorado, que ocupa un edificio propio, físicamente alejado de los departamentos.
- La clase magistral como forma de enseñanza a desplegar, dada por la amplitud de las aulas y la ubicación de la tarima en todas ellas.
- La universidad como templo del saber, representado en el estilo que adopta el edificio principal del Complejo Alem, en especial, su fachada.
- La conservación y el respeto por su historia institucional, reflejados en la preocupación por mantener y/o reciclar los edificios fundacionales.

A partir de la reseña del camino recorrido por la Universidad Nacional del Sur, es posible detectar algunos de los rasgos que conforman su identidad:

- La importancia de la investigación, que se traduce en los numerosos centros de investigación, en la incentivación de los estudios de posgrado y doctorado, y las relaciones con el CONICET, entre otras.
- La orientación profesionalista, focalizada en el sostenimiento de las carreras del área contable, heredadas del ITS; las ingenierías, a las que se agregan recientemente las carreras de Medicina y Abogacía.
- Una dinámica institucional orientada hacia la progresión social, marcada por la capacidad de innovar y llevar adelante proyectos institucionales (Fernández, 1994).

2.2. De usos y funciones

La UNS es una universidad mediana⁹⁰, cuya organización académica y administrativa combina una estructura departamental y un sistema de cátedras.

La revisión de la normativa evidencia que la forma departamental se reconoce explícitamente como única estructura organizativa⁹¹. Se define a los departamentos como “las unidades fundamentales de la enseñanza universitaria y ejercen su función mediante la docencia, la investigación y la extensión”⁹². Los mismos se constituyen a partir de disciplinas afines. Asimismo, se prevé la creación de Centros o Institutos de

⁹⁰ Esta apreciación se sostiene teniendo en cuenta la cantidad de docentes y alumnos que congrega; en 2009 suman 18.840 alumnos y 2.527 docentes (Mastache, Monetti, Aiello, 2013).

⁹¹ En la segunda Parte del Estatuto de la Universidad Nacional del Sur (Resolución P-07/05) referida a la Estructura e Integración, en el artículo 5° se establece que “La Universidad Nacional del Sur adopta como base de su organización académica y administrativa la estructura departamental”.

⁹² Universidad Nacional del Sur (2005). *Texto ordenado del Estatuto de la Universidad Nacional del Sur*. Art 6°.

Investigación dependientes de uno o más departamentos “donde se realicen tareas de investigación y de extensión”⁹³.

El departamento es responsable de la gestión y desarrollo de las carreras de grado y posgrado. En virtud de la organización departamental, existen dos tipos de materias: las materias específicas de cada carrera y las llamadas materias de servicio. Forman parte del primer grupo, aquellas que integran los planes de estudio del departamento que las dicta; mientras que en el segundo se agrupan las materias que se dictan en un departamento para una carrera determinada o para varias carreras que dependen de otros departamentos⁹⁴.

Como estructura organizativa, el departamento monopoliza las tareas de docencia, investigación y extensión de un campo particular del conocimiento (Toribio, 1999). Su creación responde a un criterio disciplinar que comparte con el sistema de cátedras.

Aun cuando la cátedra no se menciona explícitamente como forma de organización de la UNS en la resolución que hace referencia a la estructura, aparece en la normativa que refiere a diversidad de aspectos institucionales, como son la función docente, la creación de Institutos de Investigación, la designación de docentes, la conformación de comisiones de asesoramiento de diversos tipos, entre otros. El análisis de esta normativa revela que la cátedra existe como una unidad organizacional constituida por un conjunto de docentes que ocupan cargos jerárquicamente relacionados⁹⁵, con determinadas responsabilidades, en especial, asignadas a los titulares de la cátedra. La función de la cátedra es específicamente la docencia (aun cuando se le atribuyen tareas de investigación y extensión⁹⁶). En este sentido, la normativa precisa tanto las tareas de enseñanza y de evaluación, como las de gestión, que se refieren al registro de la acreditación de saberes de los estudiantes, al uso de los recursos informáticos para la enseñanza, a la realización de informes de evaluación de los docentes que la componen, entre otras.

Las cátedras se constituyen en torno a las materias del plan de estudio, lo cual aparece en la normativa en frases como “cátedra de”⁹⁷ seguido por el nombre de la materia que dicta o se hace referencia a “cátedras de cursado paralelo”⁹⁸.

⁹³ *Ibidem*, art. 7.

⁹⁴ Por ejemplo, el Departamento de Matemática está a cargo del dictado la asignatura Análisis matemático I, que forma parte del plan de estudios de la carrera de Ingeniería en Computación, que depende del Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación.

⁹⁵ En este sentido, se hace referencia a las responsabilidades diferenciales de los miembros cuando se utilizan frases como “el titular de la cátedra” (Resolución CSU 785/10 referida al “Patrimonio, normas de responsabilidad patrimonial para tenencia, uso y conservación de bienes”. Disponible en www.uns.edu.ar [Consulta: abril de 2012]).

⁹⁶ En el anexo de la Resolución de la Asamblea Universitaria 13/09 que considera la gestión del Consejo Superior se establece que la cátedra es una de las entidades que podría abocarse a las tareas fundamentales de toda la universidad, como además de la docencia, la investigación y la extensión.

⁹⁷ Resolución CSU 338/04 “Carrera de Medicina Miembros comisión consultiva” En este tipo de resoluciones aparece el nombre del docente que conforma la comisión seguido por el cargo y la cátedra a

En el sistema de cátedras, la máxima responsabilidad académica es unipersonal y reposa en el profesor titular o el denominado profesor “a cargo de la cátedra”, que supervisa las actividades de todo el personal académico subordinado. Las tareas de docencia dependen de él y, en algunos casos, se conjugan con las de investigación y extensión.

Desde una perspectiva histórica, si se tiene en cuenta que la UNS se constituye como una organización a partir del ITS y que el sistema de cátedra es la forma organizacional que predominaba en este, es posible pensar que la estructura departamental con la que se crea la universidad se asienta sobre la cátedra como forma de organización del trabajo académico. Ambos modelos, departamental y de cátedra, conviven y dan cuenta de un interjuego entre las fuerzas instituidas y las fuerzas instituyentes presentes en la dinámica institucional hasta el día de hoy.

La UNS conforma el contexto y la trama del objeto de estudio de esta tesis. De allí deviene la importancia de procurar comprender sus rasgos principales y algunos de los más significativos en relación con la función de la universidad, especialmente, con la investigación y la docencia. En este sentido, la UNS es una institución universitaria donde se concibe la producción de conocimiento como búsqueda de la verdad a través del esfuerzo, mientras que la docencia se orienta a la formación profesional. El modelo de organización que construye a lo largo de su historia es producto de una decisión tomada al momento de su creación (el modelo departamental), así como de la asimilación de prácticas instauradas (el sistema de cátedras).

Referencias bibliográficas

- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Buchbinder, P y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: UNGS – Biblioteca Nacional.
- D'Ángelo, I. (2009). *¿Orden clásico y/o herencia medieval? Nuestra universidad en imágenes*. Historia del Arte y la Cultura I. Trabajo inédito.
- Enriquez, E. (2002). *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Argentina: Novedades Educativas.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- García de Fanelli, A. M. (2006). Los contratos-programa en las universidades: Lecciones de la comparación internacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 14(11). Recuperado 17 de julio de 2010 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

la que pertenece como en “[...] ayudante de docencia, cátedra “Anátomo Histología”, Departamento [...]”. De la misma forma, aparecen los llamados a concurso y las resoluciones que detallan las designaciones de los docentes.

⁹⁸ En los considerandos de Resolución CSU 180/03 “Pases de carrera y cursados paralelos” dice: “Que además esta situación determina un flujo imprevisible de alumnos entre las cátedras de posible cursado paralelo que afecta la relación docente-alumno [...]”.

- Kornberger, M. & Clegg, S. (2003). The architecture of complexity. *Culture and Organization* 9 (2): 75–91.
- Kornberger, M. & Clegg S. (2004). Bringing Space Back in: Organizing the Generative Building. *Organization Studies*; 25: 1095.
- Marcilese, J. (2006). Los antecedentes de la Universidad Nacional del Sur. En Cernadas de Bulnes, M. *Universidad Nacional del Sur 1956-2006*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Martínez, A. (1917). *Tercer Censo Nacional. Levantado el 1° de julio de 1914*. Tomo I Buenos Aires
- Noti UNS. (2011). Año 10, N°48, diciembre 2011.
- Noti UNS (2009). Año 7, N° 36, agosto 2009.
- Orbe, P. (2006). El surgimiento y la consolidación de una Universidad nueva. En Cernadas de Bulnes, M. *Universidad Nacional del Sur 1956-2006*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Schvarstein, L. (1995). *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, M. (2006). La Universidad en los años del “Proceso”. En Cernadas de Bulnes, M. *Universidad Nacional del Sur 1956-2006*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Toribio, D. (1999). La evaluación de la estructura académica. Recuperado el 10 de febrero del 2013 en <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1323.pdf>.
- Universidad Nacional del Sur (2005). Estatuto de la Universidad Nacional del Sur. Texto Ordenado 2005. Recuperado el 30 de noviembre de 2008. http://www.servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/bof_gral.asp

ANEXOS

Anexo I

Protocolo de entrevista a docentes

A continuación se presentan las dimensiones y subdimensiones del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria en relación con las preguntas del protocolo utilizado en las entrevistas a los docentes.

Dimensiones y subdimensiones		Preguntas
1. Rasgos del estilo de enseñanza de la cátedra		1. ¿Qué rasgos considera Ud. que identifican la forma de trabajo y enseñanza de su cátedra? 2. Elija 5 adjetivos que califiquen a su cátedra. 3. Su cátedra, ¿enfrenta dificultades/ problemas? ¿Cuáles son? ¿Cómo los resuelve?
2. Institucionales		4. Ubicación de la cátedra en la carrera y el área dentro del Departamento. 5. ¿Qué requisitos formales tiene que cumplir la cátedra en lo referente a la enseñanza? (Tipo de planificación, tiempos de entrega de notas, otro) 6. ¿Se realiza algún control sobre este requisito?
3. Organización de la cátedra	3.1. Búsqueda y preparación de materiales	7. ¿Qué materiales se preparan para enseñar? ¿Quiénes lo hacen? ¿Por qué?
	3.2. Distribución de tareas, responsabilidades y roles - Relaciones de poder	8. ¿Cómo está organizada la cátedra? 9. ¿Cómo se organiza la enseñanza en su cátedra? 10. ¿Quién y cómo se toman las decisiones acerca de cómo y qué se enseña en su cátedra? 11. ¿Cuál es el trabajo interno de la cátedra?
	3.3. Tipos de trabajo: con alumnos, con docentes, con otras cátedras	12. ¿Cómo se prepara a los miembros de la cátedra para dar clase? 13. ¿Cómo se conformó su cátedra a lo largo del tiempo?
	3.4. Tiempos	
	3.5. Espacios	
	3.6. Formación docente	
	3.7. Relación enseñanza-investigación	14. ¿Qué relación existe entre enseñanza e investigación en su cátedra?
	3.8. Cambios	15. ¿Qué cambios significativos se produjeron en el funcionamiento de la cátedra?

4. Proceso de enseñanza	4.1.Objetivos	16. Descripción de las clases habituales de su cátedra.
	4.2.Contenidos	17. Ordene estas 8 tarjetas teniendo en cuenta ¿Qué es para la cátedra más importante en la tarea de enseñar y por qué? Las tarjetas dicen: “gusto por el conocimiento”, “conocimiento de la disciplina”, “conformación de un equipo de trabajo”, “tomar decisiones en forma conjunta”, “relación con el alumno”, “formación en investigación”, “formación docente”, “formación del alumno”. 18. Para abordar una unidad nueva o una temática nueva ¿Qué decisiones se toman y qué acciones se realizan? 19. ¿Qué cantidad de estudiantes aprobados, desaprobados hay en su cátedra? ¿Por qué?
	4.3.Actividades	
	4.4.Recursos	
	4.5.Formas de evaluación	
	4.6.Formas de planificación	
	4.7.Relación con la investigación	
	4.8.Resultados: deserción, ausentismo; niveles de aprendizaje;	
	4.9. Tarea.	
5. Psico-sociológicas 5.1. Del docente	5.1.1. Representaciones acerca de la materia; la enseñanza; el aprendizaje, el ser alumno y docente.	20. Imagine y describa una situación o un objeto que represente a la cátedra, el docente, el alumno y el contenido. 21. ¿Por qué enseña en su cátedra? 22. ¿Qué es enseñar en su cátedra? 23. ¿Cómo tiene que ser un docente universitario en su cátedra y por qué? 24. ¿Cómo es el alumno en su cátedra? ¿Qué se espera de él?
	5.1.2.Historia como docente	25. Relato de su historia como docente universitario y como miembro de su cátedra.
	5.1.3.El sí mismo	26. ¿Cómo se definiría Ud. en tanto docente de la cátedra?
	5.1.4.Su formación docente	27. ¿Cómo se formó para enseñar?
	5.1.5.Relación con el saber	Pregunta 22.
	5.2 Grupalidad	5.3.1.En el equipo docente
5.3.2.En la clase		Pregunta 18

Anexo II

Protocolo entrevistas a estudiantes

A continuación se presentan las dimensiones y subdimensiones del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria en relación con las preguntas del protocolo utilizado en las entrevistas a los estudiantes.

Dimensiones y subdimensiones		Preguntas
1. Rasgos del estilo de enseñanza de la cátedra		1. ¿Qué rasgos consideras que caracterizan la forma de trabajo y enseñanza de esta cátedra? 2. Elegí 5 adjetivos que califiquen a esta cátedra. 3. ¿Qué dificultades/ problemas enfrenta esta cátedra? ¿Cómo los resuelve?
2. Institucionales		1. Ubicación de la cátedra en la carrera y el área dentro del Departamento.
3. Organización de la cátedra	3.1. Búsqueda y preparación de materiales	2. ¿Qué materiales se ofrecen para estudiar?
	3.2. Distribución de tareas, responsabilidades y roles. Relaciones de poder	3. ¿Cómo está organizada la cátedra?
	3.3. Tipos de trabajo: con alumnos con docentes con otras cátedras	
	3.4. Tiempos	
	3.5. Espacios	
	3.6. Formación	
	3.7. Relación enseñanza-investigación	4. ¿Qué relación existe entre la enseñanza y la investigación en esta cátedra?
	3.8. Cambios en la organización de la cátedra	
4. Proceso de enseñanza	4.1. Objetivos	5. Descripción de las clases habituales de la cátedra.

	4.2.Contenidos	6. ¿Qué es para esta cátedra más importante en la tarea de enseñanza y por qué? Se utilizan fichas con características: “Gusto por el conocimiento”, “Conocimiento de la disciplina”, “Conformación de un equipo de trabajo”, “Tomar decisiones en forma conjunta”, “Relación con el alumno”, “Formación en investigación”, “Formación docente”, “Formación del alumno” 7. ¿Qué cantidad de estudiantes aprueban y desaproveban? ¿Por qué?
	4.3.Actividades	
	4.4.Recursos	
	4.5.Formas de evaluación	
	4.6.Formas de planificación	
	4.7.Relación con la investigación	
	4.8.Resultados: deserción, ausentismo; niveles de aprendizaje;	
	4.9.Tarea.	
5. Psico-sociológicas	5.2.1. Representaciones acerca de la materia; la enseñanza; el aprendizaje, el ser alumno y docente.	8. Ahora te voy a pedir que representes algunos de los componentes de la situación de enseñanza con objetos: ¿Con qué objeto representarías a la cátedra? ¿Con qué objeto representarías al docente? ¿Con qué objeto representarías al alumno? ¿Con qué objeto representarías al conocimiento? 9. Imagina/ Describí un escena no real donde interactúan en la cátedra, qué lugar allí tiene la cátedra, la universidad, el conocimiento. 10. ¿Cómo completarías esta frase?: Después de cursar esta materia yo aprendí.... 11. ¿Qué consejos le darías a un alumno que tuviera que cursar esta materia para cursarla sin problemas? ¿Por qué? 12. ¿Existen problemas de aprendizaje? ¿Cuáles y por qué?
5.1. Del estudiante		
	5.2.2.Historia como alumno universitario	13. Relato de su historia como alumno universitario.
	5.2.3.El sí mismo	14. ¿Cómo te definirías en tanto alumno de esta cátedra?
	5.2.5.Relación con el saber	Se toman los datos de la pregunta 12.
5.3. Grupalidad	5.3.1.Con el equipo docente	15. ¿Cómo caracterizarías tu relación con los miembros de la cátedra (otros docentes y alumnos)?
	5.3.2. Con los pares	16. Con respecto a tus compañeros ¿te relacionás en la clase o fuera de ella también? ¿De qué forma?

Anexo III

Registro de una entrevista (fragmento)

Transcripción del fragmento del registro de una entrevista administrada a una docente.
Profesora titular de la cátedra del área de Ciencias Sociales.

La profesora me cita en la oficina donde trabaja. Llego antes de la hora y mientras espero a la profesora converso con la secretaria que es docente de la misma cátedra. El lugar es agradable. Cuando la profesora llega me hace pasar a su escritorio, me invita a tomar un café y la entrevista comienza.

Al comenzar nuevamente conversamos sobre las características de mi investigación y me pregunta si me queda alguna clase para observar. El clima es agradable y de confianza. Me siento muy a gusto. Ella parece una persona dinámica, pone mucha fuerza y vehemencia al explicar y decir lo que piensa.

Preguntas	Respuesta de la docente	Subjetividad entrevistadora
Primero quisiera que me cuentes tu historia como docente universitaria.	<i>Yo me gradué en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de la Plata, y en un periodo bastante particular, es decir, yo estudié durante todo el proceso. Me recibí recién de vuelta a la democracia, esto no es menor porque por esta cuestión hubo alguna dificultad de inserción en toda la actividad docente cuando yo era estudiante, que era algo que yo quería hacer. Fue difícil, te diría que imposible. En algunas cátedras se hacía de forma subrepticia, es decir sin que se supiera, te tomaban como alguna ayudantía y demás porque estaba todo en disponibilidad, no había absolutamente ninguna certeza... Cuando me recibo, yo comienzo a hacer algunas cosas. Empiezo una carrera de posgrado, pero en Buenos Aires y continuo vinculada con la universidad, con la facultad porque uno de los docentes, un docente de una cátedra de una materia que me gustó mucho que es toda el área penal, que es lo que hice siempre yo, me ofreció continuar y que fuera a las clases y que operara como su ayudante alumno así que seguí en eso. Y después de graduada, con el advenimiento de la democracia comenzó un proyecto piloto en la Facultad</i>	

	<p><i>de Derecho de la Plata que era una carrera docente donde docentes de humanidades daban una formación docente pero imbricada en la propia facultad de Derecho porque históricamente hubo antes, y hay ahora, la carrera de profesorado, la carrera docente directamente en humanidades, y convalida, bueno, para la aplicación pedagógica en cualquier área. Esto era muy particular porque de lo que se trataba es que uno estuviera adscripto, es decir, trabajara en la práctica docente en las distintas cátedras y en forma paralela nos daban toda la formación de Metodología de la Investigación, Pedagogía, Didáctica y demás. Así que eso hice, yo empecé a trabajar allí, era una formación que duraba tres años. Surgió muy a las apuradas, digamos ni bien... había tanta cosa contenida que en el 84 se abrió sin demasiada planificación. Los docentes de Derecho no están acostumbrados, no estamos acostumbrados a que se nos diga que no necesariamente quien más sabe es quien mejor enseña. Así que fue mucha revolución. Estuvo bueno también por eso, pero, había muchas cosas muy, muy extrañas. Yo hice los dos primeros años, los docentes eran maravillosos, venían con discursos nuevos, con palabras que a mí me parecía muy genial todo, porque yo era... siempre fui muy crítica del modo en que yo me formé, también. Y entonces después se interrumpió el dictado de esta carrera y coincidió en que en el último año además de estar interrumpido el dictado, porque había mucha resistencia, como digo, de parte de los docentes, yo me mudo acá y, bueno, dejo de tener vinculación con la Universidad de la Plata.</i></p> <p><i>Y después ¿Cómo continuó acá? Bueno, directamente, yo vengo aquí en el año 88, durante mucho tiempo no había carrera, empecé a formar parte de algunos grupos de investigación, pero no tenían que ver con la docencia sobre cuestiones de Derecho en la universidad, pero bueno, era más que todo de investigación, como te digo, y no de docente.</i></p> <p><i>Y después cuando se abre la carrera, concurso primero un cargo de asistente en Derecho Penal I, estoy un tiempo y luego directamente concurso el cargo de profesor, yo tenía la ventaja a esa altura de que, además de tener la certificación de actividad docente, yo venía ya con dos posgrados terminados, esto me dio alguna ventaja comparativa en orden a las posibilidades de concurso. Gano el concurso de profesor de Penal II y a posteriori también el de Procesal Penal, mucho más acá, para primero adjunto, y estoy a cargo de la cátedra porque la titularidad que daban quedó vacante y hace dos años concurso la titularidad.</i></p>	<p>Estoy sorprendida por el relato. No esperaba escuchar esta historia</p> <p>¡Qué bueno que valora lo didáctico!</p> <p>Me siento como que estoy viviendo su vida por el énfasis que pone en lo que dice.</p>
Hace poquito	<p><i>Sí. Lo que pasa que yo estuve como adjunta a cargo de la cátedra durante los últimos cinco años, me parece. Y entonces esa es un poco la historia mía.</i></p>	

	<p><i>A mí me gusta mucho la docencia, me gusta mucho la docencia en este sentido de la docencia. No de la transmisión de conocimiento, de ayudar a la adquisición de conocimientos, esa vertiente. Siempre hablamos con mi marido que la docencia universitaria tiene de investigación y de docencia específica, y que normalmente los docentes en su andar uno se vuelca más hacia un lado y otros hacia otro, y que por alguna razón porque pareciera que tenemos alguna cosa, pareciera que da más prestigio, la investigación pareciera que genera como mayor prestigio. Y hay como una falta... me parece no.</i></p> <p><i>Es más, yo tengo colegas que han dicho: "A mí dar clases la verdad..."</i></p>	
Una carga... la carga docente	<p><i>Claro, la carga docente.</i></p> <p><i>Así que bueno, eso es un poco la historia.</i></p>	
¿Y de la cátedra cómo es la historia?	<p><i>Soy la más vieja de la cátedra en cuanto a tiempo. En realidad cuando se concursó el cargo, cuando se arma... porque en Derecho se fueron armando las plantas docentes en la medida en que se avanzaba y empezaba en el programa, en el plan de estudios el dictado de la materia. Cuando llega el dictado de la materia, que estaba en cuarto año, al principio porque después cambió... en tercero, cuarto año, Procesal Penal, que es la materia que vos estás analizando, se llama a concurso El mito urbano decía que se presentaba, y de hecho estaba anotado, un profesor de Buenos Aires, que era realmente un tipo que su sola llegada a la ciudad impedía que te presentaras porque sus antecedentes son impresionantes, así que yo particularmente me anoté para adjunto y para titular. Cuando... como pensé que venía Hernán digo: "No". Me presenté para adjunto, solamente para adjunto. [Uno de los profesores adjuntos actuales] también se presenta para este cargo de adjunto.</i></p> <p><i>Bueno, queda vacante la titularidad, entonces me dice la secretaria académica "Mirá, vas a quedar a cargo de la cátedra". "Y bueno, siempre y cuando tenga un adjunto, porque yo todas las cosas no voy a poder". Entonces lo contratan al segundo, al que había salido segundo en el cargo docente, en el cargo de adjunto, lo contratan y durante mucho tiempo está con ese contrato. Hasta que finalmente yo hace poco obtengo la titularidad, como te digo, dos o tres años, y él accede al cargo de adjunto. Y después se crea otro cargo de adjunto que es el de [el otro profesor adjunto], que yo lo pido para poder hacer esa duplicación de la cátedra, en comisiones. La idea también, inclusive, es ofrecer el dictado de la asignatura en los dos cuatrimestres, pero bueno, para eso, yo la verdad que necesitaba más profesores y por eso...</i></p> <p><i>Pero después la historia es... algunos integrantes no están desde el principio. Te diría que en un principio los que estamos, los más viejos, como vos decís, somos</i></p>	<p>Me doy cuenta que la profesora estuvo desde el inicio de la constitución de la cátedra y me impacta.</p>

	<i>[el profesor adjunto] y yo y el asistente. El resto se fueron incorporando porque hubo gente que se fue, otra que vino.</i>	
--	--	--

Anexo IV

Registro de una clase (fragmento)

Fragmento del registro de una clase de la cátedra perteneciente al área de las Ingenierías.

Descripción de los hechos	Descripción subjetividad del observador
<p>[Llueve y hace frío. La clase transcurre en el campo Napostá donde se concurre para evaluar el rendimiento de la cosecha de trigo. Los estudiantes (41 en total) que previamente observaron, recolectaron y pesaron el material de sus sectores se reúnen en el medio del lote para evaluar los resultados].</p> <p>Coordinador principal (CP): <i>Bueno, como es costumbre, yo no sé quién está acá en este sector. ¿Quién está con ciclo corto sembrado en segunda etapa, en segunda fecha de siembra?</i></p> <p>A1: <i>Nosotros.</i></p> <p>CP: <i>Bueno, contanos algo. ¿Cómo está, qué es lo que vieron?</i></p> <p>A1: <i>Y bueno... está... tenía algunas espigas, y algunos macollos muertos. Y bueno, había también pulgones en espiga y en las hojas también. Y otra cosa...no sé....</i></p> <p>CP: <i>¿Biomasa?</i></p> <p>Ayudante del taller (AT): <i>Por ahí los valores...</i></p> <p>A2 [mismo grupo]: <i>18 gramos por cuarto de metro cuadrado.</i></p> <p>A3 [otro grupo]: <i>Más o menos 2000 kilos por hectárea. 2160 kilos por hectárea.</i></p> <p>CP: <i>2160 de materia...</i></p> <p>A3: <i>Materia fresca, sí.</i></p> <p>CP: <i>¿Qué más pueden contar?</i></p> <p>A1: <i>Bueno, la cantidad de macollos productivos fue de 62 por metro cuadrado, y de improductivos fue de... de 97. Que bueno, calculamos de que era poco. Muy poco.</i></p> <p>CP: <i>O sea que hubo más de cincuenta por ciento de mortandad de macollos, eh? Porque tenés más muertos... más, digamos, improductivos que productivos.</i></p> <p>A1: <i>Sí. Y...</i></p> <p>CP: <i>Y a su vez, la suma total cuánto era?</i></p> <p>A1: <i>Y... la suma total serían uno 160, estaría en eso.</i></p> <p>CP: <i>Alguien se acuerda cuántas espigas teníamos que tener</i></p>	<p>Quando está CP, me siento como una alumna, tiene mucha "presencia" como profesor.</p> <p>Me parece que CP</p>

zonas, los estudiantes no las pueden identificar como él las llama, porque a ellos les han dado otra denominación, de allí la confusión].

CP: *Grupos 7, 8 y 9, ¿Dónde están?*

A6: *Nosotros. Hablamos recién del Guapo.*

AT: *No, pero qué grupo sos?*

A7: *9.*

AT: *Y el 7?*

[CP y AT discuten a quién preguntarle].

CP: *10, 11 y 12, ¿Quiénes son?*

A8: *Acá.*

CP: *¿Qué vieron?*

A9: *Nosotros, bueno, para nosotros está en llenado de grano, había más o menos 167 de macollos productivos, y 120 de improductivos, y las espiguillas, más o menos, en promedio, entre 15 y 18 espiguillas por espiga. Y sacamos más o menos 1400, una de las muestras, kilos por hectárea, y la otra, 4300.*

CP: *Eso es materia fresca...*

A9: *Materia fresca por hectárea, kilos por hectárea.*

CP: *Calcularon ¿Cuánto puede ser rendimiento en esa parte, de trigo, de grano?*

A9: *No.*

CP: *¿Cuánto dijiste? ¿Cuántas espigas productivas?*

A9: *Eh... ¿Espiguillas por espiga?*

A10 [mismo grupo. Este alumno comprendió que CP estaba pidiendo macollos productivos, no espiguillas]: *No, 160, pregunta.*

CP: *Eso, 160 espigas por metro cuadrado. ¿Y cuántas espiguillas?*

A10: *18, máximo. Entre 15 y 18.*

CP: *Alguien que haga la cuenta, quién tiene calculadora.*

A11: *1500 kilos.*

CP: *Ah! la hiciste en el aire ahí....rápido sos... ¿Cuánto les da?*

A (varios): *3500.*

CP: *Pero eso son granos.*

A12: *160 por 16.*

CP: *Claro, pero eso son espiguillas por metro cuadrado. Ponéle, por 1,2 granos por espiguilla...*

A12: *3000.*

CP: *3000 granos. Y... a 30 gramos los 1000... 1000 kilos. ¿Cuánto te da? A ver...*

A12: *1000.*

CP: *1000 kilos por hectárea. O sea que el potencial que tienen ustedes ahí, si hubiera... Yo lo que no estoy seguro es que esté ya llenado el grano... Ya hay completo... ¿Cómo? ¿Qué? ¿Cómo lo vieron? ¿Quién más está por...?*

A13: *En promedio, está mitad y mitad, hay muchos macollos que están en espigazón, pero hay también la mitad más o menos,*

A11 siempre me sorprende

está todavía en bootting... de los que están en macollo reproductivo. Que más o menos en promedio a nosotros nos dio 136. Pero también, depende el manchón. Hay una parte que nos cayó con 184 macollos productivos, un manchón que estaba lindo, y después, en otro sector, nos dio 76. Después, macollos improductivos, nos dio 160, en promedio, y la biomasa es... en una parte nos dio 432 gramos por metro, y la otra 840 [...]

Anexo V

Análisis de contenido de una entrevista: matriz de datos (fragmento)

Fragmento de la matriz de datos producida a partir del análisis de contenido de dos entrevistas a docentes.

1. Rasgos que caracterizan a la cátedra		
1.1. Contenido a enseñar		
	Docente 1	Docente 2
Amplios Para la carrera de biología	<i>La materia es muy abarcativa, es como un pantallazo de todo lo que se va a ver en la carrera de biología, en una sola materia porque vamos desde todos los sistemas de organización, desde a nivel atómico y molecular hasta la diversidad completa, la clasificación, o sea todo lo que es ecosistema, o sea que es muy abarcativa, es muy amplia.</i>	<i>Es una materia abarcativa por un lado, porque me parece que está bueno que ellos ven en esta materia como un resumen de lo que van a ver en la carrera y entonces te ubica un poco en después lo que vas a ver más adelante.</i>
Teórico y práctico. Aplicación teoría práctica		<i>Tenemos bastante conexión de lo que es teoría con práctica, que por ahí eso es interesante y que por ahí a veces no pasa en todas las materias, como que siempre armamos el programa pensando bueno, que vayan viendo los temas teóricos al mismo que tiempo que la práctica y que la práctica sea realmente una aplicación de conceptos teóricos que se ven en la teoría,</i>
1.2. Relaciones entre docentes del equipo de TP		
Valoración positiva	<i>Las relaciones entre docentes, por ejemplo en la parte de la que es práctica, la que yo tengo más relación siempre ha sido muy buena, o sea nunca hemos tenido conflicto [...] hay muy buena relación con el que era jefe de trabajos prácticos y ahora es profesor.</i>	<i>Un trabajo en equipo porque bueno tanto desde nosotros, como grupo de trabajo los docente con los chicos</i>
1.3. Relación entre la profesora asociada y el equipo de TP		
Profesora no se relaciona	<i>[En otra cátedra en que trabajaba] había una autoridad que nos marcaba los pasos, pero esa autoridad era bastante accesible. Cosa que acá, hay una autoridad pero esa</i>	<i>Con la profesora casi que no tenemos relación, o sea, ella da sus clases y realmente no viene nunca a los prácticos.</i>

con el equipo de TP	<i>autoridad a veces [...] uno supone que está haciendo así las cosas porque así corresponde que se hagan pero no tiene una directiva, muy clara, que eso tiene sus pros y sus contras como todo. Porque deja una cierta libertad de creación, que es interesante pero por otro se encuentra a veces con contradicción para uno [...] Porque se encuentra con mensajes encontrados. Nunca se dieron cosas insalvables, [...] pero bueno yo creo que eso va a ir cambiando a medida que [el profesor adjunto] vaya tomando más responsabilidades como profesor.</i>	<i>Así que sin contar a la profesora, creo que somos un buen equipo de trabajo</i>
1.4. Masividad		
Dificultades que produce	<i>Una es multitudinaria porque son muchísimos alumnos y cada vez más. Tenemos algo que es un problema de recursos de espacio, edilicio, sí porque ya cada vez son más la cantidad de gente que está ingresando y siempre estamos manejando los mismos espacios.</i>	<i>Y son muchos chicos, a nosotros siempre nos gustaría trabajar un poco más, hacer prácticos por ahí un poquito más largos, más cosas y siempre nos queda pendiente el tema de hacer alguna salida, algún viaje de campo, es algo que nos gustaría.</i>
1.5. Relación con el alumno		
Buena relación	<i>Cordial sería otro adjetivo que pondría [para calificar la cátedra]. Creo que los alumnos se sienten especialmente en la parte práctica, se sienten contenidos y hay buena interacción entre el alumnado.</i>	<i>Tenemos un trato con los alumnos muy bueno todos. Como que tenemos muy buena relación con los alumnos</i>
1.6. Características del estudiante		
Estudiante ingresante		<i>Es una cátedra que como que recién empiezan todos [...] gente que no tiene ni idea por ahí como va a ser la carrera o de que se imagina otra cosa totalmente distinta.</i>

Anexo VI

Análisis didáctico multirreferencial de una clase: informe (fragmento)

A continuación se presenta un fragmento del análisis didáctico multirreferencial de una clase.

1. Análisis de perspectiva instrumental

El objetivo general de la clase es exponer cómo la historia argentina está presente en la ficción, en este caso, particular en la novela de un autor argentino.

Profesora: Nosotros lo que nos estamos planteando es cómo va entrando la historia, la historia Argentina en la ficción, entonces lo estamos abordando desde distintos autores (clase teórica).

“La historia argentina en la ficción” es el título de la Unidad IV -del Programa Sintético de la materia- en la cual se detallan los nombres de los autores y las obras elegidas. En el Programa Analítico aparece como un tema dentro de la misma unidad mencionando al autor y la novela que se trabaja en esta clase.

Otra intencionalidad es mostrar el trabajo de investigación de la profesora ya que utiliza un libro de su autoría -producto de su tesis de doctorado- como texto de lectura y sobre el que explica la temática.

La clase gira en torno a los contenidos didácticos organizados y seleccionados por la docente. Hay una secuenciación de los contenidos en función del ordenamiento presente en el programa de la materia. Al inicio de la clase se enuncia el autor y la obra trabajada en la clase anterior dentro de la temática que lo incluye que es “la historia argentina en la ficción”, se presenta la obra que se continúa en el orden establecido en el programa y que se constituye en el contenido a trabajar durante esta clase.

Profesora: Ya terminamos con Gelman, y su marco histórico, o mejor dicho la historia argentina en la ficción. Entonces el trabajo de hoy es “Los reventados” de Jorge Asís (clase teórica).

Después se trabaja sobre la novela y el autor que corresponde al género de novela en esta historia argentina en la ficción. Para finalizar la clase con la presentación del contenido a trabajar la próxima clase y que se corresponde con la secuencia presentada en el programa.

La secuenciación, organización y selección del contenido didáctico a lo largo de la clase sigue el orden del libro que la profesora lee. El hilo conductor de la lectura está dado por la organización del apartado. Sobre este esquema la profesora avanza y explica los párrafos que lee.

La meta de la tarea es que los estudiantes puedan repetir las características de la novela y poder justificar la ubicación del autor y su obra en un género literario establecido. Justificación que es dada por la profesora desde una única postura, la suya. Asimismo los alumnos deberían poder mostrar a la novela y su autor como ejemplos de la "historia argentina en la ficción". Las operaciones que utilizan los alumnos para alcanzar la meta son tomar nota sobre lo que señala la profesora, especialmente lo que lee. La docente orienta la lectura de tal manera que el grupo llegue a una misma interpretación del texto. Los recursos disponibles para la realización de la tarea son el dictado que realiza la profesora y la explicación del mismo.

Desde el punto de vista cognitivo la tarea que se desarrolla (Doyle,1986) se podría identificar como tarea de memorización.

Los alumnos y la docente realizan actividades claramente diferenciadas y complementarias entre sí. Las actividades de la profesora giran en torno a la exposición de los temas por repetición de lo leído y explicación de un texto, mientras que los alumnos toman nota, piden la repetición del texto que se está leyendo y escuchan a la profesora.

En un solo caso un alumno expone una mirada distinta sobre el contenido, que no se tiene en cuenta dentro de la tarea que se realiza.

Las actividades que desempeñan la docente y los alumnos responden a un ámbito escolar universitario en el que se valora el procesamiento del conocimiento, en este caso el trabajo con el conocimiento es el objeto de la actividad, es el que se expone, se lee, se copia, entre otras operaciones. Operaciones estas que apuntan a transmitirlo, por parte del docente y conservarlo por parte de los alumnos.

Profesora: [...] pero una desesperación cuidada, digamos, en la que elige hasta cuidadosamente la forma en que va a morir.

Mmm, o sea [la profesora lee del libro] “hay una perplejidad angustiada pero a la vez divertida que resulta de una situación donde faltan las restricciones morales, faltan las restricciones morales pero sobra libertad de decisión”.

O sea ellos [los personajes] se sienten dueños absolutos de su vida. Nada los detiene.

¿Entienden lo que quiero decir?

O sea, hay otras personas que a lo mejor no se matan porque tienen prejuicios religiosos, porque tienen en fin.....

Alumna: *Faltan...*

Profesora: [La profesora lee del libro la frase] “Faltan restricciones morales, faltan restricciones morales y sobra libertad de decisión”

Porque por ejemplo, hay personas que tienen pruritos religiosos o familiares, hay cosas que los van a detener. A ellos nada los detiene, nada les interesa lo suficiente como para hacer nada más que lo que ellos deseen (clase teórica).

Las citas textuales se constituyen en un recurso didáctico. Están tomadas del libro que la profesora escribió sobre el autor de la novela.

Dos tipos de citas textuales:

1. Las que hacen referencia a la crítica literaria sobre la obra y el autor:

Profesora: [Lee del texto] “La narración se centra en un grupo de pícaros que con el pedaleo”, como le llaman ellos, “una suerte de engaño organizado en una actividad..”.

Le llaman pedaleo porque es esa cosa, también tomada digamos del lunfardo, pedalear, bicicletear son términos que se utilizan para engañar como seudónimos de , engañar, que aluden a un deporte que es tracción a sangre o sea, que hay un cierto esfuerzo, que requieren un cierto esfuerzo una cotidianeidad en el esfuerzo de ese pedaleo.

“La bicicleta puede ser comercial o financiera”. [La profesora hojea el libro y lee. Silencio. Hay tres alumnos que la miran y después copian, otro alumno se queda mirando en blanco y después copia].

[La profesora sigue leyendo] “La bicicleta puede ser comercial o financiera, o el oportunismo político también [pausa] y ellos sobrellevan su voluntad de una vida libre de ataduras a horarios”. [La profesora lee nuevamente la frase] “Sobrellevan su voluntad de una vida libre de ataduras a horarios a jefes, a vida regulada en cambio están sujetos a las zozobras de que el pedaleo resulte exitoso”, *o sea, por un lado llevan una vida libre de horarios, como les digo, de jefes, de vida regulada pero a cambio deben estar sujetos a estas zozobras (clase teórica).*

Las citas se constituyen en el contenido que la profesora explica y los alumnos registran para mantener en sus carpetas,

2. Las que reproducen fragmentos de la novela en sí misma.

Profesora: *Todos estos vocablos lunfardizados pedal bicicleta, que como les digo [la profesora lee] “están tomados del ciclismo que se realiza con tracción a sangre, es decir, con esfuerzo personal. En el argot de la picaresca se hace .hincapié en el giro de la rueda, en el círculo” en el giro mismo.*

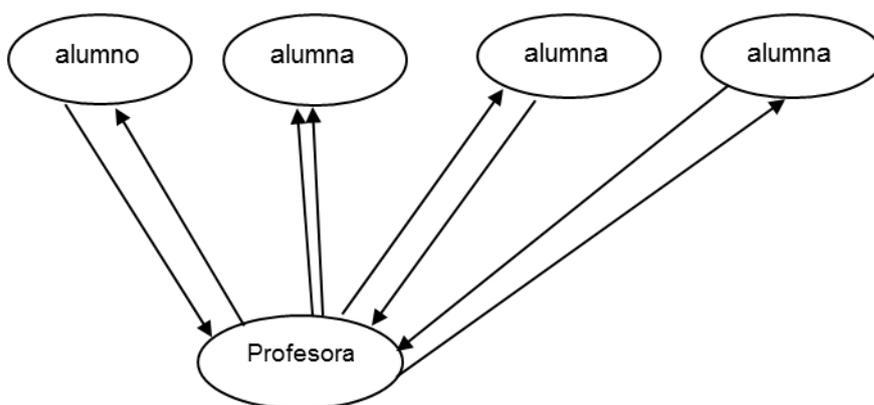
Ahora les voy a citar un ejemplo. [La profesora repite lo leído y continua leyendo] “En el argot de la picaresca se hace hincapié en la imagen del giro de la rueda, del círculo, del giro mismo”.

Les cito un fragmento donde esto se aclara bien. Dice: “Hace falta un poco de habilidad, costumbre, necesidad, existir en el pedaleo, estar reventado, vivir como Tarzán, en pelotas y a los gritos. Los viernes hay que escaparse, hasta el lunes uno puede estar tranquilo, perdurar. Cualquier cosa, uno el lunes aparece tarde en la oficina, gana otro día al pedaleo, inventa una nueva excusa [...] que pedaleen, que se desesperen, que revienten, piensa Rocamora, si estamos todos en la misma, giramos” (clase teórica).

Se utilizan para ilustrar los conceptos teóricos que aparecen en las citas del primer tipo, no son registradas en las carpetas de los alumnos y en todos los casos la profesora introduce la cita avisándole a los alumnos que va a citar un fragmento.

2. Análisis perspectiva psicosocial

La red de comunicación y de participación es radial, ya que existe una figura central, que es la docente, quien emite y recibe los mensajes de los alumnos. Se esquematiza de esta forma:



Los alumnos tienen la posibilidad de comunicarse solo con la docente. Habría una comunicación lineal en un solo sentido, del docente al alumno. El contenido a comunicar se refiere al saber disciplinar.

La posición central que ocupa la docente en la red de comunicación hace que tenga un alto grado de influencia en la estructura de la comunicación de la clase y de acceso al liderazgo, su centralidad es muy alta.

Habría una distorsión en la recepción de los mensajes por parte de algunos alumnos relacionada con la dificultad en el registro escrito de lo que la profesora lee.

Se presentan dos formas de transmitir el mensaje por parte de la profesora (estilo de la comunicación). Uno relacionado con el formato de las comunicaciones científicas, cuando lee el texto producto de su investigación y la otra forma relacionada con la necesidad de que los alumnos comprendan lo que lee.

El rol de la profesora se despliega en: organizar la clase, leer el texto, contestar las preguntas, explicar las citas.

El rol que desempeñan los alumnos se caracteriza por registrar los contenidos que dicta o explica la profesora, solicitar la repetición de la información que dicta la profesora. Realizan una selección del contenido “para copiar” y “para escuchar”.

Cuando la profesora aclara lo que lee del texto, los alumnos la miran sin escribir. En general la aclaración viene cuando la profesora encabeza la frase con el término “o sea...”

Asimismo de acuerdo a la dinámica de la clase el alumno se presenta como un sujeto genérico, este rol lo puede ocupar cualquier individuo. Es alguien impersonal, intercambiable, anónimo.

El grupo clase es una seriación.

Anexo VII

Análisis del discurso de una clase: informe (fragmento)

El corpus que se presenta corresponde a un fragmento del registro de una clase.

Profesor adjunto: Hoy vamos a empezar a ver “diversidad de organismos”, que son temas que son para el final o para la promoción. Depende del examen, en el sistema de promoción rendirán estos mismos temas que son entre cinco a seis clases, dependiendo de cuánto tiempo nos lleve, como vayamos con estos temas. [Los alumnos escuchan].

Mi plan para esta semana es dar 3 clases en vez de dos. En vez de dar lunes y jueves nada más, agregarle el miércoles, igual que hicimos hace una semana y media. Este miércoles a las 4 de la tarde, ustedes pueden venir, darle una clase teórica extra. Cuanto más podamos compactar las clases ahora mejor porque después van a tener un poquito más de tiempo para estudiar antes del examen.

Así que examen de promoción o examen final. Éste es un examen que se hace muy parecido al parcial en cuanto es una examen de completar, es un examen fundamentalmente objetivo, verdadero/ falso, elegir la opción correcta, completar. Dar una definición de un renglón o dos renglones. Este examen se refiere a las características principales de los grupos elegidos de organismos dentro de los cinco reinos que vamos a clarificar nosotros de la diversidad biológica a partir de hoy, es decir no abarca toda la diversidad biológica. Primero porque está en cualquier libro de biología general y después porque sería muchísimo no nos alcanzaría la materia. De hecho los que estudien biología van a tener una materia que se llama Biología de Plantas y Hongos, van a tener dos materias de Botánica, van a tener dos biología de invertebrados, una Anatomía Comparada y una Fisiología y toda la carrera va a ser bucear en profundidad en esta diversidad biológica. Es importante tener una buena noción de cómo está organizada la biodiversidad de organismos pero además cómo evolucionó la complejidad estructural. Fuimos marcando los grandes grupos de organismos.

Mientras en estas clases van a ser eso, voy a dirigir a los grupos y voy a evaluar las características de eso así que juntos vamos a estar desde hoy construyendo el conocimiento que vamos a evaluar en este examen de promoción antes de que empiece el receso. Es un examen breve no quiero que Uds. estén un mes preparando el examen, sino 15 días, quiero que llevemos estas clases al día y les recomiendo que vengan a las teóricas. Los parciales son complejos. Por lo menos a hacer preguntas, después voy a estar dando las pautas...

Yo prepare esta clase, ya prepararé las preguntas. Hoy vamos a estar viendo virus y ya preparé las preguntas del examen de promoción de virus. Estoy haciendo las dos cosas al mismo tiempo, van a ver que por ahí vamos a hacer una buena... porque aquí no hay desfase teoría práctica ni nada. Así lo que yo les dé les tomo. Vamos a tratar de que esto sea bien pautado y bien organizado (clase teórica profesor adjunto).

En este párrafo el profesor expone cómo se va a organizar las próximas clases, las características del examen parcial. La relación entre los temas a desarrollar y la ubicación de los mismos en los currícula de los estudiantes. Finalmente plantea que

espera de los estudiantes y que va a hacer él como profesor con respecto a la preparación del examen, la coordinación de los temas de las clases teóricas y prácticas y la relación entre lo que enseña y lo que evalúa.

- **La metafunción ideacional.**

Cláusulas:

1. Materiales: procesos: “lleve, vayamos, venir, hace, elegir, dar, clarificar, alcanzaría, estudien, hicimos, darle, compactar, organizada, evolucionó, dirigir, evaluar, construyendo, empiece, dando llevemos, recomiendo, dando, prepararé, tratar”. El actor: “nosotros (el profesor y los estudiantes) nosotros, (el profesor y los docentes), yo, ustedes, el examen, los estudiantes , la biodiversidad de organismos, la complejidad estructural”. Circunstanciales de lugar y tiempo: “*lunes y jueves, el miércoles, hace una semana y media, ahora mejor*”.
2. De Comportamiento: procesos: “haciendo, dé”. Actuante: “yo”. Alcance: “las dos cosas, el tema que dé”. Circunstancial: de tiempo: “al mismo tiempo”.
3. Relacionales. Atributivas: Procesos: “son, es, sería, ser, son”. Valor: “temas, examen, la diversidad biológica, los que estudien biología, el parcial, esto”.
4. Relacionales identificativas: Procesos: “son, abarca, se llama”. Muestra: “diversidad de organismos, examen final o de promoción, la diversidad biológica, una materia, estas clases”.
5. Relacionales posesivas: Poseedor: los estudiantes. Posesión: “materias (de los planes de estudio)”.
6. Mentales: Procesos: mentales afectivos: “quiero”. Experimentador: “yo”. Fenómeno: cláusula proyectada: “que Uds. estén un mes preparando el examen, sino 15 días,” llevemos estas clases al día”.
7. Mentales. Procesos de percepción: “viendo”. El experimentador: “nosotros”. Fenómeno: “virus”
8. Existenciales: Procesos: “hay”. El existente: “nosotros, la diversidad biológica., desfasaje teoría práctica”. Circunstancial: “en cualquier libro, juntos”.

Al referirse a los temas a estudiar utiliza nominalizaciones características del discurso científico, estas son las que aparecen con menor frecuencia ya que la mayoría de las cláusulas materiales tienen como actor la primera persona del singular o del plural y están relacionadas con las acciones que van a hacer juntos (estudiantes y profesor) referidas al examen parcial, a los temas a estudiar y trabajar en esta clase y las próximas, a las materias que van a estudiar a lo largo de la carrera.

La mayoría de las cláusulas son relacionales identificadoras o atributivas.

La realidad experiencial que se representa a partir de las selecciones léxico gramaticales gira en torno a caracterizar el examen final identificándolo con lo ya conocido por los estudiantes, los temas a desarrollar, los recortes que hace el profesor en estos temas y la relación entre estos temas y lo que van a estudiar en el futuro (el plan de la carrera). El profesor se compromete en lo que propone hacer y en lo que declara hacer al utilizar la primera persona del singular comprometiéndolo a los estudiantes también al utilizar la primera persona del plural.

Desde una perspectiva pragmática, las selecciones léxico gramaticales realizadas por el profesor apuntan a organizar la clase en el sentido de exponer lo que van a realizar y su relación con las acciones de evaluación, atraer la atención de los estudiantes y marcar la diferencia en el rol que él realiza como profesor y el de la profesora asociada. Esto último está dado por la proposición:

Profesor: Estoy haciendo las dos cosas al mismo tiempo, van a ver que por ahí vamos a hacer una buena... porque aquí no hay desfasaje teoría práctica ni nada. Así lo que yo les dé les tomo (clase teórica profesor adjunto).

- **La metafunción interpersonal**

A fin de señalar las acciones que van a realizar juntos, el profesor y los estudiantes, el profesor utiliza cláusulas imperativas, con tema marcado como en “Hoy vamos a empezar...” y primera persona del plural, así busca un acercamiento con los alumnos, disminuyendo la distancia social (profesor–alumno) y afectiva: hay un compromiso de realizar la acción juntos.

El profesor busca regular el comportamiento de los estudiantes, hacer que ellos presten atención, comprendan el tema al utilizar los imperativos anteponiendo “vamos”, como en “vamos a clarificar nosotros”, “ vamos a estar construyendo”.

Cuando quiere dejar establecidas las pautas de horarios, recortes del tema a explicar y las formas de evaluar utiliza cláusulas asertivas declarativas de polaridad afirmativa, o negativa en primera persona del singular que lo ubican como el que tiene el poder de establecer esas pautas y el alumno de obedecerlo.

Sin embargo esta relación de poder se ve atenuada por la secuencia textual que construye. Esta se caracteriza por la presentación de las acciones a seguir o por la caracterización de los temas como una tesis frente a la cual expone argumentos para convencer a los estudiantes. Ubica a los estudiantes como un auditorio que hay que convencer más que como aquellos que le deben obedecer.

La secuencia argumentativa se ve en este fragmento:

Profesor: *Este examen se refiere a las características principales de los grupos elegidos de organismos dentro de los cinco reinos que vamos a clarificar nosotros de la diversidad biológica a partir de hoy, es decir, no abarca toda la diversidad biológica. Primero porque está en cualquier libro de biología general y después porque sería muchísimo no nos alcanzaría la materia. De hecho los que estudien biología van a tener una materia que se llama Biología de Plantas y Hongos, van a tener dos materias de Botánica (clase teórica profesor adjunto).*

La tesis gira en torno a que “se van a tomar las características principales de grupos elegidos de organismos”. Para sostener esta afirmación utiliza como argumentos:

- El argumento pragmático o de beneficio: “porque está en cualquier libro...”, “los que estudien biología van a tener una materia...”
- La referencia a la incompatibilidad: por este argumento sería incompatible tener que dar muchos temas en tan poco tiempo. Utiliza el intensificador “muchísimo” y el modo indicativo en tiempo condicional “alcanzaría” para reforzar la idea.

Aun cuando el discurso es un monólogo en el que solamente tiene voz el profesor, es dialógico en el sentido en que en los argumentos que utiliza para convencer a los estudiantes tiene en cuenta al destinatario. Hay una voluntad de adaptarse al destinatario ya que lo contempla o lo tiene en cuenta en sus argumentos:

- el momento en que se encuentra el estudiante en la universidad, al ser un ingresante,
- los saberes de los alumnos acerca de los temas que va a explicar,
- los saberes de los alumnos relacionados con lo que es un examen, un parcial y los sentimientos de angustia que estos promueven.

El profesor da información que ubica al estudiante en su carrera de biólogo y da órdenes utilizando metáforas interpersonales como en el caso de “les recomiendo que vengan...” realizada en una cláusula declarativa en lugar de una imperativa. La selección de este recurso cumple la función de atenuar la carga impositiva de la cláusula convirtiendo las órdenes en recomendaciones útiles para los estudiantes.

Al utilizar verbos como “querer” en el modo indicativo, con polaridad afirmativa o negativa y primera persona del singular se involucra afectivamente en las acciones que enuncia. “Querer” es un verbo de sentimiento, a la vez afectivo y axiológico que expresa una disposición favorable del profesor, agente del proceso, frente a su objeto, acción “querida” y correlativamente una evaluación positiva de esa acción. “Quiero que

llevemos...” o negativa en el caso de la polaridad negativa “no quiero que Uds. estén...”.

Al realizar la cláusula “porque aquí no hay desfasaje teoría práctica, ni nada”. El profesor utiliza una cláusula existencial de polaridad negativa, asertiva. El uso de la negación da por sentado la existencia de que existe un “desfasaje teoría práctica” que se podría atribuir a lo que sucede en las clases de la profesora asociada. Hay una referencia encubierta a la relación que se da en las clases de la profesora asociada con una evaluación negativa hacia la misma por el uso del sustantivo “desfasaje” que es un sustantivo con una carga valorativa negativa, reforzado con la selección de la polaridad negativa de la cláusula. Estas selecciones léxico gramaticales ubican al profesor como un profesor que busca resolver el problema del desfasaje teoría práctica. Marcando a su vez la necesidad de que este no exista.

Anexo VIII

Carreras de la Universidad Nacional del Sur, distribuidas por Departamento, con mención de fecha de acreditación

Departamentos académicos de la UNS con la distribución de carreras de grado ofrecidas y la especificación del año de acreditación por la CONEAU según corresponda (datos del anuario 2010).

Departamento	Carrera	Acreditada
Agronomía	Ingeniería Agronómica 2005/2009 Técnico Superior Agrario en Suelos y Agua Técnico Universitario Apícola Técnico Universitario en Manejo y Comercialización de Granos	2005/2009. Para el MERCOSUR 2010
Biología, Bioquímica y Farmacia	Bioquímica Farmacia Licenciatura en Ciencias Biológicas	2007 2007
Ciencias de la Administración	Contador Público Licenciatura en Administración Técnico Universitario en Creación y Gestión de Pequeñas y Medianas Empresas	
Ciencias de la Salud	Licenciatura en Enfermería Medicina	2010
Ciencias e Ingeniería de la Computación	Ingeniería en Sistemas de Computación Licenciatura en Ciencias de la Computación	
Derecho	Abogacía Martillero y Corredor Público	
Economía	Licenciatura en Economía Profesorado en Economía Técnico Universitario en Emprendimientos Agropecuarios Técnico Universitario en Asuntos Municipales	
Física	Licenciatura en Física Licenciatura en Geofísica Profesorado en Física	
Geografía y Turismo	Licenciatura en Geografía Licenciatura en Turismo Licenciatura en Oceanografía Profesorado en Geografía Técnico Universitario en Emprendimientos Turísticos Técnico Universitario en Gestión Cultural y Emprendimientos Culturales	
Geología	Licenciatura en Ciencias Geológicas Profesorado en Geociencias Técnico Universitario en Medio Ambiente	
Humanidades	Licenciatura en Filosofía	

	Licenciatura en Historia Licenciatura en Letras Profesorado en Filosofía Profesorado en Historia Profesorado en Letras	
Ingeniería	Agrimensura Ingeniería Civil Ingeniería Industrial Ingeniería Mecánica	2004/2009 2006 2004/2009
Ingeniería Eléctrica y de Computadoras	Ingeniería Electricista Ingeniería Electrónica Técnico Universitario en Emprendimientos Audiovisuales	2004/2009 2004/2009
Ingeniería Química	Ingeniería de Alimentos Ingeniería Química Técnico Universitario en Emprendimientos Agroalimentarios	2004/2009 2004/2009
Matemática	Licenciatura en Matemática Profesorado en Matemática	
Química	Licenciatura en Química Profesorado en Química Profesorado en Química de la Enseñanza Media	