



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

P

El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria. Vol 2

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 II

2013

Índice

TOMO II

SEGUNDA PARTE. LOS ESTILOS A TRAVÉS DE LOS CASOS

Presentación	6
Capítulo 5. La transmisión resistida	8
1 La cátedra: su descripción	8
1.1. Las clases	10
1.1.1. La clase teórica	10
1.1.2. La clase práctica	11
2. El estilo de enseñanza: sus rasgos	13
2.1. La transmisión textual	13
2.1.1. La clase teórica	13
2.1.2. La clase práctica	17
2.1.3. La evaluación	23
2.1.4. La transmisión textual como rasgo del estilo	24
2.2. La relación imposición-aceptación-resistencia	25
2.3. La investigación transmitida	28
2.3.1. La investigación en la acción de enseñar	28
2.3.2. La valoración de la investigación	30
2.4. La formación rechazada	33
2.5.	35
2.6. La emergencia de formaciones grupales peculiares en torno al saber	37
3. Un estilo de enseñanza: la transmisión resistida	38
Referencias bibliográficas	40
Capítulo 6. La profesionalización simulada	42
1 La cátedra: su descripción	42
1.1. Las clases	45
1.1.1. Las clases en torno a la producción	46
1.1.2. Las clases acerca del campo laboral	50
2. El estilo de enseñanza: sus rasgos	52
2.1. La profesión actuada	52
2.1.1. Las clases en torno a la producción	53
2.1.2. Las clases acerca del campo laboral	54
2.2. Saberes mixtos	58
2.3. La construcción de una identidad	60
2.4. La investigación al servicio de la producción	62
2.5. La centralidad de lo grupal	64

2.6. Una figura convocante: el coordinador	66
3. La profesionalización simulada	68
Referencias bibliográficas	70
Capítulo 7. La iniciación divergente	72
1. La cátedra: su descripción	72
1.1. Las clases	74
1.1.1. La clase teórica	74
1.1.2. La clase de laboratorio o trabajo práctico	82
2. El estilo de enseñanza: sus rasgos	85
2.1. La transmisión de saberes básicos	86
2.1.1. Las clases teóricas	86
2.1.2. La clase de laboratorio	94
2.1.3. Saberes básicos	97
2.2. La formación en el oficio de estudiante	99
2.3. El acompañamiento en la relación pedagógica	102
2.4. La iniciación en la investigación	105
2.5. La docencia como tarea del grupo	109
2.6. El equipo docente escindido	112
3. La iniciación divergente	114
Referencias bibliográficas	115
Capítulo 8. La deliberación profesionalizante	117
1. La cátedra: su descripción	117
1.1. Las clases	119
1.1.1. Las clases teóricas	120
1.1.2. Las clases prácticas	122
2. El estilo de enseñanza: sus rasgos	125
2.1. La construcción de decisiones fundadas	125
2.1.1. La clase teórica	125
2.1.2. La clase práctica	128
2.2. El derecho como interpretación de la norma	133
2.3. La práctica profesional como contenido de la formación	135
2.4. Una relación pedagógica entre profesionales	137
2.5. La investigación como aporte a la docencia y a la profesionalización	140
2.6. El “clan” docente	141
3. La deliberación profesionalizante	146
Referencias bibliográficas	148
Capítulo 9. La regulación transformadora	150
1. La cátedra: su descripción	150
1.1. Las clases	152
1.1.1. La clase teórica	152

1.1.2. La clase práctica	158
2. El estilo de enseñanza: sus rasgos	160
2.1. La práctica guiada	161
2.1.1. La clase teórica	161
2.1.2. La clase práctica	165
2.2. Los saberes antagónicos	168
2.3. La transformación exigida	170
2.4. El formador en el buen diseño	173
2.5. El equipo profesionalmente organizado	175
3. La regulación transformadora	176
Referencias bibliográficas	177

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

Capítulo 10. De conclusiones y prospectivas	180
1. Acerca del tipo de estudio	181
2. Acerca de los estilos de enseñanza de la cátedra	186
3. Los estilos en sus relaciones	192
4. Una herramienta de análisis del estilo	198
5. Acerca del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria	205
6. La implicación de la investigadora: una vuelta sobre el sujeto	209
7. Otros aportes	211
8. Líneas futuras de profundización	214
Referencias bibliográficas	214
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	216

SEGUNDA PARTE

LOS ESTILOS A TRAVÉS DE LOS CASOS

En esta Segunda Parte se presenta el análisis de los casos estudiados y los desarrollos conceptuales realizados a partir del mismo.

En el **Capítulo 5** se presenta el caso de una cátedra perteneciente al área de las Ciencias Humanas que se conforma en torno a una materia de una carrera de licenciatura del Departamento de Humanidades. El estilo de enseñanza de la cátedra se denomina *la transmisión resistida*. La propuesta y realización de la enseñanza refiere a la transmisión del conocimiento que repite un mismo patrón con escasas variaciones. La propuesta es paradójicamente aceptada y al mismo tiempo resistida por los alumnos creándose una dinámica de conflicto y de oposición. Conflicto y oposición entre la propuesta didáctica del docente y los alumnos, en quienes opera un proceso de disociación por el cual aceptan formalmente y rechazan a la vez de manera explícita esa propuesta, buscando otra que se expresa en la creación de espacios propios, sin intervención de los docentes, con otras modalidades de aprender, que comprenden la discusión e interpretación más libre y la participación más activa en la construcción de un saber extraoficial.

El **Capítulo 6** describe el caso de una cátedra del área de las Ingenierías. Es un taller de la carrera de Agronomía. El estilo de enseñanza se denomina *la profesionalización simulada*. El aprendizaje de la práctica de la profesión es el objetivo en torno al cual se organizan los espacios y tiempos de enseñanza. Se forma al estudiante en situaciones simuladas, similares a las que se le presentarán en su vida profesional. El saber que circula es fundamentalmente un saber práctico, correspondiente a actividades propias del hacer profesional. Es un saber que se adquiere en la experiencia. Los conocimientos surgen al ser requeridos por las prácticas para fundamentar decisiones en las situaciones emergentes.

En el caso presentado en el **Capítulo 7**, la cátedra, ubicada al inicio de la carrera pertenece al área de las Ciencias Naturales y al Departamento de Biología, Bioquímica

y Farmacia. El estilo de enseñanza de la cátedra se denomina *la iniciación divergente*. La enseñanza consiste en la transmisión de los conocimientos de un área disciplinar básica y amplia que se ocupa de transmitir también una forma de ser estudiante. El término iniciación refiere al comienzo, al mismo tiempo al ingreso por parte del estudiante en la vida universitaria y a su introducción en un área del conocimiento. Iniciación que marca la enseñanza en esta cátedra. El término divergente alude a la escisión del equipo docente en cuanto a diferencias en el posicionamiento epistemológico, la modalidad de relación pedagógica y la forma de transmitir los saberes y que se expresa en una formación grupal conflictiva.

El **Capítulo 8** describe el caso de una cátedra que pertenece al área de las Ciencias Sociales de la carrera de Derecho. El estilo de enseñanza se denomina *la deliberación profesionalizante*. La enseñanza promueve la formación para el ejercicio de la profesión en un área. El término deliberación que alude al proceso de planteo de una situación, el análisis y la discusión de los factores para fundamentar la toma de decisiones. Profesionalizante hace referencia a la orientación de la enseñanza que se nutre de las prácticas que los docentes realizan en su quehacer profesional.

El caso presentado en el **Capítulo 9** corresponde a una cátedra inicial que pertenece al área de las Ciencias Exactas. El estilo de enseñanza se denomina *la regulación transformadora*. La enseñanza busca que el estudiante aprenda a pensar, a resolver problemas y a transformar esas soluciones al lenguaje de la computadora de forma correcta. El término regulación hace referencia a una modalidad de enseñanza de tipo procedimental en la cual los pasos del proceso de enseñanza replican el del proceso de programación que se enseña. Se introduce al estudiante en una práctica de orden y control. El término transformadora refiere a un doble cambio: por un lado, en los modos de concebir la tecnología como campo disciplinar y profesional y por otro, en el aprendizaje del rol de estudiante universitario.

CAPÍTULO 5

La transmisión resistida

Este capítulo ocupa de un caso que refiere al estilo de enseñanza de una cátedra que se conforma en torno a una perteneciente al área de las Ciencias Humanas. Su denominación, *la transmisión resistida*, alude a la forma en que la función pedagógica se realiza y a la relación pedagógica que se establece.

En el primer apartado, se explicitan los aspectos contextuales de la cátedra, tales como su historia, la ubicación dentro de la organización y el curriculum universitario, y las características de los sujetos que forman parte de ella. Se incluye también la descripción de la enseñanza según se manifiesta en las clases. Luego se presentan las categorías analíticas que dan cuenta de los rasgos que componen el estilo. Por último, se describe la construcción singular que da sentido al estilo de enseñanza de la cátedra.

1. La cátedra: su descripción

La cátedra de la materia de referencia depende organizativamente de uno de los departamentos que se constituyen al crearse la universidad. *Desde una perspectiva histórica*, en su comienzo, está a cargo solamente de la implementación de dos licenciaturas y profesorado del área de las Ciencias Humanas, a lo que posteriormente se le agrega una tercera especialidad. En 1975, el interventor de la universidad clausura el Departamento y el Instituto de Investigación relacionado y deja cesante a todo su personal docente. Al poco tiempo y a fin de permitir la finalización de las carreras en curso, se reabre el Departamento, aunque no de manera independiente, sino como parte de una unidad académica mayor que abarcaba a todos los departamentos que habían sido clausurados. Algunos docentes fueron selectivamente convocados por las autoridades interventoras para cubrir las cátedras, pero la mayoría de los profesores quedó fuera de la institución. Muchos de ellos se exiliaron, algunos debido a las amenazas contra su vida y la de sus familias, otros buscando la continuidad y desarrollo de sus carreras de docentes e investigadores que

coincidentalmente transitaban un momento de plenitud de sus capacidades profesionales.

En el período iniciado en marzo de 1976, las fuerzas represivas del Estado asesinaron o provocaron la desaparición de alumnos del Departamento, continuaron las cesantías docentes, y fueron encarcelados numerosos docentes y ex-docentes del Departamento y de la universidad.

Recién en 1980 el Departamento recupera su independencia académica y administrativa. Lentamente van retornando algunos docentes, hasta que, a partir de 1984, se produce la reincorporación de un grupo significativo de profesores y auxiliares de docencia¹. La democratización permitió una reorganización paulatina.

Estos datos históricos muestran las consecuencias de políticas represivas en el país y en la universidad, al mismo tiempo que plantean una historia singular pero común a otras universidades argentinas.

En la actualidad, el Departamento ocupa dos pisos de uno de los edificios del complejo universitario. En ese edificio se realizan tareas de gobierno y administrativas y se dictan la mayoría de las clases.

La investigación es una de las funciones altamente valoradas en este Departamento. Los indicadores de su relevancia se encuentran desde el momento de su creación ya que en el mismo acto administrativo se funda un Instituto de investigación. Este es el antecedente inmediato de los once centros de investigación con que actualmente cuenta. En el mismo orden, tiene un programa de formación de investigadores el cual incluye tres doctorados y una maestría cuyo dictado comparte con otros departamentos. Por otro lado, es uno de los departamentos que recibe más aportes para la investigación en función de su producción.

Desde el punto de vista curricular, la cátedra se ubica en los últimos años de los planes de estudio de tres de las carreras que se dictan en el Departamento de pertenencia. Los contenidos de la materia consisten en una visión panorámica de la literatura argentina desde el 1900 hasta la década de 1980. En la programación se seleccionan diversos autores que representan diferentes momentos y modalidades estéticas, en los géneros narrativo, lírico y teatral, incorporando la relación entre cine y literatura. “En el estudio de cada autor se traza la línea evolutiva de su producción y se señalan en ella los temas recurrentes y axiales” (programa de la materia).

Desde una perspectiva organizativa, el equipo docente está formado por una profesora asociada², con dedicación a la docencia exclusiva que tiene un doctorado y está a

¹ El retorno de los docentes cesanteados desde 1975 se produce en virtud de las disposiciones de la ley de normalización de las Universidades Nacionales dictada por el gobierno democrático.

² Al momento de la escritura de esta tesis, ha obtenido el cargo de profesora titular.

cargo de la cátedra, y una docente, ayudante, licenciada, con dedicación semiexclusiva. Ambas comenzaron su carrera docente en esta cátedra y conforman un equipo consolidado a lo largo del tiempo. Los estudiantes son alrededor de dieciséis. En su mayor parte, hace más de cuatro años que están cursando la carrera.

La tarea de investigación es muy importante para el equipo docente. La profesora es autora de una abundante bibliografía en su especialidad, que utiliza en sus clases. Dirige un grupo de investigación y tiene doctorandos a su cargo. En ambas actividades participa la ayudante. En otro orden, la profesora dedica gran parte de su tiempo también a actividades culturales y de gestión.

1.1. Las clases

A fin de poder describir la enseñanza se considera necesario presentar una descripción de las mismas, lo cual permite al lector tomar contacto con parte del material empírico recogido.

En este caso se presentan tres formatos de clases: teóricas, prácticas y de consulta. En ninguna de ellas es obligatoria la asistencia.

El equipo docente y los estudiantes se refieren a las características de la enseñanza de la cátedra ubicándola en el espacio y tiempo de las clases teóricas y prácticas. La asistencia a las clases de consulta es muy baja. Ambas tienen una duración de cuatro y dos horas semanales, respectivamente. Se desarrollan en aulas amplias, con buena iluminación y aireación y con capacidad para más de 100 alumnos. Los estudiantes se sientan en sillas con pupitre que se pueden correr y colocar en distintas formas, aunque predomina la ubicación en hileras, uno detrás de otro, orientados hacia el pizarrón. Este ocupa casi toda la pared del frente del aula. Pegada a la pared, debajo del pizarrón, se extiende una tarima, a la cual se accede por una escalera de dos escalones y sobre la que se encuentra un escritorio y una silla. Las clases prácticas también se desarrollan en otros ámbitos, como la biblioteca de la ciudad o museos adonde se realizan visitas.

En las clases teóricas se trabaja en torno a las características de un autor determinado y su obra; en las prácticas se lee y analiza alguna obra seleccionada de ese mismo autor. En este sentido, ambos tipos de clase “van en paralelo” y aseguran una progresión conjunta en el desarrollo de los contenidos.

1.1.1. La clase teórica

La profesora sube a la tarima y se sienta en el escritorio. La clase comienza cuando la docente empieza a leer un libro mirando a los estudiantes por encima de los anteojos.

Hace aclaraciones hace aclaraciones sobre el texto. Se levanta de este lugar en varias ocasiones para escribir el nombre de autores en el pizarrón. La lectura, por momentos se lentifica y se transforma en dictado. He aquí un fragmento:

Profesora³: *Estos personajes, no necesariamente en esta novela, yo estoy hablando en general de la picaresca de Asís, qué personajes agrega. Acá es una novela que se sitúa en el mundo de la picaresca. Establecen un fundamental aspecto de exponer una filosofía vital basada en el libre albedrío o sea su voluntad prima instintivamente y no, no les importan otros valores espirituales. ¿Me entienden? O sea, todo es hacer su voluntad instintivamente primaria, por ejemplo, la picardía, “las artimañas que usan para seducir mujeres, timar tontos y cuando, alguna vez no participan en una estafa lo hacen más bien por temor, por temor al castigo que por escrúpulos de conciencia”, o sea ese es el aspecto de los personajes. “A pesar de sus mote, estos personajes no se constituyen en tipos, en tipos paradigmáticos de pícaro”, por ejemplo, el título. Es decir, ¿Qué quiero decir con ello? Ustedes saben, por ejemplo, el Lazarillo de Tormes era la ocupación de él, o sea, ser Lázaro, ser guía de ciegos. ¿Me entienden? Esa era su ocupación y su mote. En cambio acá los mote que ellos reciben no los caracterizan como personajes o tipos paradigmáticos “sino que son individuos dotados por el autor de una carnadura rica y bien diferenciada que los convierte en seres particularísimos” o sea no son tipos paradigmáticos sino “individuos dotados por el autor de una carnadura rica y bien diferenciada que los convierte en seres particularísimos. Hay en todos ellos una tendencia a huir del yo, para quedar liberados de las obligaciones inherentes y a su vez cosificar la vida”.*

A1: *Puede repetir ¿Cómo era?*

Profesora: *Claro decía que “hay en ellos una tendencia a huir del yo, para quedar liberados de las obligaciones inherentes y a su vez cosificar la vida”. Esto es extensivo, digamos, a otros personajes de otras novelas, esto que estoy diciendo, un ejemplo claro es el personaje de Luciano en Carne Picada. Es un personaje que está preso y en un determinado momento lo mandan por buena conducta a una zona rural o sea a una cárcel que tiene campo para que esté más en contacto con la naturaleza y él que es porteño. ¿Me entienden? que debía estar en el campo, que debía estar en obligado contacto con la tierra (clase teórica).*

El libro que lee la profesora y que en general es un producto de su investigación ocupa un lugar central en la clase. Las citas textuales se constituyen en un recurso didáctico que utiliza frecuentemente.

Los estudiantes ocupan una parte muy pequeña del aula (las cuatro primeras filas) ya que solo son 11 alumnos en un aula que podría albergar a más de 100 estudiantes. Están sentados frente a la profesora, un poco más abajo, uno detrás del otro, escuchan, toman apuntes y piden la repetición del texto que se está leyendo.

1.1.2. La clase práctica

En la clase práctica, la docente está sentada en el frente, en un pupitre igual que el de los estudiantes. En ningún momento utiliza la tarima. Los alumnos se ubican en filas de la misma manera que en la clase teórica, de frente a ella; mientras que en algunas de las clases forman grupos de trabajo. La ayudante y los alumnos se alternan para

³ En los fragmentos de los registros de observación y de entrevistas se distinguen las palabras de docentes y estudiantes de manera textual en letra bastardilla; la lectura de párrafos seleccionados en las clases, entre comillas y las descripciones y aclaraciones de la investigadora entre corchetes.

leer una obra: un cuento, una novela, una poesía, entre otros. Generalmente en la clase teórica anterior se expone el contexto histórico en que surge la obra así como las conceptualizaciones asociadas a su análisis. Todos los estudiantes tienen el texto y van siguiendo la lectura de fragmentos que indica la docente y realizando un análisis guiado del mismo. He aquí un fragmento de una clase:

Ayudante: [La ayudante continúa leyendo un párrafo de la obra literaria seleccionada para esa clase y todos los alumnos siguen la lectura]. “Había una animación extraordinaria en las calles y en la plaza. Era, en efecto, un Sábado de Gloria, como cundió el advocativo por toda la metrópoli. Ese sábado era un día excepcional de luz y de temperatura, como si la naturaleza celebrara el triunfo de las armas revolucionarias”. *Sí, ... ahí aparece una breve descripción de las multitudes en la calle y dice “Era en efecto un Sábado de Gloria”. A continuación de eso el narrador se va a ocupar de un hecho triunfante haciendo hincapié en lo siguiente. Fíjense el párrafo..., salteen un párrafo.*

“Llegaron con sus cabalgaduras, las ataron a las rejas que preservan la Pirámide de la Libertad, e irrumpieron en la Casa de Gobierno, muchos de ellos sin descabalgar, con el grueso de la infantería y dos o tres cañones de montaña. Se consideró esa hazaña alegórica como un hecho escuetamente histórico, cosa que significaría que los ejércitos del interior, en su única forma regular de combate, habíanse echado sobre el poder central o ejecutivo para exigir, por la violencia, un cambio en la política del gobierno, hasta entonces marcadamente simpatizante con la monarquía y el hitlerismo”.

¿A qué está aludiendo? Estas referencias concretas ¿a qué nos llevan? En otros momentos tenemos chicos que cursan historia y nos ayudan bastante en esto. [Se sonríe y mira a la observadora].

A párrafo contiguo. Fíjense que comienzan comillas y ahí está lo que vos mencionabas de Mitre. La cita de Mitre. Y ¿qué muestra allí la cita de Mitre? La recuerdan o quieren que releamos un fragmento, díganme, [La ayudante insta a los alumnos a contestar]. [Silencio]. *¿Leemos un pedacito para ubicarnos? Dice: “Las columnas” Fíjense, que puntos suspensivos y que incluso en algún momento se abren unas comillas lo cual significa ¿Qué cosa?*

A8: *Hay una intertextualidad explícita.*

Ayudante: *¿Cómo?*

A8: *Hay una intertextualidad explícita.*

Ayudante: *Sí, pero que es eso de que esté... de que no estén los puntos suspensivos, que estén, perdón, los puntos suspensivos significa que la frase está recortada. Lo que hay que ver es qué es lo que está implicando Martínez Estrada al incorporar estas citas. Vamos a ver si podemos darnos cuenta (clase práctica).*

La docente hace preguntas acerca de los personajes, la historia, los elementos teóricos propios de la época que aparecen. Se leen párrafos de la obra. Los estudiantes, no más de quince en total, escuchan, siguen la lectura, contestan y realizan preguntas y toman apuntes.

Al igual que en la clase teórica, el trabajo con el texto adquiere relevancia, aunque se diferencia en que por un lado, se analizan las obras literarias y por el otro, los estudiantes tienen acceso al texto, antes, durante y después de la clase. Está a disposición de todos y no solamente del docente.

2. El estilo de enseñanza: sus rasgos

En la indagación acerca del estilo de enseñanza de la cátedra de A hemos encontrado diversos elementos que en su interrelación componen los rasgos que caracterizan al estilo. Estos son:

- La transmisión textual.
- La relación imposición-aceptación-resistencia.
- La investigación transmitida.
- La formación rechazada.
- La circulación de dos tipos de saberes.
- La emergencia de formaciones grupales en torno al saber.

El objetivo de este apartado es presentar cada uno de ellos a partir de las categorizaciones que permiten su construcción, así como develar los indicios que dan cuenta del estilo en los rasgos. Es en el movimiento de comprensión de las relaciones de estos rasgos entre sí que emerge el sentido atribuido al estilo.

2.1. La transmisión textual

La transmisión textual constituye uno de los rasgos del estilo de enseñanza de la cátedra. La expresión alude al conjunto de acciones por las cuales se realiza un pasaje lineal de los saberes, principalmente producidos en el campo de la investigación, del docente a los estudiantes.

La transmisión textual como constructo teórico surge, en especial, a partir del análisis de las clases y las formas de evaluación.

2.1.1. La clase teórica

Desde una perspectiva didáctico instrumental, en las clases teóricas, la exposición es la estrategia didáctica que utiliza la docente. Las actividades de los alumnos y la docente están claramente diferenciadas y son complementarias entre sí. Todas ellas tienen como intención, la transmisión del contenido por parte del docente y la recepción, comprensión y registro por parte de los alumnos.

Durante la exposición se establece una relación dual: docente-alumno. El contenido a enseñar, en tanto conocimiento, es un atributo del docente que lo posee y transmite a los alumnos.

El libro que lee la profesora adquiere el significado de un objeto propio de la actividad didáctica (Sacchetto, 1986), relacionado directamente con la profesora en tanto ella lo escribió, lo lee, lo explica, lo posee; mientras que los estudiantes no acceden a él. Su

uso propone y establece un recorrido cognitivo, que es impuesto por la docente y aceptado por los alumnos. Al mismo tiempo, establece el empleo de determinados procesos cognitivos por parte de los estudiantes como son la comprensión, la escucha atenta y, en otro orden, el registro de lo dicho por la profesora. El libro ocupa un lugar simbólico en estas clases, es un objeto de la docente, privilegiado por el lugar que se le otorga, más allá de su carácter didáctico.

A lo largo de su exposición, la profesora utiliza citas textuales. Se pueden distinguir dos grupos por las distintas funciones que cumplen: las que hacen referencia a la crítica literaria sobre la obra y el autor y se constituyen en el contenido que la profesora explica y los alumnos registran para mantener en sus carpetas, y las que reproducen fragmentos de la composición en sí misma, que se utilizan para ilustrar, ejemplificar los conceptos teóricos leídos y no son transcritas por los estudiantes. En todos los casos, la profesora introduce la cita avisándole a los alumnos que va a citar un fragmento, lo que produce un efecto de jerarquización en la importancia dada a los contenidos en tanto unos son para registrar y conservar en los apuntes y otros no.

Desde un enfoque psicosocial, la comunicación que se establece en la clase se conforma como red radial, en la que una figura central, la docente, emite mensajes y recibe los de los alumnos, quienes tienen solamente la posibilidad de comunicarse con ella. La comunicación es lineal, en un solo sentido, del docente al alumno. El contenido del mensaje es el saber disciplinar. Esta red de comunicación, en términos teóricos, produce una baja participación y un alto grado de insatisfacción (Romero, 2001). En la clase, la interpretación de este fenómeno comunicacional es entendido de manera distinta por los actores: mientras la docente manifiesta que los estudiantes no participan en clase, ni realizan las lecturas, los estudiantes afirman que al estar copiando durante toda la clase es imposible prestar atención a lo que se dice.

El docente es el que ejerce el poder, decide cómo enseñar, establece lugares diferenciados de poder y se ubica en una posición superior al alumno.

El poder que ejerce la profesora sobre los alumnos se basa en dos fuentes. Una de ellas formal, asociada a la posición que ocupa dentro de la organización y la otra al poder de “recompensas y castigos” (French y Raven en Romero, 2001). Con respecto a la primera, se le reconoce su autoridad desde la aceptación del lugar que ocupa en la organización más que desde su desempeño efectivo en la clase. Las recompensas y castigos están presentes cuando los alumnos manifiestan que realizan lo que la profesora pide (copiar en clase, estudiar de la forma que señala) por miedo y porque esto les va a permitir aprobar la materia y recibirse. La recompensa está representada por la aprobación de la materia. Así lo expresa un alumno:

A las teóricas también [asistía] y a las teóricas y copiando, y copiando [hace el gesto de copiar]. Así de... casi dictado, no. Y porque uno sabe que eso se viene, que eso va a estar en el parcial (entrevista alumno).

Desde una perspectiva grupal, la clase, como tipo de socialidad (Sartre, 1995), se constituye en una serie, en la cual los miembros están despersonalizados y podrían ser intercambiados, es decir, cada uno es sustituible por el otro.

Desde un enfoque psicoanalítico la relación pedagógica se construye como una imposición del deseo del docente sobre el deseo del alumno, lo que provoca frustración en el alumno e inhibición del placer por el conocimiento.

“Gusto por el conocimiento”..., lo tenemos todos, lo que pasa que a veces se olvidan y pasa a ser otra cosa. El gusto por el conocimiento, nos quedamos, los alumnos, todos pasivos copiando, y ahí no hay gusto. Yo gusto, lo relaciono con placer, con disfrutar algo y ahí no, no estaba nadie disfrutando, creo yo. El docente, por otro lado, también tiene un gusto por el conocimiento, investigó, escribió un paper. Está bien, capaz que el sistema le pide que publique tantos papers, pero bueno, se sentó y leyó. Y es como si faltara ese apasionamiento (entrevista alumno).

En esta representación, estudiante y docente pierden el deseo por saber; el apasionamiento, el deseo y su satisfacción quedan obturados en la situación de enseñanza, debido a la modalidad relacional que esta asume. Ese placer le quedaría reservado al docente cuando investiga y produce nuevos conocimientos.

El docente es el único que tiene la palabra y establece una relación con un otro, el alumno, que se siente un objeto, sin vida, sin voz, sin participación. Así lo expresa esta alumna:

Entrevistadora: *¿Con qué objeto representarías a la cátedra, al docente, al alumno, al conocimiento?*

Alumna: *Al docente con un político que está arriba del estrado y habla y habla. Y a los alumnos, las pancartas.*

Entrevistadora: *¿Por qué las pancartas?*

Alumna: *Totalmente inerte. Porque nosotros ocupamos un lugar y nosotros estamos ahí copiando y copiando. Al no tener..., no tenemos participación (entrevista alumna).*

Es de interés notar que el alumno, en su reflexión, puede poner palabras a este vínculo. En los referentes citados aparecen fantasías de muerte vinculadas al alumno, expresadas en términos como “inerte” que llevan a pensar en lo pasivo, un objeto, sin voz, inmaterial, sin vida. Parecería una relación entre alguien que como una máquina sigue un discurso hecho y otro/s que no tienen o a quienes se les niega un lugar vital, material, una voz. La relación adquiriría un sentido mortífero.

Desde la perspectiva discursiva, el género que se realiza en las clases es el de conferencia⁴, con variaciones que lo singularizan⁵ para esta situación de enseñanza. En este sentido, el estilo es el de una clase leída más que elaborada en tiempo real, con predominio del monólogo (Flowerdew, 1994), en el que se realizan actos interactivos. La explicación, como secuencia textual, prevalece, con muy pocos elementos dialogales -como las preguntas, entre otros- en los que se pondría en evidencia la presencia de un otro al que se dirige. Los estudiantes se convierten en la audiencia a la que es necesario informar.

El objetivo comunicativo de dar información, propio del género conferencia, se refuerza por el uso de la redundancia y el tipo de preguntas que realiza la profesora. La utilización de estos recursos busca enfatizar los puntos importantes de la clase, ayudar a los estudiantes a que recuerden y puedan seguir el flujo de la información, así como regular sus comportamientos cognitivos. Está ausente la oportunidad de negociar significados, al igual que la verificación de la efectividad de la comunicación entre la docente y los alumnos.

Las preguntas que realiza la profesora en general son del tipo “¿Me entienden?” o “¿Es novela histórica o no?”, a las cuales ella misma responde. En este sentido, son retóricas, ya que la intención no es solicitar información al estudiante, sino continuar con su monólogo o analizar lo dicho.

Aun cuando el género que se utiliza es la conferencia o clase magistral en la que predomina el monólogo incluyendo algunas preguntas retóricas que la profesora realiza y contesta, aparecen actos interactivos y elementos dialogales. Estos son producto de la intervención de los estudiantes, quienes los inician tomando un turno de habla e interrumpiendo el monólogo de la profesora. Se agrupan en dos modalidades. La primera de ellas tiene la intención de hacer que la profesora repita el texto que está leyendo con expresiones como “¿Podría repetir?” o la repetición de las últimas palabras que dice la profesora. En el primer caso, el modo es la interrogación. La modalidad de posibilidad (marcada por el verbo) y el uso de la segunda persona del singular “Usted” muestran la distancia vertical (en término de poder que se ejerce) (Goatly, 2000) que la alumna establece entre ella y la profesora. Esto manifiesta un reconocimiento de la autoridad que tiene la profesora, el cual está ausente en el recurso utilizado en el segundo caso.

⁴ La conferencia es un género discursivo que se define como “piezas extendidas de discurso dadas por una persona, el profesor, a un grupo de personas” (Hansen y Jensen, 1994: 245) con el objetivo comunicativo de dar información a una audiencia. Ha sido ampliamente descrito por Flowerdew (1994); Young (1994) y Benson (1994).

⁵ La elección de un género sobre otro obedece al propósito comunicativo que el grupo comparte, reconoce y acepta (Swales, 1998, Bhatia, 1998). Al utilizarlo los sujetos están constreñidos a actuar de acuerdo a las convenciones que le son propias aunque no quita que también haya lugar para la creatividad y el cambio.

La otra forma de intervención que asumen los alumnos, en raras ocasiones, se produce de esta forma:

Profesora: [...] *los otros son pícaros políticos que son los que van, no les importa, así con ese mismo interés que estos que esquilman a la gente, los otros con el mismo desinterés no les importa programar la matanza de la gente.*

A: *Hay un investigador de base muy conocido en la UBA, Marcelo Mendy que trabaja el peronismo en la Literatura Argentina y en "Los Reventados", en los personajes que están en "Los Reventados" ve una suerte de principio del menemismo, de personajes menemistas, como ser basado en el cinismo, desinterés por la ideología, interés comercial.*

Profesora: *Exactamente, justamente yo le estaba comentando acá a la profesora [que está realizando la observación] que, por ejemplo, González, Ferrer y otros filósofos de izquierda han analizado extensamente el tema de la picaresca en Asís, porque digamos, justamente por eso porque le llama la atención con muchísima anticipación cómo él fue captando... Porque estos personajes, que podríamos decir como personajes sueltos que andaban en la ciudad después se van formando [...] (clase teórica).*

En la clase se realiza lo que se denomina diálogo "dúo profesor alumno" (Lemke, 1993). Se define como un intercambio prolongado uno-a-uno entre el profesor y un solo alumno. "Este patrón parece situarse a medio camino entre el diálogo triádico, por un lado, y el debate profesor-alumno o el cuestionamiento de alumno por el otro" (*Ibidem*, 68).

El análisis de la clase teórica aporta fundamentos para pensar a la transmisión textual como un rasgo del estilo de enseñanza. La enseñanza en la clase toma sentidos asociados al trámite, de hablar en la profesora, que como dinámica parece mecánica, mientras que el estudiante se presta a escuchar y copiar, postergando el deseo y la actitud activa propia del conocer (Bion, 1997) y reemplazándola por el interés de acreditar la materia. Aquí estriba parte del conflicto y de la solución de compromiso que este estilo encierra.

2.1.2. *La clase práctica*

Desde una perspectiva didáctico instrumental, la tarea en las clases prácticas, al igual que en las clases teóricas, tiene como meta aprender conocimientos acerca de la literatura argentina contemporánea y recordarlos. Los estudiantes utilizan operaciones similares a las que utilizan en las clases teóricas: escuchar, tomar nota sobre lo que señala la docente, a las que se agregan el leer silenciosamente o en voz alta los párrafos indicados. Por otro lado, desde la docente, hay una fuerte orientación de la lectura de tal manera que el grupo llegue a una misma interpretación del texto. Desde el punto de vista cognitivo, la tarea que se desarrolla (Doyle, 1986) se podría identificar como tarea de memorización, ya que se espera que los alumnos reproduzcan la información que la docente presenta en las clases.

Aun cuando se hace referencia a una tarea de memorización, por parte del alumno, en relación con la necesidad de repetir la información dada en las instancias de evaluación y, aunque “las prácticas de evaluación que exigen la repetición *exacta* de información o de ideas aprendidas desalientan el aprendizaje significativo” (Ausubel *et al.*, 1990:122), la tarea posibilita a los alumnos poner en juego procedimientos cognitivos superiores de comprensión por medio de los cuales atribuye a la información transmitida un significado. En la clase práctica, después del interrogatorio acerca de las invariantes históricas se produce el siguiente intercambio:

A8: *¿De dónde surgieron las invariantes históricas?*

Ayudante: *¿Cómo?*

A8: *Lo de invariantes históricas surge ¿De dónde?*

[La ayudante tiene apuntes realizados a mano y los está leyendo para ella]

Ayudante: Hay un libro que se llama “Las invariantes históricas” de Martínez Estrada. Pero además él en todos sus ensayos siempre lo está diciendo, esto de que la historia se repite, cambian nombres, cambian lugares pero en lo histórico siempre se van dando estas cosas [...] (clase práctica).

La pregunta del estudiante, su solicitud de mayor información revela que hay un recorte personal del contenido que lleva a pensar en un aprendizaje por recepción (Ausubel *et al.*, 1990), por el cual le es posible establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y la nueva información.

Las estrategias didácticas que se utilizan en la clase práctica son el interrogatorio, que en algunos momentos se transforma en diálogo, intercalado con exposiciones breves que se pueden dar en el trabajo con la clase total o en pequeños grupos.

El interrogatorio se caracteriza por estar generalmente marcado por las preguntas que realiza la docente, quien busca que los alumnos den la respuesta exacta. Como recurso didáctico, se utilizan citas tomadas de las obras, que funcionan como portadoras de los conceptos teóricos que se espera que los alumnos encuentren. Se presentan en la clase en el mismo orden en que aparecen en la obra. Es posible señalar que hay una persistencia en el preguntar de la ayudante y ubicarla en una burocratización de la pregunta que implica contar con la pregunta y la respuesta “y, por lo tanto, no asumir ningún riesgo al formularla...” (Litwin, 1997:91). Las respuestas son de tipo convergente: entre la que el alumno da y la que la profesora espera.

Ayudante: *¿Qué muestra [la cita] acá entonces? [Silencio] o ¿Qué no muestra? ¿Qué está evitando?*

A: *Que digan los nombres propios.*

Ayudante: *Que digan los nombres propios, las fechas. Y sin embargo, sí, está mostrando ¿Qué cosa? ¿Qué tema está describiendo?*

A: *Es un avance militar.*

Ayudante: *Sí, es un avance militar, bien, es un avance militar sobre Buenos Aires (clase práctica).*

En este caso, la alumna tendría que contestar nombrando las características sobre el cuento que la docente considera relevantes. La demanda de aprendizaje está relacionada con el reconocimiento de cuestiones teóricas en la obra. Se busca que el alumno diga lo que la docente “sabe que tiene que decir”, lo que representa una paradoja: el alumno tiene la palabra, se le solicita la palabra pero esta no le pertenece. Es lo que la docente quiere que diga y no dice, de allí la repetición de preguntas en forma sucesiva, los prolongados silencios después de las preguntas de la docente y en muchos casos la respuesta de la docente a las preguntas, como en este caso:

*Ayudante: Bueno, a ver... ¿A qué hace referencia Saldías? ¿Qué momento de la historia? Tienen datos allí que hacen suponer... No importa que no recuerden el año exacto del hecho pero ¿Qué? La defensa, la patria entre paréntesis, aquí va un nombre, “les decía” No, que falta ¿Qué pasa allí? [Silencio].
Hace referencia a la anarquía de 1820 y al... cuando el Cabildo es tomado por un grupo faccioso que pretende destituir al gobernador de Buenos Aires y entonces este termina con la sangre. [Silencio] La cita está muy recortada. Esta es la información que yo les puedo dar. Ustedes se pueden dar cuenta sin haber visto el texto completo que hay muchos puntos suspensivos. ¿Y el nombre que se esconde? Estamos hablando del año 1820 ¿Cuál es? ¿El nombre de quién? [Sonríe] Díganme que lo sabían. Rosas (clase práctica).*

En la repetición de las preguntas y la insistencia que pone la profesora se manifiesta este sentimiento de “ruego”⁶. Necesidad de respuesta, de la palabra exacta del alumno, según la expectativa de la docente. Una voz que más que del alumno es la voz de la docente en el alumno.

Esta dinámica de la clase hace que la docente cuestione la participación y que desde los alumnos se viva como una actividad desvalorizada, en tanto es algo ya preestablecido. En este sentido, una alumna afirma:

*[En la clase práctica, la ayudante] da alrededor de media hora una clase expositiva, después nos daría, cómo decirte, ciertos puntos, pautas, no sé, temas que hay que encontrar en determinado, digamos poesía, narrativa, que hay que encontrarlos en lo que estábamos leyendo...
Lo que pasa es que arman una clase de determinada forma que por ahí uno tiene otra cosa para acotar y ya está tan cerrada... (entrevista alumna A).*

El interrogatorio lleva implícito una demanda de aprendizaje específica para los alumnos; está compuesto por preguntas cerradas que tienen por respuesta lo que la docente está pensando; es una instrucción directa con preguntas de respuesta única. Los estudiantes, al no tener la respuesta, no pueden cumplir con el pedido de

⁶ La interrogación, es una noción que se define desde su uso como “la acción de interrogar”; interrogar deriva del latín “rogare”, “rogar”, y significa “inquirir”, “preguntar”, “pedir una persona a otra que le satisfaga cierta duda” (Moliner,1997) Es demandar a un otro algo que este sabe. Conlleva no solo la solicitud de información sino un compromiso afectivo, la fuerza del “ruego”.

información, lo que genera ansiedad en la docente al no tener esa respuesta y un sentimiento de ser manipulados por parte de los alumnos. Se evidencia una tensión entre la exigencia de información de la docente y lo que el estudiante puede, quiere y debe responder. Es una enseñanza cerrada, críptica, el estudiante queda fuera del circuito si no responde con exactitud. Es un diálogo a expensas del deseo de la docente, y de cierto tratamiento obsesivo de la pregunta que genera malestar. El interrogatorio es una herramienta del poder de la docente que impone y dirige automáticamente la clase.

El diálogo está presente en la clase pero en situaciones muy puntuales: para comenzar la clase e invitar a los alumnos a opinar y participar o una vez que la docente considera que se ha desarrollado el tema a enseñar para esa clase.

Algunos rasgos diferencian el diálogo del interrogatorio. Por un lado, las respuestas de los alumnos son abiertas, en el sentido en que no son necesariamente las que la docente espera, con una aceptación del conocimiento divergente de los alumnos por parte de la docente. Se aceptan los sentidos y significados expuestos por los alumnos. Por otro lado, el diálogo no se sostiene solamente por la pregunta, sino que también se dan comentarios, aclaraciones que hacen docente y alumnos. Estos últimos tienen la palabra para preguntar. Se podría pensar que en el diálogo más que buscar que los alumnos proporcionen respuestas conocidas, comprensiones predeterminadas, se intenta que los estudiantes realicen “una comprensión que por definición debe ser propia de ellos” (Burbules, 1999:34).

Las exposiciones breves que se realizan en las clases se utilizan para introducir un concepto teórico nuevo, del que todavía no se había hablado; ampliar una respuesta de un estudiante y llevarlo al tema que quiere desarrollar o realizar una recapitulación del tema que ya se presentó. Se utilizan citas tomadas de los críticos sobre la obra que se analiza en la clase. En todos los casos es la docente la que las introduce en el discurso. Su función es argumentativa, apelan a la autoridad del autor de la cita, para reafirmar lo dicho.

Desde una perspectiva psicosocial, la forma que adopta la estructura de la comunicación, durante el desarrollo de las actividades, está directamente relacionada con la manera como el grupo encara la tarea (Romero, 2001). Al igual que en las clases teóricas, la red de comunicación predominante en las clases prácticas es la comunicación radial que va de la docente a cada uno de los alumnos y en algunos casos en la dirección opuesta. La docente, cuya autoridad formal es dada por la organización, ocupa la posición central en la estructura de comunicación. Asume el rol de líder instrumental al desempeñar roles de mantenimiento y locomoción de la tarea. Marca, establece “qué” se transmite (nivel de información de la comunicación

humana), buscando la participación de los alumnos (nivel de intencionalidad de la comunicación) (*Ibidem*). Toma a su cargo el sostenimiento del diálogo e interrogatorio así como las exposiciones breves. Ejerce el poder pedagógico, teniendo como fuente la experticia del docente (French y Raven en Romero, 2001). Ella es la que sabe y la que marca lo que hay que saber.

Es desde estas características que se puede afirmar, desde el punto de vista comunicacional, que la clase tiene una organización estable, previsible: con una alta actividad de la docente que lidera y una participación de los alumnos fuertemente regulada por la misma.

Desde una perspectiva grupal, el conjunto de alumnos trabaja sobre la propuesta que la profesora plantea y desarrolla. Hay una aceptación formal de la propuesta y colaboración para llevarla adelante, en los términos que ya se han explicitado, con un alto grado de dependencia. El desarrollo de la grupalidad es débil y el trabajo pedagógico sigue siendo directivo y centralizado (aunque en los prácticos se facilita cierta participación), por lo cual se obstaculizan las posibilidades de que el grupo advenga.

Desde una perspectiva discursiva, el género que predomina en las clases prácticas es el diálogo⁷. La forma que adopta el mismo y las selecciones léxico-gramaticales que realizan los hablantes se presentan como datos que permiten caracterizar al estilo de enseñanza como transmisión textual.

El proceso de interacción que se establece sigue un patrón similar al IRE⁸ con la siguiente estructura:

1. La profesora pregunta al grupo (I);
2. Los alumnos responden en forma individual a la profesora (R);
3. La profesora acepta la respuesta o la rechaza, dirigiéndose al alumno en particular (E);
4. Luego el circuito de interrogación, respuesta y evaluación se amplía al dirigirse a todo el grupo para dar una explicación; realizar otra pregunta sobre la respuesta o lo dicho por el alumno; pedir la lectura de una cita o leer una cita.

Solo en algunos casos los alumnos inician el diálogo, generalmente para pedir una aclaración o hacer referencia a un tema distinto del que se venía hablando. En estas situaciones se siguen los pasos 3 y 4 del patrón presentado.

⁷ El diálogo se define como una interacción verbal oral organizada (o estructurada) en turnos de palabra (Tusón Valls, 2003), cuyo propósito comunicativo es enseñar y aprender.

⁸ IRE son las siglas de la estructura de intercambio tripartita, que caracteriza el diálogo en la clase, compuesta por la iniciación mediante la pregunta del profesor, la respuesta del alumno y la evaluación del profesor o retroalimentación (Cazden.1991; Lemke,1993).

La profesora inicia y mantiene el diálogo utilizando diversos recursos discursivos: cláusulas interrogativas o imperativas, reiteración de la pregunta, “nominalización de un alumno”⁹ (Lemke, 1993:23); repetición de la respuesta dada por los alumnos, como forma de evaluación y de estimulación para la continuación del mismo, entre otros.

Los patrones de intercambio muestran que la docente es la que inicia el diálogo, lo mantiene y lo finaliza, determina el tema y controla la dirección en la cual el tema se desarrolla. Sigue un guión frente al cual los alumnos se van acoplando. Aun cuando, en algunos casos, los alumnos hacen una pregunta que no es la esperada para el tema que se está desarrollando, la profesora mantiene el control del diálogo posponiendo la respuesta. Desde la teoría de la comunicación, estaría mostrando que la docente puntúa el sistema de comunicación (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1991) y ello revela la modalidad de concentración de poder en ella.

Una de las características del diálogo es la necesidad de que los participantes cooperen en el mantenimiento del mismo. Aunque se evidencia que la profesora es la que realiza el mayor esfuerzo por mantener el diálogo, también los alumnos en alguna medida cooperan para que el mismo continúe. La finalidad no es mantener la conversación, como si fuera una conversación informal, sino que las intervenciones de los alumnos buscan comprender el tema o establecer un punto de vista distinto al que venía planteando la docente. En un primer momento, parecería que los alumnos tienen libertad para intervenir y se los incita a ello, pero al analizar la estructura del diálogo que se realiza se puede pensar que este es “una transposición de una exposición o monólogo de la profesora en forma de diálogo” (Lemke, 1993:115).

En una situación comunicativa, los hablantes tienen diversas opciones para seleccionar un género discursivo determinado. Es verdad que estas posibilidades no son infinitas. Están en parte determinadas por el contexto institucional-organizacional en que se desarrollan y por las relaciones de poder que se juegan en las mismas. Optar por utilizar durante una clase un género discursivo como el diálogo, implica que los actores adhieren a una forma de resolver la enseñanza y el aprendizaje, en ese espacio-tiempo. Hace a su estilo de enseñanza. ¿Qué interpretación se puede hacer desde la emergencia de determinados recursos discursivos sobre otros?

Por un lado, hay un fuerte posicionamiento de la docente como quien controla los intercambios, el conocimiento que los alumnos deben recibir y sobre el que deben responder. La relación docente alumno es dual, el contenido es lo que se traspassa de uno a otro. Se acepta una sola interpretación, exacta, lineal, textual. Desde lo afectivo,

⁹ Esto significa que se nombra a un alumno y se le pide que responda una pregunta o en algunos casos que lea la cita del texto.

hay una fuerte inversión de energía por parte de la docente en sostener la palabra del alumno, en no perderla, pero desde la palabra y el deseo de la docente; mientras que desde el alumno se busca la palabra del otro, decir lo que el otro, la docente, espera que se diga o sea responder al deseo del otro.

2.1.3. *La evaluación*

Las formas que la evaluación adopta, dentro del estilo de enseñanza de esta cátedra, refuerzan la idea de la transmisión textual como rasgo singular.

El sistema de evaluación elegido para la acreditación de los aprendizajes coincide con lo que usualmente se puede encontrar en la universidad: dos parciales escritos con sus recuperatorios y un final oral que incluye la presentación de una monografía previamente corregida y aprobada. Sin embargo, lo que es propio de esta cátedra es que el objeto de evaluación, así como los criterios que se utilizan buscan en las instancias escritas la repetición de la información transmitida casi en una forma lineal, textual.

Entrevistadora: *¿A qué apuntan los parciales?*

Alumna: *Las preguntas van a ser hechas sobre lo que fue dado en clase y... Es una reproducción... (Entrevista alumna).*

Entrevistadora: *Y para los parciales ¿Qué preparaban?*

Alumno: *La carpeta, las clases, las clases, las clases y las obras leídas. No, uno, en esta materia en particular, uno sabe que lo de la clase va a aparecer en el parcial, entonces, eh, uno estudia las clases (entrevista alumno).*

Durante el cursado de la materia se trasmite, transfiere un conocimiento en una forma lineal, para luego evaluar lo transmitido. Es decir, se explica y caracteriza la obra, se registra lo dicho para responder el parcial y se confecciona y responde el parcial en función de la explicación y el registro de la clase. Se le preguntan al alumno conceptos leídos o expuestos en clase por las profesoras y se corrige de acuerdo a “lo dicho en clase.” El enfoque de evaluación es certificativo¹⁰. Un sistema clásico de evaluación que “favorece una relación utilitarista con el saber” (Perrenoud, 2008:86), ya que el alumno trabaja para aprobar la materia. La repetición de lo que copia en las clases, en el examen, le asegura al alumno la aprobación de la prueba.

Desde una perspectiva psíquica, se impone el deseo de la docente sobre el del estudiante. Es la palabra de la docente la que debe hacer propia, lo cual produce un rechazo y desvalorización de estas prácticas por parte de los alumnos.

En el examen final, por un lado, se solicita la lectura de las obras con el análisis de las mismas, así como la redacción y la confección de una monografía. Como contenidos a

¹⁰ Según la clasificación de Perrenoud (2008).

aprender aparecerían habilidades y destrezas propias del campo de la investigación, lo cual abre la posibilidad de búsqueda personal del alumno, de construcción de conocimiento divergente. Se le ofrecen el espacio y el tiempo de la clase de consulta para su realización. En comparación con el control y la directividad dada a las clases y a la presentación de los temas a lo largo del cursado de la materia, la enseñanza de las habilidades necesarias para la monografía queda ausente. Su aprendizaje se deja librado a las posibilidades y destrezas del estudiante.

El sentido evaluativo que atraviesa la dinámica de las clases propone y a la vez refuerza la idea de transmisión textual.

2.1.4. *La transmisión textual como rasgo del estilo*

Un rasgo del estilo de enseñanza en análisis es la transmisión textual del saber, es decir, el pasaje de un saber de la docente de manera exacta y puntual a los alumnos. La idea de transmisión está presente, en primer lugar, en el uso que se hace de los objetos didácticos en la clase: la tarima, el libro, la fotocopia; el ordenamiento en el espacio de los alumnos. En segundo lugar, en las características de la tarea y las actividades propuestas y realizadas en las clases. En este sentido, la tarea, que se presenta con caracteres similares en las clases teóricas y prácticas, es de memorización e incluye el aprendizaje por recepción, con una fuerte relevancia dada a la repetición de la información en las instancias de evaluación. Los estudiantes realizan operaciones cognitivas que incluyen principalmente la escucha, la copia y la repetición y, aunque no es central, aparece también la comprensión.

El rasgo común de todas las actividades es que son propuestas por las docentes, aceptadas por los alumnos desde lo manifiesto, giran en torno a la exposición y explicación del contenido presentado, desde la mirada de los docentes. Involucran una fuerte intervención de la docente, escasa participación del alumno, una organización del trabajo y una disposición del ambiente de la clase que apunta a que docentes y alumnos puedan cumplir con lo pautado que es lo que el equipo docente impone.

El contenido que se transmite es el de la producción de conocimiento proveniente de la investigación de la profesora, se lo transmite como un conocimiento de datos que pertenece a otro (la docente).

La dinámica con que se estructura la tarea, sus metas y los procesos de aprendizaje que desencadena hacen que el contenido se presente con una pretensión de verdad incuestionable, “con un status en sí mismo y no como signifiante con referente” (Edwards, 1997:150). Esto, unido a un fuerte control de la comunicación por parte de la docente y a una sumisión a la palabra del docente por parte del alumno, provoca una relación de enajenación con el conocimiento (*Ibíd.*).

El texto, como realización escrita, se presenta como el recurso central alrededor del cual gira la tarea: texto original de la docente, texto que reproducen los alumnos en sus apuntes, texto que se busca comprender y reproducir para las instancias de evaluación. En el único momento en que el texto aparecería como propio del estudiante es en la instancia de producción de la monografía final, cuya construcción está fuera del tiempo didáctico de cursado.

La hipótesis de la enseñanza como transmisión se sostiene también en las modalidades singulares que adquieren los géneros discursivos utilizados; la visibilidad que presentan docentes y alumnos a partir de su presentación en los discursos y los roles que desempeñan.

Por último, el sentido evaluativo que atraviesa la dinámica de las clases y el sistema de evaluación que se implementa, desde un enfoque certificativo (Perrenoud, 2008), así como el lugar que ocupa en los aprendizajes de los alumnos, aportan mayor consistencia para sostener como rasgo del estilo de enseñanza la transmisión textual.

Estas características hacen pensar en una instrucción directa (Doyle, 1983) en la cual las tareas académicas están cuidadosamente estructuradas por la docente o lo que Stenhouse (1987) denomina enseñanza basada en la instrucción que “implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina” (*Ibidem*, 69).

La transmisión, en tanto pasaje de algo a alguien, se realiza porque aquello que se transmite o transfiere es posible de ser transmitido. Se trata aquí de una idea, de un conocimiento único, que se mantiene idéntico a sí mismo a lo largo del proceso de enseñanza y que los alumnos deben mostrar como evidencia en la evaluación. No hay lugar para lo distinto, la ruptura, lo divergente, la invención.

El adjetivo “textual” enfatiza el sentido de “linealidad”, “exactitud” de la transmisión, como cuando se transmite o transfiere una herencia, un derecho. Referido al conocimiento y pensamiento se presenta como opuesto a otros tipos de conocimiento como el creativo, por descubrimiento, divergente o complejo. Linealidad que se expresa también en las redes radiales de comunicación que se establecen y en el control que ejerce la docente en las interacciones, así como en las representaciones acerca de la enseñanza que enuncian los alumnos.

2.2. La relación imposición-aceptación-resistencia

La relación pedagógica constituye uno de los elementos que es posible identificar en el estilo de enseñanza de la cátedra en estudio. Se trata de una relación de imposición-aceptación-resistencia: una imposición de la forma de enseñar del docente hacia el

alumno y una respuesta de este que combina la aceptación formal de esa imposición y de las reglas de juego que conlleva la resistencia a ellas, creando diversas formas de rechazo.

La transmisión textual, desde el punto de vista relacional, está acompañada de la imposición. Es decir que se establece un vínculo de obligación y exigencia de ocupar el lugar asignado por el docente. Para el estudiante, actuar en consecuencia es la única salida. Su no aceptación acarrearía el riesgo de tener que abandonar la cátedra y, por consiguiente, no aprobar la materia. Es por ello que la aceptación de la imposición se presenta como condición necesaria para aprobar y permitir la continuación de la carrera.

La imposición, desde una perspectiva psico-social, es una forma de ejercicio del poder que el docente ejerce sobre los alumnos. El poder se sustenta en dos fuentes: formal, legitimada por la organización, y coercitiva, en tanto implica ejercer una fuerza sobre el otro, un control sobre lo que los alumnos hacen y dicen en las clases y en las instancias de evaluación. Hay un ejercicio autoritario del rol docente si se toma en cuenta el tipo de liderazgo ejercido, las redes de comunicación, los géneros discursivos utilizados, la modalidad de toma de decisiones no compartida. La imposición es a su vez vivida como arbitraria por los alumnos.

Desde una perspectiva psíquica, la imposición implica un juego y una articulación particular de los deseos de saber, de aprender y de instruir de docentes y alumnos (Filloux, 2001). En los estudiantes la imposición está asociada a un sentido de carga, de esfuerzo y de imposibilidad de modificar la situación. El deseo de saber acerca de la disciplina, de conocer autores y obras que los alumnos consideran valiosos y el deseo de aprender desde el intercambio de opiniones y el debate se ven frustrados en este espacio pedagógico. El deseo, por parte del alumno, de ser escuchado está presente y se ve frustrado. "No hay un espacio para el debate o la crítica" dice una estudiante. Otro estudiante manifiesta con respecto al permanecer callados en la clase copiando:

Creo que condiciona esto de lo explícito y lo implícito, creo que implícitamente hay algo. Porque ponele está el otro caso por decir un ejemplo, el que está en el otro polo, E. [es el profesor de otra cátedra] si no participás en la clase de E. es que tenés algún problema porque participamos todos. Está bien que E. arranca rompiendo ya con todo, pero creo que te lleva también (entrevista alumno).

El alumno se frustra por no poder expresarse, capta que algo implícito lleva a esa situación.

El docente, como un otro significativo que establece un vínculo con los alumnos, impone las características del saber que se enseña, marca muy fuertemente la apropiación del conocimiento por parte del alumno, desde la reificación del mismo,

como inmodificable. Su cuestionamiento queda excluido en el espacio de la clase. Impone su deseo a los otros en esta dinámica.

Desde una perspectiva discursiva hay una imposición de la palabra del docente sobre la del alumno. Se manifiesta en los rasgos que presentan los géneros discursivos que se utilizan en las clases -la conferencia y el diálogo-; los recursos lingüísticos utilizados, las formas de solicitar y dar información, de controlar las interacciones y la imagen (*ethos*) que construyen en el discurso acerca de sí mismas y del lugar que dan al alumno y al saber. La palabra del alumno está presente para requerir información, buscar la comprensión de los temas tal como son presentados por las docentes, formular apreciaciones dentro de las esperadas por ellas. Estas son formas de intervención que llevan al alumno a sentir que no es escuchado, que no tiene libertad para expresarse y disentir. El uso del tiempo de clase contribuye a eso:

Alumna: [Un calificativo que esta alumna le asigna a las clases es la de exhaustiva tras lo cual aclara]: *Y, porque al ser un dictado constante, a veces estas dos horas escribiendo y escribiendo, y llega un momento que...*

Y además que uno trata de prestarle atención a lo que se dice para copiar pero, digamos como que no se da ese momento de pasar en limpio lo que se está escuchando. Así que es un dictado, una copia textual que es matadora (entrevista alumna).

La relación pedagógica se caracteriza por la imposición, por parte del equipo docente sobre los alumnos y la aceptación por parte de ellos. Imposición de una forma de enseñar, de aprender y de posicionarse frente al conocimiento en general y al de la disciplina en particular, que se expresa en lo social, lo psíquico y lo discursivo y que provoca en los alumnos la sumisión acompañada por una resistencia con sufrimiento. El saber y las condiciones para aprenderlo que se le ofrecen al estudiante son valorados negativamente y aceptados como sometimiento necesario no por el valor o significado de aprenderlos en sí mismos, sino como salida de compromiso en el aquí y ahora de esta materia para aprobarla. Se genera una situación de conflicto que provoca temor y se la vive como algo doloroso. Situación que se intenta superar racionalizándola y así postergando la satisfacción del deseo de saber para realizarlo en otro tiempo y lugar. La temporalidad se vive como un presente obligado, no deseado y la espera de un futuro mejor, donde el pasado no se quiere volver a repetir. Así lo expresa:

Entrevistadora: *Me llamó la atención que no participaran en la clase y copiaran solamente...*

Alumno: *Uno tiene miedo,... y hay también una resignación. Si hay que hacerlo, que duela lo menos posible entonces (entrevista alumno).*

La aceptación y resistencia se expresan por el lugar en el que se presenta el cuestionamiento a las formas de operar de la cátedra. Hay un reconocimiento del problema por parte de los estudiantes que no se plantea al profesor, sino que se intercambia en espacios y tiempos por fuera de los encuentros con las docentes.

Entrevistadora: Vos pensás que la cátedra tuvo que enfrentar problemáticas o situaciones, que tuvo que hacerle frente a dificultades...

Alumno: No, problemas no hubo, en general en el cursado. Los alumnos todos en general, me incluyo, somos bastante, bastante, pasivos frente a las cátedras. En esta cátedra sucedió. Sí, nos quejamos y hablamos de cómo tendría que ser la cátedra o qué mal estuvo esto, en el descanso, en el descanso sí lo hacemos, lo hacemos en voz baja porque en el pasillo se escucha y sino afuera, y adentro preguntamos cómo dijo y seguimos copiando. O sea, no, no se plantean problemas (entrevista alumno).

Y cuando se lo plantea no se es escuchado, situación que refuerza la resignación por parte de la alumna:

Alumna A: ...ha pasado con profesoras que tal vez han visto que las clases no resultaban y nosotros hemos propuesto hacer otro tipo de lecturas y no han tenido ningún tipo de problemas. Nos han preguntado. Bueno, no te falla porque por ahí no es ella la que está fallando, sino por ahí es el grupo o el interactuar de ambos, pero lo hemos planteado y sí, y nos ha escuchado (entrevista alumna A).

La dinámica de imposición–aceptación-resistencia revela la presencia de un conflicto que caracteriza la relación pedagógica de la cátedra y posibilita pensar en la existencia de un pacto de negación¹¹ entre docentes y alumnos. Es decir, un pacto implícito que posibilita que las docentes realicen su tarea de enseñar y los alumnos se presten a las reglas de juego que ellas imponen para aprobar y continuar la carrera. Es una forma de alianza inconsciente que les permite sostener el vínculo y dar continuidad a la institución que ambas clases valoran y a las que desean pertenecer.

2.3. La investigación transmitida

En el estilo de enseñanza de la cátedra la relación entre investigación y enseñanza se caracteriza por la transmisión de los resultados de la investigación y de ciertas formas de investigar propias de la disciplina, acompañada por una fuerte valorización positiva por parte del equipo docente (hacia las tareas de investigación) y una desvalorización por parte de los estudiantes. Esta diferencia habla también del carácter resistencial del estilo en cuestión.

2.3.1. La investigación en la acción de enseñar

¹¹ Siguiendo a Käes *et al.* (1998) el pacto de negación es un acuerdo inconsciente que se establece en todo vínculo donde algo es negado y reprimido por los sujetos para permitir la continuidad del vínculo en beneficio de las partes.

La enseñanza se relaciona con la investigación en los espacios de enseñanza de una manera distintiva. Veamos los siguientes datos:

Entrevistadora: *¿Qué relación existe entre enseñanza e investigación en esta cátedra?*

Alumno: *Las clases suelen estar armadas sobre resultados y textos, papers publicados, de investigaciones que realizó la titular. La elección, por ejemplo, leer a Jorge Asís en la cátedra es porque la profesora realizó su doctorado, su tesis sobre Jorge Asís. El de Imaginario [un tema visto], es, era un paper publicado por la profesora; el del Centenario y cómo se construye la literatura nacional también era un paper publicado por la profesora. Entonces, en ese sentido, los resultados de la investigación que hace la profesora aparecen en la cátedra (entrevista alumno).*

Entrevistadora: *¿Qué relación existe entre enseñanza e investigación en su cátedra?*

Ayudante: *Bueno, como vos viste en las clases de [la profesora a cargo], ella siempre trabaja con sus artículos, lo que ella investigó (entrevista ayudante).*

Los resultados de las investigaciones de la profesora son las fuentes bibliográficas que se detallan en el programa y el texto alrededor del cual gira la tarea en la clase teórica. Aunque esta forma de utilización de la investigación predomina en el estilo de la cátedra, también hay una intencionalidad de transmitir una metodología de la investigación. La ayudante dice al inicio de la clase práctica:

Ayudante: Antes de empezar con la cuestión formal, se acuerdan que al principio del cuatrimestre, cuando comenzamos las clases, yo les había preguntado si a ustedes les interesaba hacer una visita a la Biblioteca Rivadavia, la parte de Hemeroteca, que la señora de la hemeroteca me había propuesto una visita para estudiantes universitarios que tiene que ver con esto de la investigación. Como ustedes me dijeron que sí, que les interesaba, entonces programé esta visita para el miércoles que viene (clase práctica).

En esta propuesta se muestra una de las herramientas que tiene el estudiante para investigar en la disciplina.

Otra forma como aparece la investigación en la enseñanza, es en la intencionalidad de enseñar a investigar a los estudiantes al solicitarles que realicen una monografía con características parecidas a un trabajo de investigación, es decir, “con la misma estructura que tiene que tener un trabajo para ser presentado en un congreso: introducción, desarrollo y conclusión” (entrevista profesora). Los temas se los da la profesora porque “no hay mucha investigación sobre literatura argentina para que ellos investiguen o piensen en los temas de sus monografías” (entrevista profesora). Asimismo, la profesora invita a participar de su proyecto de investigación a los estudiantes.

El momento que se dedica a la preparación de la construcción de la monografía es fuera del horario del cursado de la materia. Así lo expresa la ayudante:

Entrevistadora: *¿Y ustedes les enseñan, les dicen cómo hacer [la monografía]?*

Ayudante: *No, no se da en clase cómo hacerla. En general, en la última clase les pregunto sobre qué tema piensan armarla y después se les ofrece que vengan a la consulta. En general, preparan un tema que atraviesa varias obras o una obra (entrevista ayudante).*

La construcción de la monografía -como se señaló anteriormente, al analizar las formas de evaluación- se realiza en un tiempo por fuera del cursado de la materia. El estudiante en cierta manera se encuentra solo para resolver la actividad.

Del análisis de los datos presentados es posible inferir que la relación entre enseñanza e investigación en este estilo tiene alguna de las características planteadas por lo que Griffiths denomina la “enseñanza dirigida por la investigación” (2004:722). En este modo de relación, la enseñanza se basa en un modelo tradicional de “transmisión de la información”, en la que el docente transmite los resultados de su investigación y los estudiantes actúan como espectadores. El plan de estudios está determinado básicamente por los intereses de investigación del docente.

2.3.2. *La valoración de la investigación en la enseñanza*

Los sujetos que componen la cátedra tienen diferente valoración acerca de la investigación. Para las docentes, la investigación es una de las actividades que consideran fundamentales en su formación y en su permanencia en la universidad. Está atravesada por el deseo de saber sobre su disciplina. En los alumnos hay un fuerte rechazo y desvalorización de las acciones que se realizan relacionadas con la investigación. Posiblemente este rechazo está asociado a los otros rasgos que componen el estilo de enseñanza de esta cátedra, como son la transmisión textual con su alto grado de imposición del saber del docente sobre el del alumno, la imposibilidad de pensar de manera divergente, la sumisión al docente por parte del alumno, entre otros.

La docente a cargo de la cátedra manifiesta el deseo de investigar como una actividad que la lleva a elegir como tarea enseñar en la universidad. Desde su historia como docente universitaria, señala dos momentos que se diferencian por la posibilidad de investigar. Así lo expresa:

Entrevistadora: *¿Por qué enseña en la universidad?*

Profesora: *Bueno, realmente descubrí que me interesa mucho el tema de la investigación, entonces la parte docente, yo tuve experiencia docente en secundaria y es rica pero absolutamente desgastante...*

...cuando ingresé en la universidad, año 78, lo más importante era la materia, la clase. Todo, todo estaba en función de la clase, entonces preparar las clases, dar las clases, encima estaba el Proceso así que no había congresos, no había nada donde ir, nada, entonces lo único que había que ocuparse era en dar la clase. Después vino este período de las categorizaciones y todo eso, entonces había que trabajar en los programas de incentivos y entré en un grupo que está trabajando la problemática europea. Y estamos sacando prácticamente un libro por año, ahora está en prueba el último y ahora ya

estamos trabajando del 70 al 90 entonces, bueno, este período ha sido muy rico, en ese sentido que hemos podido trabajar bastante, publicar, ir a congresos, ir a congresos internacionales (entrevista profesora).

Ambas docentes se presentan a sí mismas como investigadoras. La profesora, aclara en la entrevista, al requerírsele su historia como docente de esta cátedra, el haber realizado el doctorado “en esta universidad”. Además de dirigir un grupo de investigación del cual participa también la ayudante y al cual invita a participar a los alumnos.

Por otro lado, la ayudante se presenta a sí misma como alguien que estudia los textos, investiga sobre los autores que está enseñando. Así lo expresa en la clase práctica:

Ayudante: ...Entonces, Martínez Estrada está en una permanente reescritura del texto. Yo les contaba los otros días que yo estaba trabajando sobre los manuscritos de Martínez Estrada y él hizo anotaciones sobre un texto editado (clase práctica).

Desde lo personal, las docentes valoran positivamente la investigación y el enseñar a los alumnos prácticas relacionadas con la investigación en su disciplina, que se fundamentan en el deseo de investigar y de enseñar a investigar. En cambio, hay una desvalorización de las prácticas de enseñanza referidas a la investigación por parte de los alumnos.

En el siguiente fragmento de una entrevista el alumno reconoce a la redacción y corrección de la monografía como un tiempo para la formación en investigación aunque desde su punto de vista debería ser mejor utilizado.

Alumno: Sí, en esta cátedra hay una formación del alumno que no contempla durante el cursado lo que es la formación docente y la formación de investigación. Cuando uno va a rendir el final, hay una cierta formación en investigación, pero esta no aparece en formación docente. Se piensa a un alumno que va a ser investigador, que va a ser investigador.

Entrevistadora: ¿Dónde estaría más marcado esto de la formación en investigación?

Alumno: En un lugar pequeño que bien utilizado puede ser enorme que es la corrección de la monografía. Ahí veo que puede haber una formación en la investigación. La corrección no aportó nada en el sentido de: ¡Qué bueno! ¡Ahora sé mejor cómo armar un marco teórico! Esas cosas. Mi corrección no existió, en algo muy leve, pero creo que ahí, aprovechada la corrección de la monografía puede ser muy útil. Hay cátedras que lo aprovechan muy bien (entrevista alumno).

Desde una perspectiva discursiva, es de notar una característica recurrente en las respuestas de los alumnos dadas a lo largo de las entrevistas. Frente a la pregunta de la entrevistadora, afirman la presencia de un aspecto: la existencia de un espacio de formación en investigación, pero que es desmerecido utilizando discursivamente subjetivemas como “pequeño” y negaciones que transforman la existencia del rasgo en su negación. También aparece la figura de “otras cátedras” en la que se realiza la

acción que ellos niegan en esta, al utilizar la expresión: “*Hay cátedras que lo aprovechan bien*”. Hay un contraste permanente entre la enseñanza en esta cátedra con respecto al de otras, comparación en la cual la cátedra en estudio siempre ocupa el lugar de “la falta”, “de lo que no se debe hacer” frente a un “deber ser” que se realiza en otras cátedras y a las cuales se la contrapone.

La selección de autores y obras que hace la profesora basada en su investigación, no es considerada representativa del conocimiento académico por los alumnos y por ello los conocimientos son desvalorizados y cuestionados en su validez académica. En este fragmento un alumno plantea esta situación.

Alumno: Eso se le cuestionó mucho a [la profesora], Jorge Asís, el que daba Jorge Asís es un escritor que dentro del ámbito universitario... Primero se lo cuestiona porque es un best seller, entonces hay una cuestión desde la academia que el best seller no es literatura. Después se lo cuestiona y ahí creo que es más válido el cuestionamiento porque no es tampoco un escritor (entrevista alumno).

Una de las alumnas entrevistadas manifiesta su desconfianza hacia la validez de los resultados de la investigación de la profesora de la siguiente manera:

Alumna: ...yo no sé hasta qué punto [hay relación entre enseñanza e investigación] porque ella nos lee, por ejemplo, pero nos lee sus trabajos cuando ha investigado pero no sé, ella lee y dice “Ah bueno...” hace un trabajo y dice “Ah bueno investigó, pero no sé en qué momento lo hizo (entrevista alumna).

La alumna reconoce la utilización de los resultados de la investigación de la profesora como un recurso en las clases, pero la expresión “no sé” expresa un bajo grado de certeza en lo que afirma y en el valor que le adjudica. El descreimiento de la alumna refleja su desconfianza y desvalorización hacia el trabajo de investigación presentado.

El estilo de enseñanza de la cátedra adviene en un contexto institucional en el que la investigación es considerada una de las funciones primordiales de los académicos¹². Este aspecto del contexto se manifiesta en uno de sus componentes: la presencia de la investigación en la enseñanza. Para el equipo docente, la investigación se constituye en una actividad muy importante que como tal aparece en la enseñanza, principalmente en los textos que se leen en clase y algunas de las actividades que realizan los estudiantes. Al deseo y la valorización positiva de investigar de los docentes se enfrenta al desmerecimiento y descreimiento de los alumnos. Esta desvalorización se relaciona con la manera en que la investigación se transmite, como mero dato.

¹² La importancia dada a la investigación se presenta al caracterizar el Departamento del que la cátedra depende.

2.4. La formación rechazada

Para los estudiantes de la cátedra la transmisión textual, como modalidad de enseñanza de la cátedra, se convierte en una propuesta de formación docente que no es aceptada, de allí la denominación de “la formación rechazada” como rasgo del estilo.

Las docentes reconocen que los estudiantes se están formando para desempeñarse como profesores. Así lo expresan:

Profesora: Yo les digo a mis alumnos, porque ellos van a ser investigadores y van a enseñar en la secundaria, cuando sean docentes miren a esos chicos y el que se viste distinto, que va con los pelos parados y los aritos, está diciendo algo, está hablando, nos dice algo y hay que saber escuchar... (entrevista profesora).

Ayudante: El 90% [de los estudiantes] dice que se va a dedicar a la docencia, por eso también hacemos hincapié en cómo enseñar el contenido, viste como lo que dije en la visita a [uno de los museos de la ciudad] (entrevista ayudante).

En el discurso de la profesora o en las actividades que la ayudante elige realizar está la intencionalidad de organizar situaciones para que los estudiantes se formen en la docencia.

Por otro lado, los estudiantes manifiestan su deseo de aprender la disciplina. Así lo expresa una estudiante:

Entrevistadora: ¿Por qué entraste a esta carrera?

Alumna: Siempre me gustó mucho la literatura, la lectura y además tengo una gran... Mi mamá es docente, mi tía es docente, así es como que tengo la docencia bastante en casa (entrevista alumna).

La elección de la carrera que está cursando se realiza en función del gusto por las letras y su enseñanza. Hay un interés en general que se manifiesta en forma amplia como interés por “escribir y leer” y en especial por la “literatura”, así como por la posibilidad de poder ejercer la docencia en la escuela secundaria.

Otra estudiante afirma:

Entrevistadora: Si vos tuvieras que ponerle un calificativo a la cátedra ¿Qué calificativos le pondrías?

Alumna: No sé si un calificativo a la cátedra, sino que digamos, a mí me decepcionó, en cierta forma. Porque, qué sé yo, uno espera más adelante el plan, y dice qué lindo [esta materia], es más contemporáneo, y es como que se ven las cosas muy, muy a vuelo (entrevista alumna).

Alumna: Uno llega a [esta materia] y llega “... y acá vamos a ver lo que nos representa. Vamos a tener determinadas lecturas”, capaz que uno viene con muchas ideas y por ahí

no es justamente lo que nosotros teníamos en la cabeza, te digo en forma general (entrevista alumna).

En el estudiante hay una fuerte expectativa e interés por conocer las temáticas que se espera estudiar en la materia, en especial autores y obras literarias, lo cual no se logra.

Además, el aprender literatura, el contenido de la materia, es necesario para el ejercicio de la docencia.

Alumno: ...Pero sí, hay que ver literatura, bueno, si uno piensa en una salida laboral uno va a trabajar con literatura.

Si uno tiene que..., por ejemplo, uno dice bueno a ver qué salida laboral tengo: bueno, profesor, profesor adónde, en ESB y en ESS, o como se llama ahora, bueno, lo que era el polimodal. Era todo literatura, básicamente literatura. Ahora estoy viendo mucha literatura. Vengo a la universidad, bueno, qué cátedras me interesan y me interesan las de literatura. Entonces tengo que saber literatura (entrevista alumno).

El saber acerca de la literatura se presenta como necesario para la futura práctica como docente. Hay un sentido de utilidad que lleva a ver como necesario este conocimiento. Estos deseos y expectativas no se ven satisfechos por la modalidad de enseñanza, a lo cual se une la imposibilidad de opinar y de dar voz a sus necesidades.

El resultado de ello lo expresa de esta forma uno de los estudiantes:

Entrevistadora: Y si tuvieras que completar esta frase: "Después de cursar esta materia yo aprendí..."

Alumno: Eh, yo aprendí, ¿Qué aprendí? A ver... Mirando el programa y pienso en temas, ciertos temas. Poesía, que no se ve mucho en la carrera, algo se vio y eso es bueno. Eso es bueno, como que aprendí algo nuevo del conocimiento, de prácticas... Bueno, aprendí o afirmé que no quiero que así sean mis clases como docente. No, no quiero que así sean mis clases. Hablando ahora estoy pensando no quiero ser así como alumno (entrevista alumno).

Se manifiesta el rechazo a la modalidad de enseñanza y a la experiencia de formación que se ofrece, de allí que adquiere el sentido de formación rechazada.

En la cátedra predomina el deseo y la valoración positiva que el alumno tiene acerca del saber disciplinar objeto de su enseñanza. Deseo de un saber literario que implica el gusto por leer y por enseñarlo en la escuela secundaria. Por otro lado, está presente el interés por cursar la materia y aprobarla para recibirse. Los estudiantes esperan que las situaciones de enseñanza posibiliten la comprensión y el disfrute de determinados autores y obras que no son los elegidos y cuando lo son, la imposición de la transmisión textual, como modo de enseñanza, provoca su rechazo. Aparece un conflicto entre el deseo de formarse y ser formado y el peligro de ser deformado, al que Kåes (en Mastache, 1999) se refiere como propio de los procesos de formación.

El estudiante desea aprender, formarse, pero no de la manera que las docentes le ofrecen. Ello genera un cuestionamiento de las condiciones y resultados de las situaciones de enseñanza y un rechazo de la formación ofrecida, al mismo tiempo que se piensa en otra posibilidad de ser docente y de ejercer la docencia.

2.5. La circulación de dos tipos de saberes

El saber que se enseña y se aprende en las clases, presenta determinados rasgos que posibilitan la distinción de dos tipos de saberes denominados el saber “oficial” y el saber “extraoficial”.

El saber oficial es el objeto de la transmisión textual en las clases. Un saber reconocido y autorizado por el docente. Su fuente de legitimación está dada por el lugar de autoridad que ocupa el docente y, por ende, es valioso para los docentes; mientras que los alumnos rechazan y desvalorizan algunos de sus aspectos.

Desde una perspectiva didáctica, el saber oficial abarca el contenido a enseñar, cuya selección, secuenciación y organización es responsabilidad de la profesora. Como tal, incluye no solamente la articulación de determinados elementos propios de la disciplina, sino también los propósitos formativos y una forma de enseñarlo (Basabe, Cols y Feeney, 2004). Constituye uno de los aspectos que diferencia la enseñanza de esta cátedra con respecto a otras cátedras de la misma área disciplinar.

Los elementos que se consideran relevantes son los ejes transversales temáticos, alrededor de los cuales se organizan las obras y autores seleccionados. Estos ejes funcionan como uno de los criterios organizadores del contenido del programa de la materia. Asimismo, hay una relevancia asignada a la obra y su ubicación dentro del género literario. Se enfatiza la presencia de géneros literarios que “no se ven en otros lados” (profesora) como son el teatro y la poesía, en especial, desde los sentimientos a que estos géneros apelan. Otro aspecto consiste en priorizar la lectura de la obra, antes que la de los críticos literarios.

Desde una perspectiva epistemológica, el saber oficial se manifiesta como pensamiento único, se valida una única interpretación de la obra desde los géneros literarios y lo expresado por el autor. El crítico literario es aquel que debe descifrar los significados de la obra que están dados en ella. En este sentido, la obra se presenta como una entidad cerrada a otras significaciones (Eagleton, 1988). Habría una postura “esencialista¹³” con respecto a la crítica literaria, ya que toma los rasgos distintivos que le permiten identificarla dentro de uno de los géneros literarios, para así ubicarla como obra literaria. Básicamente la crítica se establece desde el autor (productor) y el texto

¹³ “Las teorías esencialistas afirman que una obra literaria tiene rasgos distintivos que marcan su “literariedad” y nos permiten distinguir literatura de no literatura” (Ruthven en Payne, 2002:110).

(producto). En este contexto, quedan en un segundo plano las interpretaciones del lector, aspecto fundamental en la crítica literaria estructuralista y posestructuralista (Eagleton, 1988).

El saber oficial de la cátedra comprende las obras literarias seleccionadas, el saber disciplinar que la profesora produce en sus investigaciones. Supone, además, el dominio de habilidades relacionadas con la investigación para la preparación de una monografía.

Desde una perspectiva discursiva, al analizar los recursos lingüísticos y discursivos con que se lo verbaliza, se presenta como objetivo, verdadero y la mejor opción entre otras.

En síntesis, el saber oficial es un saber:

- poseído por los docentes;
- reconocido como propio y distinto, en comparación con la enseñanza de otras cátedras;
- producto de las investigaciones realizadas por las docentes;
- compuesto por el conocimiento acerca de determinadas obras y las habilidades para redactar una monografía;
- que se encuadra dentro de una postura epistemológica esencialista de la literatura;
- propuesto y valorado positivamente por las docentes, en tanto es el saber objeto de la investigación que realizan y funciona como polo de atracción para la permanencia en la universidad;
- cuyo aprendizaje es parámetro del éxito o fracaso para el alumno, en términos de su repetición textual;
- absoluto, en tanto no da lugar a otros saberes ni a negociación de significados;
- obligado para el alumno, en tanto lo vive como una imposición, a la vez que lo rechaza;
- externo y poco significativo, ya que, desde la relación del estudiante con el mismo, queda ajeno, como un saber que pertenece a otro.

Junto a este saber es posible caracterizar otro, al que llamaremos “extraoficial”. Surge de manera no planificada, fuera de los circuitos oficiales. Las docentes lo desconocen. Es deseado por los alumnos y construido espontáneamente, ya que responde a sus intereses. Circula en espacios y tiempos de enseñanza específicos: pequeños grupos en la clase práctica. De esta manera lo expresa un alumno:

Entrevistadora: *Si tuvieras que ponerle cinco adjetivos que calificaran a esta cátedra. ¿Cuáles le pondrías?*

Alumno: *Primero diría aburrida. Después diría amena entre el grupo de estudiantes porque en las prácticas cuando armábamos grupos para trabajar, creo que como generalmente la consigna se terminaba resolviendo ahí cinco minutos antes cuando la profesora decía: "Bueno, se termina el tiempo" y antes uno hablaba y hablaba de los temas. Ahí uno sacaba un montón de cosas, en ese sentido amena.*

Entrevistadora: *¿Con los pares?*

Alumno: *Con los pares, sí, sí a veces eso que se decía se mencionaba en la exposición y surgía algo con otro grupo también. Ahí en ese sentido amena (entrevista alumno).*

Está constituido en parte por los autores y las obras propuestas por las docentes, pero no exclusivamente, así como por otras interpretaciones del saber oficial. Se diferencia de este por la valoración positiva que le asigna el alumno, la forma y el lugar en que se produce, moviliza y comunica, y las relaciones de poder que instaura. Se construye en el intercambio entre pares, donde el estudiante expresa libremente su voz y recupera su posibilidad de disentir, opinar, escuchar y ser escuchado. Está asociado al goce y al placer de saber más y de otra manera.

El oficial y el extraoficial son dos tipos de saberes relacionados con el área disciplinar que se enseña. Tienen distinto grado de legitimación, siendo el primero legitimado y sostenido por el equipo docente, a la vez que respaldado por la organización y por la comunidad académica a la que pertenece. Su posesión es lo que habilita a los alumnos a acceder a la acreditación de la materia. Se impone como "más verdadero" (Beillerot, 2001) que el extraoficial. Este último es construido y legitimado por los estudiantes e ignorado por los docentes.

Ambos saberes se refieren a un campo disciplinar específico. Se diferencian en cuanto a los intereses y a los espacios intersubjetivos peculiares en los que surgen.

2.6. La emergencia de formaciones grupales peculiares en torno al saber

El saber extraoficial circula en espacios grupales propios. Es posible hablar de una formación grupal (Souto, 2000a) que denominaremos "el lugar del saber deseado". Esta formación se configura solamente en las clases prácticas, a partir de la propuesta de conformar grupos de trabajo para debatir determinados temas que coordinan los propios estudiantes. Surge en una dinámica interpersonal con interacciones libres entre los alumnos, dentro de un espacio previsto para la circulación del saber extraoficial. La tarea académica adquiere rasgos diferenciales en lo que se refiere a las metas, ya que se busca la comprensión de las obras literarias desde otros ángulos y perspectivas. Siguiendo a Beillerot (2001) se trata de un espacio de confrontación y un intercambio de opiniones. "Se trata además del apoyo mental que cada uno presta a los otros, mientras uno mismo es apoyado por terceros" (*Ibidem*, 48), es decir, un

espacio grupal de diferenciación de lo impuesto que reconforta a los miembros. Espacio valorizado positivamente por los estudiantes, en tanto da lugar a la satisfacción de sus expectativas y su deseo de saber, que quedan frustrados en las propuestas del docente. Así lo expresa un alumno:

Alumno: Hay gente que tenía cosas para decir re interesantes, como..., pienso en C. o en G. que cuando hablábamos ahí entre todos, inclusive hasta en los prácticos callados, decían cosas que estaban buenas (entrevista alumno).

En las interacciones, los alumnos asumen roles diversos, entre ellos exponer y explicar, según Flanders (1977) propios del rol docente, pero desde relaciones de poder simétricas. Se ponen en juego procesos cognitivos que permiten comprender, criticar, elaborar conceptualmente de manera distinta que “el copiar lo dicho”. Se podría pensar en la emergencia de un currículo oculto como resultado de los procesos de intercambio de los alumnos en estos espacios de la cátedra no dirigidos por los docentes. Esta formación grupal espontánea permite el conocimiento y la valoración de los otros en virtud de los aportes que espontáneamente realizan sobre una temática dada.

Presenta rasgos similares a la formación grupal que Souto (2000a) denomina “el desdoblamiento en dos culturas”¹⁴. Emerge diferenciándose de la cultura oficial, predominante, en la que tiene lugar la transmisión textual instaurada por la docente. Ambas modalidades culturales coexisten, ocupando un lugar de intersticio dentro de la propuesta. Tienen como objetivo común aprender y comprender el conocimiento disciplinar, pero difieren en los saberes que movilizan, en la manera de construirlos, así como en los sentimientos que desencadenan en el estudiante.

El lugar de esta formación es secundario pero significativo por su carácter singular y por los significados simbólicos e imaginarios que encierra. Por darse en espacios intersticiales permite no ser vista ni conocida por los docentes y aporta al pacto denegativo, antes señalado, evitando el conflicto a nivel manifiesto.

3. Un estilo de enseñanza: la transmisión resistida

La transmisión resistida es un estilo de enseñanza en el que la enseñanza se sostiene en una dinámica de conflicto peculiar caracterizada por el juego entre una forma de

¹⁴ “El desdoblamiento en dos culturas es una formación grupal referida a la diversificación de la cultura en dos versiones: la oficial y la no oficial [...] en la doble cultura, las dos formas o versiones tienen en común que comparten ciertos fines, ideales y/o valores. Pero difieren acerca de cómo los conciben y con qué medios alcanzarlos” (Souto, 2000a:160).

enseñanza que los docentes realizan como una imposición, aceptada y al mismo tiempo resistida por parte de los estudiantes.

La transmisión, tal como aquí se da, denota la modalidad de enseñanza y aprendizaje repetitiva y predecible que replica un mismo patrón con escasas variaciones. Es decir, señala la transferencia literal, exacta y precisa de saberes, articulada con una única manera de aprendizaje aceptada.

La exposición como lectura directa del texto, el interrogatorio que busca explicitar respuestas ya conocidas, la copia textual, la respuesta cerrada exigida a los estudiantes, la recepción como modo de aprendizaje, el fuerte control sobre la repetición textual del contenido del discurso de las docentes en la evaluación de ciertos saberes, caracterizan a la transmisión desde una perspectiva didáctico instrumental. Los saberes que se transfieren tienen el carácter de pensamiento único, de verdad no cuestionada ni cuestionable que provienen de los espacios de investigación de la docente.

Este estilo está anclado en un contexto institucional en el que la producción del conocimiento es una función altamente reconocida. La importancia de la investigación reaparece en el estilo mismo en la transmisión de los resultados, pero en transposiciones deformantes que desnaturalizan el conocimiento erudito proveniente de la investigación, así como el proceso de producción. Al estudiante se lo ubica como un receptor pasivo de un saber que no posee y que debe aprender, en un vínculo con el docente en el que casi no hay intersticios ni lugares vacíos para su pensamiento como otro diferenciado.

La posibilidad de la transmisión textual y su subsistencia se da por la vía de su imposición. Se sostiene en un poder autocrático ejercido desde la legitimidad institucional de los profesores y la fuerza de la coerción que toma la forma de recompensas y castigos, con un control que impone un disciplinamiento en el estudio. Los estudiantes la aceptan como única posibilidad de alcanzar su meta de obtener el título aun postergando el satisfacer sus deseos de aprender, lo que genera resistencia. El estilo se caracteriza por el carácter de conflicto oculto, de enfrentamiento no explícito que los datos ponen en evidencia. La imposición aceptada y vivida como sometimiento opera como una solución de compromiso a la que subyace un pacto de denegación con componentes inconscientes y en parte conscientes que evita el conflicto de oposición de intereses y culturas pedagógicas. Varios mecanismos se ponen en juego por parte de los alumnos: la postergación de la satisfacción del deseo de conocimiento hacia el futuro, el rechazo a la propuesta de formación profesional ofrecida y la creación de espacios propios, libres de la intervención de los docentes en

una formación grupal en torno al saber deseado que edita una forma de conocer y aprender literatura distinta de la impuesta.

Los diversos significados que el trabajo de análisis permite hacer se anudan en un movimiento envolvente que da sentido a este estilo y que presenta múltiples facetas que se han ido presentando: una modalidad de enseñanza centrada en el saber del docente; un saber producto de la investigación; la imposición aceptada en lo manifiesto y resistida en silencio. Resistencia productora de intercambios, con saberes y modalidades de aprender distintas, valorada por los estudiantes e ignorada por las docentes.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. et al. (1990). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Basabe, L., Cols, E. & Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Buenos Aires: UBA.
- Beillerot, J. (2001). Le rapport au savoir. En Beillerot et al. *Formes et formations du rapport au savoir*. París: Editions Le Harmattan.
- Bhatia, V. (1998). *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Benson, M (1994). Lecture listening in an ethnographic perspective. En Flowerdew, J. *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bion, W. (1997). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Doyle, W. (1983). Trabajo Académico. En *Didáctica II, N°2, Aportes Teóricos*. (pp.5-25). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Doyle, W. (1986). Representación del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico. En *Didáctica II, N°2, Aportes Teóricos*. (pp.27-48). Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Eagleton, T. (1998). *Una Introducción a la Teoría Literaria*. México: FCE.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. *La escuela cotidiana* (pp. 145–172) .Méjico: FCE.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de las interacciones didácticas*. Madrid: Editorial Anaya.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing*. London: Routledge.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*. Volumen 29, No. 6, December 2004. Pp.709-726.
- Hansen C. & Jensen C. (1994). Evaluating lecture comprehension. En Flowerdew, J. *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Käes, R. et al. (1998). *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lemke, J. (1993). *Aprender a hablar ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*, Buenos Aires: Paidós.

- Mastache, A. (1999). *Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito*. Documentos de Trabajo N° 2. Buenos Aires: UBA.
- Moliner, M. (1997). *Diccionario de Uso del Español*. España: Gredos.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Romero, R. (2001). *Grupo Objeto y Teoría*. Volumen 2. Buenos Aires: Lugar.
- Sacchetto, P.P. (1986). *El objeto informador*. Barcelona: Gedisa.
- Sartre, J. P. (1995). *Crítica de la Razón Dialéctica*. Tomo I. Buenos Aires: Losada.
- Souto, M. (2000a). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Swales, J. (1998). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Ruthven, K.K. (2002). *Crítica literaria*. En Payne, M. (compilador). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* (pp. 107-110). Buenos Aires: Paidós.
- Tusón Valls, A. (2003). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Watzlawick, P., Bavelas J.B. & Jackson, D. (1991) *Teoría de la comunicación humana* Barcelona: Herder.
- Young, L. (1994). *University lectures – Macro structure and microfeatures*. En Flowerdew, J. *Academic Listening*. Great Britain: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 6

LA PROFESIONALIZACIÓN SIMULADA

El caso que se presenta en este capítulo reseña el estilo de enseñanza de una cátedra que pertenece al área de las ingenierías. El sentido singular está en la peculiar forma de articular la formación para una práctica profesional mediante la simulación del mundo laboral en el que se inserta el profesional, de allí la denominación de profesionalización simulada. En tal sentido, en los espacios y tiempos de enseñanza, en una situación creada en el ámbito universitario, se ubica al estudiante como responsable de la producción de cultivos, tal como se le presentará en su vida laboral. En una primera parte, se describen diversos aspectos de la cátedra, como su ubicación dentro de la universidad, los sujetos que la componen y su organización general, y, asimismo, los diversos tipos de clases que se desarrollan. La segunda parte del capítulo se orienta a explicitar los rasgos y las relaciones singulares que caracterizan al estilo de enseñanza de la cátedra, para finalmente abordar su particular configuración.

1. La cátedra: su descripción

La cátedra se conforma en torno a un espacio curricular del plan de la carrera de Ingeniería Agronómica, la cual depende administrativamente del Departamento de Agronomía.

Desde una perspectiva histórica, este Departamento nace en el mismo año de la fundación de la universidad (1956) como departamento Agro–Zootécnico, junto con un el Instituto dedicado a la investigación de problemas del suelo y de las aguas del sur argentino. Aun cuando su denominación manifiesta cambios a lo largo del tiempo, las funciones de docencia, investigación y extensión del Departamento se mantienen hasta la actualidad.

Actualmente, el Departamento desenvuelve su actividad en un edificio de cinco plantas con aulas, biblioteca, laboratorios de investigación y servicios, dos invernáculos, galpones, corrales y parcelas experimentales, situados en un predio de 110 hectáreas en la zona urbana bahiense conocida como Altos del Palihue. Posee además tres

campos de experimentación y producción ubicados en el sur de la Provincia de Buenos Aires que suman un total de 1148 hectáreas. A partir de 1976 se organizaron estudios de posgrado¹⁵, y en 1980 se crea un centro de investigaciones vinculado al CONICET: el Centro de Recursos Naturales Renovables de la Zona Semiárida (CERZOS).

La creación del Instituto de Investigación en el mismo momento de la fundación del departamento, la continuidad en la actualidad del trabajo en investigación de los docentes en centros de investigación vinculados al CONICET, la exigencia de poseer títulos de posgrado y de participar en grupos de investigación para acceder a los cargos docentes son algunos de los indicadores que muestran la importancia asignada a la investigación en este departamento.

En el año 1998 se aprueba un nuevo plan de estudios de la carrera de Ingeniería Agronómica. *Desde una perspectiva curricular*, este plan está conformado por un Ciclo Básico de 4 años y un Ciclo Profesional de 1 año. El primero está compuesto por materias cuatrimestrales y talleres anuales. Estos últimos son espacios curriculares que tienen como objetivo la integración disciplinar, es decir, la articulación entre las distintas asignaturas en forma vertical y horizontal, y se espera que en ellos se desarrollen prácticas productivas, ligadas a la formación profesional del futuro ingeniero agrónomo. La cátedra seleccionada para su estudio se conforma en torno al último de estos talleres anuales.

El taller nace sobre la base de la implementación de dos módulos: uno de Cultivo Extensivo y el otro de Cultivos Intensivos. Estos módulos se crean, en el año 1995, a partir de la necesidad que siente un grupo de profesores y de estudiantes de acercar la formación universitaria a las necesidades de la profesión, ya que en los contenidos mínimos del plan de ese momento no se contemplaban algunas de las incumbencias profesionales. Los módulos surgen como actividades opcionales a cargo del actual profesor coordinador del taller. Los comienzos del taller significaron esfuerzos importantes tanto para los docentes como para los estudiantes. En este sentido, fue una construcción colectiva, “una fuerza que le pusieron” (coordinador principal del taller) distintos actores institucionales aportando vinculaciones, experiencias, donaciones, proyectos. Surge del cruce de diversas demandas: de los estudiantes que es atendida por las autoridades del departamento; de un interés colectivo que genera una fuerza instituyente que consolida la idea y hace posible su concretización; como un espacio curricular que cumple con los requisitos de la formación del Ingeniero Agrónomo propuesta por organizaciones como la Asociación Universitaria de

¹⁵Se otorgan los títulos académicos de Magister en Ciencias Agrarias y Doctor en Agronomía.

Educación Agropecuaria Superior (AUDEAS) y que retoma el Ministerio de Educación de la Nación para establecer los estándares de acreditación de las carreras universitarias.

Desde una perspectiva organizacional, el equipo docente está conformado por un coordinador principal (CP), un coordinador alterno (CA); un ayudante propio del taller (AT), un ayudante (APE) vinculado a la producción extensiva, y un ayudante alumno (AA) que se incorpora cada año luego de haber cursado el taller. Además, se invita a participar del taller a profesores de las materias que se dictan en paralelo al mismo. Ellos son convocados para aportar su conocimiento y experiencia en la toma de decisiones sobre las distintas producciones en curso o cuando se presentan problemas en los cultivos que es necesario resolver. Su participación depende de las demandas que surgen del proceso productivo, en tanto que “van entrando y saliendo siguiendo el eje lógico de lo que son las producciones que estamos llevando adelante en el taller” (entrevista CP).

El coordinador principal y el coordinador alterno están también a cargo de otras materias cuatrimestrales que se dictan en paralelo al taller. AT es el único miembro del taller que trabaja exclusivamente en este. Tiene una dedicación a la docencia simple, ya que trabaja como ingeniero agrónomo para el INTA. Es el que secunda en las distintas tareas y comparte más responsabilidades con CP. El ayudante alumno, que cambia todos los años, tiene como tarea estar en comunicación más directa con los estudiantes, conectarlos con el resto del equipo y llevar el control de la asistencia.

El grupo de estudiantes es numeroso, alrededor de 70. Compuesto por 17 mujeres y 52 varones, conforman 18 grupos que se denominan comisiones que se mantienen a lo largo del año. Algunos estudiantes son oriundos del ámbito rural, por lo que son los que están más pendientes de la problemática del campo, tienen mayor experiencia y se involucran más en las tareas del taller.

Desde una perspectiva didáctica, el taller se define como un taller “didáctico productivo” (entrevista a CP), lo cual significa que, además de ser un espacio pensado para la enseñanza y la formación profesional, tiene como objetivo la producción en escala real de cultivos extensivos (trigo) e intensivos (ajo y cebolla). Estas producciones se eligen en función de un criterio a la vez educativo y productivo, ya que tienen un ciclo anual que coincide en gran medida con el calendario universitario y son cultivos importantes en la zona. Junto con esta actividad central, el taller presenta al estudiante los posibles campos laborales de inserción profesional.

Según los documentos de la cátedra, los objetivos del taller se pueden agrupar en tres ejes: la formación del estudiante, la construcción de saberes acerca de las

producciones de cultivos a escala real y la integración de distintos docentes del departamento a partir de la realización de actividades conjuntas en el “escenario productivo”.

De acuerdo al plan de estudios, es un taller anual con una carga horaria de 4 horas semanales. Sin embargo, los estudiantes concurren fuera de ese horario para atender especialmente los cultivos intensivos en las parcelas aledañas a las aulas. Además, cuando realizan viajes al campo, se extiende la carga horaria a todo el día o a varios días si viajan por la zona.

Los requisitos para la aprobación del taller contemplan el 80% de asistencia y la participación en las clases. Los trabajos prácticos que se deben aprobar incluyen un trabajo individual de recolección de datos acerca de los cultivos del ajo y cebolla, y la presentación de un informe final de todas las tareas realizadas durante el año. En la instancia grupal, uno de los grupos por clase se encarga de recolectar la información que los subgrupos registran acerca del cultivo de trigo y/o los individuos acerca de la cebolla y el ajo, con el objetivo de presentar un informe al conjunto de la clase con la ayuda de power point. El último requisito de aprobación es el rinde de la cebolla y el ajo, al cual le asignan el 40% de la calificación final.

1.1. Las clases

A fin de poder describir la enseñanza, se considera necesario presentar una descripción de las clases, lo cual permite al lector tomar contacto con parte del material empírico recogido.

Los lugares en que se desarrollan las clases son diversos: un aula con capacidad para 150 estudiantes y equipada con cañón y computadora; el invernáculo y las parcelas ubicadas alrededor del edificio del Departamento, en las que los estudiantes siembran, trasplantan y cultivan la cebolla y el ajo; el campo Napostá¹⁶, en el que se siembra y cultiva el trigo y los lugares que se visitan¹⁷ a lo largo del año, que incluyen los campos de la zona de Sierra de la Ventana, Balcarce, Necochea y el INTA Ascasubi.

Las clases se caracterizan por la diversidad de objetivos, tareas y actividades, así como por el aspecto de la práctica profesional sobre la que se trabaja. Los análisis permiten reunirlos en dos grupos: aquellas que se desarrollan alrededor de la

¹⁶ El campo “Napostá” se encuentra ubicado aproximadamente a 41 km de Bahía Blanca por la ruta Nacional Nº 33 en la Llanura Subventánica Occidental, a 50 metros sobre el nivel del mar. Es un establecimiento de 715 ha cedidas por el Ministerio de Asuntos Agrarios a la Universidad Nacional del Sur en el año 2006, para su utilización con fines académicos y demostrativos. Uno de sus lotes se dedica al módulo de trigo del taller, consta de 50 ha, por lo que se considera que tiene las “dimensiones reales como tiene un productor mediano” (entrevista a CP).

¹⁷ Los viajes se realizan en micros pertenecientes al departamento, que son solicitados oportunamente por el equipo docente.

producción de los cultivos y las que se ocupan de la inserción laboral del ingeniero agrónomo. Ambos grupos se describen a continuación.

1.1.1. Las clases en torno a la producción

La producción de cultivos intensivos y extensivos es el eje principal del taller. A lo largo del año los estudiantes llevan adelante los cultivos de cebolla, ajo y trigo, tal como lo haría un productor. Para los dos primeros cultivos, deben producir en forma individual ajo y cebolla, mientras que para el cultivo de trigo el trabajo es colectivo. La producción de otros cultivos extensivos -tales como sorgo, girasol, maíz y soja- también constituye un contenido, pero, debido a que su período de siembra y cosecha no coincide con el año académico, se realizan viajes a los campos más cercanos para observar su desarrollo.

Las clases dedicadas a estas producciones tienen como objetivos que los estudiantes integren los conocimientos en los procesos de producción de cultivos a escala real y experimenten la estacionalidad de estos procesos y la toma de decisiones de su manejo, con el propósito de adquirir experiencia personal en la producción y comercialización de los cultivos intensivos y extensivos (Renzi, 2008).

Estas clases adoptan características peculiares, entre las que cuenta privilegiar el ritmo estacional de los cultivos y sus problemáticas, por ello el tiempo y los espacios físicos en que se realizan dependen del cultivo y del momento. Como muestra empírica de esto, la primera “clase” del taller consiste en un viaje a la zona de Sierra de la Ventana, dado que es el único período del ciclo lectivo, en el que es posible observar los cultivos extensivos de verano. La presentación formal del encuadre del taller y las tareas a realizar durante todo el año se hace en la segunda clase. La secuencia de las clases obedece al ritmo de los cultivos y además permite poner desde el inicio al estudiante en relación con el campo.

La organización de las clases entre sí y la de cada una en particular es otro rasgo que está relacionado con las tareas de producción.

Con respecto a su organización y distribución a lo largo del año, se disponen siguiendo un cronograma que tiene en cuenta el ordenamiento de las actividades productivas. Así, por ejemplo, en lo referido a la producción de cebolla, la secuencia indicada corresponde a:

1. la preparación del poder germinativo;
2. el análisis de los resultados referidos a la calidad y la sanidad de las semillas cosechadas en el año anterior y que se sembrarán en el año en curso;
3. la siembra y la evaluación de los almácigos y bandejas de cebolla utilizando el coeficiente de logro;

4. la preparación del lote para el trasplante;
5. el trasplante de los plantines a las parcelas asignadas a cada estudiante en el campo;
6. la planificación y utilización del fertirriego en las parcelas, en función de los aportes del suelo y los requerimientos nutricionales;
7. el cálculo del caudal de riego;
8. la reposición de las fallas en el trasplante de los plantines;
9. la determinación de la eficiencia de implantación;
10. la cosecha y la formación de pilas para la conservación de la cebolla a campo;
11. el análisis del mercado y de los costos de la producción al momento de la comercialización.

Esta secuencia muestra que el proceso productivo es lo central en el taller y, al mismo tiempo, permite conocer el tipo de actividades que se materializan.

A lo largo del proceso se relevan sistemáticamente datos sobre el cultivo. La evaluación, el seguimiento y la exposición de esos datos se efectúan a lo largo de toda la secuencia. Además de las actividades programadas, se da lugar a la atención de los problemas que el cultivo presenta, como el tratamiento de enfermedades, plagas, etcétera.

Otros aspectos que inciden en la realización de las clases y que hacen a la flexibilidad del cronograma son los cambios climáticos que pueden afectar el trabajo en los lotes y la disponibilidad de las maquinarias necesarias para las tareas a campo.

Con respecto a la organización de cada clase, cuando es necesario hacer trabajos sobre los cultivos intensivos (cebolla y ajo), hay, generalmente, un primer momento en el aula, para luego dirigirse al lote o al galpón alledaño.

He aquí un fragmento del inicio de una de las clases:

AT [comienza la clase hablando en el medio del aula]: Lo que vamos a hacer, hay un grupo que le falta exponer es el grupo 6. Después de que exponga el grupo 6 va a venir [la profesora C.], a hablar un poco de densidad de siembra. Después va a venir [nombra a otra profesora] y va a comentar los resultados de los análisis de suelo. ¿Se acuerdan que hicimos el muestreo para hacer análisis de suelo? Después que hicimos el muestreo para hacer el análisis de suelo, vamos a necesitar [...] Esto es con respecto al módulo de trigo, lo que vamos hacer es ver el sistema y toma del análisis de suelo, el cálculo de la energía, la difusión de todo lo que estuvimos viendo, el tiempo, etcétera.

Entonces si sacan los cálculos de cada cosa que tenemos, hoy vamos a ver lo que nos da, después vamos a decidir qué hacer con la densidad, esto es con respecto al módulo de trigo [los alumnos escuchan]. Después viene el módulo productivo [...], después que termine de hacer eso...viene [nombra otro profesor] a contarles, a darles una mano, una práctica que nosotros vamos a hacer en el módulo de cebolla: el fertirriego [...]. A ver cuáles son los requerimientos del cultivo, cuánto tenemos que aplicar, cuánto es el aporte de suelo que tenemos nosotros que hicimos análisis de suelo, aunque ustedes no vieron pero

nosotros ahí copiamos datos, [...]. Después de esa parte de fertirriego vamos a ir al módulo y van a llenar la planillita de las plantas, de cebolla (clase acerca de la producción).

En este primer momento, después que el profesor y/o los ayudantes plantean la tarea, se realizan las presentaciones de los informes sobre el estado de los cultivos. Estas exposiciones están a cargo de alguna comisión de alumnos en forma rotativa. Se confeccionan sobre la base de la recolección de los datos registrados por las comisiones en sus propias parcelas: muestran las gráficas, las estadísticas, los cuadros elaborados. Sintetizan la información acerca de los cultivos, la que formará parte del Informe Final del taller, un documento redactado por el equipo docente, que se realiza todos los años y que se pone a disposición de los investigadores.

Después de la exposición del grupo de estudiantes, se abre un espacio de preguntas en el que participan los docentes y los estudiantes.

Posteriormente, los docentes invitados aportan herramientas teóricas. Veamos un fragmento de la clase:

Profesora invitada (PI) : Hoy a lo que nos vamos a dedicar, una vez que ya estamos de acuerdo con el ciclo que vamos a usar, nos vamos a abocar, vamos a seguir con las decisiones de siembra. En este momento en el lote se están terminando las labores de preparación de la cama de siembra, se está terminando de ajustar el equipo de siembra, la sembradora y entonces vamos a seguir los pasos que corresponden, y vamos a tratar hoy el tema de cuántos kilos de semilla por hectárea vamos a sembrar y para hacer eso, como buenos agrónomos que somos o que van a ser, lo que hay que decidir es el número de plantas por unidad de superficie que vamos a poner. Es lo que normalmente llamamos la densidad de siembra y esto es así, porque nosotros lo que queremos para una condición dada, un ambiente dado, es lograr la máxima eficiencia de conversión de los recursos a materia seca y en definitiva agraria, y por eso es que tenemos que ser tan prolijos a la hora de ajustar la densidad de siembra.

Semillas por unidad de superficie, lo que se va a traducir en planta por unidad de superficie. Es la locomotora del planeamiento porque es el primer factor en lo que sería la fórmula del rendimiento. Es la locomotora y tiene un efecto dominó sobre el resto de los componentes del rendimiento, que serían espigas por plantas, espinillas por espigas, ramas por espinillas y también de alguna manera sobre este suelo. Esta es la decisión, esta es una decisión para tomar ahora, el resto de las decisiones en realidad no son decisiones, el resto de las variables van a estar, en realidad, más influidas por el ambiente, van a estar influidas por cómo venga el año, la cantidad de espigas por planta, ¿con qué variable va a estar vinculada?

Alumno: Con la cantidad de macollo.

PI: Con la cantidad de macollo. Va a depender si tenemos un poquito de suerte ahora en agosto o en julio empieza la lluvia, cosa que es poco probable, pero bueno (clase acerca de la producción).

En este fragmento la profesora aporta elementos a la clase para que posteriormente decidan por comisiones cuántos kilos de semilla de trigo por hectárea deben sembrar. La intervención de los profesores invitados va a servir al grupo total o a las comisiones a resolver la problemática del día como, por ejemplo, decidir cuándo hacer la siembra,

qué tipo de riego utilizar para la cebolla y el ajo o qué cantidad de fertilizante utilizar, entre otros.

Las clases dedicadas a las tareas relacionadas al cultivo del trigo tienen una dinámica similar cuando se realizan en el campo Napostá. Luego del viaje en micro al lugar, los docentes y los estudiantes se reúnen. He aquí un fragmento de la clase:

[Los dos micros se detienen sobre la banquina. Los estudiantes y docentes sacan las palas del micro y empiezan a caminar hacia el alambrado. Llega un auto del que bajan dos alumnos. Empiezan a pasar entre los hilos del alambrado entrando al campo que está arado. La observadora se acerca a unos alumnos que estaban abriendo el alambre para que puedan pasar unas alumnas y pasa entre medio. Caminan con dificultad pero nadie se queja. Algunos están con bombachas, alpargatas blancas y boinas de campo. Todos se juntan alrededor del coordinador en el medio del potrero].

CP: *Vamos a hacer primero un relevamiento de humedad del lote para ver si está para sembrar y ver si hay erosión eólica. Después va a venir la sembradora. Vamos a ver la humedad y el nivel de erosión de este lote. Este lote se rastreó. Ya [el ayudante] les pasó las fotos. Se hizo trabajo de labranza convencional. En la semana hubo fuertes vientos, en especial el sábado pasado. M., que está haciendo su doctorado acerca de la erosión eólica en el sudoeste de la provincia, está haciendo un relevamiento con trampas de arena y los datos que ellos manejan son de 70 toneladas por hectárea. Alguien se acuerda lo que era lo admitido en erosión.*

Alumno: *2 a 4 toneladas por hectárea.*

CP: *Nos interesa saber si hay efecto erosivo y si hay humedad suficiente. Vamos a distribuirnos y nos reunimos después en el centro.*

AT: *Se van a dar las planillas, tomen las palas. La guía la completan por comisión y las tiene [el ayudante] allá. Si alguien tiene dudas con el sector que le toca pregunten.*

[Los alumnos buscan las palas y las guías. Consultan la guía que tiene el sector del campo que les tocó y comienzan a dispersarse].

El coordinador hace el encuadre de la tarea del día y plantea el propósito. Se reparten las guías para completar los datos por comisión y, una vez terminada esta presentación, los alumnos se dispersan y van a sus parcelas para hacer mediciones, observaciones, muestreos con los instrumentos necesarios para cada ocasión. En el tercer momento, el grupo total reunido nuevamente en el centro del campo intercambia lo registrado. El siguiente segmento corresponde al momento de la puesta en común después de las actividades en cada sector.

CP: *Ahora, la pregunta que tenemos es: ¿qué hacemos con el potrero este, con este trigo?*

A1: *Se puede pasar eléctrico allá en la mejor parte y después pastorearlo, me parece a mí...*

CP: *¡Esa es una buena! ¿Qué desventaja tiene para el trigo?*

A3: *Y... el pisoteo, depende de lo que vayas a hacer después. ¿Se va a seguir en directa eso?*

CP: *Bueno... je je... eso es parte de la duda, ¿no?*

A2: *Y... el suelo no está muy lindo que digamos... como para dejarlo en directa...*

CP: *Entonces, en ese caso, pastorearlo, y...*

A2: *Claro, porque una vez que entrés en directa, no hacés nada más... así que...*

CP: *¿Alguna otra sugerencia? ¿Qué podemos esperar acá? ¿Cuántos kilos tenemos de materia fresca? ¿2000? ¿500 kilos de materia seca habrá? ¿400 kilos de materia seca? Habría que ver también que... cuántas raciones nos va a dar esto.*

A1: *Igual está muy húmedo ahora.*

CP: *Claro. Bueno, se va a hacer materia seca para poder corregirlo y tener una estimación de cuál es el valor que tiene. Algunos chicos decían cuánto más pueden aportar los macollos que están viniendo... porque hay algunos macollos que, si lloviera, por ahí... pueden seguir creciendo. Está bien. Los macollos que todavía no son productivos, esos no van a alcanzar al grano nunca, pero algo más de biomasa para pastoreo pueden llegar a dar. El problema está en que si esperamos esos macollos, la calidad del forraje que podemos tener, en las plantas, en los macollos principales, va a ir desmereciéndose. Entonces, pastorearlo, si ya sabemos que no vamos a poder cosechar, capaz que habría que entrar ya, y listo. Y comenzar a consumirlo. El único riesgo es el problema del desemparejamiento tradicional, que nos va a causar el pastoreo. Está bien lo que vos decís, que no está perfecto, perfecto. Lo que pasa es que, pensar en rastrear otra vez y arriesgarlo a una voladura como tuvimos este verano, este invierno, digo... es un poco... je, je... pero bueno, si el año no viniera tan difícil, hacer labranza convencional tampoco sería tan crítico. ¿No es cierto? Este año fue particularmente difícil por la seca que tuvimos en el invierno.*

A4: *¿Y qué pasaría si sigue lloviendo? Ponéle que la otra semana sea un poco más llovedora. De hacerlo cortar este pedazo, quemarlo y hacer algo de sorgo.*

CP: *¿Qué opinan de esta alternativa?*

A5: *Y, está bueno, hay que evaluarlo.*

CP: *Sí, esa es una opción. Para cumplirla tendrían que darse dos o tres condiciones. Una, es que empiece a llover, porque realmente vieron cómo... que esta lluvia no es nada estamos sobre un tapiz húmedo. Para hacer una siembra directa, debería haber una recarga del perfil que nos permitiera asegurar una buena implantación (clase acerca de la producción).*

Una vez recogida la información que los alumnos aportan de la observación de sus sectores y de haber intercambiado acerca de la misma, se presentan los problemas observados, analizan distintas dimensiones o variables del mismo y buscan alternativas de solución. Al final de la jornada, el coordinador plantea qué decisiones se toman para mejorar el cultivo, las cuales se discuten entre todos y establecen la actividad para la semana siguiente, dando por finalizada la jornada.

1.1.2. Las clases acerca del campo laboral

A lo largo del año, junto con las clases en que los estudiantes realizan las tareas inherentes a la producción de cultivos, se desarrolla otro tipo de clases cuyo contenido específico es la profesión del ingeniero agrónomo y sus perspectivas laborales. Se invita a profesionales relacionados con la actividad agrícola a exponer acerca de los contenidos. A continuación se presenta un fragmento de la exposición de uno de los invitados:

Ingeniero agrónomo invitado 1 (IAI1): *La intención mía es que ustedes conozcan lo que es un Colegio de Ingenieros y tratar en lo posible de ayudarlos a empezar a pensar qué es lo que van a hacer en un futuro, que es lo que a mí me faltó al momento de elegir.*

[AT está sentado en la tarima en la silla del escritorio pasando las diapositivas del power point que trajo el ingeniero, quien habla y camina entre los alumnos hacia adelante y atrás de la clase].

IAI: *El Colegio de Ingenieros, ahora vamos a ver la diapositiva. Yo estoy en él hace ya 9 años... Colegio de Ingenieros es el nombre. La provincia hace una ley en la cual delega a las distintas instituciones colegiadas de abogados, contadores, licenciaturas delega el control del ejercicio de la profesión. Entonces existe el colegio que en La Plata está ubicado en la calle 42 37 de la ciudad de La Plata. En Bahía Blanca está en la calle Ayacucho 778 acá lo tengo anotadito. [En la diapositiva aparece el edificio del Colegio en La Plata y Bahía Blanca] ¿Qué es el Colegio de Ingenieros? Supuestamente es lo que nos representa a todos los profesionales y nosotros tendríamos que defender el problema de los profesionales (clase acerca del campo laboral).*

El ingeniero invitado es miembro del Colegio de Ingenieros de la región. En su exposición brinda información a los estudiantes para que puedan “empezar a pensar en su futuro como profesionales”. Para ello comienza explicando la normativa en la que se encuadra el Colegio de Ingenieros y las funciones que cumple. Al finalizar la misma abre el diálogo con los estudiantes. He aquí un fragmento:

IAI: *¿Cuántos años les falta para terminar a ustedes? Más o menos, ¿1 año? ¿2 años?*
Alumno 2 [hay murmullo]: *Un año...*
IAI1: *Bien... lo que voy a decir ahora, es tratar de hacer lo que me a mí no me dieron en la universidad, pero lo hago para que ustedes reflexionen... [Mira a un alumno y le pregunta] Cuando vos viniste a agronomía, ¿por qué viniste a agronomía?*
Alumno 1 (A1): *Por ahí arranqué por descarte pero después me gustó.*
IAI1: *¿Qué sentiste que la agronomía te está dando? ¿Cubre tus expectativas?*
A1: *En general te da las herramientas para que vos puedas ser ingeniero agrónomo.*
IAI1: *Desde ya les digo que les da las herramientas pero las herramientas tienen que aprender a usarlas (clase acerca del campo laboral).*

El disertante dialoga con los estudiantes acerca de lo que piensan y sienten sobre la carrera elegida y da consejos.

He aquí otro fragmento de clase, en que un ingeniero agrónomo invitado, que trabaja en el INTA con AT y además es un productor de una zona próxima a Bahía Blanca, parado en el centro del aula, relata su experiencia de vida:

Ingeniero agrónomo invitado 2 (IAI2): *...yo empecé, yo soy hijo de productor agropecuario, me recibí porque tengo actitud, soy conversador, entrador, encarador... yo estaba en un taller mecánico y me puse a conversar con un productor a ver si necesitaba ser asesorado por un ingeniero agrónomo, justamente por mí [risas]. Así de fácil fue mi vida profesional, es decir en el taller mecánico, que no era de mi viejo, que no tenía nada que ver con haber ido a buscar trabajo [...]*
El principal profesor que tuve yo era mi padre, era productor agropecuario, padre e hijo, cuesta hablar, no es fácil hablar...Ahora el viejo me decía: “usted lo que tiene que aprender es a entender lo que son los productores”. Punto de partida, qué es, cuáles son las prioridades que tiene, a partir de entender qué piensa y cómo le gustaría hacer las cosas, empezar a bailar con él, empezar a bailar. ¿Qué quiere decir empezar a bailar? Dejarse llevar en el baile... y no bailar y yo llevar el paso, es decir que aprenda a bailar con mi viejo ¿entienden?
Pasará el tiempo en que probablemente yo le genere el paso a mi viejo,... si lo hacen a destiempo en el baile, van a sufrir mucho y eso es un proceso. Quien quiera salir a bailar y llevarlo bailando, vaya buscándose otro compañero de baile porque si no, van a tener bastantes problemas, entonces jugarán y bailarán a mil pero no traten de llevarlo en el aire (clase acerca del campo laboral).

El ingeniero y productor narra su historia de vida en relación con la profesión. A partir del relato, aconseja a los estudiantes sobre cómo actuar cuando tengan que asesorar a un productor.

En estas clases, que se llevan a cabo en el aula, los docentes de la cátedra y profesionales invitados exponen sobre distintos temas vinculados a la labor profesional. Estas cuestiones abarcan las incumbencias profesionales, la asociación profesional de ingenieros (características, funciones, matriculación, etcétera), los lugares de trabajo del ingeniero agrónomo, entre otras.

Los estudiantes siguen las exposiciones y participan en los diálogos. En muchos casos, continúan con preguntas acerca de la problemática tratada una vez finalizada la clase.

2. El estilo de enseñanza: sus rasgos

El estilo de enseñanza de la cátedra en estudio está compuesto por diversos rasgos. Estos son:

- La profesión actuada.
- Los saberes mixtos.
- La construcción de una identidad.
- La investigación al servicio de la producción.
- La centralidad de lo grupal.
- Una figura convocante.

El objetivo de este apartado es presentar cada uno de ellos a partir de las categorizaciones que permiten su construcción, así como develar los indicios que dan cuenta del estilo en los rasgos. Es en el movimiento de comprensión de las relaciones de estos rasgos entre sí que emerge el sentido atribuido al estilo.

2.1. La profesión actuada

La profesión actuada refiere a la modalidad de enseñanza que este estilo propone y realiza. Actuar es representar un papel, interpretarlo. En este sentido, las situaciones propuestas por el equipo docente llevan al estudiante a desempeñar los roles de productor e ingeniero agrónomo. El desempeño se da dentro de una simulación, de un artificio creado para la formación, es decir, que se acerca al hacer profesional y

permite experimentarlo, aunque no es una situación de producción de una empresa agropecuaria.

A continuación, se desarrollan las categorías que permiten construir este rasgo a partir del análisis de las clases.

2.1.1. Las clases en torno a la producción

Desde una perspectiva didáctica instrumental, la tarea es compleja, vinculada a las acciones de producción: siembra, control de plagas, cosecha. Las estrategias didácticas que predominan son breves exposiciones, diálogo, resolución de tareas y de problemas y la ejecución de las labores agropecuarias.

La exposición previa a la realización del trabajo, a cargo del coordinador o de los ayudantes, explícita, en la mayoría de las oportunidades, el encuadre de la tarea. En las clases con docentes invitados se utiliza la exposición para aportar herramientas teóricas que permitan fundamentar, tomar decisiones o resolver problemas con respecto a la producción de los cultivos. Tal es el caso de la profesora invitada que, ante la necesidad de tomar decisiones para la siembra del trigo, habla acerca de la densidad de la siembra en cultivos extensivos en relación a la zona de producción, el tipo de semilla, las características climáticas y del suelo, entre otras. En general, cuando esta exposición se realiza en el aula, va acompañada por un power point como recurso didáctico.

Los estudiantes también utilizan la exposición cuando en forma grupal presentan los informes de las tareas realizadas por el grupo total.

El diálogo constituye otra de las estrategias didácticas en que participan los docentes y los estudiantes. El análisis del diálogo presentado en la descripción de las clases permite ver sus características, así como el trabajo de resolución de problemas. El profesor orienta el diálogo a través del planteo de la pregunta hacia el problema central sobre el cual habrá que tomar una decisión. Las actividades previas conducen al momento central de planteo y a la toma de decisión. Todas ellas constituyen acciones propias del quehacer de un agrónomo, o sea, del mundo profesional, que están mediadas por las acciones propias de los espacios de enseñanza (consignas de trabajo, guías de observación y registro, organización en comisiones, diálogo y uso de las preguntas con los docentes).

El docente interviene recuperando y orientando el planteo central para abrir el intercambio y la reflexión que llevará a la decisión. Pregunta, valora positivamente las respuestas, repregunta para que los estudiantes sigan pensando, toma las distintas ideas y las analiza en sus inconvenientes, condiciones, etcétera. Él mismo reflexiona

en voz alta para que los estudiantes sigan su línea de pensamiento y así puedan llegar a una decisión de manera interactiva y reflexiva.

La guía de trabajos prácticos es un recurso didáctico utilizado en las clases que cumple varias funciones. En primer lugar, constituye una herramienta para el trabajo de las comisiones en tanto es una orientación para saber qué hacer en cada parcela. En segundo lugar, es un instrumento de evaluación del proceso y una forma de controlar el trabajo realizado al ser entregada. Finalmente, es un instrumento de investigación, ya que la información que se recoge en ellas constituye la fuente de datos primaria que el equipo docente recopila para el Informe Final del taller.

Desde una perspectiva discursiva, la descripción, la explicación y la argumentación son las secuencias textuales que predominan en la exposición. Teniendo en cuenta los recursos lingüísticos discursivos que se utilizan en la exposición, el discurso oscila entre el registro propio del conocimiento científico (utilización de tercera persona, uso de nominalizaciones, de cláusulas relativas y afirmativas) y el discurso informal que utiliza el ingeniero al relacionarse con el productor (utilización de la primera persona del singular y el plural, cláusulas interrogativas e imperativas, utilización del léxico propio de la vida en el campo, entre otros).

El docente inicia los diálogos con cláusulas interrogativas con las cuales solicita información acerca de una problemática a resolver. Las respuestas de los estudiantes se incorporan a cláusulas afirmativas con las que el profesor vuelve a cuestionar la situación. Los estudiantes toman su turno en el diálogo cuando el docente se lo asigna, pero también cuando surgen dudas o cuestiones que aportan al eje de la temática en discusión o para introducir una alternativa no planteada. En el discurso, los docentes ubican alternadamente a los estudiantes como productores que deben tomar decisiones inmediatas, así como profesionales que deben asesorarlos.

Desde una perspectiva psicosocial, las intervenciones del profesor pueden encuadrarse en una modalidad de coordinación grupal de tipo psicosociológica, en tanto plantea como meta la toma de decisiones y orienta al grupo hacia ella durante el proceso; utiliza la pregunta y la repregunta, el relevo, la problematización, invita a participar al grupo y a otros docentes o personal a cargo de la maquinaria y se mantiene en esta posición de coordinación grupal. Por otro lado, el trabajo del docente se apoya en un pensamiento estratégico, no hay una única vía para llegar a la meta, el camino se va definiendo en el proceso, no hay predeterminación en el sentido de camino único y se busca la apertura de alternativas a las preguntas que se formulan. Todas ellas son objeto de reflexión y análisis por parte del docente y de los alumnos. En general, en estas clases el rol docente central lo desempeña el profesor, pero también participan los ayudantes, dialogando con él. El profesor encuadra el trabajo,

da consignas, separa los grupos, los vuelve a juntar, conduce la puesta en común, explica, aclara, da información, interroga a cada grupo para que compartan el informe de su sector, intercambia con los docentes invitados, los presenta, pauta la tarea para la reunión siguiente y utiliza la guía como conductora de la puesta en común.

Las relaciones docente-alumno son cordiales, sin verticalidad pero con diferencia de lugares. Las fuentes de poder del docente son, en especial, la experticia acompañada por la legitimidad, es decir, el poder se basa en el reconocimiento de su conocimiento y experiencia, así como en el otorgado por la institución. Ejerce un liderazgo democrático ya que favorece las discusiones del grupo, orientando las decisiones, planteando los pasos necesarios para alcanzar los objetivos para ponerlos a discusión tratando de obtener consenso. “Los hechos orientan sus críticas o alabanzas y no solo participa en las tareas del grupo sino también en su atmósfera emocional” (Romero, 2001:30).

La comunicación parece conformarse en dos redes: radial en el inicio y en la puesta en común con poca participación de los alumnos; de circuito múltiple en los pequeños grupos, donde hay mayor informalidad pero se habla de la tarea y cuando la participación aumenta en la puesta en común. La comunicación circula sin interferencias, aunque parte de los alumnos quedan afuera y no participan.

El espacio adquiere significación en el sentido del aprendizaje: llegar al lugar, pasar el alambrado, orientarse sobre el plano hacia su sector, pisar el suelo arado, hundirse en la tierra, ensuciarse, etcétera. Son aprendizajes propios del campo que incluyen las distancias largas y la movilización de un lugar a otro dentro del campo para distintas tareas.

Otro elemento significativo es el de las maquinarias y los recursos propios de la actividad agropecuaria: el tractor, la sembradora, las semillas, entre otros. Son imprescindibles para que el trabajo se realice, a tal punto es así que una de las clases en el campo se pospuso porque la sembradora no estaba lista.

Desde una perspectiva psíquica, las condiciones del medio requeridas como la sequía, el viento y sus consecuencias en el suelo y la dificultad de conseguirlas se vive como una amenaza constante para la producción o la siembra. Se podría hipotetizar que la actividad del campo se realiza frente a riesgos (provenientes del medio ambiente, clima, plagas) que generan una situación de inestabilidad, un temor de fracaso. Las decisiones correctas permiten lograr mayor seguridad y tranquilidad. Hay, entonces, un estado emocional de amenaza que subyace a la actividad del campo siempre sujeta a riesgos.

En lo referido al grupo relaciones son cordiales, no se manifiestan agresiones ni conflictos, el clima es de colaboración para el trabajo. Ello permite enunciar un grupo con una mentalidad grupal dominante de trabajo (Bion en Grinberg *et al.*, 1991).

Las clases centradas en la producción, así como las referidas a indagar y conocer los ámbitos de desempeño laboral y las obligaciones y derechos de los ingenieros agrónomos constituyen los soportes de la formación (Ferry, 1997) para la profesión. A continuación se analizan las mismas.

2.1.2. *Las clases acerca del campo laboral*

Desde una perspectiva didáctica, en las clases acerca del campo laboral del ingeniero agrónomo y sus perspectivas laborales, las estrategias didácticas que prevalecen son la exposición, con apoyo en la proyección de filmillas y el diálogo. La tarea requiere de los estudiantes la escucha atenta y la reflexión a partir de los planteos.

Desde una perspectiva psicosocial, se establece una red radial con momentos de preguntas individuales y respuestas también radiales. La comunicación muestra un trato de los alumnos como futuros colegas, casi pares. Hay una asimetría marcada que se pone de manifiesto en las respuestas a las preguntas, las cuales evidencian el lugar actual de los alumnos: algunos saben qué harán y otros aún no lo han pensado. El profesional invitado toma el rol de expositor, de interrogador, de dinamizador y de consejero fundamentalmente y se apoya en su experticia profesional.

Se logra un clima distendido gracias a su modo de comunicarse, el vocabulario y el entusiasmo que transmite.

Desde una perspectiva psíquica, el profesional invitado se ofrece desde un lugar de modelo de identificación para los alumnos, habla desde su experiencia, toma el rol de consejero, apoyado en su poder experto. Se ubica como un referente a ser valorado y desde allí genera influencia al presentarse como objeto con el cual identificarse. De esta manera, transmite valoraciones y consejos tomando un lugar paternalista. Transmite a una nueva generación una visión positiva y realista a futuro.

Desde una perspectiva discursiva, el género que predomina es la clase magistral pero con rasgos propios. La descripción y la explicación se alternan con el relato que se encadena a la argumentación.

La narración, en general, refiere a la experiencia personal. Se realiza en el discurso a partir de la utilización de la primera persona del singular, el pasado como tiempo verbal, los adverbios de tiempo y la moraleja o consejo a lo largo del relato. De una u otra manera, estos elementos dan cuenta del lugar del hablante como autoridad responsable de las acciones que enuncia con la intención de convencer a un auditorio (los estudiantes), a partir de una secuencia y ordenamiento cronológico de hechos que

culminan con advertencias o consejos acerca de lo que debe ser y hacer un buen profesional.

Los consejos dados hacen referencia a la imagen de la relación agrónomo-productor que muestra la importancia que se le atribuye al productor en el trabajo y el lugar del agrónomo como acompañante, estando a disposición, siguiendo el paso del productor. Otra de las características del género discursivo es la relación que se establece entre el hablante y el oyente. Más que una relación docente-estudiante, con asimetría fundada en el conocimiento académico propio de la clase magistral, la relación tiende a la simetría casi de colega a colega.

Los diálogos los inicia y los sostiene el expositor. Por momentos parecería transformarse en un interrogatorio ya que el cambio de turnos está a cargo del profesional y comienza con cláusulas interrogativas con las que solicita información. A partir de su consecución, aparece el consejo en cláusulas con modalidad deóntica, expresada por verbos modales o expresiones semánticamente relacionadas, tal como el uso de “tienen que”. La modalidad expresa la actitud del locutor respecto de lo que dice; es la expresión de la subjetividad en el lenguaje y al mismo tiempo manifiesta el vínculo que el locutor establece con sus interlocutores. En el caso de la modalidad deóntica, esta se vincula con el ámbito de la necesidad, que en las lenguas naturales aparece asociada a la idea de deber u obligación (Casamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999; García Negroni y Tordesillas Colado, 2001).

A partir del análisis realizado, surgen algunas categorías teóricas que permiten definir la profesión actuada como modalidad de enseñanza del estilo de la cátedra. Entre ellas es posible mencionar:

- Las clases se centran en ubicar al estudiante como responsable y ejecutor de un saber-hacer, que incluye tanto componentes teóricos como un hacer concreto.
- La tarea es la producción agropecuaria de tres cultivos (trigo, cebolla y ajo), en un espacio educativo que finaliza con el rinde de cada parcela. Es decir, se realiza la tarea que hace el productor en la producción real con asesoramiento de un ingeniero agrónomo. Este asesoramiento se aprende por la reflexión sobre la producción y por la toma de decisiones.
- Existe una distribución de responsabilidades a nivel individual y grupal. Cada alumno tiene a su cargo una parcela en el campo y es responsable del trabajo en ella; cada grupo o comisión tiene asignada una parte del terreno en Napostá y todos sus integrantes llevan adelante las tareas requeridas.
- Los alumnos deben presentar informes grupales de lo realizado en conjunto ante el resto de la cátedra. Esto lleva a acciones en las que la negociación, el

intercambio, la escucha son relevantes, tal como sucede al asesorar a un productor.

- Las relaciones centrales en el aprendizaje se dan entre el alumno o grupo, la tierra, las herramientas y el cultivo que se prepara, siembra y cuida en su crecimiento hasta obtener el rinde. Los docentes ocupan un lugar de terceros que median entre los alumnos y sus parcelas.
- La lógica dominante no es la de realizar tareas en aula sino producir en el campo. Las tareas de aula revierten sobre la producción en tanto surgen en función de las necesidades que se presentan.
- Se privilegia el ritmo estacional de los cultivos y sus problemáticas en la programación de las clases, haciendo hincapié permanentemente en esta dependencia de lo pedagógico didáctico a lo productivo.
- La ejecución de las labores agropecuarias, mediadas por acciones didácticas, ocupa un lugar central en las clases.
- La reflexión y el análisis de las tareas a realizar y de las decisiones a tomar respecto de la producción tienden a formar a un profesional reflexivo (Schön, 1998).

En el estilo de enseñanza de esta cátedra, todas estas características indican que los espacios de enseñanza se constituyen en un soporte a la formación para la profesión. Se denomina la profesión actuada ya que se ubica al estudiante en situaciones que replican la práctica profesional (producción de cultivos) y en las cuales debe actuar como si fuera un productor o ingeniero. La intención dominante es el desarrollo de capacidades en situaciones simuladas, pero cercanas a las reales, y su transferencia a actividades de producción vegetal y de asesoramiento.

2.2. Saberes mixtos

Otro de los rasgos del estilo de enseñanza de la cátedra se relaciona con las peculiaridades de los saberes que circulan. Aun cuando todos aluden a la producción, presentan diferencias cualitativas, según se los analice desde una perspectiva epistemológica o desde la subjetividad que producen. Esta heterogeneidad da lugar a calificar estos saberes como mixtos.

Desde una perspectiva epistemológica, los saberes divergen en cuanto a las condiciones de producción, comunicación, movilización y valoración de los espacios sociales en que aparecen y se desarrollan (Barbier, 1996a).

Desde este punto de vista, se identifican los saberes relacionados con la vivencia del campo. Estos aparecen en las expresiones tales como “*el vivir en directo el cultivo; es algo que se vive más en la realidad, tener que sembrar algo o salir un poco de los libros*” (entrevista alumno). Incluyen el experimentar los tiempos propios de la tierra y sus condiciones, la realización de las tareas para llevar adelante los cultivos, como aplicar un fertilizante, trasplantar la cebolla, calibrar la sembradora, entre otros. Abarca los saberes que los profesionales construyeron en su experiencia diaria y que relatan en las clases o fundamentan los consejos que dan. Los saberes del agricultor también son parte de este grupo; aparecen en la voz de los estudiantes que viven y ayudan en las tareas del campo de sus padres. Se denominan saberes de la experiencia. Se caracterizan por su situacionalidad, es decir, por estar situados en el campo, en la actividad propia del agrónomo y en relación con condiciones ambientales, con recursos materiales, con personas que trabajan y tienen experiencia propia. Situados también en la profesión del agrónomo y en los puntos de vista de este, en las asociaciones profesionales y su trayectoria, en las experiencias profesionales que otros pueden relatar y acercar.

Estos saberes se transmiten creando situaciones donde los alumnos son puestos en situación de resolver, informarse, conversar, buscar y recibir asesoramiento, etcétera y sobre todo de vivenciar la tarea. Al decir del coordinador principal:

...lo que se pretende desarrollar en el taller [es] la conexión con el sistema, con la cronología del proceso productivo, si está bien en sintonía con lo que es el proceso productivo. El chico tiene que estar sintiendo que hay que salir a sembrar lo antes posible porque se nos está pasando la etapa de siembra. [No importa si] es la fecha de mi cumpleaños la que tenías que salir a sembrar o la fecha que mi vieja... Lo que pierden un poco en el taller es el miedo a estar envueltos en el proceso productivo... (entrevista CP).

Se trata de una experiencia de cursada que los alumnos viven y que es distinta e inédita para cada uno de ellos. Mientras que para algunos implica un especial interés y se asocia a experiencias de la empresa familiar ya conocida, para otros es algo lejano, hasta de menor importancia, frente a otras materias que exigen evaluaciones parciales y finales.

Un segundo grupo de saberes lo constituyen los científicos, tecnológicos y profesionales. Abarcan conocimientos acerca de las semillas, las condiciones para la siembra, los distintos tipos de riego, las plagas; las habilidades intelectuales como la recolección sistemática de datos, la realización de informes escritos y orales con utilización de gráficos y estadísticas, la preparación de proyectos y sus componentes, la toma de decisiones en distintos momentos del proceso, entre otros. Se desarrollan en los espacios sociales de acuerdo a reglas acordadas por una comunidad. Están

construidos “a imagen de los campos en los cuales se produjeron” (Barbier, 1996:12). A fin de poder ser comunicados en el taller, sufren modificaciones y adaptaciones. Los saberes científicos y tecnológicos constituyen los contenidos de las materias que se dictan en paralelo al taller o en años anteriores y se espera que se utilicen en las situaciones que el taller provoca.

Desde la perspectiva del sujeto, es posible relacionar los saberes con las transformaciones identitarias que se producen. En este sentido se distinguen, por un lado, aquellos que conciernen a las capacidades, a las formas de actuar, relacionados con el ejercicio de la práctica de la profesión en tareas de asesoramiento en general y para la producción vegetal en particular. Son saberes cuya apropiación da cuenta de los procesos de construcción de la identidad profesional del ingeniero agrónomo. Por otro lado, también circulan saberes más vinculados con la tarea que un agricultor utiliza para llevar adelante la producción y que refieren a procesos identitarios del productor agropecuario más que del ingeniero agrónomo.

El estilo de enseñanza de la cátedra se caracteriza por la circulación de saberes que refieren a la producción, pero que tienen un status epistemológico diverso, por lo cual se los denomina mixtos.

2.3. La construcción de una identidad

La construcción de la identidad es un rasgo del estilo que alude a la construcción de la identidad profesional que la inmersión en la práctica productiva y las interacciones que en ella se realizan produce.

Un alumno expresa:

Si bien ves en la práctica cómo se hace, lo que tiene es que acá [en el taller] vos participás de forma, en parte activa, haciendo las cosas o tomando decisiones, algo de eso, y no como otras veces que por ahí ves la práctica pero te la explican o te la dicen los profesores y eso, y vos no tenés, por ahí demasiada participación, en este caso en que todas las cosas que hacíamos dependían bastante de lo que hacíamos nosotros [...]. Vos tenías idealizado que la cebolla, digamos, la vas a poner y va a ir todo como un trencito para adelante, y que a uno le pasaba eso, que esto y que el otro, y que a otro un yuyo y que al otro... y, yo dije en un momento: “cada uno tiene un mundo diferente, en sus cinco metros” (entrevista alumno).

Para el estudiante, la tarea de producción se convierte en una experiencia de la profesión, es decir, en una vivencia acompañada por el pensamiento (Mortari, 2004), se transforma en un acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente. La teoría y la práctica ya no son saberes externos al alumno, sino que lo constituyen, se hacen cuerpo en él. Es imposible quedar indiferente a lo que le pasa, a lo que viven al tomar las muestras, al caminar por el campo, al tener que

decidir si sembrar o no. Es en este experimentar la profesión que se va construyendo su identidad profesional.

La identidad profesional hace referencia a un sí-mismo profesional al que Abraham define como “un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con sí mismo y con los “demás significantes” de su campo profesional” (Abraham, 1986: 23). Se construye a lo largo de la vida del sujeto en relación con el mundo social y profesional así como con rasgos peculiares del sujeto.

La hipótesis que se sostiene es que la experiencia es productora de transformaciones identitarias en el sujeto. Es en ella que el estudiante construye una imagen de sí mismo como alguien que puede realizar actividades propias del mundo profesional, tales como: producir un cultivo, asesorar acerca de la producción vegetal, tomar decisiones fundamentadas en relación al ejercicio de la profesión.

Entre los aspectos que se reconocen como promotores de la experiencia de los estudiantes, es posible señalar los vínculos que establecen y las formas de relación con los docentes y los profesionales invitados, quienes constituyen figuras de identificación. Veamos este fragmento de una de las clases en que uno de los profesionales invitados relata la tarea del ingeniero agrónomo:

Lo peor que puedo hacer es prejuizar a un colega, lo que hay que hacer es compartir información con los colegas, como somos bastante desunidos es muy difícil para los agrónomos compartir cosas, para mí. Yo soy no soy mejor, soy un tipo que debo ser uno de los viejos que más, ¿saben por qué vengo a la universidad? Porque consulto con todos los profesores que tuve. ¿Por qué? porque me resulta mucho más rápido resolver problemas, yo vengo a la universidad y si tengo un problema se lo planteo a mi colega pero antes de que me dé su respuesta, yo le estoy dando cual es mi manera de ver y cuál es el resultado, el resultado que buscaba, quiero que ellos desde su punto de vista compartan lo que digo, no vengo y digo “che ¿qué hago acá?” “¿qué hago acá?” no, “yo tengo este problema y lo pienso resolver de esta manera, ¿a vos qué te parece?”. Entonces yo tengo la doble forma yo recibo de la universidad, de mis colegas, porque le estoy dando la parte práctica y aquellos que aportan la información que yo necesito... entonces el desvincularse de la universidad y el desvincularse del diálogo con tus colegas, traten de no aislarse, traten en lo posible por su profesión de seguir conectándose... Hoy tenemos la suerte de que tenemos muchos medios para contactarnos pero hay cosas que no podemos dejar de lado y es el diálogo, seguir estudiando, seguir capacitándose, eso es [enfatisa esta palabra] fundamental no podemos vivir aislados. Hay que preguntarlo y ¿por qué hablo del tema fundamentalista? Hace 8 años, a la fecha, empezó el furor de la siembra directa. 9 [años] se decía que el que no está haciendo siembra directa, olvídense, era un atrasado o un productor que no tenía intenciones de progresar o el profesional. Error, la siembra directa por sí sola no soluciona nada, el sistema por sí solo no nos lleva, podemos ser el mejor productor que use la tecnología de siembra directa, pero te podés fundir. Como profesionales de la agronomía y pónganselo en la cabeza, lo que tienen que hacer, es tratar de que todo sea un equilibrio [enfatisa esta frase] Si es posible traten de defender lo que es el medio ambiente, fundamental porque si ustedes destruyen el suelo, olvídense, empezamos mal con el laburo. Entonces, piensen en el medio ambiente, piensen en la economía, y usen la tecnología adecuada como para que todo eso funcione (clase acerca del campo laboral).

El ingeniero invitado da una serie de consejos como no prejuizar a un colega, la necesidad de compartir información y de proteger el medio ambiente.

Los recursos lingüísticos discursivos que se utilizan ubican a los estudiantes como casi colegas, como si ya fueran agrónomos en ejercicio, haciendo que comiencen a reconocerse y a ubicarse en el mundo de la profesión.

Algunos de los aspectos que posibilitan este proceso de construcción de la identidad profesional son la relación entre compañeros que son del campo y conocen ya el *métier*, el trabajo en equipo, la fuerte presencia de las condiciones físicas y ambientales en que se desarrollan los cultivos, la gente del campo: su modo de hablar, de vestir, etcétera; la utilización de la jerga específica, es decir, el léxico que se habla en la profesión y que se maneja en el taller cotidianamente y el conocimiento de la asociación de ingenieros, sus intereses y la forma de articulación.

Los componentes afectivos que acompañan al proceso de identificación refieren al goce y el disfrute, junto con una valoración positiva. En este sentido una alumna afirma:

Como que aprendés tal vez a disfrutar. Cosas que en otras materias son un embole, acá las disfrutas, me parece. Es lindo que el último taller de todos sea algo que te guste ir y... está bueno. Como que aprendés en serio, yo aprendí cosas en serio, que no había visto en mi vida (entrevista alumna).

La realización de las tareas propuestas por el taller produce en el estudiante un aprendizaje placentero.

La construcción de la identidad profesional aparece como un rasgo del estilo de enseñanza. Los aspectos que contribuyen a esta construcción son: la experiencia de la profesión en las actividades de producción realizadas, los consejos que se le dan, la identificación con los profesionales, los objetivos de la programación del taller y su dinámica.

2.4. La investigación al servicio de la producción

El taller se vive como un espacio en el que se trabaja sobre “saber qué hacer como agrónomos”. Veamos estos fragmentos que refieren al lugar de la investigación en el taller.

Yo creo que... no es tan clara la formación en investigación. Es más... el ámbito de la formación en investigación está más centrado en el trabajo final de carrera, por decir. Acá no es nuestro fin. No porque incluso muchas veces se ha planteado subdividir parcelas, pero yo soy totalmente refractario a que esto se transforme en un campo experimental. El módulo de trigo es un lote de dimensiones reales como tiene un productor mediano. Por allí lo que hacemos con relación a la formación en investigación es como una pequeña

introducción porque nosotros en una parte del taller como es preparatorio al quinto año -si vos nos acompañas este año lo vas a ver- empezamos a enseñarles como es el trabajo a partir de proyectos, de hacer informes. Tratamos de ordenarlos y de darles elementos para que puedan hacer el proyecto de Trabajo Final de Carrera. Entonces les enseñamos como buscar información, cómo sintetizarla. Eso apunta un poquitito a formación en investigación, pero es mínimo (entrevista CP).

Entrevistadora: *Y alguna cuestión relacionada con investigación ¿vos ves que se trabaje en este taller?*

Alumna: *No, me parece que no. Es como que lo veo como algo más práctico, a nivel de productor. Para mí de investigación ya vemos demasiado en todas las materias. En cereales como que muestran un montón de resultados de investigación todo el tiempo. Pero en el taller no, es más práctico. Yo quiero, prefiero que siga así, a mí la investigación mucho no me gusta. Pero ellos trabajan un montón en investigación, incluso la tesis mía... no sé qué tan tangible es, porque hay otros trabajos mucho más prácticos. Que vas a un productor y que le sirva, y esto es más científico (entrevista alumna).*

Para el profesor, la formación en investigación se realiza en otros espacios curriculares distintos al taller, aunque se mencionan algunas tareas que pueden estar vinculadas a la investigación como la búsqueda de información o la redacción de informes.

La alumna enfatiza que el taller es el lugar de la práctica, del hacer del ingeniero, ubicando la investigación en las materias.

La investigación es una de las tareas más importantes dentro del departamento del que depende la cátedra, como en el resto de la universidad. Se realiza dentro de campos y tradiciones disciplinares específicas que, a su vez, están representados en el currículo por las materias. Se privilegia la división clásica del conocimiento en disciplinas y la producción del mismo dentro de las mismas. En el estilo de enseñanza de la cátedra, la enseñanza se constituye en un ámbito construido en torno al desempeño profesional, en el cual no tendría cabida la investigación habitual, propia de las disciplinas.

Sin embargo, en el taller se producen tareas de investigación, *“de alguna forma siempre se hace investigación o se avanza con el taller, porque cada año vamos..., se va recopilando información y se la trabaja con programas estadísticos y eso permite tener herramientas para el año siguiente”* (entrevista a AT).

La recolección de datos, el registro de los mismos, la observación del cultivo, la realización de informes en los que se sintetizan los datos recolectados, el manejo de instrumental y la lectura de sus resultados específicos son algunas de las actividades que dan cuenta de la utilización de herramientas propias de la investigación. Se produce un informe final todos los años, donde *“todo el material que los chicos toman lo vamos compilando”* (entrevista CP). Con el aporte de los datos recogidos y su análisis, este informe se convierte en una fuente utilizada por los investigadores.

La investigación también aparece en la problematización constante y la utilización del conocimiento teórico para analizar y solucionar los problemas, como tener que identificar la enfermedad de la cebolla o decidir qué tipo de fertilizante utilizar. El taller es un espacio curricular de integración de conocimientos disciplinares a propósito de una práctica profesional. Este carácter práctico, defendido como propio del taller por los docentes y estudiantes, no se corresponde con la representación clásica de espacio de investigación disciplinar y por ello no se reconoce el lugar que la formación en investigación tiene, aunque se realicen actividades propias de la investigación científica y se produzcan conocimientos validados por la rigurosidad del método utilizado. La investigación constituye un rasgo peculiar en tanto su sentido está supeditado al carácter práctico de la enseñanza y su valor es el de constituir una herramienta en la formación profesional.

2.5. La centralidad de lo grupal

La expresión de lo grupal es un rasgo central del estilo de enseñanza. Se manifiesta en la constitución del grupo de trabajo de los docentes y en la propuesta grupal de enseñanza donde se propicia el trabajo en grupos, “comisiones” de los estudiantes y la participación en el grupo amplio.

El equipo docente conforma un grupo de trabajo liderado por el profesor coordinador. La estructura grupal del equipo es de tipo cooperativa, con una organización de tareas diferenciadas y complementarias. Las decisiones se toman con participación de todos, aunque con responsabilidades mayores asumidas por el profesor coordinador, quien busca el consenso. El clima es de confianza y tranquilidad. Las relaciones son cordiales y de respeto entre ellos y esto crea un clima que se traslada a los alumnos. Uno de los docentes representa al taller de la siguiente forma:

Tendría que ser [la representación] alguna actividad o algo que sea grupal... que todos pongan un granito. Podría decir, no sé si está muy vinculado, pero por ejemplo un hormiguero o las hormigas. En donde en general cada uno, cada grupo dentro de las hormigas, hay designados para distintas actividades, pero todos, todos o todas las hormigas (en este caso) trabajan para un fin común, para que la población se mantenga, para sobrevivir, para ir creciendo, digamos. Pero cada uno tiene su función específica, pero todos trabajan en conjunto. [Los docentes] somos obreros como todos. Cada uno tiene una función (entrevista APE).

Se representa a la cátedra como un grupo en el que predomina la cooperación, en donde el trabajo conjunto es aquello que lleva a los individuos a sobrevivir y crecer.

La flexibilidad y la complementariedad en los roles ayuda a un buen funcionamiento. Cuando surgen dificultades -como en una situación en que los estudiantes reclaman unidad en la información que les envían-, el problema se reconoce como parte

constitutiva de la dinámica grupal. Uno de los símbolos de la unión grupal y de la delimitación de los sub grupos es el mate: tanto en el equipo docente como en los grupos de alumnos la circulación de cada mate delimita espacios grupales. Los subgrupos se mantienen a lo largo del año y constituyen la base de la organización del trabajo del cultivo de trigo.

La grupalidad, como potencialidad de ser grupo (Souto, 2000a), es algo propiciado entre los estudiantes. La conformación de un grupo es, en sí misma, un aprendizaje vinculado a la profesión que requiere del trabajo en relación con otros; por ello es valorado en la formación. Los estudiantes deben organizarse y trabajar en grupo (comisiones) desde el inicio del taller. Así lo plantea una estudiante:

Porque justamente lo que es el taller es formar equipos en los que tenemos que decidir y opinar todos, y hacer todos lo mismo. O al menos tratar de consensuar, lo que es difícil cuando somos 80. Dentro de todo se hizo, en lo que es trigo éramos 80 para decidir. En la otra éramos 4 (entrevista alumna).

Las comisiones se arman a partir de los vínculos establecidos antes del taller. Tienen a su cargo las tareas de cultivo extensivo (trigo) donde comparten las observaciones, las mediciones como “contar plantas, tomar datos”, completar las guías, “hacer una presentación en power point” y todas las actividades desde la siembra hasta la evaluación del rinde logrado. La toma de decisiones en forma compartida a partir de la deliberación grupal es relevante.

El proceso grupal se da en la temporalidad. Se genera un espacio donde el intercambio en los pequeños grupos y en el grupo total se intensifica dando lugar a vínculos duraderos de alumnos entre sí y de docentes y alumnos. Las relaciones de cooperación y respeto mutuo predominan. Esto se ve, por ejemplo, cuando el grupo en conjunto lleva a cabo la tarea y los alumnos responden con información a las preguntas del profesor ayudándose entre ellos. También en el grupo amplio las relaciones de respeto mutuo se evidencian en la solicitud de los informes, la atención que se presta a las presentaciones.

Así lo plantea este alumno:

Y, porque se formaron esas comisiones aparte y teníamos que medir el trigo, medir esto, medir aquello y antes en las otras materias, por ahí en el tercer año cuando teníamos que atender a los animales lo hacíamos, pero íbamos al galpón, le preparábamos la dieta, se lo dábamos o se lo tirábamos y después cada uno se iba. Y por ahí como que nos juntábamos más porque por ahí teníamos que exponer en el aula y teníamos que decir lo que habíamos hecho o en el campo y tomar los datos. Entonces como que se hace más dinámico y más en grupo. Porque lo otro era para cumplir más lo que tenías que hacer que para juntarte así en grupo y hacer cosas (entrevista alumno).

Aun cuando docentes y estudiantes reconocen el valor del trabajo grupal en el taller, se presentan dificultades. Una de ellas, por parte de los estudiantes, es la no dedicación del tiempo necesario a las tareas debido a la carga horaria y las exigencias de las materias que se cursan en paralelo. Los problemas vinculares previos entre los miembros del grupo constituyen un obstáculo para llegar a acuerdos. Para algunos estudiantes es difícil participar, pedir la palabra y opinar frente a la clase. La frecuente intervención de los estudiantes que provienen del campo y que tienen experiencia en los cultivos contribuye a marcar las diferencias en la participación activa. Son dificultades propias de la dinámica que el aprender a vivir y trabajar en grupo conlleva. En este sentido, el valor dado a la dimensión grupal es un rasgo de la enseñanza que adquiere un significado singular en la representación que los estudiantes tienen del taller, tal como lo señala en este fragmento un alumno:

A mí me representaría un asado, todos juntos [...] También, hablando continuamente. Hablamos de cosas relacionadas a la carrera, o si no, algo nuestro, o qué sé yo, contando cada uno la experiencia de uno, del otro... y, también, con los profesores también, porque siempre se re prestan para todo eso (entrevista alumno).

La centralidad de lo grupal en este estilo refiere al atravesamiento de lo grupal en la formación profesional, dando lugar a grupos diversos: el grupo amplio, coordinado por el equipo docente, los grupos de compañeros amigos tomando las formas propias que la grupalidad posibilita.

2.6. Una figura convocante: el coordinador

En el estilo de enseñanza de la cátedra, el coordinador principal se presenta como una figura convocante. En la creación del taller como espacio curricular, en el trabajo de conformación y consolidación del equipo docente y en el desarrollo del taller es la figura que los reúne y mantiene la enseñanza.

El coordinador principal es el motor de la creación y sostén del taller. Veamos algunos datos:

El taller es didáctico-productivo, es decir que hay producciones en escala real. O sea que se estructura todo a partir de la producción de un cultivo extensivo que es el trigo y la producción de dos cultivos intensivos que son el ajo y la cebolla. Estos son dos módulos, Cultivo Extensivo y Cultivo Intensivo, que en realidad están dentro del Plan de Estudio a partir de la reforma del '98 y se pusieron en marcha en 2001. Pero en realidad veníamos acumulando experiencia desde el año '95. Porque había un fuerte reclamo de los alumnos del Plan de Estudio viejo que necesitaban conocer la realidad productiva, tener un abordaje en situaciones de escala real. Entonces creamos el módulo de trigo y el de cultivos intensivos que se fue dando hasta el año 2001 como una actividad opcional para los alumnos del plan viejo. Eso nos permitió generar una inercia para conocer como ensamblar las cosas. Así que ahí aprendimos bastante de como manejar el taller [...].

[...] *yo no estoy todavía donde creo que podemos estar. Estoy seguro que podemos ir por más* (entrevista CP).

Luego de describir el taller, el profesor relata los acontecimientos que llevaron a su creación. Bajo su iniciativa y a pedido de los estudiantes, implementa inicialmente actividades de producción (los módulos de Cultivo Intensivo y Extensivo), que conformarán los antecedentes directos del taller. Desde una perspectiva discursiva, la utilización de la primera persona en forma explícita y las proposiciones declarativas no dejan lugar a dudas de su saber o conocimiento sobre lo que afirma. Es asertivo. Describe una situación que conoce expresando su autoridad sobre lo que dice. Se posiciona como el que funda, dirige y realiza el taller.

El coordinador participa como miembro activo en las deliberaciones de los distintos organismos nacionales e internacionales¹⁸ que propusieron las reformas del plan de estudios de la carrera de agronomía, en la que el taller es uno de los espacios curriculares incorporados. Él tiene la visión del taller desde su creación y también hacia el futuro.

Por el lugar en que se ubica y la relación que establece con los docentes y estudiantes, su figura es valorada y nucleante en el taller. Veamos los siguientes datos:

[Un alumno en la última clase del taller opina sobre lo que más le gustó del taller]
Lo que más me gustó fueron las salidas a campo, no solo porque no me gusta estar encerrado en un aula, sino porque se aprende muchísimo hablando con CP, en los debates en círculo que se hacen a campo, y también en sus clases (clase acerca de la producción).

Alumna: Primero el profesor, CP, es especial. Tienen como un contacto con... una relación con los chicos distinta a otros talleres (entrevista alumna).

[Al seleccionar la ficha “conformación de un equipo de trabajo” para caracterizar la enseñanza de la cátedra AT afirma]: *También, muy relacionado a lo que es la toma de decisiones en forma conjunta, tanto con los alumnos y en específico con el equipo de trabajo, con lo que es el taller, o sea somos un equipo de trabajo bastante consolidado, con los ayudantes: con AY, con CP, con [nombra a una de las profesoras invitadas al taller], o sea siempre que tenemos que discutir algo, estamos acostumbrados, por eso, CP siempre pide nuestras opiniones, nos sentimos bastantes involucrados, todos. Por lo general él tiene la capacidad de formar buenos equipos de trabajo, y si lo ves está siempre rodeado de gente joven y que forma un equipo, siendo él siempre la cabeza* (entrevista AT).

¹⁸ Entre sus actuaciones profesionales más destacadas cuentan sus desempeños como Decano del Departamento, Miembro del Foro de Decanos del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), Vocal del Consejo Directivo del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), Integrante de la Comisión Asesora de Agronomía-MERCOSUR, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Con base en esta experiencia y como creador del taller, escribe acerca de las características del mismo en distintos eventos académicos (congresos y jornadas científicas)

Para los estudiantes y los docentes, el coordinador es valorado no solamente por lo que sabe, sino por la forma de armar los debates en las clases y por su capacidad de liderar los grupos de trabajo.

Es una figura de referencia. Ejerce un liderazgo de tipo democrático. Se apoya en un indiscutido poder experto y propicia un tipo de relación formativa de respeto. Desempeña su rol desde un lugar que conserva una distancia frente a los otros basada en el respeto, la experticia y el afecto, buscando desarrollar en ellos también esa experticia. Demuestra un compromiso por su tarea que va más allá de los días de clase, ya que se preocupa por el estado del campo y lo visita aun durante los fines de semana. Su función implica formar a los alumnos, coordinar al equipo docente y supervisar los trabajos de los cultivos.

En el estilo de enseñanza de la cátedra, la figura del coordinador principal aparece como aquel que funda y sostiene la enseñanza.

3. La profesionalización simulada

El estilo de enseñanza de la cátedra está centrado en la formación para la profesión a partir de la inmersión del estudiante en un proceso de producción similar al real, pero que es “inventado” a los efectos de la formación. Es un conjunto de situaciones creadas, por ello de carácter artificial muy cercanas a las del mundo del trabajo, pero de orden ficticio en tanto preparadas para enseñar. Es por ello que se ha denominado *la profesionalización simulada*.

El término profesionalización articula el mundo de la formación y el del trabajo. Entre la diversidad de significados que se le asigna¹⁹, interesa focalizar el que se relaciona con la formación de un profesional en su lugar de trabajo, en tanto alude a la realización de competencias al emprender el sujeto una acción situada en el mundo laboral (Barbier, 1999). Sin embargo, en este estilo, el mundo laboral en que se inserta al estudiante es una creación para la formación. Son situaciones que remedan la producción y el trabajo del profesional. Es por ello que se califica a la profesionalización como simulada.

Las lógicas de los mundos de la educación y de la profesionalización se combinan en los espacios y tiempos de la enseñanza. La primera se revela en el aprendizaje de capacidades relacionadas con la tarea profesional que se desempeñará. Son capacidades que se integran en competencias, en la medida en que se las pone en práctica en el aquí y ahora de situaciones de producción simuladas. Aquí es donde aparecen amalgamadas ambas lógicas.

¹⁹ Ver Barbier (1999), Wittorski (2008) y Sorel (2008).

La formación adquiere un carácter profesionalizante, en tanto los estudiantes realizan actividades que serán parte de sus acciones profesionales futuras: observar, registrar, informar, trabajar en equipo; problematizar, cuestionar, preguntar, escuchar, plantear alternativas, analizarlas, dar información, incluir el léxico específico, aportar dimensiones a incluir, como modo de generar y desarrollar la capacidad de reflexión y la toma de decisiones reflexiva. Los aspectos característicos del trabajo en el campo impregnan de sentido experiencial al aprendizaje. Formarse en tareas del campo incluye también las distancias largas y la movilización de un lugar a otro caminando dentro del campo para distintas tareas, así como tomar contacto con las maquinarias y los recursos propios de la actividad del campo: el tractor, la sembradora, las semillas, etcétera, los cuales son imprescindibles para que el trabajo se realice. La jerga propia del campo se constituye en un aprendizaje importante. Se utiliza un conjunto de palabras específicas para nombrar actividades, elementos, maquinarias. El sentido de la tarea es “meterse” en el campo y sus actividades. La figura tácita del productor está presente en el diálogo para llevar a los alumnos a una toma de decisiones cercana a lo real, cualquiera sea la condición del cultivo, tal como se hace en la realidad al asesorar al cliente. También aparece en las exposiciones de los profesionales ya formados que transmiten su experiencia y consejos, no solamente referidos a la relación productor-profesional sino a la actuación general del ingeniero.

Los aspectos teóricos aparecen cuando son requeridos para fundamentar las situaciones emergentes. En general, son aportados por los docentes pero también por los estudiantes, en especial por aquellos que ya trabajan en los establecimientos familiares. El saber que circula es un saber práctico, situado en las actividades que simulan el hacer en la profesión, en relación con condiciones ambientales, con recursos materiales, con personas que trabajan y tienen experiencia propia. Está en relación a los problemas que se presentan en los cultivos, predominantemente un saber de la experiencia, en tanto se produce por la inmersión y vivencia en un campo de práctica. También circula el saber teórico, producido en los espacios de investigación, objeto de estudio de otras disciplinas, enseñado en otras materias, siempre vinculado y demandado por los problemas de la producción.

El carácter de simulación dado a la práctica profesional como estilo de enseñanza de la cátedra implica que el estudiante se ubica en una situación de producción con cierto grado de artificiosidad²⁰ (Souto, 2007), es decir, una situación inventada que se asemeja a la realidad. Es en este sentido que se lo califica como simulación. Esta

²⁰ Definimos artificiosidad siguiendo a Souto como “la cualidad de lo artificial, el arte o técnica para hacer algo, y específicamente en el campo pedagógico la invención de artificios para la formación” (Souto,2007:12).

refiere a la representación de algo, imitando o fingiendo lo que no es. Es una forma de crear un mundo, el de la producción, para comprender los aspectos de la práctica profesional que se convierte en su referente (Crookall, 2011). Esto permite que los sujetos actúen en situaciones construidas, de la misma forma que lo harían en las reales. El estudiante se sitúa en un contexto que remeda la producción de cultivos a fin de enfrentar las situaciones como lo haría un profesional. En este proceso aprende las acciones, los hábitos, las habilidades, las destrezas, es decir, las capacidades propias del trabajo que realizará.

Las situaciones que se plantean son muy cercanas a las de trabajo concreto de los agrónomos y presentan múltiples elementos que un profesional pone en juego en su trabajo. Sin embargo, desde la lógica de lo natural-artificial (Souto, 2007), dos componentes permiten asignar la calificación de simulación al estilo de enseñanza. El primero, es que el cultivo se hace para aprender dentro del ámbito de la universidad y no en la situación real. Uno de los aspectos que dan cuenta de ello es que se producen siempre los mismos cultivos, independientemente de su posibilidad de venta en el mercado de cereales para ese año, lo cual para un productor es una variable a tener en cuenta al momento de producir. Por otro lado, combina diversos elementos que pertenecen a campos de prácticas diferentes, como son el de las prácticas profesionales y el de las prácticas educativas.

El segundo componente que marca la presencia de situaciones simuladas es la ausencia real de la figura del productor. Este es evocado en muchos momentos y está siempre presente de manera virtual para la toma de decisiones, traído por los docentes o alumnos como figura tácita, o sea, se los prepara para atender al productor, pero este no está incluido. El cultivo que los alumnos realizan no es una tarea propia del agrónomo, sí lo es el asesorar sobre los cultivos y sus condiciones. El estudiante se forma en el saber-hacer del cultivo para que al experimentarlo de manera directa esté en condiciones de responder a las consultas del productor.

La profesionalización simulada es la manera en que la cátedra realiza la función de docencia que la universidad le asigna. Es un estilo de enseñanza atravesado por la formación en la profesión a partir del trabajo en situaciones profesionales simuladas.

Referencias bibliográficas

Abraham, A y colaboradores (1986). *El enseñante es también una persona. Un inédito enfoque interdisciplinario que arroja nueva luz sobre la condición íntima del educador*. España: Gedisa.

Barbier, J. M. (1996a). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, París: PUF.

- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación, Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999). *Las Cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Crookall, D. (2011). Philosophy and simulation. *Simulation Gaming*, 42: 146–150.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- García Negroni, M. M. & Tordesillas Colado, M. (2001). *La enunciación en la Lengua*. Madrid: Gredos.
- Grinberg, L., Sor, D. & Tabak de Bianchedi, E. (1991). *Nueva introducción a las ideas de Bion*. España: Tecnipublicaciones.
- Mortari, L. (2004). "Tras las huellas de un saber". En Diotima. *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Renzi, J.P. (comp) (2008). *Taller de producción vegetal: Informe final 2008*. Universidad Nacional del Sur.
- Romero, R. (2001). *Grupo Objeto y Teoría*. Volumen 2. Buenos Aires: Lugar.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Sorel M, (2008). À propos de la professionnalisation: le retour du sujet. *Savoirs*, 2008/2, 17: 37-50.
- Souto, M. (2000a). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2007). *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el Trabajo*. Buenos Aires: UBA.
- Wittorski, R. (2008). La professionalisation. *Savoirs*, 2008/2, 17: 9-36.

CAPÍTULO 7

LA INICIACIÓN DIVERGENTE

El estilo de enseñanza que se presenta en este capítulo atañe a una cátedra ubicada en el primer año de una carrera del área de Ciencias Naturales. Denominado *la iniciación divergente*, refiere al comienzo y al ingreso de los estudiantes en las actividades de una profesión y en el oficio de estudiante, inicio que se producen en medio de la coexistencia de dos líneas paralelas de pensamiento y acción en el seno del equipo docente.

En un primer apartado, se describen el contexto y los aspectos generales de la cátedra, así como las diversos tipos de clases que se realizan. El segundo apartado se orienta a explicitar los rasgos que caracterizan al estilo de enseñanza a partir de los análisis realizados. Finalmente, se da cuenta de la singular configuración que adopta este.

1. La cátedra: su descripción

La cátedra se constituye al inicio del año académico en torno a una materia que pertenece al primer año de una carrera del área de Ciencias Naturales y es de servicio para otras tres carreras.

Desde una perspectiva institucional, depende administrativamente de un departamento que inicialmente se conforma en la década de 1970, en coincidencia con la fundación de un Instituto de Investigación. Estas creaciones están relacionadas con los avances en la Bioquímica Molecular de fines de los años 60 que asigna importancia a la investigación en entornos que requieren aparatología específica.

Al igual que en la mayoría de los departamentos de la UNS, la investigación se considera una de las funciones más importantes. Su práctica es exigida y muy valorada. Algunos de los indicadores que así lo indican son la creación conjunta del departamento y un Instituto de Investigación en el que participa un alto porcentaje de los docentes; los programas de formación de investigadores, cuyos doctorados están acreditados y categorizados A y B; la dedicación exclusiva a la docencia en más del 60% del plantel docente; la posesión de títulos de posgrado (doctorado) en cerca del

90% de los profesores y su exigencia para acceder a los cargos docentes. Asimismo, es uno de los departamentos que recibe más aportes para la investigación en función de la cantidad de proyectos de investigación en marcha, los cuales, generalmente, se realizan en los institutos de investigación dependientes de la UNS y del CONICET. Se espera y exige que los docentes participen de los equipos de investigación y obtengan títulos de posgrado.

Desde una perspectiva organizacional, el equipo docente de la cátedra está conformado por una profesora asociada a cargo del dictado de la materia y un profesor adjunto, ambos con dedicación a la docencia exclusiva; y seis ayudantes graduados, de los cuales una tiene dedicación exclusiva, una semi exclusiva y el resto dedicación simple. También integran el equipo una ayudante alumna y ocho alumnos colaboradores²¹. Todos los miembros del equipo docente son egresados de la UNS o cursan²² la licenciatura en Ciencias Biológicas en la misma, a excepción de la profesora asociada que proviene de una universidad extranjera. La mayoría posee título de posgrado o está trabajando en su obtención. Al igual que para el resto de los miembros del departamento, la investigación constituye la actividad a la que el equipo docente dedica la mayor cantidad de tiempo.

La cátedra se caracteriza por la masividad y la heterogeneidad del alumnado. Los estudiantes matriculados son 210, entre los cuales más del 70% recién egresó de la escuela secundaria. Alrededor de la mitad de los cursantes se traslada de su lugar de origen a la ciudad de Bahía Blanca para estudiar. En cuanto a la carrera de pertenencia, también hay diferencias: la mayoría se inscribe para poder ingresar a la carrera de Medicina el próximo año²³, otros están cursando una ingeniería y un número muy reducido sigue la Licenciatura en Ciencias Biológicas o los profesorados. La enseñanza de la cátedra articula las clases teóricas, de laboratorio y de consulta que se desarrollan en distintos espacios y tiempos. Las primeras, en el salón de actos dos veces por semana, con una duración de dos horas. La profesora asociada está a cargo de su dictado durante la primera mitad del cuatrimestre y el profesor adjunto durante el resto. La asistencia de los estudiantes no es obligatoria.

²¹ El colaborador, que no figura en el organigrama de la UNS, es una creación de esta cátedra y cumple las funciones de un ayudante alumno. Existe en la medida en que no hay cargos de ayudantes rentados suficientes para atender la masividad de la matrícula en el trabajo de laboratorio. No recibe ninguna retribución monetaria por este desempeño aunque la constancia que se le extiende se incluye en su curriculum y en algunos casos es considerada un antecedente valioso.

²² Es el caso de la ayudante alumna y los colaboradores.

²³ Uno de los requisitos de ingreso a la carrera de Medicina en la UNS es tener un año aprobado de cualquier carrera universitaria.

Las clases de laboratorio o Trabajo Práctico (Tp) se realizan en el laboratorio²⁴. El mismo es de uso exclusivo para esta cátedra una tarde a la semana. En su transcurso, el profesor adjunto y los ayudantes organizan las clases en tres turnos de una hora y media cada uno. Los estudiantes deben asistir al menos al 80% de estas clases.

En una pequeña aula en el subsuelo del edificio, los ayudantes y colaboradores se turnan para atender durante una hora semanal las consultas de los estudiantes. La asistencia a las mismas es muy baja, excepto el día previo a los parciales.

Las reuniones informales del profesor adjunto y el equipo de ayudantes se realizan en dos espacios diferentes: en un pequeño salón anexo al laboratorio, durante los momentos previos al Tp o entre uno y otro turno, y en una oficina, en la que gran parte de los ayudantes y el profesor adjunto realizan tareas de investigación.

Otros espacios habitados por los integrantes de la cátedra son la oficina de la profesora asociada, donde recibe a los estudiantes para tomarles exámenes finales o atender consultas, y las aulas que se ocupan para tomar los parciales o sus complementarios.

De acuerdo a lo especificado en el programa, la materia “brinda una visión global y dinámica de la biología”. Los contenidos integran nociones de las áreas de química y de física referidas a los seres vivos y de biología. Son requisitos de aprobación de la materia la asistencia a los Tp y la aprobación de tres exámenes parciales o sus complementarios. En el sistema de evaluación se propone un régimen de promoción sin examen final que se basa en las notas obtenidas en los parciales.

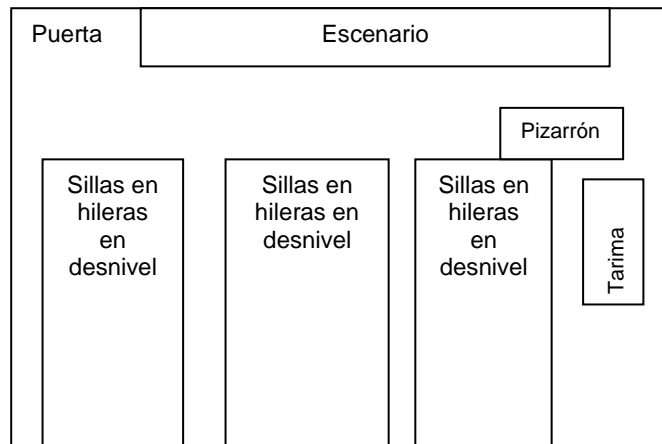
1.1. Las clases

A fin de describir la enseñanza se presenta a nivel descriptivo los distintos tipos de clases observadas. Esto permite al lector entrar en contacto directo con parte del material empírico recogido para este estudio de caso.

1.1.1. Las clases teóricas

Las clases se realizan en el Salón de Actos del complejo edilicio más grande de la universidad. Es un salón amplio, para más de 400 personas, con sillas ubicadas en hileras y en desnivel. En el frente hay un gran escenario. En uno de los laterales, un escritorio dispuesto con una CPU, teclado y mouse permite al disertante ver y manejar la proyección de diapositivas o pasar películas en una gran pantalla retráctil desplegada sobre el escenario. El mobiliario incluye un retroproyector en el centro del salón y un atril con una pizarra en uno de los laterales, al costado del escritorio.

²⁴ Solamente dos de las clases de Tp son trabajos de campo que se desarrollan en los jardines del Complejo Alem y el campo adyacente del Departamento de Agronomía, respectivamente.



Los estudiantes disponen de un cronograma incluido en la guía de trabajos prácticos con las temáticas a tratar en cada clase. Además, pueden bajar de la página Web de la cátedra o comprar en la fotocopiadora las filmas, los apuntes y el CD que los profesores utilizan en las clases. Como bibliografía, se establece un texto de base que se toma como manual. Los capítulos, que contienen los temas para cada clase, están indicados en el programa de la materia y en la guía de trabajos prácticos.

Según el docente que esté a cargo de la clase, esta adquiere características distintas, por lo cual se las presenta por separado.

Las clases de la profesora se extienden durante la primera mitad del cuatrimestre. Los contenidos corresponden, en su mayoría, a la biología molecular, que es su campo de especialización.

Los estudiantes presentes, que suman alrededor de 100, están sentados en las butacas, agrupados, es decir, dejando dos o tres espacios libres entre grupo y grupo. Estos agrupamientos conservan los mismos lugares en todas las clases teóricas.

La profesora da la clase vestida con un guardapolvo blanco desabrochado. De esta forma comienza una de las clases:

[Los alumnos están conversando y en un momento hacen silencio].

Profesora Asociada (PA): *¿Qué vimos la clase anterior?* [PA está parada en el frente del salón]

A: *Transporte.*

PA: *Un transporte ¿qué es lo que es?, a ver ¿qué es lo que transporta? ¿De dónde a dónde?* [Silencio] *a ver quién puede contestar.* [PA señala a una alumna] *Tú.*

A: *¿Yo?*

PA: *Sí, claro ¿por qué no?*

A: *Transporte.*

PA: *Claaaaaro es un transporte...*

[Los alumnos van contestando las preguntas que hace la profesora]

PA: *¿Vieron? Justamente esto es lo que les iba a poner en el cuadrito.*

PA [va diciendo lo que escribe en el pizarrón]: *Supongamos Potencial, hídrico elevado a más bajo.*

Cuando tiene una mayor concentración de agua hacia menor concentración de H₂O.

Otra, menor concentración de soluto hacia mayor concentración de soluto.

Otra, una solución hipotónica [...] es a una solución hipertónica.

Otra cosa, una región potencial, con posibilidad osmótico potencial bajo a una que tenga un potencial osmótico elevado.

[En el pizarrón se presenta de esta forma]:

<i>El H₂ se mueve hacia</i>	
- <i>Potencial hídrico elevado</i>	<i>→ a más bajo</i>
- <i>Mayor concentración del H₂O</i>	<i>→ menor concentración de H₂O</i>
- <i>Menor concentración de soluto</i>	<i>→ mayor concentración de soluto</i>
- <i>Sol. hipotónica</i>	<i>→ a sol hipertónica.</i>
- <i>Región potencial osmótico bajo</i>	<i>→ pot. Osm. elevado</i>

PA [termina de escribir en el pizarrón y camina hacia el centro del salón]: *Vamos a explicar, entonces. Entonces si yo tengo mi célula que está... en una parte ella tiene un potencial hídrico. Dice "muy elevado" entonces el agua se va a ir hacia ese potencial..., por ese potencial hídrico se va a ir a uno más bajo. ¿Cuándo se da esto? Cuando existe una mayor concentración de agua entonces se va a ir a una parte donde haya menor concentración de agua. Aquí estaría interviniendo ¿qué parte de la célula vegetal?* [Silencio]

A: *La vacuola.*

PA: *La vacuola ¿Qué cosa tenía? Menor concentración de agua, ¿tenía mayor concentración de sales? ¿Sí o no? Entonces mantiene, el citoplasma de la célula tiene mayor concentración de agua entonces ¿adónde va a ir esa agua? Va a ir hacia la vacuola, pasando por esa membranita (clase teórica profesora asociada).*

La profesora comienza la clase haciendo preguntas sobre el tema de la clase anterior utilizando el pizarrón. Una estudiante contesta la pregunta y otros siguen la exposición.

La profesora está parada en el frente del salón o al lado del pizarrón cuando escribe.

Veamos otro fragmento de la clase:

[Cuando terminan de abrirse los programas PA sube a la tarima donde está la computadora].

PA: *A ver, ustedes saben más computación que la gente grande, dicen así siempre, entonces vamos a ver ¿Qué hago? Yo ya puse el compact. Ahora a ver ¿quién sabe?, ahora ¿qué hago?*

Varios alumnos: *Espere.*

PA: *Espero nomás. Bueno, entonces vamos charlando. Ustedes tienen el programa de la materia, no es cierto, en la fotocopidora también.*

¿Qué hago? ¿Pongo film? Y ahí [se refiere a la proyección de las filmas].

Entonces vieron ya hemos realizado el programa. Acá, [PA lee los contenidos del programa sintético de la materia] "átomos y moléculas, funciones en los seres vivos, célula: estructura y evolución celular, fisiología celular, relaciones hídricas entre la célula y el medio extracelular", hasta esas dos unidades, grandes unidades, de las ocho que tenemos que ustedes vieron estas dos cosas, después ya llegamos a la energética, el flujo de energía. Esto lo vamos a empezar el jueves. Esto es muy interesante, la glucólisis y la respiración celular, fotosíntesis.

Alumna: *Eso no entra en el parcial.*

PA: No, no, no, no, en el primero. No, no, no. Hoy ya no lo vamos a comenzar a ver, ya lo vamos a empezar el jueves. Toda la parte de energética comenzamos y terminamos eso o veremos para el próximo parcial.

Ahora [PA vuelve a enfocar el funcionamiento de la computadora]. Entonces ahora qué hago... ¿dónde voy? Aquí. Ya... Y ahora vamos a ver, vamos a ver. Ahora donde voy. ¿Este?

Los alumnos: Sí

PA: [...] Bueno, vamos a ver, nosotros estábamos... [Va pasando las filminas del PowerPoint]. A ver nosotros estábamos re contra avanzados... Ahora qué hago. Acá, me voy acá [Los alumnos hablan].

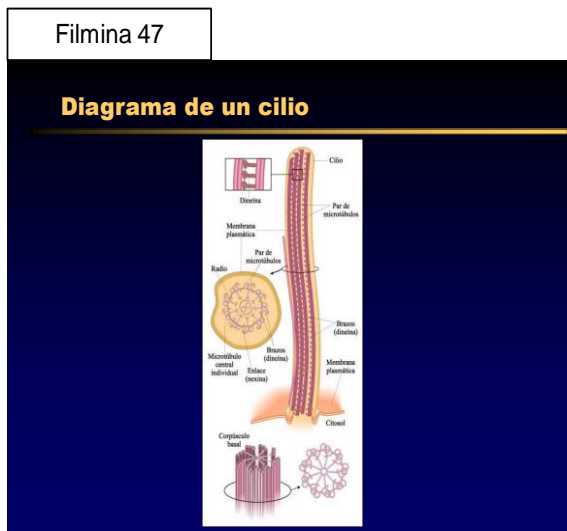
PA [mira las filminas en la pantalla]: ¿En qué número estábamos? 70, más arriba. ¿Espero? Acá el power point, ya estamos en carrera. En carrera ya entramos [se va abriendo el directorio en el programa].

PA [vuelve al escritorio]: A ver, nosotros estábamos re contra avanzados estábamos en qué número de... [Va pasando las filminas que aparecen en miniatura en la pantalla, mientras los alumnos hablan entre ellos]

Estábamos creo en la 40 [se refiere al número de la filmina], a ver. En qué número estoy acá.

Alumnos en coro: 100

PA: Ah, qué fenomenal ¿no? Acá, ha de ser la mitad, a ver en qué estamos ahí [alumnos contestan].



PA: 70, no, un poquito más arriba. Vamos a ver. Acá, este es fotosíntesis. Esta ¿qué número es?

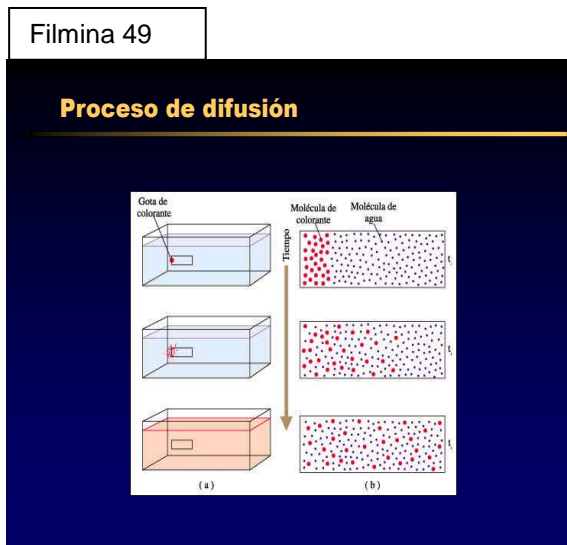
Alumnos en coro: 55

PA: Ya. A ver, vamos a ver más arriba. Acá. Aquí está es la célula... acá, vamos a ver acá. Adónde es que está. Esto ya nosotros habíamos visto eh el cilio [Aparece una filmina 47 con el dibujo de un cilio].

PA: Todos sabían que las células poseen estructura. ¿No? Ordenadas con estos microtúbulos, ya que estamos mirando al cilio. Esta es la parte aérea, esta es la dineína y este es el cuerpo basal, acá abajo, que le sirve como sostén. Acá los microtúbulos de la célula, tripletes, nueve tripletes.

nueve tripletes.

Procesos de difusión, aquí es donde nosotros vamos a ver eso, ¿qué paso? yo quiero verlo en grande. ¿Qué pasó? [se refiere a la filmina].



[Los alumnos contestan qué tiene que hacer con la computadora para llegar a la presentación en toda la pantalla].

PA: Ya, yo quiero verlo en grande esto. Acá. Este no lo puedo ver, ya. ¿Qué pasa? Click. [Aparece en grande en la pantalla la filmina 49].

Proceso de difusión, ahí está, esto es lo que nosotros estamos viendo. El proceso de difusión entonces, acá, han puesto esto que se llama un recipiente en el cual tenemos el agua. Y acá le han puesto unas gotitas [al hablar indica con el puntero del mouse señalando lo que va diciendo en la filmina] tiene unas gotitas de té, de colorante, esta es una experiencia que han hecho y

así lo han dejado con el tiempo. Con el tiempo para ver qué cosa va a pasar con el tiempo. Esto, entonces estas gotitas de colorantes están acumuladas de un solo lado y estas son todas moléculas de agua, las que están de azul, son moléculas de agua y las que están de colorado son del colorante aquel, entonces cuando pasó un tiempo entonces, ya, se ve que difunden. Es la difusión. Entonces si nosotros observamos esto, cerca de donde dejamos las gotitas entonces vamos a ver que hay muchas gotitas que se están separando, que se están alejando. Estas moléculas de agua, ¿se dan cuenta? Entonces al cabo de un tiempo más grande, acá se ve que cambió el color, que se coloreó todo con este colorante entonces que se había colocado, entonces coloreó toda el agua, acá se ve que están intercaladas, estas partículas de color rojo en medio de todas estas moléculas de agua. O sea que esto ha difundido, ha difundido. Entonces la difusión tiende a igualar, a globalizar, a igualar todo, a mezclarse. Que no se quede aislado ahí el colorante sino que por difusión, por un fenómeno físico entonces lo que está más concentrado se va a lo que tenía menos concentración por difusión. [Algunos alumnos copian el esquema de la filmina y otros escuchan] (clase teórica profesora asociada).

La profesora pregunta a los estudiantes sobre la forma de abrir los programas para poder proyectar las filminas en la pantalla. Contesta las preguntas acerca de los temas que abarca el parcial y comienza la exposición. La descripción y la explicación se apoyan en los esquemas y figuras que aparecen en las filminas. El orden en que se presentan las filminas no siempre coincide con el desarrollo de los temas²⁵, lo que provoca la búsqueda de las correspondientes antes y durante la exposición. Mientras habla, la profesora va ocupando distintos lugares como el frente del salón, el escenario, donde indica con un lápiz laser lo que dicen las filminas que presenta o señala lo que escribe, o encima de la tarima que tiene la computadora cuando utiliza la CPU. Modula la voz al hablar, más grave o más aguda en relación a la importancia dada al tema. Los estudiantes siguen la exposición con las fotocopias que tienen en su poder, escuchan, toman apuntes y contestan a las preguntas de la profesora.

Las clases teóricas del profesor adjunto se desarrollan en el mismo lugar y franja horaria que las clases a cargo de la profesora asociada, pero durante la segunda mitad del cuatrimestre. Los contenidos corresponden al área de la biología en lo que se refiere a clasificación de los seres vivos, nociones de ecología y la relación con la conservación del medio ambiente. Estas últimas temáticas pertenecen al campo de especialización del profesor. Las clases comienzan con la exposición del profesor acerca de aspectos organizativos o de gestión de la materia, entre otros, como en este fragmento:

Profesor Adjunto (PAJ): 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 cuanto tiempo nos lleve. [Los alumnos escuchan].

²⁵ Esto se debe a que la profesora utiliza el CD del libro de texto y por lo tanto el orden en que se presentan responden al ordenamiento dado en el mismo.

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 para darles 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. Este 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 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 y para los demás que tienen biología básica es importante tener una buena noción de cómo está organizada la biodiversidad de organismos, pero además cómo evolucionó la complejidad estructural. Por eso es que fuimos marcando los grandes grupos de organismos.

Mientras en estas clases van a hacer 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 ustedes 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. Después voy a estar dando las pautas.

Yo prepararé esta clase, ya prepararé las preguntas. Hoy vamos a estar viendo virus y ya prepararé 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).

Además de los aspectos organizativos, el profesor explica las características de los exámenes y la forma en que los realiza, así como la relación entre lo que enseña y lo que evalúa. Otorga a la evaluación una importancia central en el encuadre de la materia. El profesor parece “amigable”, accesible, simpático y cercano a los alumnos. Tiene barba y bigotes, está vestido con vaqueros y es muy delgado. Al hablar durante la clase, camina hacia arriba y hacia abajo del salón. Gesticula, mueve las manos y ágilmente sube al escenario para hacer señalamientos en la filmina. Pide y comparte el mate que circula en algunos de los grupos. Mira permanentemente a los alumnos y sonrío. Es como si le hablara a cada uno. Define y explica nociones teóricas, dialoga consigo mismo y va mostrando las relaciones entre la biología y otros campos disciplinares. Personaliza a los animales y las plantas en su exposición.

Durante todas las clases, los estudiantes, alrededor de 70, se distribuyen en la misma forma que en las clases de la profesora. Mientras el profesor expone los temas, escuchan, observan las filminas, toman nota en las filminas fotocopiadas que tienen en su poder, participan de los diálogos que inicia el profesor. Algunos grupos toman mate y convidan al profesor. El clima de la clase es distendido.

He aquí otro fragmento:

PAJ: [Aparece la filmina 1]: *Bueno, vamos a empezar con la clase de hoy, se acuerdan que hablábamos de esto en una de las últimas clases, la última que yo di, los problemas ambientales, yo les había dicho de las características particulares del fenómeno biológico sobre el planeta. En la diapositiva se ve distinta, más grande se nota que estamos cerca del sol y no tan lejos del sol, no es, ni siquiera tiene esos anillos divertidos alrededor, sino que cuál es nuestro planeta [pasa a la filmina 2].*



Es el planeta tierra, que es fundamentalmente distinto a los demás y la diferencia no es que tenga oxígeno en la atmosfera, que tenga agua, que tenga carbohidratos en nuestro planeta, la diferencia fundamentalmente es que en este planeta hay vida y que en los otros planetas hasta donde sabemos no la hay y en todo caso la característica fundamental del planeta tierra es la diversidad. Hay un biólogo que se llama David Steadman, en el 2000 decía, el rasgo más sobresaliente de este planeta es la vida y la característica más impresionante de la vida es la diversidad [...].

[...] Yo tuve una reunión hace poquito, hace tres semanas, que era una reunión global en la cual se estaba haciendo una encuesta para poner la información disponible de todo el planeta accesible, estandarizada y fácil de usar para cualquiera que quisiera tomar una decisión y en esta reunión se hablaba sobre los 100 millones de especies distintas del planeta (clase teórica profesor adjunto).

El profesor incluye relatos de experiencias propias. Habla rápido e intercala definiciones con analogías que captan la atención de los alumnos. Al dar definiciones, baja la velocidad con la que habla y enfatiza las palabras.

Junto con la exposición, aunque en menor medida, el profesor utiliza el trabajo en grupos. En esta situación los estudiantes en grupos pequeños dan respuesta a cuestiones relacionadas con su saber acerca de la biología.

PAJ: *Bien, vamos a hacer un ejercicio... [aparece la filmina 9] ¿Qué hora es? Vamos a hacer un ejercicio de... Para hacer la clase un poco más variada, para que no esté todo el tiempo hablando yo no más. Nos va a llevar 10 minutos nada más, lo único que quiero es que traten de resolver estas preguntas, librándose de conocimientos biológicos previos... de alguna manera, me gustaría que ustedes discutieran entre 7/8 personas ¿Cómo clasificarían los organismos vivos? si esta fuera la misión que yo les encomendara de ahora en más, más allá de cómo se hizo hasta ahora, ¿Cómo harían ustedes para dividir los organismos vivos del planeta, la biodiversidad? ¿Qué características tomarían en*

Filmina 9

¿Cómo clasificarían los organismos vivos?
¿Qué características tomarían en cuenta?
¿Cuántos grandes grupos proponen?
¿Cuáles?



hacemos un grupo de aquel lado, la gente que está ahí. No desarmen las sillas porque me matan [sonrisas] Gente de la popular [el profesor se dirige a un grupo que está detrás en un lugar más alto que el resto]. Si quiere se junta un poquito, no desarmen la fila porque es un ratito. Ahí formamos otro grupo y ahí si quieren pueden hacer un par, allá atrás pueden hacer otro grupo... háganlo en función de esto. [Los estudiantes van moviendo los bancos] (clase teórica profesor adjunto).

cuenta? ¿Qué criterios de clasificación puede tener? ¿Cuántas patas tiene? Si tiene pelos o no tiene pelo, ¿Qué mirarían en los organismos para dividirlos? Estoy hablando de todas las formas vivas del planeta. ¿Cuántos grandes grupos proponen? ¿Cuáles?...

Entonces eso nos va a tomar 10 minutos nada más, pero me gustaría antes de meternos en grupos reales, que hiciéramos este ejercicio para tratar de ver cómo queda la diversidad como la conocemos nosotros a la luz de lo que ustedes proponen. Una vez que obtengamos los resultados, veamos el sistema, porque es muy sencillo, es algo muy corto, una hoja. Entonces les pregunto y lo vamos escuchando. Si quieren

Como recurso didáctico utiliza filminas, que él mismo construye y ordena de acuerdo a la temática de la clase. Las mismas cumplen distintas funciones. Una de ellas es exponer las preguntas que utiliza para que los estudiantes realicen un trabajo en grupos (como la presentada anteriormente). Un segundo conjunto de filminas tiene el objetivo de ofrecer imágenes que acompañan a las descripciones y las explicaciones, (como en el caso de las filminas 1 y 2 ya presentadas) o las analogías como en este caso.

Filmina 7

Pérdida de biodiversidad: hipótesis de los remaches



Cuando se van a subir al avión y lo mira y se preocupan porque está desarmando el ala del avión en el cual van a viajar y le pregunta ¿Qué está haciendo? Obviamente estoy arrancando remaches. Yo trabajo para la compañía, la compañía puso por cada remache un dólar en el mercado de remaches usados... y a mí me pagan 50 centavos por cada remache. Entonces dice: Yo no voy a viajar en este avión, usted está sacando los remaches, no sabe que el ala se va a debilitar, puede caer en el aire y nos matamos todos. El otro dice: No, no, es seguro que viaje en este avión, se hizo más seguro y más

PAJ: Hay un libro de Paul Ehrlich. [Se muestra la filmina 7] Extinción; causas y consecuencias de la desaparición de las especies y está esta analogía del avión. ¿Les conté esto? En el libro de Paul Ehrlich al principio, era un cuento, que dice que supónganse que van a viajar en avión, llegan al aeropuerto, se van a subir al avión y en la escalerita, en un ala de arriba de la escalera, un señor con mameluco con el nombre de la empresa de aviación, con una tenaza está arrancando el remache [el profesor hace ademán de sacar los clavos] de la lámina de aluminio del ala. Está agarrando con una tenaza y está agarrando el remache de la lámina de aluminio y poniéndolo en una bolsita.

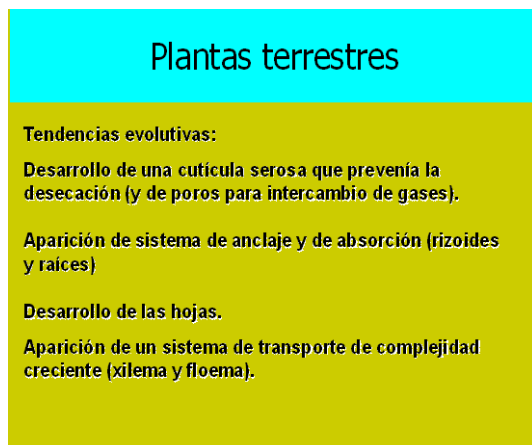
resistente de lo que hizo falta, además para que se quede tranquilo yo también voy a subir y a viajar con usted así que no se haga problema. Si eso fuera verdad y si yo estuviera viajando, diría: No me voy a quedar. Pero no me voy a quedar en tecnicismos, obviamente me voy con otra compañía, pero él dice que todos nosotros viajamos en un avión mucho más grande que cualquiera: el planeta, el planeta está lleno de arranca remaches y empieza a nombrar: el presidente de los Estados Unidos, el presidente de Rusia, el Papa o sea que mucha gente que por acción o por omisión en posiciones de poder favorece la desaparición prematura de especies en el planeta (clase teórica profesor adjunto).

El profesor plantea una analogía entre el cuidado que da un mecánico a un avión y la forma que el hombre protege al planeta y sus especies. En ese momento, la foto de un avión aparece en la pantalla y simultáneamente el docente relata el cuento de Paul Ehrlich para mostrar cómo el hombre está provocando la destrucción de la naturaleza. Por último, otra función de las filminas es la de presentar y marcar los conceptos básicos y relevantes que el profesor amplía en su exposición como en este fragmento:

PAJ: *Uno de los grandes desafíos para las plantas fue desarrollar estructuras que les permitían permanecer erguidas en un medio tan poco denso [fuera del agua].*

Digamos, entonces ¿cuáles son las principales novedades? Las novedades evolutivas del

organismo de abandonar el ambiente acuático [Presenta la filmina]. ¿Cómo desarrollar cubiertas impermeables sobre los tejidos? Las plantas terrestres tienen unas cutículas filosas, ¿sí? una cutícula de cera, una cutícula de cera que previene la desecación, entonces la superficie de las hojas de la superficie terrestre es relativamente impermeable, complica este proceso impermeable, porque la planta empieza a transpirar para que el agua que tiene que perder como vapor de agua, para mantener la temperatura de los tejidos (clase teórica profesor adjunto).



Plantas terrestres

Tendencias evolutivas:

- Desarrollo de una cutícula serosa que prevenía la desecación (y de poros para intercambio de gases).
- Aparición de sistema de anclaje y de absorción (rizoides y raíces)
- Desarrollo de las hojas.
- Aparición de un sistema de transporte de complejidad creciente (xilema y floema).

En casi todas las filminas los diseños y las fotos contienen dibujos e imágenes que atraen la atención.

1.1.2. La clase de laboratorio o trabajo práctico

A diferencia de la clase teórica, el Tp se desarrolla en el laboratorio. Está a cargo del profesor adjunto, los ayudantes y los colaboradores. El primero es el que se encarga de su organización y, aunque no coordine ninguno de los grupos, está casi permanentemente en las clases.

Debido a la cantidad de estudiantes matriculados, se conforman tres comisiones o “turnos” que se dan uno a continuación de otro, por lo tanto, en el lapso de 6 horas, en la misma tarde, los ayudantes atienden tres grupos distintos de estudiantes que resuelven el mismo trabajo práctico.

Las clases están organizadas en torno a tres momentos: un primer momento de evaluación del tema del día, un segundo momento de encuadre de la tarea con el grupo total y un tercer momento, el más prolongado, de trabajo en pequeños grupos.

En el primer momento, los estudiantes resuelven un cuestionario (como el que se transcribe) compuesto por tres ítems de respuesta breve o de opciones múltiples cuyo

TRABAJO PRÁCTICO 5- ENERGÉTICA 1 CUESTIONARIO - COMISIÓN 1
ALUMNO:
1) ¿Cuál es el nombre específico del conjunto de reacciones metabólicas de la siguiente ecuación?, ¿se trata de una vía endergónica o exergónica, reductora u oxidante?: $\text{Glucosa} + 2\text{ADP} + 2\text{Pi} + 2\text{NAD}^+ \rightarrow 2\text{Ácido pirúvico} + 2\text{ATP} + 2\text{NADH}$
2) Responder Verdadero o Falso:
a- En la cadena de transporte de electrones, el bombeo de H ⁺ se produce hacia la matriz mitocondrial.
b- La actividad de una enzima depende de la temperatura pero es independiente del pH.
3) La degradación aerobia de la glucosa tiene un rendimiento energético máximo:
a- aproximadamente igual al de la degradación anaerobia.
b- dos veces superior al de la degradación anaerobia.
c- varias veces superior al de la degradación anaerobia.

objetivo es lograr que los estudiantes estudien el tema del día. El profesor adjunto parado en la puerta del laboratorio va tomando lista a los estudiantes

que esperan afuera. Los alumnos, al ser nombrados van entrando, se ubican en las mesadas e individualmente resuelven los cuestionarios, mientras los ayudantes y el profesor controlan la tarea. A medida que finalizan el cuestionario (no más de 10 minutos), lo entregan y van saliendo del laboratorio. Los ayudantes comienzan a corregirlos. La calificación obtenida en estos trabajos, que no es más de tres puntos, se suma a la calificación del examen parcial correspondiente.

Cuando todos salieron, vuelven a entrar y se distribuyen en grupos. El número de estudiantes aumenta en esta segunda parte ya que no todos rinden los cuestionarios.

Cuando ya están los alumnos en el laboratorio nuevamente, comienza el segundo momento de la clase que es muy breve. El profesor encuadra la tarea a realizar dirigiéndose al grupo total. Expone cuestiones organizativas generales, los objetivos de la clase y hace recomendaciones con respecto al manejo del material de laboratorio o biológico que van a usar. De acuerdo a la situación, explicita la necesidad del respeto por la vida y su protección como un valor necesario en general e imprescindible en los profesionales relacionados con la biología. A continuación, se transcribe el fragmento de una de las clases:

PAJ: Buenas tardes, primero con respecto al examen de mañana, examen complementario para alumnos que tuvieron menos de 60% en el examen pasado... La segunda cuestión es respecto al trabajo práctico de hoy. El práctico de hoy es el primero de los dos trabajos de energética, la idea -como en el resto de los trabajos prácticos- es cerrar el ciclo de aprendizaje de energética acá en el laboratorio.

Hoy les comentaba a sus compañeros del turno anterior que estamos frente a temas que son por ahí conceptualmente difíciles de comprender porque estamos hablando de elementos que no vemos, que no percibimos, saber qué está pasando adentro de la mitocondria lo podemos imaginar, pero en el trabajo práctico lo que tratamos de hacer es llevarlos a una consecuencia perceptible, quiero decir, lo que está pasando en una célula vamos a tratar de darlo a partir de la liberación o producción de alguna sustancia como reactivo.

Entonces, como saben, de ninguna manera descontextualizar la teoría que vienen a saber, entonces yo quiero que ustedes antes de desarrollar cualquiera de las pruebas que vamos a hacer hoy de enzimas o de liberación de dióxido de carbono, como consecuencia de la respiración, antes de desarrollar la experiencia, se planteen cuál es el resultado que quieran obtener, entiendan cuál es el experimento que van a hacer, no que lo entiendan al final, enténdanlo antes de hacerlo y predigan a partir de su conocimiento cuál es el resultado que esperan obtener y después vemos qué pasa, a veces las cosas son como esperamos, a veces no, con cualquiera de las dos vamos a aprender alguna cosa, pero háganlo de esa forma.

La segunda cuestión tiene que ver con la última parte del práctico, no esta última parte, uno de los ejercicios del práctico que es de respiración en animales. Para este ejercicio vamos a usar caracoles que trajimos del arroyo Napostá. Los trajimos ayer, están en agua desde ayer y los caracoles van a volver al arroyo hoy cuando termine el último turno de los trabajos prácticos. Vamos a estar trabajando con animales vivos y parte del trabajo práctico de hoy es la consideración que tenemos que tener para con los organismos vivos, fundamentalmente porque en este, es una consideración en el ámbito de la universidad, estamos hablando de algo que tiene que ver con una cuestión moral, ética, de comportamiento.

Vamos a estar manipulando organismos vivos y siempre que lo hacemos deberíamos hacerlo con muchísimo cuidado, quiere decir con respeto y tratando de molestar lo menos posible a los organismos. Así que les pido, por favor, que trabajen con respeto. Hoy también comentaba con sus compañeros que probablemente este es un objetivo que no está escrito en este práctico pero para nosotros también es un objetivo de aprendizaje del práctico de hoy. Sobre todo para los que estudiamos biología y probablemente los que estudian ingeniería en alimentos también, alguna vez vamos a estar enfrentados a la manipulación de organismos vivos, animales o plantas, entonces en principio el respeto hacia los organismos debería ser algo que esté siempre presente tanto en la fase de estudiante como en la fase profesional (clase de laboratorio).

Después de este encuadre de la tarea, comienza el trabajo en grupos pequeños, que constituye el tercer momento y el más prolongado. El material escrito que utilizan es la “Guía de Trabajos Prácticos” compuesta por tres cuadernillos. En el primero (que tiene un total de 35 páginas) se presentan los requisitos del cursado de la materia; los elementos necesarios para los Tp; la forma de inscripción a los Tp; una ficha de inscripción a completar por los estudiantes al inscribirse; describe el “método de evaluación”: exámenes parciales y el régimen de promoción; se presenta el cronograma de las clases teóricas, prácticas y de consulta con las temáticas a tratar en cada una de las dos primeras. Después se presentan los Tp del 1 al 4 numerados. Al finalizar el primer cuadernillo, se encuentra un apartado con la explicación de las preguntas “tipo” para el primer parcial para “familiarizar” al estudiante con la forma de tomar el examen. Se presentan 11 items de opciones múltiples con las respuestas al finalizar la página. El segundo cuadernillo abarca los Tp del 5 al 8 y el tercero del 9 al 11. En todos los cuadernillos figuran como autores el profesor adjunto y los ayudantes. En la primera hoja se encuentran fotos de plantas y mariposas. Los estudiantes

pueden acceder a este material desde la página Web de la cátedra o adquirirlos en la fotocopiadora del centro de estudiantes.

Cada ayudante, acompañado en algunos casos por un colaborador, está a cargo de un grupo de estudiantes que al comienzo del cursado es de entre 10 a 15 estudiantes. Los grupos, alrededor de seis en total, se distribuyen en las mesadas, ocupando cada una de ellas entre dos o tres grupos. Mientras que algunos de estos grupos se sostienen en el tiempo, otros modifican su composición o desaparecen. En la “Guía de Trabajos Prácticos” se encuentran las actividades o el trabajo práctico a desarrollar en cada clase. Este incluye: el título, los objetivos, una breve fundamentación, la bibliografía correspondiente y (de acuerdo a las temáticas propuestas) los problemas o ejercicios a resolver y el material necesario, así como las indicaciones para realizar las experiencias.

Cada ayudante realiza y coordina el trabajo con los grupos de la forma que considera conveniente, aunque en algunas clases, por las actividades planeadas de antemano en el cuadernillo, se tienen que realizar de una forma determinada. Es el caso de las clases que giran en torno al uso del microscopio y a la recolección de datos. En la primera de ellas, en todos los grupos se hace una introducción y después se pasa a mostrar el microscopio tras lo cual los alumnos lo usan. En la segunda propuesta, todos los grupos salen al jardín a recoger datos sobre las plantas y después vuelven al laboratorio para analizarlos.

Excepto en estos casos, las actividades varían de acuerdo al ayudante, quien tiene flexibilidad en la elección de las mismas.

2. El estilo de enseñanza: sus rasgos

Los rasgos que componen el estilo de enseñanza de la cátedra son:

- La transmisión de saberes básicos.
- La formación en el oficio de estudiante.
- El acompañamiento en la relación pedagógica.
- La iniciación en la investigación.
- La docencia como tarea del grupo.
- El equipo docente escindido.

El objetivo de este apartado es presentar los rasgos mencionados a partir del análisis realizado.

2.1. La transmisión de saberes básicos

La clase teórica y el Tp son las situaciones en las que la enseñanza se concreta. A partir del análisis de las clases y de los saberes que circulan en las mismas, se abordan las categorías teóricas desde las que se infiere uno de los rasgos del estilo denominado la *transmisión de saberes básicos*.

2.1.1. Las clases teóricas

Dadas las diferencias que caracterizan las clases teóricas de la profesora asociada y del profesor adjunto de la cátedra, estas se analizan en forma separada.

En las clases de la profesora asociada, *desde una perspectiva didáctico instrumental*, la tarea dirige su atención hacia el entendimiento del significado (Doyle, 1986). Es de tipo comprensivo. Consiste en la exposición de la profesora con el apoyo de las filminas y el registro por parte de los alumnos. La docente va formulando las preguntas que algunos alumnos responden.

La intencionalidad de la profesora es introducir a los jóvenes en el mundo de la biología como paso previo y necesario para continuar sus estudios.

La exposición es la estrategia didáctica predominante, con interrogatorios esporádicos. La filmina es el recurso didáctico central y en menor medida el pizarrón o las transparencias que utiliza con el retroproyector.

El contenido refiere a principios, leyes y conceptos de la física, la química y la biología. Se puede caracterizar como conocimiento científico. Tiene un alto nivel de abstracción y de formalización.

Desde una perspectiva discursiva, la utilización de cláusulas declarativas con polaridad afirmativa y negativa con un status interaccional de aseveración, el uso de la tercera persona para describir los fenómenos y el uso del modo indicativo en la forma verbal revelan una modalidad epistémica de certeza, propia del discurso científico.

Desde la perspectiva psico social, la clase es una seriación (Sartre en Souto, 1993) en la que se conforma una red de comunicación radial (Babellas en Romero, 2001), cuyo centro es la profesora. El poder que ejerce se basa en la legitimidad dada por la institución, se trata de un poder formal, y por su conocimiento, es decir, el poder experto.

Desde una perspectiva discursiva, por el contexto, la intencionalidad comunicativa y los recursos lingüístico-discursivos que utiliza la profesora, esta clase se encuadra en el género de clase magistral o conferencia, en la que prevalece el monólogo de la docente con algunos diálogos esporádicos.

Las secuencias textuales que predominan son de tipo explicativo y descriptivo.

La utilización de los deícticos²⁶ de lugar como “acá” y “aquí” posicionan a las filminas como el “espacio” en que se encuentra el objeto a conocer. La interpretación del discurso depende del referente que indican²⁷. Esto significa que para que los estudiantes puedan comprender lo que dice la profesora deben referirse a las figuras que aparecen en la filmina y recuperar la información que se transmite de los dibujos o textos que en ella aparecen. La filmina se hace imprescindible convirtiéndose en el texto alrededor del cual gira la explicación y la descripción, donde lo lingüístico se entrelaza y depende de lo visual. El orden en que se presentan las filminas no siempre coincide con el orden en que la profesora presenta los temas, lo que provoca que la exposición se interrumpa para buscar la filmina correspondiente. Esta situación, que se repite a lo largo de las clases, asociada a la necesidad de apoyar el discurso en la filmina produce una sensación de improvisación y de indiferencia hacia la tarea de enseñar.

En los diálogos que se dan a lo largo de la clase, la docente es quien los habilita, abre los intercambios, los cierra y los sostiene, de allí que se encuadre dentro del denominado diálogo dirigido. Veamos un fragmento:

PA: ...*Existía el paramecio, ese pequeño organismo unicelular que vive allí en el agua, él tenía para solucionar este problema, ¿él tenía qué cosas?*

Alumno: *Vacuolas contráctiles.*

PA: *Vacuolas contráctiles... Muy bien [...]*

¿Qué otro tipo de carbohidratos tenemos además del de almacenamiento? Tú, pequeña, el 7, número mágico, por eso te lo has puesto [se refiere al número 7 que tiene la alumna en la remera], eres maga. A ver ¿qué te parece?

A: *Estructural [en voz baja]*

PA: *Estructural. ¿En qué tipo de carbohidratos?... Acuérdense que el ALFA es de almacenamiento. ¿Qué cosa almacena?*

A: *Energía.*

PA: *De energía, bien [Los alumnos que contestan sus preguntas son los que están más cerca de ella] (clase teórica profesora asociada).*

La profesora solicita información a los estudiantes, sobre las características del paramecio o el tipo de carbohidratos, que son temas sobre los que se está hablando o cuando comienza un nuevo tema. Es posible reconocer la secuencia IRE (Cazden, 1991): la profesora pregunta, el estudiante responde por medio de una cláusula declarativa elíptica, es decir, una frase o una palabra “vacuola contráctil” o “energía” y finalmente la profesora evalúa repitiendo la frase correcta que da el estudiante o

²⁶ “La deictización del espacio, como uno de los rasgos de la actividad enunciativa, no solo remite a las marcas que indican la posición física del observador (aquí *versus* allí, derecha *versus* izquierda, adelante *versus* atrás) sino también a aquellas categorizaciones semánticas del espacio que la cultura transmite, tales como lo público y lo privado, lo sagrado y lo profano, lo real y lo urbano, etcétera. Categorizaciones investidas siempre con una fuerte carga valorativa” (Filinich, 2005:74-75).

²⁷ Este es un caso de un lazo cohesivo, es decir, “que uno de los elementos presupone al otro y por lo tanto, están integrando un mismo texto” (Halliday y Hasan en Ghio y Fernández, 2008:154). La referencia demostrativa es la relación cohesiva gramatical presente (*Ibidem*).

utilizando expresiones evaluativas como “bien”, para empezar nuevamente el ciclo. Estos diálogos se refieren al conocimiento biológico. En ellos se marcan los roles complementarios: el docente es el que sabe y pregunta y el estudiante tiene que mostrar que sabe lo que el docente pregunta.

Fuera de los intercambios destinados a transmitir el conocimiento, surgen habitualmente otros diálogos acerca del funcionamiento de la computadora. He aquí un fragmento:

PA: *Bueno, a ver... ¿dónde estamos? ¿Dónde estamos? [Mientras la computadora se va preniendo. Cuando terminan de abrirse los programas PA sube a la tarima donde está la computadora] A ver, ustedes saben más computación que la gente grande, dicen así siempre, entonces vamos a ver ¿Qué hago? Yo ya puse el compact. Ahora a ver ¿quién sabe?, ahora ¿qué hago?*

Varios alumnos: *Espere.*

PA: *Espero nomás (clase teórica profesora asociada).*

La profesora se presenta en el discurso como alguien que tiene dificultades para utilizar la computadora: utiliza cláusulas interrogativas pidiendo información a los estudiantes sobre la manera de pasar las diapositivas o de prender la CPU en casi todas las clases, lo cual no se condice con el uso que hace posteriormente de ellos. Es posible inferir que la docente hace un “como si” los alumnos saben más que ella en el funcionamiento de la computadora. Se asemeja a una situación en la que un adulto hace preguntas a un niño sobre el funcionamiento de un aparato para “hacerle creer” que sabe más, lo cual produce una infantilización de la situación. La emergencia de este tipo de diálogo, que no es el esperado en el género clase magistral de ciencias biológicas, junto con el lugar que se le otorga al estudiante produce un rechazo y desvalorización de la figura del docente. Así, refiriéndose a las clases de la profesora asociada una alumna dice:

Pero a veces...la profesora... parecía que no sabía usar la computadora o leer en inglés aunque sea, o leer. Y todas las clases era el mismo tema, y venía y decía: ¡Uy! chicos qué tengo que apretar porque no sé cómo poner la diapositiva y era lo mismo que hacíamos... Todas las clases se lo decíamos, ya la última clase que volvía a decir el mismo tema y nosotros ya estábamos mirándonos y diciendo, después de tantas clases no se acuerda cómo va o se quiere hacer la simpática, porque ya pasa por pesada (entrevista alumna).

La profesora se presenta como un modelo que no es valorado ni reconocido como tal por los estudiantes, lo cual contrasta con la imagen de sí que a lo largo del discurso construye. En un momento de la clase dice:

PA: *Acá en esta imagen del libro de Harvey, faltaría alguna cosa muy importante que últimamente ya se sabe, yo no sé porque él no lo ha puesto (clase teórica profesora asociada).*

Utiliza una cláusula declarativa que señala una falta, el error de un autor, y enfatiza lo dicho con una expresión como “muy importante” y “últimamente” que marcan una modalidad epistémica de certeza. Aparece así como un sujeto que “sabe”. Al utilizar el operador pragmático (Calsamiglia y Tusón, 1999) “yo no sé” utiliza una estrategia de cortesía negativa mostrando sus limitaciones. Según Cros (2003), “los docentes acostumbran a utilizar esta estrategia en clase cuando creen que su autoridad no se pondrá en duda y suelen combinarla con las estrategias basadas en la autoridad” (*Ibídem*, 138). Afirmación de autoridad que está dada por la cláusula asertiva con modalidad epistémica de certeza.

En los fragmentos que se transcriben es posible inferir otra característica de la imagen de sí misma que la docente construye en su discurso.

[15.00 h. se retiran dos alumnos]

[15.05 h. dos alumnas se van].

PA: *Ellas se van porque saben demasiado. No me pidieron permiso...*

[15.10 h. se van dos alumnos]

[15.15 h.] PA: *...Los grupos fosfatos van a estar para afuera. Entonces esta es una hebra que puede ser... [Cinco alumnos se paran y se van]. Espérense un ratito que yo también ya me voy. ¿Qué, esto ya lo saben? A ver quiero verles las caras... Yo también me voy. Los que se quedan van a tener muy buena nota. [Se sonríe] (clase teórica profesora asociada).*

En la afirmación “Ellas se van porque saben demasiado” aparece la utilización de la ironía, por lo cual se presupone que la docente no “cree” que ellas sepan y que deberían quedarse en su clase. Refuerza esta creencia apelando a su autoridad al afirmar que no le pidieron permiso. La estrategia argumentativa es la de apelación a la autoridad, dando por sentado que es ella la que autoriza. Intenta ejercer su poder por coerción, que refuerza, al hacer referencia a la aprobación del examen. Para los estudiantes esta imagen de sí de la profesora es ficticia y su amenaza poco creíble, dado que por la relación que establecen con el profesor adjunto, este aparece como el responsable de la organización y realización de los Tp y las instancias de evaluación.

En las clases teóricas del profesor, *desde una perspectiva didáctico instrumental*, la tarea (Doyle, 1986) es de tipo comprensivo, se dirige la atención al entendimiento del significado de los contenidos. El profesor expone el tema y los estudiantes escuchan y toman apuntes. En algunos casos se realiza un trabajo en grupos con una posterior comunicación y reflexión sobre las respuestas. El objetivo es poner al estudiante a resolver problemas del mismo tipo de los que afronta el investigador, a fin de que vivencie las dificultades y reflexione sobre los posibles cursos de acción.

Los contenidos de las clases no se restringen a los prescritos en el programa, sino que abarcan temáticas relacionadas con aspectos meta cognitivos, que aluden a los aspectos a tener en cuenta para aprender la materia; organizativos, referidos, entre otros, a las fechas de trabajo práctico y de parciales; del campo profesional, que aluden a las actividades que realiza el biólogo y consejos y recomendaciones vinculados a la prevención de enfermedades o a la contaminación del medio ambiente. La estrategia didáctica que predomina es, al igual que en las clases de la profesora, la exposición con utilización de filminas. Algo nuevo en estas clases consiste en el trabajo de los estudiantes en pequeños grupos con una puesta en común posterior.

La filmina es el recurso didáctico central. En general, tiene una función estimuladora (Anijovich y Mora, 2009), es decir, busca atraer la atención de los estudiantes, como en el caso de la analogía con el avión o provocar sensaciones o sentimientos en relación con un determinado tema, como al presentar la foto de la tierra. También un grupo importante de filminas tiene una función informativa (*Ibídem*) ya que el texto y las imágenes presentan información relacionada con las temáticas que el profesor expone.

Desde una perspectiva psico social, prevalece la red de comunicación radial, en la que el docente ocupa el lugar central. El poder del docente combina diversas fuentes (French y Raven en Romero, 2001:28). Está basado en el lugar dado institucionalmente; en la experticia en tanto se sustenta en el conocimiento y la información y en el afecto que intenta poner en juego al relacionarse con los alumnos.

Desde una perspectiva psíquica grupal, el modo de funcionamiento que predomina en estas clases es el racional. El trabajo de la clase está centrado en la tarea.

Desde una perspectiva discursiva, el contexto en que se desarrolla la clase, la intencionalidad comunicativa general y los recursos lingüísticos discursivos que se utilizan permiten ubicar a la clase dentro del género clase magistral o conferencia con diálogos. En este sentido, es el mismo género que se realiza en las clases teóricas de la profesora. Sin embargo, presenta rasgos diferenciales, entre los que se distinguen la utilización de variados recursos argumentativos. En este fragmento es posible analizar una de las secuencias argumentativas que utiliza:

PA: 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 beneficio²⁸: “porque está en cualquier libro...”, “los que estudien biología van a tener una materia...”
- La referencia a la incompatibilidad²⁹: 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.

Otros recursos argumentativos que utiliza son la analogía, el ejemplo, el contra argumento, la apelación a la autoridad y la referencia al modelo. Aun cuando, en su mayor parte, el discurso es un monólogo en el que solamente tiene voz el profesor, el uso de estas secuencias argumentativas unidas a determinados recursos discursivos, como son el uso de deícticos, de la primera persona del plural, de verbos que invitan al estudiante a participar de lo que propone, entre otros, permiten considerarlo como dialógico. Los estudiantes están presentes en el monólogo en tanto un auditorio al que se debe convencer más que como aquellos que le deben obedecer. Por otro lado, esto revela una voluntad de adaptarse al destinatario propiciando la cordialidad y la cooperación entre los interlocutores.

Los diálogos y las breves exposiciones de los estudiantes se realizan en el marco del trabajo en grupos. Luego de la discusión grupal, el profesor le pregunta a cada grupo los criterios que formularon para realizar la clasificación de organismos vivos. Por turnos, un miembro de cada grupo expone los criterios después de lo cual el profesor hace aclaraciones, da explicaciones, y realiza una síntesis final. El fragmento que se presenta comprende la respuesta de uno de los grupos y los comentarios a posteriori que hace el profesor.

PAJ [dirigiéndose a otro grupo]: *¿Y acá qué tenemos?*

A: *Nosotros hicimos más como... según como se movilizan o en que hábitat se manejan.*

PAJ: *Bien.*

A: *Hicimos tres grandes grupos, los que se manejan en ámbitos acuáticos, en aire y en tierra. Y bueno la característica que tomamos en cuenta fue como se movían, su movilidad.*

PAJ: *Según el ambiente, organismos que están en el agua, organismos que están en la tierra y organismos que vuelan, ¿sí? Hay clasificación de eso. Es bastante práctica porque tenemos que encontrarlo, está bueno, saber dónde buscarlo, dónde habitan, hay*

²⁸ El argumento pragmático o de beneficio está entre los argumentos basados en la estructura de la realidad. Según Perelman y Olbrechts – Tyteca (en Cros, 2003) consiste en justificar una opinión o una actuación de acuerdo con las consecuencias favorables o desfavorables que se derivan de ella y que pueden ser observadas o previstas.

²⁹ La referencia a la incompatibilidad se encuentra dentro de los argumentos cuasi lógicos, es decir, entre los que recurren a relaciones similares a las que se producen en los sistemas lógicos y matemáticos. La incompatibilidad se manifiesta entre dos aseveraciones que no pueden coexistir en un mismo sistema sin que, desde el punto de vista del locutor, se nieguen lógicamente (Cros, 2003).

probablemente algunos organismos que probablemente pasan parte de su ciclo de vida en el agua y parte de su ciclo de vida en el aire, por ejemplo las mariposas que son terrestres cuando son oruga y son aéreas cuando son adultas, todavía tenemos algunos... ahí en el medio que son difíciles de clasificar ¿hasta ahí está? Ustedes... (clase teórica profesor adjunto)

Cuando el docente interviene en este tipo de trabajo, se ubica como el que pide información y sitúa a los estudiantes en el rol de dar información. En este sentido, responde al modelo IRE (Cazden, 1991) pero con variaciones propias, dando lugar a la siguiente secuencia:

1. El profesor les pide información sobre lo realizado.
2. Los alumnos dan la información.
3. El profesor valora positivamente lo expuesto haciendo aclaraciones y utilizando marcos teóricos para hacer que el alumno reflexione sobre la información dada.

En el discurso, la imagen de sí mismo que construye el profesor refiere a un docente–investigador experto, en permanente búsqueda de respuestas a problemáticas cambiantes, con lo cual los saberes aparecen como provisionales y en constante construcción. En lo que respecta a la tarea docente se presenta como el que prepara las clases, los exámenes y sostiene la relación entre las clases teóricas y prácticas.

Desde una perspectiva psíquica, el profesor atrae a los estudiantes y los atrapa a partir de la forma que tiene de desarrollar sus clases. Uno de los estudiantes manifiesta:

[El profesor es] una persona que demuestra que sabe mucho,... hace muy interesantes las clases, o sea, por más que no sea biología la materia favorita de uno, escuchás una clase [del profesor] y te quedas embobado, es una persona que sabe mucho y hace que a uno le interese la materia (entrevista alumna).

Arma la clase y establece una relación pedagógica que lleva al alumno en el sentido del deseo del docente, creando una relación de fascinación. Es desde esta perspectiva que se puede decir que seduce al estudiante, es decir, lo lleva “en el sentido de su deseo” (Filloux, 2001:38), de lo que considera valioso aprender.

El estudiante valora positivamente sus clases por su forma de narrar y de organizar la exposición, por la relación que establece entre la biología y otros campos del saber y sobre todo por la pasión por la naturaleza que transmite.

La forma de organizar la clase, el lugar que asigna al estudiante en la clase, el uso que hace de las filminas y las características de las mismas, los recursos discursivos que utiliza, la forma de presentarse y desplazarse en la clase, las recomendaciones y

consejos que da sobre lo que tienen que hacer los alumnos, contribuyen a que el estudiante se sienta valorado y acompañado en su aprendizaje.

A modo de una primera síntesis del análisis expuesto hasta este momento, podemos delinear las categorías que aportan significados a pensar la transmisión de saberes básicos como rasgo del estilo de la cátedra. Estas son:

- El tipo de tarea comprensiva.
- La exposición como estrategia didáctica predominante.
- La clase magistral o conferencia como género discursivo que se realiza en la clase, cuya intencionalidad comunicativa reside en dar información.
- La descripción y la explicación como las secuencias textuales predominantes.
- El docente como el sujeto que posee un saber científico que transmite a los estudiantes.
- La utilización de las filminas como recurso didáctico central que vertebra la exposición.
- El contenido a enseñar como un saber que es posible transmitir.
- La memorización y comprensión de los fenómenos biológicos como aprendizajes que se promueven.

Es de notar que la transmisión adquiere notas distintivas, según se focalicen las clases de la profesora o las del profesor. Las mismas giran en torno a:

- La relación pedagógica que se instaura.
- El lugar que el docente otorga al estudiante en su discurso.
- La utilización de otras estrategias didácticas además de la exposición.
- Las secuencias textuales que se emplean, como la inclusión de la argumentación.
- La función de las filminas como recurso didáctico.
- Los diversos saberes que se enseñan: acerca del oficio de estudiante, de la profesión como biólogo y del funcionamiento de la computadora.
- La fuente de poder referido del docente, basado en el afecto que acompaña al poder formal otorgado por la institución y al experto.
- La valoración del docente que hace el estudiante.

2.1.2. La clase de laboratorio

Los temas que previamente se exponen en la clase teórica son los ejes alrededor de los cuales se organizan las actividades de las clases de Tp. Hay un cuidado especial en mantener esta relación que una ayudante expresa de esta manera:

Siempre corriendo, porque son muchísimos temas entonces por ahí corriendo al final para que los temas que se están por ver en la práctica estén dados en la teoría eso es un tema (entrevista ayudante).

En este sentido, el Tp es el espacio y tiempo en que se “interpreta la teoría de forma práctica” (ayudante 7) a fin de profundizar la comprensión de las temáticas. Asimismo, se busca que el estudiante pueda conocer y experimentar las habilidades, las destrezas y los valores que componen y guían la acción del biólogo al investigar.

Desde una perspectiva didáctica, la tarea de la clase de Tp es de tipo comprensivo (Doyle, 1986). En un primer momento, los estudiantes realizan una prueba escrita breve cuya finalidad es de alguna manera obligarlos a estudiar el tema del día para poder realizar el trabajo práctico. Las consignas apuntan a recordar información pero también a aplicarla en la resolución de ejercicios breves. La calificación, de ser positiva, se suma a la nota obtenida en el parcial. Teniendo en cuenta los fines de la evaluación y el lugar asignado a la nota que se obtenga, es posible ubicar a esta instancia de evaluación dentro de un enfoque formativo (Perrenoud, 2008), desprovista en cierta medida de toda postura de clasificación y de selección, con una función de regulación de los aprendizajes.

En el segundo momento, el profesor encuadra la tarea, explica el Tp y da recomendaciones mientras los estudiantes escuchan. De un ambiente inicial tenso, atravesado por la evaluación, se pasa a un clima distendido donde los estudiantes conversan entre sí y con los docentes. De acuerdo a la situación, comunica valores explicitando la necesidad del respeto por la vida y su protección como un valor necesario en general e imprescindible en los profesionales relacionados con la biología.

Desde una perspectiva discursiva, al igual que en sus clases teóricas el profesor selecciona recursos lingüísticos y retóricos que lo ubican como el que tiene el poder de establecer las pautas, al mismo tiempo que posiciona al estudiante como un sujeto que toma decisiones fundadas.

Finalmente pasan al tercer momento en el que cada ayudante con un colaborador guían a un grupo de alrededor de 10 estudiantes en la realización del Tp.

Desde una perspectiva didáctica, las estrategias de enseñanza que se eligen incluyen la exposición breve por parte del ayudante o del grupo, el diálogo, el interrogatorio, la

resolución de problemas y la realización de experiencias. Comenzar la clase con una u otra estrategia depende del tipo de trabajo práctico, de la lectura que hicieron sobre el tema los alumnos y de las preferencias del ayudante.

La exposición está ligada a las cuestiones teóricas y a la explicación del experimento o el problema. Constituye la estrategia predominante cuando el estudiante no leyó la temática.

El diálogo se usa como forma principal de comunicación instando a los estudiantes a realizar preguntas y a discutir los temas “a la luz de la práctica realizada”, a fin de cuestionar el propio conocimiento, el de los otros y el de los textos.

Los contenidos refieren a diferentes cuestiones: los fenómenos biológicos y su experimentación; las formas de trabajo del biólogo; la experiencia en investigación de los docentes y los saberes necesarios para convertirse en estudiante universitario (habilidades, destrezas, normas y valores). Se concibe al conocimiento disciplinar como una construcción que el estudiante realiza en interacción con el grupo utilizando los saberes teóricos en la resolución de las experiencias y problemas.

A fin de presentar el análisis realizado *desde una perspectiva discursiva*, veamos un fragmento de una de las clases:

[En el trabajo en grupo el ayudante asigna a subgrupos de dos estudiantes las diversas experiencias a realizar y va siguiendo la preparación de las mismas]

Ayudante (AY): *Pongan un poco de levadura en el L1 y L2 y un mililitro en el tubo c, después tiene que haber un testigo... ¿Para qué va servir el testigo? Para ver qué pasa cuando vos agregas agua oxigenada. Tenés levadura y le agregas agua oxigenada, ves qué pasa ahí, tienen testigos. Entonces tienen dos con levadura y uno con agua nada más.*

AY [dirigiéndose a otro de los subgrupos en la misma mesada]: *Esos son caracoles acuáticos, son pulmonados, no tienen branquias así como los demás pero tienen pulmones, son pulmones con los que respiran abajo del agua* (clase de laboratorio).

El ayudante va dando indicaciones a uno de los subgrupos de la cantidad de levadura que tienen que poner en el tubo de ensayo (discurso instruccional) y al mismo tiempo justifica esta acción (discurso explicativo). Inmediatamente se dirige a otro de los subgrupos y caracteriza a los caracoles que se van a utilizar en la experiencia (discurso descriptivo). A lo largo de la clase estas tres formas de discurso se van a ir alternando. Siguiendo a Silvestri (1995), desde el punto de vista comunicativo y funcional, se diferencia el discurso instruccional del explicativo y del descriptivo. El primero está orientado a la ejecución práctica de acciones. Se manifiesta especialmente en la distribución de tareas por parte del ayudante al realizar y guiar las experiencias y su resolución, o al dar consejos acerca de la vida universitaria. Las secuencias explicativas y descriptivas también son utilizadas por los estudiantes cuando se les solicita que expongan los resultados de las experiencias realizadas.

Desde una perspectiva psicosocial, el poder del docente está basado en el “poder experto” y el “poder referido” (French y Raven en Romero, 2001:28). Es decir, en el primero de ellos, el docente ejerce poder sobre los estudiantes por el conocimiento y la información que se le reconoce. El segundo está basado en el afecto.

Los agrupamientos que se conforman en el tercer momento de la clase tienen una función relevante para los estudiantes. Así expresan estas estudiantes el funcionamiento grupal:

[Una de las fichas que selecciona esta alumna para caracterizar la enseñanza de esta cátedra es “conformación de un equipo de trabajo” y a continuación justifica de esta forma su elección]

Y que eso es esencial cuando trabajás, tener ya un equipo [de mis compañeros y el ayudante] para que te ayude, te soporte. Todos tener la misma meta, te ayuda bastante, te ayuda no solo en estudiar porque acá generalmente si ya te armaste un grupito, bueno, te ayudan a estudiar, o salen a bailar o algo por el estilo y te ayuda a socializar, a poder aprender a trabajar en un grupo, porque hay gente que no ha trabajado en grupos o si trabajaba, dejaba que los demás lo hicieran u otra cosa, pero acá todos hacen todo y se ayudan entre todos, no hay alguien que se destaca, capaz que el que se destaca es la persona que dice, bueno, tal parte del grupo hace esto, tal parte del grupo hace lo otro, pero después todos hacen todo o sea digo vos hacés esto, yo hago lo otro y hacemos entre los dos o tres una cosa, los otros hacen otra y después los comparamos, por ejemplo, yo me refiero a eso más en los laboratorios (entrevista alumna).

Esta alumna, que desapruueba la materia el año anterior, relata y compara su experiencia en este cuatrimestre:

Las prácticas estaban re buenas, a mí me encantaban. Por eso que te digo del ambiente que se tornaba..., el grupo que teníamos nosotras en la mesada había una chica de Las Grutas que yo la conocía desde antes y dos chicas que no estaban haciendo Biología. Bueno, estaba J., un chico que nos conocimos en el curso de nivelación. Estaba bueno el grupo y el año pasado yo tenía un grupo que era horrible, que a mí no me gustaba. Eran todos chicos de acá de Bahía y vivían todos en la otra punta. Yo siempre miraba para todos lados.

El primer parcial como que estaba con todo porque había entendido todo, para el segundo parcial no entendía nada, nada. Y estar en un grupo así que te digo que todos se re contra re conocían y que si yo estaba debajo de la mesa nadie se enteraba...o sea no entendía nada y no me daba para preguntar porque... los chicos hablaban y yo no alcanzaba para seguirlos y como no conocía a nadie me daba cosa decirlo, que no entendía o preguntar algo y me acuerdo que el ayudante decía entendieron y yo no podía disimular la cara de chino básico. Y ahora, este año cuando se vino el segundo parcial y yo dije ay, no no entendía nada y agarré y lo pregunté todo (entrevista alumna).

Cuando el estudiante se siente incluido y aceptado en el grupo y con posibilidad de preguntar, el grupo se constituye en un sostén de los aprendizajes. El sentimiento de pertenencia, las relaciones cara a cara y el trabajo del grupo centrado en la tarea posibilita el hacer preguntas, el organizar los tiempos propios y comunes de estudio, el “tomar decisiones y el ayudarse mutuamente”. Los agrupamientos “conforman configuraciones con implicación socio afectiva, compromiso en la tarea y en la

finalidad común y grados altos de cohesión e integración” (Souto, 1993:60). Cuando el estudiante no se siente incluido en el grupo y con confianza para participar, se dificulta la posibilidad de comprender y de aprender.

Los aspectos de las clases de Tp de los cuales es posible inferir a la transmisión de saberes básicos como un rasgo singular del estilo de enseñanza de esta cátedra son:

- las articulaciones entre los tres momentos en que se organizan las clases;
- la tarea de tipo comprensivo;
- los saberes acerca de la biología y del oficio de estudiante como objeto de la enseñanza;
- el diálogo, la resolución de problemas, la realización de experiencias y las exposiciones breves como estrategias didácticas;
- el formato de la evaluación y el sistema de calificación;
- la relación pedagógica que se instaura.

2.1.3. Saberes básicos

Los saberes que circulan en las clases teóricas y de Tp, se califican como básicos ya que constituyen una primera aproximación al mundo de la profesión y también de la vida universitaria.

De acuerdo al objeto a que hacen referencia, a los modos de producción y validación y al lugar que ocupan en el currículum, se los puede reunir en dos grupos. El primero de ellos refiere a los conocimientos pertenecientes al área de las Ciencias Naturales, mientras que el segundo está compuesto por saberes de la experiencia sobre el oficio de estudiante.

Los saberes del área de las Ciencias Naturales pertenecen al ámbito de la química -la estructura de los átomos y las moléculas- ; de la física -las leyes de la termodinámica- y de la biología -la célula, su estructura, fisiología e intercambio energético, la información genética, la evolución, la ecología, la clasificación de los seres vivos y la biodiversidad, las destrezas y las habilidades necesarias para trabajar en un laboratorio de biología, la resolución de problemas y la realización de experiencias biológicas. Incluyen además los pasos del método científico: la observación, la redacción de hipótesis, la experimentación, la recolección de datos (su tratamiento y controles), la convalidación de la hipótesis y la predicción. El respeto por la naturaleza, la conservación de la vida; el uso responsable del conocimiento científico y la actitud crítica frente al conocimiento son valores que también se transmiten.

Desde una perspectiva epistemológica, este primer grupo de saberes pertenecientes al área de las Ciencias Naturales se denominan saberes o conocimientos científicos

que se producen desde la lógica de las disciplinas de referencia y en espacios de investigación. Esto implica que su construcción está legitimada por una comunidad científica, con autonomía relativa. Es decir, generalmente estos saberes se presentan con una cierta autonomía respecto de las condiciones de producción. *Desde una perspectiva discursiva,*

carecen de subjetividad manifiesta, deben poder ser reproducidos a través del tiempo y el espacio, y están destinados a perder todo vínculo con el pensamiento del que lo produjo, con independencia del momento histórico y del cuadro geográfico en que fue elaborado (Gallardo, 2005:23).

Comprenden saberes descriptivos, explicativos, operativos, procedimentales, habilidades, capacidades, competencias, valores y normas.

Desde una perspectiva subjetiva, estos saberes se construyen en prácticas sociales en las que al mismo tiempo se construye el sujeto (Foucault, 1998), es decir, el investigador en el área biológica.

El otro conjunto de saberes es de distinta índole y está referido a la experiencia como estudiante universitario, abarca el uso de las normas, las formas de estudiar y los procesos metacognitivos necesarios para desempeñarse como tal.

Desde una perspectiva epistemológica, se los define como saberes de la acción (Barbier, 1996a). Se producen en el mismo espacio social en que se movilizan y comunican. La posesión de estos saberes posibilita que el estudiante se afilie a la universidad y se reconozca como tal. En este sentido refieren a componentes identitarios como estudiante.

Los dos grupos de saberes se califican como básicos por diversas razones. En primer término, por ser una selección de saberes que incluyen los conocimientos que luego se desarrollarán en el resto de la carrera de biología. Así lo expresa una ayudante:

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 el nivel atómico y molecular hasta... la diversidad completa, la clasificación, o sea todo lo que es ecosistema (entrevista ayudante).

En segundo lugar, se definen como “conocimientos previos” a los propios de la carrera de Biología. En este sentido, se los califica como “abarcativos”, “más bien superficial”, “conocimientos que después sirvan”, “para empezar a profundizar” (entrevista ayudantes). Son útiles para nombrar los conceptos y procesos biológicos. La intención es, por un lado, que sirvan de organizadores de los futuros aprendizajes y por el otro que sean un medio para conocer qué es la Biología y cuál es la tarea del Licenciado en Biología.

En tercer lugar, son básicos porque tienen un bajo nivel de complejidad en relación con el *corpus* total de los conocimientos de las Ciencias Naturales. Representan “modelos conceptuales sencillos de lo que es la glucólisis, el ciclo de Krebs, la fotosíntesis, un ecosistema,” (profesor adjunto). Asimismo, estos saberes aparecen textualizados en libros considerados generales e introductorios para los biólogos³⁰. Los saberes textualizados (Chevallard, 1997) son aquellos que se encuentran seleccionados, organizados y recortados en textos, los cuales toman para el docente y los estudiantes el lugar de las fuentes.

Por otro lado, los saberes de la experiencia se califican como básicos pues son aquellos que inician al estudiante en la vida universitaria.

A manera de síntesis, la modalidad de enseñanza de la cátedra es la transmisión de saberes básicos. El término transmisión refiere a la organización y puesta en acto de situaciones en las que los docentes traspasan una cultura disciplinar y profesional a jóvenes que están iniciando su trayectoria universitaria. Es el primer acercamiento a los conceptos, principios, habilidades, destrezas, valores y normas que los alumnos necesitarán para comenzar su formación en la profesión y en la vida de estudiante.

Este rasgo remite a aspectos diversos como los tipos de saberes que circulan y las estrategias didácticas que se utilizan: su presentación y selección, el lugar de los docentes y estudiantes en el discurso, las relaciones de poder que se instauran, los aprendizajes en torno a la comprensión y memorización que se fomentan y se realizan, la relación teoría-práctica en tanto relación epistemológica, metodológica y didáctica. Estos aspectos se revelan en las clases teóricas y prácticas.

Esta transmisión, como modo de enseñanza, se realiza con divergencias entre la profesora, por un lado, y el profesor y los ayudantes por el otro. Entre los aspectos divergentes se encuentran: la relación pedagógica que se establece, la organización y puesta en acto de las clases, la relevancia dada a los dos tipos de saberes en juego: acerca de los fenómenos biológicos y del oficio del estudiante.

2.2. La formación en el oficio de estudiante

Para la mayoría de los estudiantes, pertenecer a la cátedra se convierte en una de sus primeras experiencias de vida dentro de la universidad. Un intenso proceso de transformaciones identitarias se inicia y comienza a consolidarse en este momento. La formación en el oficio de estudiante como rasgo del estilo de enseñanza de la cátedra refiere a las características singulares de este proceso.

³⁰Nos referimos al libro que utilizan como bibliografía básica.

La mayoría de los estudiantes que comienzan a cursar la materia recién han finalizado la escuela secundaria. Su formación se califica como heterogénea por las diferencias con respecto a los conocimientos, a la posibilidad de comprender contenidos con un alto grado de abstracción, a las formas de estudiar y a las representaciones acerca de la universidad y la carrera elegida, entre otras. El profesor señala:

Un rasgo de esta cátedra es que recibe alumnos de primer año. Que los alumnos son alumnos que tienen su primer contacto, en la mayoría de los casos su primer contacto con la universidad. Entonces, no conocen cómo funcionan un montón de cosas, vienen con una formación muy heterogénea en muchos aspectos, no solamente en conocimiento, sino también en cuanto a cuestiones culturales, hábitos de estudio, perspectivas, ideas, imágenes respecto de la carrera, muchos ni siquiera saben bien lo que es la Biología en esta materia, ese es un rasgo distintivo. La diferencia, las materias que están más adelante, donde uno ya sabe dónde hay que ir a buscar una nota, qué tenés que hacer en la universidad y cuántas horas más o menos tenés que estudiar para que le vaya bien (entrevista profesor adjunto).

Para la profesora titular existe también una diferencia relacionada con la escuela secundaria de origen, el grupo social de pertenencia y la carrera elegida. Así lo relata:

Yo siempre estoy preguntando, siempre estoy preguntando ¿y cómo hace...? ¿Y qué punto es ese? a ver quién responde. Entonces estoy viendo ¿Y de dónde viene ese, de qué colegio? Todos están siempre ahí. Y hay diferencia, mucha, mucha diferencia.... O de la carrera que sigan o del estrato social. También, hay escuelas que las repiten constantemente. Yo vengo de tal... Yo siempre pregunto de qué colegio vienen (entrevista profesora asociada).

La experiencia escolar que traen es insuficiente para poder desenvolverse en la universidad. Así lo expresa una alumna:

Otra cosa, que tiene que ver más con el tema con vos como alumno: en la secundaria uno tenía otro ritmo de estudio, en cambio acá tiene mucha libertad. Entonces, vos podías ir a las clases o no, podés ir estudiando y llevándolo al día, o podés estudiar todo una semana antes del parcial. Entonces, por ahí uno se complicó hasta que uno va como tomando la mano [risa]. Y hay que ir llevándolo más o menos al día, leer un poco el libro, no dejar que se acumule todo, como antes de tiempo, no dejar que se acumule todo en una semana antes del parcial, que te ponés como loco leyendo, leyendo, eso no es aprendizaje (entrevista alumna).

Para los estudiantes, poder permanecer en la cátedra significa aprender nuevas rutinas, responsabilizarse de asistir a las clases, resolver los cuestionarios, ser capaz de relacionarse con el grupo de pares en el laboratorio, de hacer preguntas sobre las temáticas que se están tratando, realizar las experiencias en el laboratorio o en el campo, estudiar para los parciales. Acciones, objetivos, propuestas que implican, a su vez, organizar los tiempos de estudio, poder leer comprensivamente un libro, saber qué temas se tienen que estudiar y cuáles no. Es aprender una nueva forma de estar

en la cátedra y en la universidad que les es ajena, extraña y que se vive como totalmente diferente a la escuela secundaria. Coulon denomina afiliación a este proceso en el que el estudiante ingresante “descubre y asimila la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior” (1993:159).

Ayudar al estudiante en este proceso de afiliación es una de las intencionalidades del profesor adjunto y el equipo de ayudantes que se realiza en las clases. Los docentes buscan que el alumno “se ponga en condiciones para ejercer prácticas” (Ferry, 1997:54) estudiantiles que lo habiliten a constituirse como estudiante universitario. Una de las ayudantes expresa:

Es una cátedra que como que recién empiezan todos y como que uno se siente..., como que tiene que orientarlos un poco, o por ahí empiezan a preguntarte cosas, de cómo funciona la universidad, gente que no tiene ni idea por ahí cómo va a ser la carrera o de que se imagina otra cosa totalmente distinta como me pasó a mí o como le pasó a todos (entrevista ayudante).

Pensar la Biología como un campo de investigación que atrae, “tener ganas” de aprender más sobre la naturaleza, comprender que el mundo que nos rodea se puede ver de una forma distinta después de cursar esta materia, “querer seguir leyendo del 'Curtis' aunque ya haya terminado y aprobado la materia”, darse cuenta que pudo leer un libro, de que al libro hay que leerlo y comprender lo que dice aunque “te lleve mucho más tiempo” y sobre todo pensar que uno es capaz de aprobar una materia son los aprendizajes que construyen los alumnos. Establecen una relación con el saber caracterizado por el interés y la curiosidad por explicar y comprender el mundo natural que les rodea, así como la relación entre el hombre y la naturaleza. La Biología es un campo de conocimiento en interacción con otros campos del saber que complementan y enriquecen su mirada. Aprender Biología es encontrarle sentido a aprender Matemática y Química, rompiendo con la fragmentación de los saberes propia del plan de estudio en torno a las disciplinas. Una estudiante dice:

Creo que en mi caso, yo aprendí a ver las cosas con un lado más crítico, a buscarle bien..., a no quedarme con lo que te presentan nada más. Y que por ahí, yo aprendí que no te podés quedar con una sola fuente, también buscar otras alternativas tanto en lo teórico, como en lo práctico, combinarlo, como que hay que combinar y mezclar las cosas (entrevista alumna).

El camino que recorren en la construcción de los nuevos saberes desencadena procesos identitarios que se viven como el sentirse capaz de estudiar, de resolver un problema, de ser libre para profundizar este saber. He aquí el relato de un alumno que compara la cátedra con un pájaro:

Mirá yo me la imagino como un pájaro. Porque puede ir, te puede llevar..., o sea, yo siendo pájaro podés ir a varios lugares, no es algo estancado, relacionándolo..., no es una laguna que está estancada, y tenés una laguna y ya está. Esta cátedra te abre a muchas cosas, también depende del pájaro a donde quiere ir, si el pájaro se quiere quedar en su rama, se va a quedar en su rama, pero yo creo que es una materia que te incita a querer saber más, bah, por lo menos me paso a mí, es una materia muy bien dada que hace que el alumno quiera saber más..., como que te da libertad (entrevista alumno).

La formación emerge como una oferta de iniciación en la vida universitaria y profesional, marca a su vez, el inicio de una relación con el saber biológico. Para los estudiantes que permanecen, las transformaciones identitarias producidas en estas situaciones los habilitan a reconocerse como estudiante universitario en el área de las Ciencias Biológicas.

2.3. El acompañamiento en la relación pedagógica

El acompañamiento por parte del profesor adjunto y el equipo de ayudantes caracteriza la relación pedagógica que se instaura. Este grupo de docentes, del que la profesora está excluida, enmarca y sostiene una propuesta de enseñanza en una relación intersubjetiva de aceptación y respeto hacia los estudiantes, quienes valoran y sostienen la relación.

En la relación pedagógica el docente opera como guía y ayuda. Ubica al estudiante en un rol participativo y activo. Así lo expresa una alumna:

[El profesor adjunto y los ayudantes] se interesan por explicarte las cosas, se interesan por hacer que entiendas y te das cuenta que les encanta hacer lo que hacen. Da gusto, da gusto realmente ir y estudiar con este tipo de gente, están ahí para que aprendas y sepas, te quieren transmitir sus conocimientos y están abiertos a todas las posibilidades, es muy lindo, está re copado (entrevista alumna).

El estudiante se siente acompañado en una situación en que se ve a sí mismo como perdido, extrañado y desorientado. Una alumna afirma:

Entrevistadora: *Y si vos tuvieras que completar la frase “después de cursar esta materia aprendí...”*

Alumna: *Yo creo que más que lo que es la materia como que te deja un... como algo como medio raro, porque ponele el último laboratorio que ya sabíamos que se terminaba la materia fue, nada, para mí fue re feo porque yo no tenía ganas de que se terminara la materia.*

Más allá de todo lo que aprendés, rendís, lo que no te salía y después te salió, cosas así aprendés como eso... cuando estás en la secundaria te llenan la cabeza diciéndote que en la universidad esto, que vas a ser uno más, un número más, que nadie, nadie te va a dar bola, todas cosas así, yo no sé si esta cátedra será la excepción porque tampoco tengo las cátedras pero como que lo siento así, como que fue diferente a todas, a cualquier otra cosa (entrevista alumna).

La relación que establece con el docente hace que desestime la imagen que los profesores de la escuela secundaria le presentaron.

El docente opera como andamiaje de los aprendizajes aunque no siempre los tiempos y modalidades del mismo coinciden con sus expectativas. Pone en acto la escucha y el acompañamiento como un adulto que comprende la situación de iniciación en la vida universitaria por la que atraviesa el estudiante, ubicándolo en un rol protagónico. Para ello reconocen que deben “tener paciencia”, “ser flexibles”, comprometerse en la relación así como “explicar y explicar bien” en el sentido de revisar los significados que construye el estudiante, a partir de la pregunta, para volver a explicar los conceptos utilizando “terminología no muy complicada”.

Esta relación hace que el alumno les consulte y dialogue sobre temáticas que van más allá de lo estrictamente académico y en muchos casos les ayude a confirmar o redefinir la elección de la carrera que hicieron. Una de las ayudantes dice:

La relación con el alumno me parece que es muy buena, con todos, nos respetamos mucho, los tenemos en cuenta, siempre vienen y nos plantean sus cosas y sus cuestiones más allá de la cátedra y se ponen a hablar de otras cosas..., el futuro, de qué estamos haciendo nosotros, de qué trabajamos y vienen con las quejas de otras materias. Bueno, eso lo harán todos, excepto la profesora que no tiene una buena relación con los alumnos, y eso siempre lo han planteado en las encuestas, en muchísimas encuestas de evaluación de cátedras..., que por ahí contesta mal (entrevista ayudante).

El profesor adjunto y el equipo de ayudantes y los estudiantes consideran como muy importante la relación pedagógica de acompañamiento y escucha que se establece. Desde esta perspectiva, este grupo de docentes percibe como dificultades para la enseñanza de la cátedra tres aspectos: el vínculo entre la profesora asociada con los estudiantes, el incremento de la matrícula y el alto porcentaje de estudiantes que abandonan el cursado de la materia.

Con respecto al vínculo profesora–estudiantes una ayudante manifiesta:

Desde la parte de los alumnos que nos dicen, no, como hay un quiebre entre la profesora y lo que es la práctica. Ahora, bueno, [nombra al profesor adjunto] está de profesor, pero cuando estaba solo [nombra a la profesora asociada] de profesora hubo siempre en todas las encuestas, se vieron un quiebre entre lo que era la teoría y lo que era la práctica y eso creo que es la mayor dificultad que tiene la cátedra. Ese quiebre que los mismos alumnos todo el tiempo te lo están diciendo y se ve expresado en las encuestas mucho y yo creo que esa es la mayor dificultad que tiene.

Y ahora [que está el profesor adjunto] cuando empiezan también se diferencian cuando empiezan las clases con el que los alumnos están mucho más relajados, entienden muchos conceptos, mucho más claros o sea nosotros estamos de la parte práctica, no veo alguna dificultad. O sea nosotros de la parte práctica yo creo que vamos bien, no veo alguna dificultad así, pero sí se ve eso cuando los chicos tienen que estudiar o cosas que no entendieron o cosas que no vieron, que llega al parcial o el práctico y no lo vieron en la teoría y a veces se ve... (entrevista ayudante).

Desde los estudiantes también se plantean dificultades en la relación con la profesora titular. Así lo expresan:

También nos pasó que o sea las consultas previas a los parciales, en el primer parcial con todos los temas que vimos con la profesora... llegábamos a la consulta y teníamos muchas dudas y después nos enteramos que había temas que no habíamos alcanzado a ver o ni siquiera se habían mencionado en las clases que entraban, y si en ninguna de las consultas no nos interesaba o no preguntaba, esos temas por ahí quedaban colgados y no los sabíamos o no los habíamos visto o por ahí se vieron muy rápido algunos temas, energética y todo lo que es fotosíntesis, son temas complejos, porque tienen que ver muchas reacciones, muchos nombres de compuestos y no es algo sencillo, porque la base de la secundaria es muy básica o, bah, por lo menos la mía, y ese tema se vio en una sola clase y yo creo que todos nos quedamos desconcertados (entrevista alumna).

[La profesora asociada] se iba mucho de boca con las cosas que decía. Un día empezó a hablar de un ciclo y un par de chicos de acá de Bahía estaban hablando y la profesora les dijo de qué están hablando, y los chicos le dijeron que esto es tal cosa. Nadie sabía lo que era, yo no sabía lo que era. Y la profesora empezó: ¡Ah! cuánto saben estos chicos. Resulta que los chicos habían egresado de una escuela privada y la mina le empezó a tirar flores a las escuelas privadas y como a desmerecer a las escuelas públicas. A mí no me molesta eso, yo fui a una escuela pública, no me molesta eso, pero a J. [otro estudiante] le molestó muchísimo, y como le molestó a él, éramos 180 personas ahí adentro escuchándola y no me pareció un comentario bueno. Está bien que lo pienses, pero no lo digas delante de tantas personas (entrevista alumna).

La relación que entabla la profesora con los estudiantes se percibe, desde el resto de los docentes y desde los estudiantes, como una de las dificultades para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, prevalece la escucha y el acompañamiento del profesor y el equipo de ayudantes, los cuales están asociados a sentimientos de aceptación y admiración por parte del estudiante. Una alumna manifiesta:

Gusto por el conocimiento, yo te lo digo más por la parte del [profesor adjunto], no por la profesora, porque por la profesora si la escuchás a veces repetía mucho por el mismo tema y ya era cansador, pero [el profesor adjunto] te mostraba otra vista de lo que es... la biología, sobre lo que es... los beneficios de saber todo, de saber lo que sucede a tu alrededor, saber cómo poder resolver determinados problemas que en la actualidad con los sistemas naturales, los parques. Te dan ganas, te dan ganas y ahí digo: no, me voy a poner las pilas, me voy a poner a estudiar y me voy poner a ayudar, me voy a poner trabajar (entrevista alumna).

Las acciones como preguntarles qué opinan sobre los resultados de los parciales, pedir perdón porque el parcial fue muy difícil, dar lugar y estimular la pregunta del alumno en la clase y fuera de ella, buscar dialogar con los alumnos acerca de su situación como alumnos y sujetos que están ingresando a un institución educativa que no conocen, dar consejos sobre cómo estudiar y qué hacer para poder permanecer en la universidad y escucharlos, son aspectos que llevan a los estudiantes a identificarse con su posicionamiento frente a la biología y a la vida. Aun los alumnos, que quieren ingresar a la carrera de medicina, se interesan y se apasionan por la biología debido al

entusiasmo que transmite y la empatía que establece el profesor y el equipo de ayudantes.

El lazo afectivo que se construye entre los docentes (excluyendo a la profesora) y los estudiantes, junto con las formas de enseñanza que se realizan facilitan la iniciación en la vida universitaria y profesional de los estudiantes.

La relación pedagógica diverge entre la profesora asociada y el profesor adjunto. Es una característica más que apoya la divergencia.

Los datos muestran una dificultad en el primer caso, mientras que en el segundo hay una preocupación por generar un buen vínculo. En este sentido, hay una percepción de las ansiedades vividas por los estudiantes y una búsqueda de acompañamiento en una relación continente (Bion, 1974; Blanchard Laville, 2009) que permite tanto la relación interpersonal como la relación con el conocimiento básico de la Biología.

2.4. La iniciación en la investigación

La relación entre investigación y enseñanza toma un giro peculiar en la cátedra. A pesar de que dentro del equipo docente conviven dos posicionamientos opuestos acerca de esta relación, se instala como rasgo característico del estilo *la iniciación en la investigación*. En los espacios de enseñanza coordinados por el profesor adjunto y el equipo de ayudantes, se realizan actividades que introducen a los estudiantes en el mundo de la investigación del área de las Ciencias Naturales.

La cátedra pertenece a un departamento en el que la investigación tiene una tradición muy importante. El equipo docente considera que la producción de conocimientos es una tarea central; sin embargo, se presentan dos posicionamientos diferenciados en cuanto a la relación entre enseñanza e investigación.

Para la profesora asociada, su actividad principal es la investigación, a la cual dedica todo su esfuerzo, por ella ha ingresado y permanece en la universidad. Su campo de investigación es la biología molecular. Desarrolla esta actividad en un Instituto de Investigación con espacios especialmente preparados, como el laboratorio donde se utilizan técnicas específicas e instrumentos y aparatos de alta precisión. Su relación con el saber se caracteriza por la búsqueda, el entusiasmo y el placer en producir conocimientos científicos con el fin de explicar y predecir los fenómenos biológicos bajo estudio. Para ella, la investigación es una actividad que no se puede enseñar a los estudiantes ya que “es para cátedras más avanzadas”, “no podemos [enseñar a investigar] son de primer año”. Para iniciar a los estudiantes en la formación en la investigación se requiere de una formación específica que solamente es posible completar en los años más avanzados de la carrera. La relación entre docencia e

investigación responde a lo que Robertson y Bond (2008) denominan una relación jerárquica, en la que la investigación es un proceso de descubrimiento y exploración que se produce en las “fronteras del conocimiento” (*Ibidem*, 113) y la enseñanza tiene que ver con la transmisión de un cuerpo de conocimientos que el estudiante necesita aprender para poder ingresar al mundo de la investigación. De allí la imposibilidad de enseñar a investigar a los estudiantes de una manera directa. De este interés de la profesora por la investigación, así como su definición de la misma, se infiere que la docencia no constituye su preocupación central y ello permite comprender las características de su enseñanza, así como la relación pedagógica con los estudiantes y la delegación de funciones docentes en el equipo.

Por su parte, para el profesor adjunto, la investigación también es muy importante y ocupa gran parte de su actividad en la universidad, pero lo hace desde una perspectiva diferente. Investiga sobre las temáticas de la biología desde un enfoque conservacionista, interesado en la protección del medio ambiente. Es un campo de reciente creación en el que gran parte de la actividad investigativa se realiza en contacto directo con la naturaleza y no en el laboratorio. Su objetivo no es solamente construir teoría científica a fin de explicar y predecir fenómenos biológicos, sino crear conciencia acerca de la problemática de la contaminación y el cuidado del medio ambiente y resolver sus problemas. Busca modificar las costumbres, las acciones y los valores de la sociedad hacia el medio ambiente. Es una postura holística que abarca perspectivas teóricas que incluyen los enfoques biológicos (aunque no se agotan en estos), organicistas, éticos, filosóficos, históricos y sociales. El profesor lo explica de esta manera:

Yo siempre trabajé en biología de la conservación, que es ecología de especies y ecosistemas en riesgo o amenazados, pero trabajé con árboles invasores, con aves, con hormigas, con sapos, un montón de cosas distintas, porque en realidad en la disciplina en la que yo trabajo uno lo que busca es formas de responder y resolver problemas, entonces no es que yo sea especialista en plantas o en pájaros o en hormigas, en realidad no soy especialista en ninguna de esas cosas. Uno busca la herramienta que le sirva para resolver ese problema, por eso es muy versátil.

La biología de la conservación es la ecología orientada a resolver problemas de especies amenazadas. Aplicada a resolver problemas. La biología de la conservación es una forma extraña de la ciencia porque tiene incluso postulados éticos y cosas así. Esta disciplina tiene uno de los objetivos que es promover formas armónicas de convivencia entre el hombre y la naturaleza, eso tiene una parte de ecología pero tiene muchísimo de ética, sociología, economía, esa es la base... Hay congresos, hay un cuerpo [de publicaciones] reciente pero que crece muy rápido porque es atractiva para mucha gente la disciplina. Sobre todo como respuesta a la crisis ambiental, entonces hay mucha gente que se preocupa y toma para ese lado como una forma de trabajar en esa área (entrevista profesor adjunto).

La producción de conocimiento se caracteriza por la diversidad y la heterogeneidad de los puntos de vista desde donde se enfoca lo biológico. Lleva al profesor a investigar “en muchas cosas distintas”, como los aspectos éticos y sociales que incluyen y exceden la perspectiva orgánica. A diferencia del planteamiento de la profesora asociada, es posible referirse a una relación integrada entre docencia e investigación, en la cual en la investigación “se hace más hincapié en buscar que en encontrar” y la docencia implica “poner a los estudiantes en contacto con los saberes y prepararlos para que puedan actuar como estudiantes independientes” (Robertson y Bond, 2008:115). El tipo de investigación y su lugar en relación a la enseñanza toman un sentido diferente al planteado por la profesora.

Se revela el lugar que ocupa la investigación en la enseñanza desde esta perspectiva cuando el profesor describe cómo prepara sus clases, para las que hace “un esfuerzo... por buscar cosas raras y diferentes..., hablarles de una película..., de un libro que no tiene nada que ver, que es una novela y de paso recomendárselo, que lo lean” (profesor adjunto). Así describe el profesor cómo se siente cuando prepara sus clases:

Yo en las teóricas creo que esa parte es muy, para mí por ahí no tan racionalmente porque estoy preparando clases casi todo el tiempo, pero ese poner cosas que son interesantes, lo pongo porque me interesan a mí, la parte de fascinación. La fascinación es como muy grande, no sé, a mí me gusta mucho y trato de ver si puedo explicar por qué, a ver qué le vio a eso. Me pasa con algunas cosas más áridas, con la parte de taxonomía, que es árido o ahora yo ahora estoy explicando. Hoy expliqué todo hongos y esponja marina, y son ciclos de vida, entonces cómo hago para que... porque yo la veo y me gusta, pero claro yo tengo..., qué sé yo, como al que le gusta la música o el fanático que colecciona estampillas, dice este está loco o con cualquier cosa que vos no tenés afinidad (entrevista profesor adjunto).

La relación con el saber del profesor se pone en evidencia. Interesa a los alumnos en el saber biológico y busca cómo motivarlos para que se movilicen hacia el conocimiento científico que a él mismo le fascina. Se evidencia un proceso de transferencia de la relación con el saber que va más allá del saber mismo y que -como se vio en fragmentos anteriores- los alumnos lo reciben y establecen también un vínculo de fascinación con sus clases y con el saber.

La enseñanza intenta crear escenarios que hagan conocer los nuevos conocimientos al estudiante mostrándolos como productos de la investigación o realizar experimentos. Así lo explica el profesor:

Así que de entrada yo le doy una clase teórica que se llama biología como ciencia, antes, la primera clase, y después un práctico de campo que son las preguntas, después en la teoría yo siempre trato de mostrar algo muy nuevo, muy nuevo si pasa algo nuevo yo cambio mi clase. Sí, ahora que encontraron ese fósil en Europa que es el eslabón entre

primates y no sé qué, bueno esa clase empecé con ese tema porque era muy nuevo mostrado como un resultado de una investigación muy reciente.

En el primer práctico se buscan hipótesis, como en biología es esencialmente explicarles por qué la biología es una disciplina científica y por qué aunque no hagan investigación si estudian biología lo tienen que hacer con un espíritu crítico, porque están haciendo un conocimiento preliminar, conocimiento sujeto a revisión que es muy importante.

Y después los prácticos están planteados como experimentos, nosotros tratamos de ver las experiencias como un experimento, no como una receta. Entonces yo siempre les digo que si van a poner un colorante en un tubo para ver si se pone rojo o verde, primero armen una hipótesis sobre qué esperan que pase y por qué. Y dirían: esto se tendría que poner rojo, porque ahí adentro hay lípidos y ese es un colorante para lípidos, y ahora lo pongo. Se pone verde, acá pasó algo, capaz que no, una pavada, entonces siempre estamos insistiendo que se paren frente al experimento, yo siempre les digo como si fuera la primera vez que un biólogo va a poner esas dos sustancias en un mismo tubo de ensayo (entrevista profesor adjunto).

Las actividades que toman como eje central la investigación consisten en la confección de preguntas sobre una observación en el campo, cumplimentar los pasos en la resolución de una experiencia, la redacción de hipótesis para explicar un fenómeno, las narraciones incidentales acerca de la experiencia personal de los docentes en sus investigaciones y la presentación de los resultados obtenidos. Se los invita también a participar de los grupos conservacionistas.

Esta forma de abordar los saberes acerca de la investigación da lugar a aprendizajes que se relacionan con la actitud del investigador respecto al conocimiento. Así lo describe una estudiante:

Además por ahí [el profesor adjunto] hacía hincapié siempre en que viéramos las cosas desde el punto de vista, o sea, que no nos quedáramos con lo que nosotros veíamos y aprendíamos, sino que teníamos que ser críticos de lo que nosotros estábamos evaluando, por ahí eso también lo veo relacionado con formación e investigación. Siempre nos hablaba de las características que tiene un biólogo, nos da el ejemplo personal, de cosas que le pasaban a él o cómo se dio cuenta de..., con anécdotas de él y también ir formándonos por ahí tener un pensamiento crítico. El trataba de hacer las pruebas de forma que..., para ver si realmente nosotros podríamos entender lo estudiado, no el hecho de saber si sabíamos o no, o sea, de encontrarle un sentido a las cosas, ver que realmente no son porque sí (entrevista alumna).

La profesora asociada expresa el sentido que le da a la investigación y desde allí niega la posibilidad de iniciar a los estudiantes en actividades de investigación en los espacios de enseñanza de una materia introductoria. Sin embargo, la incorporación de la investigación es posible por factores diversos. En primer lugar, el profesor adjunto está a cargo de la organización general y la implementación de la enseñanza en la cátedra, por otro lado, la relación de acompañamiento y escucha, así como la forma atractiva de sus clases hace que los estudiantes valoren las actividades propuestas. El grupo de ayudantes, al adherir a su posicionamiento con respecto a la investigación y la enseñanza, lo acompaña en la propuesta. Se trata de dos formas de pensar acerca de la investigación y su lugar en la enseñanza que expresan ideologías distintas al

respecto. La delegación de funciones en el profesor adjunto permite que sus ideas puedan llevarse a cabo.

La iniciación en la investigación es un rasgo del estilo de enseñanza de la cátedra, más allá de la diferencia de criterios entre los docentes acerca de la necesidad y la oportunidad de formar en investigación al alumno que se inicia en la universidad.

2.5. La docencia como tarea del grupo

El profesor adjunto y los ayudantes forman un grupo de trabajo en torno a la tarea de enseñar. El profesor es el líder reconocido, quien ejerce un liderazgo democrático. Las relaciones que se establecen son cara a cara. Hay respeto y escucha de las opiniones de todos los miembros y las decisiones son consensuadas. La profesora es excluida del mismo. Una ayudante dice:

Hay autoridad pero también hay buenas interrelaciones entre las personas y hay un objetivo en común, también cuidarse, me parece que hay... muy importante ligazón afectiva entre los integrantes de la cátedra. Que eso es bueno cuando uno trabaja, sentirse protegido o cuidado o contemplado, eso es importante. Me parece que es entre todos, particularmente entre los docentes porque nos vemos más seguido. Yo hablo siempre de la práctica (entrevista ayudante).

El grupo se reúne al inicio y al final del cuatrimestre, antes que comience el cursado de la materia y al final del mismo para discutir acerca de la forma de evaluar y los instrumentos que se utilizan, el lugar que ocupan los cuestionarios en la aprobación de la materia, los resultados obtenidos por los estudiantes, la actualización de los temas a enseñar y la incorporación de nueva bibliografía.

Eso fue una reunión de principio de cátedra, que..., bueno, informalmente y nos juntamos con los ayudantes, y, bueno, entonces [el profesor adjunto] nos dijo que ya había estado hablando con parte de los chicos y como que la idea para este año era justamente era que... tratar de lograr una mayor participación de los alumnos en cada uno de los trabajos prácticos, tratar de hablar menos nosotros y hacerlos hablar más a los chicos (entrevista ayudante).

Una cuestión que se planteó en la reunión de principio de año fue la necesidad de que los alumnos participen más en las clases y por lo tanto de que “los ayudantes hablen menos”. También tienen un lugar los planteos que hacen los estudiantes respecto a la forma de enseñar en las clases a los que se trata de dar una solución. En este sentido, la voz de los estudiantes está presente en estas reuniones.

En general, en las reuniones se trabaja sobre las dificultades que tienen y qué cosas tienen que mejorar con respecto a la enseñanza. Se escuchan los aportes de los miembros del grupo. El mayor peso en la toma de decisiones sobre cuestiones que

surgen cotidianamente dentro del grupo lo tiene el profesor adjunto y las dos ayudantes más antiguas³¹, aunque se busca que sean consensuadas. Se realizan además reuniones informales, entre los tres, cuando surgen problemas puntuales.

Los miembros interaccionan semanalmente en los cambios de turno de las comisiones de trabajos prácticos o mientras esperan que los alumnos resuelvan los cuestionarios. Aquí es donde se toman las decisiones del día a día, se resuelven los problemas cotidianos, se da la información a los miembros del grupo y se acuerda la forma de dar la clase de Tp.

Para el equipo de ayudantes, el profesor es una figura objeto de identificación que lidera al grupo. Se lo reconoce como un docente excelente por las clases que da, en las que busca atraer a los alumnos despertando el deseo de aprender biología. Esta forma de trabajo es compartida por los miembros del equipo. En palabras de una ayudante:

[el profesor adjunto] yo creo que profesionalmente, como docente es excelente y que lo hemos comentado incluso con compañeros... Vos podés entrar con dudas respecto de la biología, decir ¿me va a gustar, es realmente lo que quiero? Y vos lo escuchás hablar al [profesor adjunto] y te enamoras de la biología, tiene que ver digamos así con el amor por la materia o por la cátedra, eh... por la carrera y te ayuda a quererla y a verla con otra perspectiva. Me hubiese encantado tener un profesor como él cuando entré en la carrera. Si vos tenés alguna duda y lo escuchás a él hablando de la biología, y bueno, yo creo que te enamoras de la biología (entrevista ayudante 3).

El profesor es reconocido como líder del grupo. Desde hace dos años se desempeña como profesor y por más de 10 años fue jefe de trabajos prácticos y estuvo a cargo de la “práctica”. Históricamente se ocupó de la organización de las “Guías de Trabajos Prácticos”, las clases de Tp y las de consulta, así como la implementación del sistema de evaluación que incluye parciales y cuestionarios. También se ocupa de reclutar a los colaboradores. Para los miembros del grupo, es una persona muy admirada y respetada. El grupo tiene en común el posicionamiento epistemológico y ético, en especial sostiene la defensa de la conservación del medio ambiente con un fuerte enfoque en los valores que los lleva a participar de los grupos conservacionistas que el profesor lidera. Algunos de los ayudantes participan de sus proyectos de investigación y en varios casos dirigió o dirige sus tesis de posgrado.

Los miembros del grupo se reconocen a sí mismos como sujetos “formados para dar (la materia)”, porque los contenidos son simples y en algunos casos por mantenerse actualizados en las formas de enseñar: “leer para buscar cosas nuevas”, relacionarse con otras cátedras para “ver qué cosas están haciendo ellos, intercambiar cosas”.

³¹A estas ayudantes se les reconoce esta función no solo por su mayor carga horaria sino por la experiencia que tienen como miembros del grupo.

Proponen “transmitir lo que uno sabe”. De la misma manera que los docentes se reconocen como formados en la disciplina, se valora su formación docente desde su experiencia, en espacios y tiempos no formales. El saber didáctico se construye en torno a su experiencia como alumnos y como docentes en la cátedra. Las fuentes de formación en docencia son los diálogos y charlas informales con otros docentes, el recuerdo de las clases por las que transitaban como alumnos universitarios (de las cuales se rescata lo negativo para no repetir y se toma lo valorado positivamente para imitar) y el trabajo que ya vienen haciendo en las clases de Tp como forma a imitar. Uno de los espacios de formación reconocidos es la clase misma de Tp donde los que se inician (ayudantes y colaboradores) van viendo cómo se trabaja e imitando las formas establecidas de enseñar.

Desde una perspectiva psíquica comparten la curiosidad por conocer, el deseo de transmitir el gusto por la naturaleza a los estudiantes y el pensar la enseñanza de la materia como una introducción al mundo de la profesión del biólogo.

Desde una perspectiva psíquica grupal, el modo de funcionamiento que predomina en este grupo es el racional. Siguiendo a Bion (Bion en Grinberg *et al.*, 1991) es posible afirmar que la mentalidad grupal que predomina es la del grupo de trabajo. Sus miembros dan cuenta de una cierta madurez y entrenamiento para participar en la búsqueda de soluciones a las situaciones que se les presentan, toleran la frustración por no poder en muchos casos dar solución a las mismas y utilizan el diálogo. El trabajo está centrado en la tarea de enseñar. Las emociones en juego hablan de vínculos de cooperación y de una relación de respeto e idealización por el profesor. La relación con el saber y el enseñar de este se transfieren al equipo docente y también a los alumnos y tienen un efecto de unión en el grupo.

En síntesis, el profesor adjunto y los ayudantes constituyen un grupo de trabajo cuya tarea es pensar, planificar, realizar y evaluar la enseñanza. La profesora asociada no participa del mismo. Este grupo se caracteriza por:

- tener intereses comunes en la investigación y en las temáticas que se investigan;
- compartir los significados acerca de la enseñanza de la biología;
- valorar como positiva y relevante la tarea de enseñar;
- la participación de sus miembros en las decisiones que toma el grupo;
- tener la posibilidad de ser escuchados y discutir al interior del grupo las decisiones que se toman;
- el clima de trabajo agradable y positivo;
- el sentimiento de pertenencia de los miembros.

Estas características se sostienen por el vínculo de admiración, fascinación que despierta el profesor sobre los alumnos y docentes por las clases que dicta.

2.6. El equipo docente escindido

La dinámica de funcionamiento del equipo docente da cuenta de una división y antagonismo entre la profesora y el resto de los docentes, los cuales conforman un grupo de trabajo liderado por el profesor. A esta separación se refiere la denominación *el equipo docente escindido*.

Al decir del profesor, “es una convivencia compleja” entre dos profesores o “es una materia, pero hay dos profesores y tenemos una filosofía muy diferente”.

Desde una perspectiva psicosocial, dentro del equipo docente conviven dos líderes. La profesora ejerce un liderazgo formal, dado por la organización, pero no legitimado por el grupo de docentes ni por los estudiantes. El profesor ejerce un liderazgo principalmente sustentado en la admiración y el aprecio, es decir, en el poder de referencia y en el poder experto (French y Raven en Romero, 2001), el cual se ejerce por el reconocimiento de su experiencia y sus conocimientos. Entre ambos hay diferencias marcadas que tienen como antecedente la forma de ingreso a la cátedra.

La profesora ingresa a la cátedra en la década del 80, como profesora adjunta a cargo. Su ingreso se debe al reconocimiento que se hace a su experiencia en el campo de la investigación de la ultraestructura biológica en el exterior, por lo cual se la invita a trabajar en uno de los Institutos de Investigación dependientes de la UNS y el CONICET. La incorporación de la profesora produce el desplazamiento a otra cátedra del profesor a cargo. Este último es un ingeniero agrónomo, muy admirado y respetado en el Departamento, que se dedica a la investigación en el área de la biodiversidad. Desde la perspectiva de la profesora, su acceso a esta cátedra se debe a la necesidad de tener una visión más amplia sobre la biología, la cual puede ser ofrecida por una bióloga más que por un ingeniero agrónomo.

El profesor adjunto ingresa al equipo docente como ayudante alumno al año siguiente de aprobar la materia, en estudio, siendo alumno de la carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas. Realiza toda su carrera docente en esta cátedra, hasta llegar a ocupar el cargo que tiene actualmente. Durante los primeros años que trabaja como ayudante alumno, lo hace con el ingeniero agrónomo (al que la actual profesora asociada reemplazó), quien se constituye en un modelo docente a imitar y al cual recuerda de esta manera:

Una cuestión importante fue el profesor [se refiere al profesor con el cual empezó a hacer la ayudantía] que a mí me gustaba mucho el estilo de enseñar, pero de todas maneras no tenía muchas comparaciones. Todavía hoy me gusta mucho, descubrí que era muy bueno efectivamente, pero en ese momento me había fascinado cómo daba clase, entonces me atrajo mucho que me invitara a estar en el equipo (entrevista profesor adjunto).

La relación del actual adjunto con el profesor anterior marca una modalidad vincular de fascinación, de gusto y reconocimiento que lo constituye en un modelo a imitar, con el cual identificarse. Ese tipo de relación nace allí y se continúa transgeneracionalmente en las modalidades que el profesor ha incorporado y con las que se relaciona con los docentes y alumnos actuales. La profesora asociada no tiene historia previa a su incorporación en esta institución, desplaza al profesor, representa otro modelo en la disciplina y otra procedencia disciplinar. A lo largo del tiempo, el profesor adjunto se va haciendo cargo de la organización de la enseñanza de las clases prácticas, mientras la profesora va dejando en sus manos la misma. Esto posibilita que los nuevos miembros de la cátedra sean reclutados por el profesor y en general adhieren a su posicionamiento epistemológico y didáctico. Así, el primer modelo dado por el profesor desplazado triunfa en el dictado de la materia a partir de la participación y el ascenso del nuevo docente que mantiene la impronta inicial aun coexistiendo con la profesora asociada.

Desde una perspectiva grupal, se presenta una escisión, un conflicto entre la profesora y el grupo del profesor adjunto que se ha resuelto mediante la delegación de funciones por parte de la primera. El mismo se sustenta en las diferencias en el posicionamiento epistemológico y con respecto al lugar de la investigación en la enseñanza. Se trata de formas de pensar, de intereses temáticos, de formas de investigar, de posicionamientos éticos distintos que definen las formas de enseñar y la relación pedagógica. Ambas posturas se presentan como irreconciliables. Para el grupo liderado por el profesor, la postura sostenida repercute en cuestiones que son muy importantes como es el respeto por el estudiante, la necesidad de acompañarlo en su ingreso a la universidad y la importancia de estimular su curiosidad, entre otras.

El conflicto presente parece haber llegado a una situación dilemática de difícil solución. Se lo reconoce como tal y se lo vive como algo imposible de resolver, lo que ha llevado a “una estrategia de convivencia” -dice el profesor- que consiste en minimizar las comunicaciones y agrega:

Decisiones así de coordinación: cuándo, quién dicta qué teoría, cosas así normalmente la profesora prepara un cronograma me lo manda, si yo estoy de acuerdo le digo que sí, y lo hacemos así. Esas cosas se consultan, pero reunión formal de cátedra, todo el personal junto, hace mucho tiempo que no hay ninguna, mucho, mucho tiempo, sí de personas que trabajan en los prácticos, el resto de los ayudantes conmigo, además estamos casi en deliberación permanente [risas] porque estamos las 7 horas y media de trabajos prácticos,

en el medio descansos y todo el tiempo estamos charlando ¿y cómo fue? No, hoy estudiaron, no sé, qué hacemos, vamos haciendo cambios del tipo de requisitos de cursado (entrevista profesor adjunto).

Un pacto que a nivel consciente beneficia a todos los integrantes, que reconoce y casi legitima la escisión, y que la continuidad en el tiempo del equipo refuerza. El pacto consiste en convivir con la menor confrontación posible. Se podría pensar en una relación continente-contenido de tipo comensal (Bion, 1974) entre la profesora y el grupo liderado por el profesor. Esta relación -que desde el psicoanálisis, Bion define como posible entre un grupo y un individuo excepcional o portador de una idea nueva-, es aquella en la que ambos coexisten sin afectarse mutuamente “no hay confrontación ni cambio, aunque este puede producirse en cuanto la relación se modifique” (Grinberg *et al.*, 1991:35). El conflicto continúa, aunque se encuentra una solución de compromiso beneficiosa que permite a sus miembros continuar realizando las tareas por las que ingresaron a la universidad: la investigación para la profesora, y la investigación y docencia para el resto. A nivel institucional continúa intergeneracionalmente lo que el profesor inicial instituyó para la materia.

3. La iniciación divergente

El conjunto de rasgos que se han desarrollado permiten captar el sentido del estilo denominado *la iniciación divergente*. Refiere al comienzo y el ingreso de los estudiantes en la vida universitaria y a su introducción en un área del conocimiento. El carácter de divergente alude a que esta iniciación se produce aun cuando coexisten dos líneas paralelas de pensamiento y acción en un equipo docente escindido. La divergencia subyace a todos los rasgos del estilo. Es una construcción histórica institucional que permite ver continuidades y rupturas y en ellas encontrar una línea de transmisión a través de la relación de formación entre el actual profesor adjunto y el profesor anterior de la cátedra que fue desplazado por la profesora asociada, que no pertenecía a esta universidad y que fue nombrada por sus antecedentes científicos. El profesor adjunto pone en práctica modos de enseñar que vivió y valoró como alumno. Son marcas inscriptas institucionalmente que aseguran la continuidad en la red de transmisión intergeneracional. La transferencia es el mecanismo inconsciente que hace posible la transmisión entre aquel profesor y el actual adjunto, y entre este y su equipo y los alumnos.

El término iniciación se refiere al comienzo de una carrera universitaria y se abre a dos significados: al cursado de una materia inicial de conocimientos básicos, por un lado, y al ingreso en un nuevo estado, proceso o situación, por otro. La enseñanza en este

estilo transmite los conocimientos básicos de un área disciplinar, las reglas y conceptos necesarios para su desempeño posterior en la carrera y las formas de actuar en su vida como estudiante universitario.

El término divergencia significa separación, división. Refiere a la discrepancia dentro del equipo docente de formas de actuar y de pensar la enseñanza.

Para los estudiantes, la relación pedagógica de acompañamiento, la construcción de clases atractivas que despiertan la curiosidad, junto con el cuidado en la organización de la enseñanza de la materia y la atención a sus demandas por parte del grupo liderado por el profesor adjunto (del que está excluida la profesora asociada) es una propuesta aceptada y reconocida como válida.

La divergencia dentro del equipo docente se plantea como un dilema; se trata de dos posiciones no conciliables, situación que se intenta sobrellevar a partir de un pacto aceptado implícita o explícitamente por ambas partes. La enseñanza es organizada por el adjunto sobre la base de un cronograma acordado con la profesora asociada. El equipo es dirigido y organizado por él. A nivel manifiesto se trata de una solución de compromiso que satisface a ambas partes, a nivel inconsciente, establece una relación continente-contenido de tipo comensal en la cual las partes coexisten, manteniendo el menor contacto posible. Así, la enseñanza se hace posible y se preserva la relación al mantener el conflicto en un nivel no manifiesto.

El caso aquí presentado da cuenta de un estilo en el que un pacto consciente a nivel institucional hace que el equipo docente se sostenga en el tiempo y resuelva de manera provisoria el conflicto dado por sus diferencias. A pesar de la escisión existente, el estudiante logra iniciarse en la vida universitaria y en un campo del conocimiento específico cursando una materia que es valorada por el conocimiento que ofrece, la postura epistemológica y ética que transmite y por la relación pedagógica de contención que algunos docentes ofrecen como vínculo a los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Anijovich R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Barbier, J. M. (1996a). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. París: PUF.
- Bion, W. (1974). *Atención e interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. México: Casa abierta al tiempo.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999). *Las Cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase*. España: Editorial Ariel.

- Doyle, W. (1986). Representación del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico. En *Didáctica II, Nº2, Aportes Teóricos*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Gallardo, S. (2005). *Los médicos recomiendan*. Buenos Aires: Eudeba.
- Grinberg, L., Sor, D. & Tabak de Bianchedi, E. (1991). *Nueva introducción a las ideas de Bion*. España: Tecnipublicaciones.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Robertson, J. & Bond, C. (2008). Formas de ser en la universidad. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.
- Romero, R. (2001). *Grupo Objeto y Teoría*. Volumen 2. Buenos Aires: Lugar.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CAPÍTULO 8

La deliberación profesionalizante

La deliberación profesionalizante es el estilo de enseñanza de una cátedra del área de las Ciencias Sociales. La enseñanza de una forma de actuación profesional específica, conformada por la toma de decisiones fundadas en una filosofía interpretativa del derecho y en la deliberación, constituye el nudo de sentido que lo define como tal.

La primera parte del capítulo describe la cátedra, su contexto y su organización, así como las clases que se realizan. En la segunda parte, se desarrollan los rasgos que caracterizan al estilo de enseñanza. En la última sección, se presenta la particular configuración del mismo.

1. La cátedra: su descripción

La cátedra se constituye en torno a una asignatura ubicada en el anteúltimo año de la carrera de Abogacía, que se dicta exclusivamente para la misma. Depende administrativamente de un Departamento, cuyo funcionamiento comienza en 1996, un año después de la creación de la carrera.

Estimada como una de las carreras más numerosas de la universidad, atiende a una alta cantidad de ingresantes que, si bien en un primer momento sobrepasó los 1000 inscriptos, actualmente reúne algo más de 400. . Su plantel docente está compuesto por profesionales que obtuvieron sus títulos de grado en otras universidades, se desempeñan en el ámbito de la justicia oficial o privada y su dedicación a la docencia universitaria es, en general, la mínima exigida. En el año 2009, el 87% del plantel docente tiene dedicación simple, porcentaje que hoy permanece casi invariable. (Universidad Nacional del Sur, 2009, 2010). Al contrario de lo que sucede en la mayor parte de la universidad, en este departamento la investigación no es una tarea significativa. La docencia es la actividad que predomina, con un cuerpo docente sin formación formal para su ejercicio y con una alta demanda de formación en la profesión. La formación en posgrados es mínima, solamente el 2% de los docentes tiene título de doctor. Desde el año 2000, se dicta una especialización y en el año 2009 comienza a dictarse una Maestría en Derecho. No cuenta con ningún Instituto de

Investigación asociado al Departamento y la cantidad de proyectos de investigación en curso es relativamente baja.

Desde el punto de vista de la infraestructura, el Departamento ocupa un edificio con aulas y biblioteca en el centro de la ciudad de Bahía Blanca. Las clases en su mayoría se dictan en uno de los complejos edilicios de la UNS ubicado en la zona conocida como "Altos del Palihue" en las afueras de la ciudad de Bahía Blanca, cuyas aulas están diseñadas para albergar alrededor de 200 estudiantes.

Desde una perspectiva organizacional, parte del equipo docente de la cátedra inicia su labor cuando comienza a dictarse la materia por primera vez en 1998. Actualmente está compuesto por una profesora titular y dos profesores adjuntos, un asistente, cuatro ayudantes graduados y una ayudante alumna. Todos los miembros del equipo docente tienen dedicación simple y -a excepción de la ayudante alumna- desempeñan su práctica profesional como abogados en el fuero penal en relación de dependencia con el sistema jurídico provincial o nacional³². Alrededor de 200 estudiantes constituyen la matrícula, aunque la asistencia a las clases se reduce al 50%. Es una cátedra masiva en una carrera que se caracteriza justamente por la masividad en el ingreso.

Para el dictado de la materia se conforman dos comisiones, cada una de las cuales está a cargo de uno de los profesores adjuntos con sus ayudantes. La profesora titular da clase en las dos comisiones junto con el asistente. Cada comisión tiene seis horas de clase en total: dos horas a cargo de la profesora titular, dos a cargo del profesor adjunto de esa comisión y dos a cargo de los ayudantes graduados. Esta forma de organización es atípica con respecto a lo acostumbrado en el dictado del resto de las materias de la carrera. Permite dar respuesta a la masividad de la matrícula, logrando clases con menor cantidad de alumnos, posibilitando la interacción cara a cara con el estudiante, el intercambio de ideas y el debate. Esta modalidad responde a una inquietud de la profesora a cargo, para quien el trabajo con grupos más reducidos beneficia los aprendizajes y optimiza la enseñanza.

Las reuniones que realiza el equipo docente, especialmente durante el cuatrimestre en que no se dicta la materia, constituyen una actividad relevante para la función de docencia que realiza la cátedra. Esta forma de trabajo, al igual que la manera de organizar las clases, son prácticas poco usuales dentro del Departamento.

Desde una perspectiva didáctica, los objetivos de la materia se pueden agrupar en dos ejes. Uno de ellos busca la comprensión, por parte del estudiante, de los aspectos

³² Dos jueces, una defensora general, una secretaria general de la defensoría, dos fiscales de la Provincia de Buenos Aires y un secretario general de la Fiscalía de la Nación.

relacionados con el derecho procesal penal, mientras que el otro gira en torno al saber hacer propio de la profesión.

Los contenidos corresponden al derecho procesal penal, el cual se define como una disciplina jurídica que abarca los conocimientos teóricos, prácticos y técnicos necesarios para comprender y aplicar las normas jurídicas que regulan el desarrollo del proceso penal.

Los requisitos para la aprobación de la materia contemplan la aprobación de dos parciales o sus recuperatorios y un examen final. También incluyen un “Régimen de promoción sin examen final” que es optativo para los estudiantes. Dentro de este sistema los estudiantes deben tener un porcentaje de asistencia obligatoria del 75%, un promedio equivalente a ocho puntos, que se obtiene como resultado de las notas de tres exámenes parciales aprobados y las notas de los trabajos prácticos que se realizan una vez por semana en las clases prácticas. Las notas de los parciales y de los trabajos prácticos no pueden ser menores a siete. La obtención de un puntaje menor conlleva la pérdida de la promoción. La nota final de las clases prácticas se confecciona a partir de “la lectura previa de los casos que se tratan, la participación en clase, y la adquisición de conocimientos extraídos del material que se trabaje”³³. La forma de organización en comisiones y la adopción del sistema de evaluación descrito conforman dos de los elementos que ubican al estilo de enseñanza de la cátedra como innovador con respecto a las prácticas docentes instituidas en el departamento.

1.1. Las clases

A fin de poder presentar la enseñanza se considera necesario hacer una descripción de las clases, lo cual permite al lector tomar contacto con parte del material empírico recogido. Al presentar los rasgos se analiza este material empírico.

Las clases se desarrollan en un aula amplia e iluminada. Tiene una capacidad para 150 estudiantes, aunque en general asisten alrededor de 50 (en su mayor parte mujeres). En el frente del aula está ubicado el pizarrón y debajo una tarima sobre la que se encuentra el escritorio. En las clases teóricas, el profesor habla desde la tarima, mientras que los estudiantes ocupan diversos sectores del aula, respetando la disposición en hileras de los bancos. En las clases prácticas el uso del espacio varía, ya que se forman agrupamientos de estudiantes y el docente se desplaza entre ellos.

³³ Tomado del documento *Régimen de promoción sin examen final Año 2007* publicado en la página Web de la materia.

1.1.1. Las clases teóricas

Las clases teóricas se dictan dos veces por semana y están a cargo, cada una de ellas, del profesor adjunto y de la profesora titular.

En el comienzo de la clase, el docente dialoga brevemente con los estudiantes acerca de cuestiones organizativas, después de lo cual presenta el tema a tratar. Veamos algunos datos:

Profesor adjunto (PA): *Vamos a iniciar una nueva unidad para los que tienen el programa por allí, la 11, y vamos a ver ya la etapa del juicio. Vamos a tratar de hacer alguna referencia respecto de los principios que informan el juicio oral, como esta etapa, como una etapa o como la etapa trascendente del proceso penal. Este que estamos siguiendo y luego de eso vamos a hablar de los actos preliminares del debate. Y si nos queda algo de tiempo vamos a hacer alguna referencia respecto de la práctica de cómo se prepara o algunas pautas -si les parece- de cómo preparar la audiencia de debate o la audiencia preliminar.*

Bien, nos terminamos de acomodar, tiramos los chicles y empezamos. [PA1 está parado en la tarima, en el borde y mueve las manos al hablar. Los alumnos escuchan y toman nota].

Primero para ubicarnos nosotros, hablamos y definimos bien las etapas del proceso penal y las diferenciamos bien en cuanto a la investigación penal preparatoria, el juicio y la etapa de ejecución. Mencionamos dentro de la etapa de investigación penal preparatoria una fase o etapa crítica, una etapa intermedia que deberíamos hacer alguna mención ahora, porque en esa etapa crítica de la instrucción es en donde se define el pase de algún modo de la causa a la etapa del juicio [...]

Bien, decidida la elevación a juicio por parte del juez de garantías materialmente -y esto es una cuestión de la práctica- remite las actuaciones a la cámara. La cámara con esas funciones de superintendencia que tiene, realiza el sorteo entre los órganos de juicio que corresponda, digo, si corresponde a la competencia del tribunal criminal, sorteará entre los tribunales criminales y el juzgado correccional hará lo mismo.

A : *Una pregunta ¿Qué función tiene la receptoría penal?*

PA: *Ninguna más que realizar este sorteo para distribuir equitativamente las causas... ahora no sé como lo llaman, en realidad era una oficina de sorteo.*

A: *Me llama la atención porque en el 5to. piso al fondo dice receptoría penal.*

PA1: *¿Dice receptoría penal?*

A: *Dice receptoría penal, por eso.*

PA: *Eso es digamos el código no prevé ningún tipo de denominación específica (clase teórica profesor adjunto).*

Después de enumerar los temas a desarrollar en la clase, el profesor los relaciona con nociones que se explicaron en clases anteriores para luego comenzar con la explicación de los contenidos. Esporádicamente los alumnos realizan preguntas.

Veamos otro fragmento de la clase de la profesora titular:

Profesora titular (PT): *[Habla desde la tarima]...la víctima van a ver con un papel que no es trascendente, es importante, pero no trascendente, la posición de la víctima no será vinculante, en este caso. Léame el Código Penal, artículo 76... vamos a ver, porque lo van a tener que ver sí o sí, 76 bis. ¿Señorita, usted tenía el Código?*

A: *Sí.*

PT: *Léalo, por favor. 76 bis. A ver, porque van a tener las condiciones en el Código Penal.*

[La alumna lee en voz alta el artículo del código mientras la profesora escribe en el pizarrón: 1. Pena no mayor a 3 años].

PT: *Bien, entonces, primera cosa, la pena no mayor de tres años o, en el caso de concurso cuando... en el concurso también. Concurso...* [Escribe en el pizarrón 2. Concurso = pena mayor 3 años]

PT: *Pena mayor... Fíjense ustedes. ¿Qué más?*

[La alumna sigue leyendo]: *“Al presentar la solicitud, el imputado deberá ofrecer hacerse cargo de la reparación del daño en la medida de lo posible, sin que ello implique confesión ni reconocimiento de la responsabilidad civil correspondiente”.*

PT: *Ahí está. Entonces, esto es muy importante porque nuevamente se salva la constitucionalidad de los institutos. No hay reconocimiento de responsabilidad y no implica confesión.* [Escribe en el pizarrón: Ofrecimiento razonable de la reparación]. Sí, siga (clase teórica profesora titular).

En la clase se menciona y explica la normativa, solicitándoles a los estudiantes que lean en voz alta los artículos respectivos. La profesora los comenta y relaciona su contenido con otras normativas.

Veamos este fragmento:

A: *Perdón ¿el fiscal no ve, no tiene idea del acuerdo al momento de aceptarlo o no?*

PT: *¿El fiscal?*

A: *Sí. Pero tiene que ver el contenido del acuerdo.*

PT: *¿El fiscal? Si lo hace conmigo el acuerdo. El fiscal y el imputado se sientan conmigo* (clase teórica profesora titular).

La profesora habla desde su rol de defensora. Aparece la referencia a su experiencia laboral. En el siguiente fragmento se relata la experiencia académica de la profesora:

PT: *No es descabellado decir que el juicio abreviado tanto el que está regulado en el sistema procesal de la nación vulnera el principio de inocencia y constituye en cierto sentido una afectación a la garantía, al debido proceso porque si ustedes miran el código procesal de la Nación... ¿Alguno lo tiene acá? Porque yo traje el tomo equivocado.* [Los estudiantes sacan el código y lo hojean].

¿Sí? Bueno, busquen juicio abrevado y fíjense... Los índices son una cosa maravillosa eh, para qué vamos a hacer esfuerzos innecesarios. Yo que estudié en una época... que nos obligaban a cosas mucho más ridículas de las que los obligamos ahora nosotros, una de las cosas que hacían con los pobres estudiantes de Derecho es vincularlos esclavizadamente a las normas, al número de los artículos y en qué lugar estaban en el Código, entonces uno vivía pensando que era mucho mejor estudiante y era mucho mejor jurista si sabía qué decía el artículo 532 o dónde estaba tal instituto dentro del Código Civil. Cuando yo estaba promediando la carrera, un profesor... Era como pecado buscar en el índice, era como un estudiante medio mal visto. Y un profesor me dijo esto que acabo de decirles: a determinado momento de la vida para qué uno va a hacer esfuerzos inútiles si el Código está ahí debe ser por una cosa buena.

¿Lo encontró? [PT señala a una alumna] Dígame... [La estudiante lee el artículo y varios alumnos siguen la lectura en sus códigos] (Clase teórica profesora titular).

La profesora narra una situación personal para fundamentar el valor de la utilización del código y de su índice señalando la importancia de usarlo más que de recordar sus artículos. El código y su lectura o explicación vertebran la clase.

1.1.2. Las clases prácticas

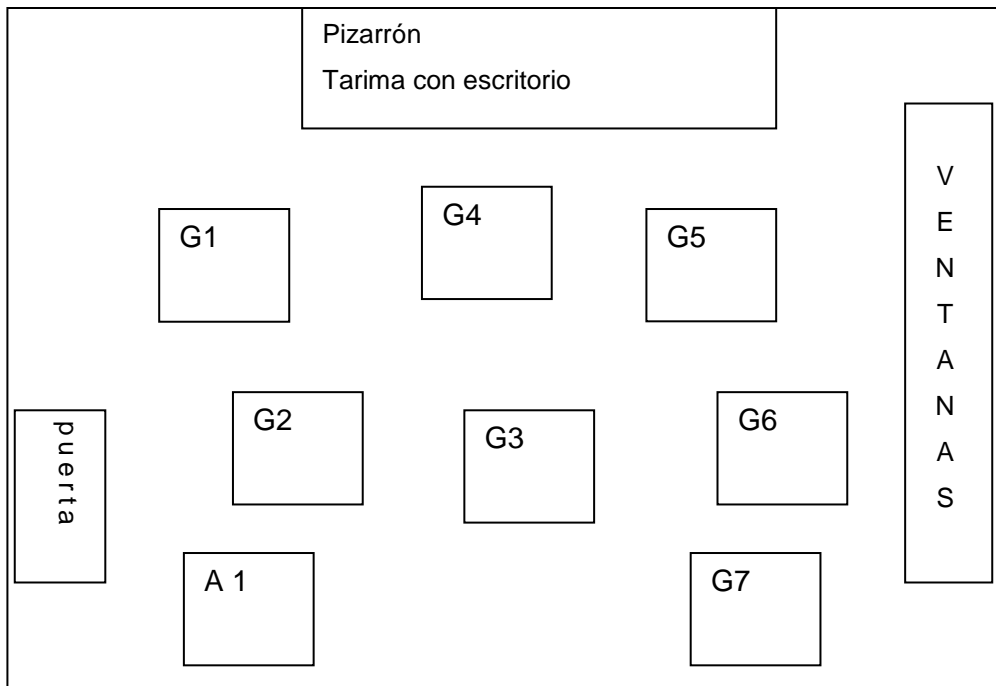
Las clases prácticas están a cargo de los ayudantes o del asistente. Se desarrollan en la misma aula de la clase teórica. Esta alumna describe una de las actividades que se realizan:

Nosotros hicimos como un juicio que eso no lo hicieron en la otra comisión y que eso a mí me gustó. Nos dividieron en grupo con un expediente que nos trajo el [ayudante] y nos teníamos que dividir los papeles. En nuestro grupo nos hicimos sorteo. Después igual muchos empezaron a faltar pero estaba bueno porque es como que uno siempre lo lee pero es como a veces raro imaginárselo. Teníamos que ir a un juicio y a veces se nos complicaba porque teníamos otras materias. Pero eso me gustó, y eso en otras materias no lo hicimos. Lo hicimos durante varios meses. Hacíamos distintas etapas. Primero en una clase o sea, leímos... habíamos visto un tema, la requisitoria por ejemplo, entonces nosotros veíamos en el Código todo lo que tenía que tener y habíamos estado hablando. Y como después cuando trajeron el expediente la teníamos que buscar y cuando la encontramos veíamos si... que se cumplía todo como estaba redactada. Bueno, después otra clase hicimos otra cosa. Tuvimos como cinco clases... cada uno tenía... había chicos que hacían de jueces... Al principio éramos más grupos, pero después como había muchos que no podían..., o sea, era con faltas la promoción también. Entonces, cuando había gente que no tenía la nota para promocionar estaba ahí. Entonces a veces eso hacía que había que cambiar de roles. O sea, uno empezaba como testigo y terminaba como fiscal y entonces a veces eso también retrasaba un poco las cosas (entrevista alumna).

La alumna describe la simulación de un juicio en que los estudiantes ocupan los roles de los involucrados y las dificultades que surgen en su realización.

También se utiliza el estudio de casos. Veamos este fragmento:

Ayudante (AY): El número ideal para trabajar sobre un caso [...] vamos a ir resolviéndolo, lo van a analizar primero, quiero escuchar sus opiniones primero y a partir de esto ver si las soluciones son correctas o siendo correctas opinamos diferente, son dos posibilidades [...]
Se toman el tiempo que necesiten para analizarlo y después lo vamos conversando. Cualquier duda, plantean [bullicio, los estudiantes acomodan las mesas al dividirse en grupos como se detalla en el siguiente diagrama]



Referencias:

A1: un alumno solo

G1: grupo de dos alumnos

G2: grupo de una alumna y un alumno

G3: grupo de 5 alumnas

G4: grupo de 4 alumnas y 2 alumnos

G5: grupo de 4 alumnos

G6: grupo de 2 alumnos

G7: grupo de 4 alumnas

[Después de que los grupos trabajan en el caso y resuelven las preguntas, el ayudante propone poner en común las respuestas].

AY: *El caso está. Dos hermanos: Juan que es el que trabaja en Prefectura y Carlos que es el que trabajaba y un jefe, que es el de Juan, que es el que aparentemente parecería que [...] mandó a otros, sería el verdadero autor de este hecho.*

La primera pregunta de los planteos dice "¿Bajo qué normativa se encuadra el inicio de las actuaciones?". ¿A ver quién me va a contestar eso?

¿Vos? Vos sos el único que me puede contestar [AY va señalando a los alumnos].

A ver, ¿bajo qué normativas se encuadra el inicio [enfatisa la palabra inicio] *de las actuaciones?*

A: *La denegación.*

AY: *La deniega... perdón, vamos un poquito más allá. ¿De qué estamos hablando,* [nombra a un alumno]?

A: *Competencia federal.* [AY camina por el aula].

AY: *Bien. ¿Por qué...? Vamos a ir dilucidando lo más importante ¿Por qué es una competencia federal?* [Hay varias voces que responden]

Alumna: *Porque es un agente de la prefectura.*

AY: *¿Solamente porque es un agente de la prefectura?*

A: *Porque se realizó el robo, digamos, desde adentro.*

AY: *Muy bien porque es un funcionario nacional, y por lo tanto sería [...]. Robo de un bien que aparentemente es también del estado nacional. ¿Dónde juzgamos esta competencia,* [llama por su nombre a un alumno]?

A: *Artículo 33, inciso...*

AY: *Bien. Artículo 33 del Código Procesal Penal de la Nación. Bien. Tenemos la competencia federal, ahora sí te escucho a vos.* [AY señala a un alumno y pregunta en

voz baja] *¿De dónde arrancamos, bajo qué normativas se inician las actuaciones? Competencia Federal. ¿Vos? No. ¿O no lo sabes? ¿lo sabes?*

A: *No sé cuál es la pregunta.*

AY: *¿Bajo qué normativa se inician [enfatisa la palabra] las actuaciones? Vamos a puntualizar el inicio de las actuaciones, hasta donde es el inicio [lee del caso rápidamente] “El día 20 de octubre en la oficina de personal de la Prefectura Naval Argentina de esta ciudad se advierte que el armario de la oficina que se encontraba cerrado con llave, ha sido violentado y falta del mismo una computadora notebook de propiedad oficial. Se inician las actuaciones y [enfatisa] luego de las primeras investigaciones, aparece Juan Pérez. ¿La chica demorada?*

[No se entiende lo que dice una alumna]

AY: *¿Cómo?*

A: *Prefectura*

AY: *No, no. Estamos hablando de un proceso legal (clase práctica ayudante).*

En esta clase el ayudante presenta un caso ficticio con preguntas que los estudiantes deben resolver. Para ello, luego del trabajo en grupo, guía la discusión acerca de su resolución.

Veamos este fragmento de otra clase práctica:

Asistente (AS): [lee una de las consignas a resolver] *Si usted fuera el órgano jurisdiccional que debe resolver la petición decida sobre la razonabilidad del ofrecimiento.*

A: *Nosotras pusimos que hasta que el monto o sea no es razonable por justamente relacionarlo con el monto del perjuicio ocasionado.*

AS: *¿Bien, esta es la opinión del grupo de [da el apellido de uno de los miembros del grupo]?*

A: *Yo puse otra cosa.*

AS: *Bien. Escuchemos a todos. [Llama por el apellido a otro alumno].*

A: *Yo por lo que escuché que dijo la [profesora titular] cuando dio la clase eso era como que no era una indemnización, no funcionaba como indemnización y por más que finalmente, no sé, se ofrezca como 10\$ o algo así.*

AS: *La práctica acepta esa reparación porque el Código dice “en la medida de lo posible”. y en general las personas... muchísimas de las personas sometidas a juicio y demás son de escasa capacidad económica. Por eso no tiene que estar relacionado con el monto del perjuicio sino con la capacidad económica de la persona. ¿Eso es lo que pusieron ustedes? Usted va a ser defensora...*

A: *Sí.*

AS: *Veo que llega más la prédica de la [profesora titular] a través de la defensa que la prédica de la fiscalía. Yo como fiscal me opondría a eso. Es decir tengo un daño de cien mil ¿me van a arreglar con 500? Evidentemente no está midiendo la capacidad...*

A: *¿Pero para eso no tiene el fuero civil?*

AS: *Sí, es cierto. Pero yo igual... es cierto. Pero cada uno defiende los intereses del rol que le toque ocupar en el proceso. Por eso estamos hablando de un proceso acusatorio. Hay partes y un tercer imparcial que decide frente a la postura de las partes. ¿Qué pusieron ustedes, chicas [señala a otro grupo]?*

A: *Lo mismo que ella.*

AS: *Lo mismo que ella. Bien (clase práctica asistente).*

En esta clase, a partir de las respuestas dadas por los estudiantes a situaciones puntuales, el docente guía el debate en la puesta en común y busca que los estudiantes justifiquen sus respuestas.

2. El estilo de enseñanza: sus rasgos

A partir del análisis realizado se han podido identificar los rasgos del estilo de enseñanza la cátedra, los mismos se denominan:

- la construcción de decisiones fundadas;
- el derecho como interpretación de la norma;
- la práctica profesional como contenido de la formación;
- una relación pedagógica entre profesionales;
- la investigación como aporte a la docencia y a la profesionalización;
- el clan docente.

El propósito de este apartado es presentar los rasgos y el análisis que da cuenta de ellos.

2.1. La construcción de decisiones fundadas

En el estilo de enseñanza de la cátedra, la enseñanza está centrada en la formación para la profesión que se focaliza en el aprendizaje de la toma de decisiones fundadas para la resolución de situaciones jurídicas.

El análisis de las clases teóricas y prácticas y sus relaciones permite inferir el rasgo que se presenta. Este análisis se presenta siguiendo la multirreferencialidad teórica utilizada en el tratamiento de los datos.

2.1.1. La clase teórica

Desde una perspectiva didáctico instrumental, la clase comienza con un momento introductorio en el que se contextualiza el contenido a tratar. Para ello el docente enuncia las nociones relacionadas que se explicaron en clases anteriores. Luego se inicia el momento del desarrollo de la clase en el cual se enuncian, definen, explican y dan ejemplos de las normas, la dogmática y los fallos relacionados. La normativa se utiliza para fundamentar la exposición. La experiencia laboral se convierte en referente constantemente presente en la exposición y los diálogos.

La tarea (Doyle, 1986) es de tipo comprensiva. El docente expone los principios, las leyes, la normativa y los procedimientos jurídicos en situación, mientras que los estudiantes siguen con atención la exposición, realizan preguntas para comprender el tema y toman apuntes. La situacionalidad refiere a la resignificación de los principios, las leyes, la normativa y los procedimientos jurídicos de acuerdo al contexto en que fueron creados o en las situaciones en que son utilizados en las prácticas.

La estrategia didáctica utilizada es la exposición del docente con interrogatorios esporádicos.

Los conceptos, los principios y los procedimientos que fundamentan la práctica jurídica constituyen los contenidos, que se complementan con aportes de la experiencia y la práctica profesional de los docentes en sus roles dentro de la administración de justicia. Abarcan las leyes y la normativa que se encuentra en la Constitución Nacional, el Código Penal, el Código Procesal Penal de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires y la dogmática, es decir, los planteos de los estudiosos del derecho y la jurisprudencia. Un lugar relevante lo ocupa la propia práctica profesional desde los lugares de defensor, fiscal o juez que desempeñan los docentes.

Los contenidos referentes a la organización de las clases y el cursado de la materia también ocupan un lugar importante al inicio de las clases o al finalizar las mismas. Hay una preocupación porque el estudiante comprenda no solamente los temas de la materia, sino también la dinámica de la enseñanza.

Desde una perspectiva psico-social, la red de comunicación es radial (Bavellas en Romero, 2001) centrada en el docente, a quien se dirigen las preguntas. Su contestación está dirigida puntualmente al estudiante que la hizo. Su fuente de poder se basa en el otorgado por la institución, así como en su experticia. Esta se sustenta en el conocimiento acerca de los temas, así como en su experiencia profesional. Se establece un clima de cordialidad.

Desde una perspectiva psíquica, el modo de funcionamiento grupal que predomina en estas clases es el racional. El trabajo está centrado en la tarea con una fuerte asimetría respecto al saber a enseñar (Souto, 1993).

Desde una perspectiva discursiva, la clase magistral es el género que se realiza. El monólogo es la forma que predomina, con algunos diálogos breves. En ellos la explicación, la narración y la argumentación se manifiestan con la utilización del léxico propio del mundo jurídico académico. En este sentido, es relevante el uso del “usted” para dirigirse a los estudiantes (en lugar del voceo) y la utilización de términos y frases legales.

La narración se utiliza para relatar la experiencia académica y profesional del docente así como para presentar los procedimientos que la ley indica. Tiene una doble función, por un lado, como parte del discurso argumentativo se constituye en una prueba, y como tal busca convencer al auditorio de la tesis propuesta; por el otro, al igual que la descripción, la narración se utiliza con una función instruccional propia del discurso legal. Veamos el fragmento de una de las clases:

PA: *Mencionamos dentro de la etapa de investigación penal preparatoria una fase o etapa crítica una etapa intermedia que deberíamos hacer alguna mención ahora porque en esa etapa crítica de la instrucción es en donde se define el pase, de algún modo, de la causa a la etapa del juicio. El fiscal formula la requisitoria de citación a juicio en donde individualiza al imputado o a los imputados en donde delimita el o los hechos por los cuales formula este requerimiento. También es cierto que lo tiene que fundar indicando las pruebas y señala también la calificación legal y en base a esta calificación legal, el órgano de juicio que tiene que entender. En definitiva, ¿se acuerdan en esta etapa? lo que correspondía era la notificación a la defensa de esta requisitoria que tenía la posibilidad de oponerse a este requerimiento de elevación, sea deduciendo secciones, sea intentando un cambio de calificación legal que solo procede, y esto es una reforma del código más o menos reciente, solo procedía en casos en que el imputado estuviera privado de la libertad sino esta posibilidad de buscar un cambio de calificación ya no tiene lugar en esta etapa crítica, y finalmente podía oponerse instando el sobreseimiento. Finalmente el que resuelve es el juez de garantía (clase teórica profesor adjunto).*

En este fragmento, el profesor adjunto relata los procedimientos a seguir dentro de una de las etapas de la investigación penal preparatoria. La intención es que el estudiante desarrolle determinadas conductas o acciones. La instrucción toma la forma de una secuencia narrativa, ya que se representan acciones en una sucesión temporal, así como la descripción de la posible situación en la que se tiene que accionar. La intención del locutor no es la acción inmediata, sino la de instruir al destinatario para que utilice la prescripción bajo las circunstancias necesarias. Es un decir para un hacer futuro en el que se describe y narra un procedimiento. En este sentido, se configura como un texto directivo ya que busca organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas (Silvestri, 1995).

El diálogo, como forma discursiva, es iniciado indistintamente por el docente o los estudiantes, con cláusulas interrogativas. El objetivo es requerir información. Finaliza cuando los interlocutores la obtienen, es decir, cuando arriban a un conocimiento convergente sobre la temática que lo inició, a semejanza del diálogo como enseñanza (Burbules, 1999). Se realiza en todos los casos en una comunicación radial centrada en el docente.

Cuando los diálogos son iniciados por el docente, en general, tienen la estructura IRE (Cazden, 1990), como en este fragmento de la clase:

PA: *¿Cuál es, les parece, la pauta que puede ser o de la que podemos extraer...?*

A: *Juicio por jurado....*

PA: *Claro, la constitución establece que todos los juicios penales deben terminar por jurados la única forma de hacer un juicio por jurados populares es la realización de un juicio oral es fácilmente extraíble esta, este principio de estas pautas constitucionales (clase teórica profesor adjunto).*

El profesor realiza una pregunta (I) a la cual el estudiante responde (R) para luego el profesor evaluar (E) lo dicho al utilizar en este caso el término “claro”

El discurso dialógico (Kerbrat Orecchioni en Maingueneau, 1996) es otra de las formas de diálogo que se realizan dentro del monólogo. Veamos este fragmento:

Profesora titular: ¿Qué cálculo de conveniencia hace el fiscal? Lo que supuso el legislador es que el fiscal iba a decir: bueno, yo esto lo tengo garantizado, llevo una condena, cumplo con mi función. A este tipo lo condeno a este límite. No corro riesgo de que pase más tiempo, que la prueba se me desgaste, que por ahí los testigos que yo tenía preparados no vengan, que haya... a ver si todavía los jueces no ven claramente lo que tengo y no corro el riesgo, cierro esa cosa acá, obtengo una condena (clase teórica profesora titular).

Como autora del enunciado, la docente pone en escena, en el enunciado mismo, un cierto número de personajes o figuras discursivas, como el fiscal o ella misma como defensora, a los que les atribuye la responsabilidad de su enunciación. Esta polifonía (Ducrot, 2001) caracteriza al discurso dialógico. La utilización de este recurso hace más atractivo el monólogo, introduciendo al estudiante en el mundo jurídico.

En las clases teóricas, la enseñanza se puede definir como la transmisión de saberes teóricos y procedimentales. El docente es el que detenta estos saberes que comunica por la vía de la explicación, la descripción, la narración y la argumentación. El relato de la propia experiencia ocupa un lugar relevante. El objetivo es que el estudiante no solamente comprenda los aspectos que intervienen en la práctica profesional, sino que tenga herramientas jurídicas para analizar y tomar decisiones en las situaciones jurídicas que se le presentarán en las clases prácticas. En este sentido, los dos tipos de clases son complementarias.

2.1.2. La clase práctica

Las clases prácticas están a cargo de los ayudantes o del asistente y se desarrollan en el mismo espacio de las clases teóricas.

Desde una perspectiva didáctico instrumental, el tipo de tarea (Doyle, 1986) es de comprensión. Apunta a la interpretación y la aplicación de la normativa a fin de construir los argumentos jurídicos que sustenten la toma de decisiones de acuerdo al contexto y al rol que desempeñen como abogados. Incluye la utilización del vocabulario apropiado a la práctica jurídica y la forma en que se debe trabajar frente al fenómeno jurídico. Se presentan o recrean situaciones del ámbito jurídico en las que los estudiantes se ubican como los actores. Desde estos lugares, deben resolver las mismas fundamentando sus decisiones. El docente actúa como guía.

El role playing, las simulaciones, el estudio de casos y las exposiciones breves conforman las estrategias didácticas.

Cuando se utiliza el estudio de caso, en un primer momento, los estudiantes resuelven el cuestionario relacionado en forma grupal, mientras el docente camina entre los grupos haciendo preguntas o comentarios. En un segundo momento, se desarrolla el trabajo con el grupo total. Se relee el caso, el cual está construido con elementos de la vida real y también ficcionales³⁴. He aquí un fragmento del caso leído por una estudiante:

Una alumna está leyendo el caso: ...*Hilda Torres declaró testimonialmente diciendo que recordaba haber estado en el patio con Sinatra y García, pero que no recordaba la conversación mantenida en esa oportunidad, porque por ese entonces estaba por tener familia; aunque sí recordó haberlo visto a Sinatra en esa oportunidad algo ansioso o nervioso.* [Cuando la alumna dice "Sinatra" el ayudante y los alumnos se ríen].
AY [interrumpe la lectura] *Perdón, no se ríen, esto tiene parte de veracidad y parte no. Esta parte es el hecho (clase práctica ayudante) .*

Se utilizan elementos discursivos ficcionales insertados en el texto como forma de atrapar la atención de los estudiantes.

El docente guía la resolución de preguntas que se incluyen en el caso por medio del diálogo y el interrogatorio y en algunas circunstancias puede organizar una dramatización como en este fragmento:

AY: *Bien, vamos a empezar por el fiscal, como corresponde*³⁵. [risas] *Si ustedes fueran fiscales, Alicia*³⁶ *lo va a volver a explicar y la rubia que no me acuerdo el nombre, tu nombre?*
A: *Juana.*
AY: *Alicia, va a ser de defensor, pueden contratar a alguien. Juana vos tenés que lograr que Juan y Carlos por lo menos, porque Juan está como autor, a Carlos mal calificado pero lo tomo como partícipe necesario y a Catalina la vamos a dejar un poco aparte porque es encubridora.*
Vos tenés que lograr al menos, al menos que Juan y Carlos se queden adentro. ¿Qué argumentos utilizarías? Vamos al código Nacional, tienen 3 minutos (clase práctica ayudante) .

Los estudiantes ocupan el lugar del defensor, ayudante del defensor, la encubridora y desde ellos fundamentan sus decisiones apoyándose en la normativa y su interpretación. La utilización de estas estrategias de enseñanza es considerada por los docentes como "novedosa", en el sentido en que no las realizan en otras cátedras de las que forman parte. Para los alumnos se transforman en un rasgo que caracteriza la enseñanza de la cátedra.

³⁴ Por ejemplo, uno de los imputados de un caso se llama Frank Sinatra.

³⁵ El ayudante se desempeña como secretario general de la fiscalía en el fuero penal, de allí su comentario y las risas de los estudiantes

³⁶ Los nombres de los estudiantes son ficticios.

Al igual que en las clases teóricas, el uso de los códigos se considera imprescindible para la resolución de la tarea. Están permanentemente al alcance del estudiante, de la misma forma en que los tiene un abogado en su tarea profesional.

El material de lectura que deben utilizar los estudiantes se presenta como un instrumento de rápido acceso. Hay una puesta a disposición de la bibliografía, en la página de Internet que el estudiante siente como relevante y facilitadora de su aprendizaje.

El contenido de las clases prácticas está compuesto por las capacidades, habilidades y actitudes que se espera que el estudiante transfiera a la acción cuando ejerza como abogado. El estudiante se ubica en una situación simulada en la cual se lo estimula a definir la problemática desde las distintas miradas de los actores: defensor, fiscal, víctima o juez, entre otros; a utilizar la normativa y la teoría, a escuchar y argumentar, a participar en los debates, a opinar y tomar decisiones y a utilizar el vocabulario apropiado. En este contexto, el docente funciona como sostén de los aprendizajes, más que como transmisor de un saber. La resolución del trabajo práctico da lugar al debate y a la escucha por parte del docente de la opinión del estudiante. Así lo expresa uno de los estudiantes que seleccionó la tarjeta “formación del alumno” al describir las características de la enseñanza de esta cátedra:

Nos forma en el sentido crítico que supongo que como profesionales deberíamos tener todos. La actividad del abogado supongo que en gran medida tiene que pasar por esto, por la posibilidad de impugnar, es decir, cuestionar cosas, fundar nuestra postura y poder oponer nuestros argumentos a otros, de manera que sea posible lograr cambios en las maneras en que se dan las cosas. Se supone que eso es un principio común en lo que tiene que ver con una apelación cualquiera, en cualquier rama del derecho. Es decir, mi posibilidad de recurrir a una solución por ejemplo pasa por decir yo no estoy de acuerdo, por qué no estoy de acuerdo, por esto, por aquello otro y que alguien más venga y me diga es verdad, por ahí vos tenés razón (entrevista alumno).

Desde una perspectiva psico-social, la comunicación conforma dos redes, una radial al inicio y en la puesta en común, centrada en el docente y otra de circuito múltiple en los intercambios en los grupos pequeños donde hay mayor informalidad. La fuente de poder del docente se sustenta en el lugar dado institucionalmente, el conocimiento y la información, así como en el afecto que pone en juego al relacionarse con los estudiantes (French y Raven en Romero,2001).

Desde una perspectiva grupal; la conformación de grupos para el trabajo en las clases es una de las propuestas para la resolución de la tarea. El docente actúa como coordinador y busca la participación de los estudiantes. Constantemente se desplaza entre los grupos en el aula y, en contraposición con la clase teórica, casi nunca utiliza

la tarima. Desde el estudiante, el trabajo grupal se constituye en una experiencia de aprendizaje. Esta alumna manifiesta:

Entrevistadora: *Si tuvieras que completar la frase: "Después de cursar esta materia aprendí..."*

Alumna: *Aprendí a trabajar en grupo, eso sí, se aprende a trabajar en grupo. Por ejemplo, yo... todas mis amigas y la gente que conozco estaban en la otra comisión. Entonces al principio yo digo "Uh, voy a estar sola" pero hay otra chica que también nos conocíamos y también estaba en la misma y bueno, después nos hicimos un grupo..., lo que pasa que esta también daba como para conversar más o hacerse como, o sea, más amigos o más compañeros por el hecho de hacer trabajos prácticos o esto del juicio. Por ejemplo, en eso del juicio también nosotros ya teníamos como un grupo, cada uno, de amigos, pero el profesor nos dividió por apellidos también, entonces... eso también permitía como conocer a otra gente. Que eso también está bueno (entrevista alumna).*

El docente propone y lleva a los estudiantes a conformar agrupamientos para trabajar en la clase y, por las actividades que se les solicita realizar, posibilita que los estudiantes aprendan a trabajar en grupo, lo cual, para el alumno, es una experiencia altamente positiva.

Desde una perspectiva discursiva, el diálogo es el género discursivo que prima en las clases prácticas. En los momentos del trabajo grupal se realiza entre pares.

En la puesta en común, el docente marca los turnos de habla y señala a quien debe responder cuando inicia el nuevo tema. Es una forma de incluir a los estudiantes en el diálogo. Los cambios de tema se producen tanto a partir de las preguntas incluidas en los casos, como de las respuestas dadas por los estudiantes. El docente sostiene e insiste con los cuestionamientos a fin de obtener una respuesta correcta, aunque no única. El estudiante no solo responde a las preguntas, sino que también hace preguntas, opina y toma su turno sin la indicación del docente. El docente sigue el razonamiento de los alumnos y lo va contrastando con lo que dice el caso, sin proponer soluciones que darían por terminada la discusión. Provoca que la argumentación sobre el caso varíe de acuerdo al rol que juega cada uno de los actores. Predomina el diálogo como debate (Burbules, 1999) en tanto y en cuanto se aceptan y se buscan respuestas divergentes y todas las propuestas de los estudiantes son analizadas en función del argumento que la sustenta. Veamos este fragmento:

AS [lee el punto 4c]: *¿Puede el fiscal tener injerencia en la decisión respecto de la razonabilidad del ofrecimiento reparatorio?*

A: *No.*

AS: *No. Es una facultad exclusiva...*

A: *Es del juez.*

AS: *Es del juez. Bien.*

A: *Nosotras pusimos que sí porque forma parte del acuerdo.*

A: *Nosotros pusimos lo mismo.*

A: Como que forma parte del acuerdo.

AS: Bueno, hagamos un ejercicio, mañana pregúntenselo al juez [da el nombre de uno de los ayudantes] que es juez correccional, que debe haber recibido muchísimas suspensiones de juicio oral. A ver cuál es su criterio. Porque bueno, el doctor [da el nombre del autor que también es uno de los profesores adjuntos de la cátedra] en su libro dice que no, que solamente el tema de la razonabilidad del acuerdo no es competencia del fiscal. El fiscal puede oponerse por cuestiones [...], pero quien decide si es razonable o no la reparación es el juez.

A: Pero a los fines del práctico valen los dos

AS: Por supuesto. [Risas]. En lo del práctico no está mal nada. Lo importante es que piensen y lo fundamenten (clase práctica a cargo del asistente).

En la puesta en común, dos grupos dan respuestas contradictorias que son aceptadas por el docente como válidas dependiendo de su fundamentación. Se plantea la posibilidad de interpretaciones opuestas.

El sistema y los instrumentos de evaluación utilizados son elementos que atraviesan la dinámica de las clases. En el primer caso, se implementó la posibilidad de aprobar la materia por el sistema de promoción sin examen final y en el segundo caso, en los exámenes parciales, se reemplazó la utilización de pruebas de opciones múltiples por la resolución de casos con preguntas de respuestas breves junto con la utilización de los códigos durante el examen.

La posibilidad de promocionar la materia sin examen final provoca una actitud diferente de los estudiantes Así lo expresa este docente en la entrevista:

El procedimiento de la cursada, que al ser por promoción obligaba a un compromiso mucho mayor de los alumnos. Se armó un grupo, se armó un núcleo de alumnos que iban siempre, a todas las clases y que realmente el compromiso era mayor porque querían acceder a los requisitos que le permitían promocionar la materia, no, entonces con 20 alumnos de una cátedra, de una comisión y 30 de otra se armó una relación de compromiso muy grande. Ellos conmigo tuvieron que hacer seis trabajos prácticos y la verdad que con respecto a otras cátedras, el compromiso [es diferente] (entrevista asistente).

El docente manifiesta la influencia que tiene el sistema de promoción en la asistencia a las clases prácticas y la realización de los trabajos prácticos. Los alumnos no solo asisten a las clases y participan de los debates, sino que se comprometen con la tarea presentada.

El instrumento de evaluación utilizado en los parciales es la resolución de un caso y las preguntas de respuesta breve. El criterio de evaluación apunta al análisis y toma de decisiones fundamentadas. De esta manera lo expresa una estudiante:

Por ejemplo lo que yo veía era que muchas veces en los parciales, especialmente cuando había que resolver un caso, salíamos con los demás compañeros y comparábamos. Capaz que yo ponía blanco había puesto y alguien ponía negro.

Entonces decíamos “¿Cuál?” y bueno “Yo lo tengo mal” y después terminábamos teniéndolo los dos bien porque los profesores como lo que les importaba... muchas veces en el derecho las cosas no son blancas o negras, es como que también depende del lado que se mire y entonces importaba a veces, o sea, lo que uno ponía, pero la justificación o cómo trataba de justificar por qué tomó esa decisión. Eso estaba bueno porque en otras materias también pasa eso, que... o si uno opina distinto al profesor está mal la pregunta, y a veces uno leyó un autor que opina lo contrario y uno capaz lo justifica bien pero al profesor no le gusta cómo opina ese autor y bueno, uno lo termina haciendo mal (entrevista alumna).

Al igual que en las clases, se busca y se logra poner al estudiante en una situación similar a la del abogado penalista. Frente a un caso, es posible construir diversas argumentaciones basadas en los principios jurídicos y legales. El estudiante debe fundamentar su argumentación, se hace hincapié en dicha fundamentación, más que en constatar una respuesta esperada.

La intencionalidad del equipo docente de formar a los estudiantes en la práctica de la profesión del abogado; la dinámica de las clases y su complementariedad, las formas y el sistema de evaluación, los recursos didácticos utilizados, la actitud y desempeño de los estudiantes en las clases, el vínculo docente alumno que se establece, entre otros aspectos, se articulan y conforman la modalidad de enseñanza de este estilo. Aun cuando la transmisión de los saberes está presente, hay un deslizamiento de lo que hace y sabe el docente a un aprendizaje por parte del estudiante del saber-hacer del abogado penalista. El énfasis está puesto sobre los sujetos aprendices y la posibilidad de construir nuevas capacidades focalizadas en el análisis de la situación y la interpretación como fundamentación de la toma de decisiones fundadas.

2.2. El derecho como interpretación de la norma

El posicionamiento epistemológico respecto del conocimiento disciplinar y su enseñanza que comparten los docentes es otro rasgo del estilo de enseñanza de la cátedra.

La profesora titular se refiere al derecho de esta forma:

Ninguna de las teorías del derecho continental europeo, desde el que nosotros traemos el academicismo, ninguna de esas teorías sirve ni son aplicadas jamás en la práctica del derecho concreto. Decime tus jueces... nosotros estamos más cerca del realismo anglosajón... había un autor que decía: Si le querés preguntar qué es el derecho a alguien... si querés resolver la pregunta sobre qué es el Derecho, preguntale a un preso o a un justiciable, qué te va a decir: el derecho es lo que mi juez dice que es. El derecho es la realidad de los Tribunales, eso es el Derecho (entrevista profesora titular).

El derecho se ubica en el paradigma epistemológico cercano al realismo jurídico, en el cual las leyes son importantes en la medida en que ayudan a predecir lo que harán los jueces; no se le asigna -como hace el derecho continental europeo- una serie de

propiedades formales que no siempre tienen precisión, univocidad, coherencia y completitud (Nino, 2003). Las leyes y principios jurídicos son normas abiertas, en el sentido en que sus preceptos tienen en muchos casos un carácter conscientemente indeterminado y genérico que hace necesario completar su contenido mediante el recurso a criterios externos al propio texto legal (Martinez-Pujalte, 2000), lo cual indica que existe una realidad jurídica, una naturaleza de las cosas previa a la norma y a la cual esta no puede abarcar ni definir en su totalidad: siempre hay algo que se escapa a su regulación. El Derecho es un saber práctico, pues su objeto son las conductas, las acciones, las decisiones humanas, es decir, objetos que hacen referencia a la realidad concreta, y que deben ser interpretados -en tanto que jurídicos- en referencia a la situación dentro del marco legal. En este sentido, tiene una finalidad práctica: la solución de casos reales; por ello implica siempre una decisión a tomar en una circunstancia concreta. Tal decisión exige una adecuada comprensión por parte del operador jurídico de las circunstancias del problema —distintas en cada uno—, pues únicamente desde ellas cabrá indagar la respuesta normativa (Martinez-Pujalte, 2000). En el mismo sentido, las expresiones: “En lo práctico no está mal nada, lo importante es que piensen y lo fundamenten”, “la respuesta va a variar de acuerdo a la tesis que adoptemos”; “Ustedes van a salir con las mismas dudas que certezas que se generan en la doctrina y en la jurisprudencia” (clase práctica) , dan cuenta de un posicionamiento frente al saber como una construcción que se sustenta en el análisis jurídico de la situación y en el que no tienen lugar las verdades absolutas.

Este posicionamiento se opone al paradigma positivista en el que se asegura que todas las soluciones jurídicas se encuentran, de una vez y para siempre, señaladas en la ley, sobre todo en la ley por antonomasia: el Código (Witker, 1995; Martinez-Pujalte, 2000). La idea subyacente es que la norma es el reflejo de la realidad. El ordenamiento jurídico se define como un conjunto de normas generales, abstractas y formales que poseen coherencia, consistencia y congruencia entre sí. En esta concepción, las normas jurídicas tienen una unidad plena, autónoma, se autojustifican y autolegitiman conformándose en un ordenamiento objetivo e independiente de los aspectos políticos, económicos, históricos y sociales. En consecuencia, el derecho es independiente de otros órdenes normativos y de contextos socio históricos de los cuales efectivamente surge y regula (Manzo, 2008). Se presenta como un fenómeno neutral, sin vinculación con lo político ni con valores extrajurídicos. Desde esta perspectiva, el operador jurídico solo debe buscar la ley y aplicarla; por lo tanto, saber derecho es saber las leyes. De ello resulta que la formación del abogado está centrada en que los estudiantes “sepan” la norma. El Código constituye el contenido único a enseñar y la memorización la forma de aprendizaje exclusiva. El equipo docente se

formó dentro de este modelo y es al que se opone y busca revertir. Así lo expresa una ayudante:

Pero lo que ocurre con el alumno es que normalmente lo que tratamos de hacer es... se lo obliga a pensar más que a repetir conceptos de memoria. Y de hecho también la característica esto de que... cuando yo estudiaba en mi época, nosotros estudiábamos el Código este... como, como la Biblia. Acá los alumnos no tienen necesidad de hacer eso porque rinden con el Código Penal, Procesal Penal, la Constitución Nacional y provincia en mano. Pueden utilizarla sin ningún problema, y eso hace que ellos dejen de tener un esfuerzo inútil en recordar los artículos porque el día de mañana que se reciban no, van a tener los códigos a mano. Entonces lo que uno intenta transmitir o tratar de hacer es que ellos aprendan a pensar y a dominar artículos frente a la realidad, cómo aplicarlos, pero no a aprenderlos de memoria. Cosa que, por ejemplo, yo no tuve esa enseñanza. Entonces como que se está dejando de lado esa enseñanza teórica, magistral, que el profesor está arriba y trata de enseñar (entrevista ayudante).

En relación con esta postura epistemológica, la formación para la profesión está centrada en las capacidades que habiliten al estudiante a pensar, a analizar e interpretar los problemas jurídicos a fin de tomar una decisión fundada. Desde esta perspectiva y por las características descritas, la clase se constituye en un soporte de la formación.

2.3. La práctica profesional como contenido de la formación

La manera en que los docentes desempeñan y conciben su labor profesional en el ámbito de la justicia, es decir, su práctica profesional, se constituye en contenido de la formación que ofrecen a los estudiantes. Este rasgo del estilo de enseñanza está en íntima relación con el posicionamiento epistemológico disciplinar descrito en el apartado anterior y con la modalidad de enseñanza que caracteriza al estilo.

Al referirnos a lo profesional, entendemos que la profesión es una práctica en la que los sujetos comparten un conjunto de conocimiento, de saberes, de técnicas, un léxico, formas de pensar la realidad, capacidades, competencias, etcétera (Evetts, 2003), acerca de las prácticas jurídicas, con registros propios que son elaborados en su comunidad profesional. La práctica profesional genera procesos identitarios que permite a sus miembros reconocerse como sujetos que pertenecen a la comunidad de abogados (Schön, 1992, 1998). La profesora titular describe de esta forma su práctica profesional:

Lo que nosotros vamos a hacer cuando nos recibamos es aplicar la ley y manipularla en aras del rol que cumplamos. Yo tengo que ver dentro del marco de esta ley, cómo saco de este plexo normativo la mejor posición para el interés que estoy defendiendo, o si soy juez, bueno, ver de qué modo se satisface el conflicto con la aplicación de la ley (entrevista profesora titular).

La práctica profesional se define como una práctica incierta, situada, en la cual el abogado es un profesional reflexivo (Schön, 1992) más que un técnico que concibe a la teoría como la fuente de solución a las situaciones problemáticas. Cobra importancia la definición del problema, en la cual se contemplan intereses diversos dentro de las garantías que la ley otorga. El docente permanentemente refiere la formación del estudiante a su forma de trabajar. Así lo explica este docente:

“Formación del alumno” pasa también, no solo lo que uno le brinda, sino que me parece que esto de los casos lo va formando. Porque lo que uno trata es que analicen la cosa, es gran parte de la formación. [El abogado] si no analiza no gana tampoco. Es decir, depende qué abogado quiere ser... si vos tenés limitada tu profesión a lo que copias y pegas vas a tener un hábitat laboral escaso. Pero si yo me analizo, me preocupo, analizo, trato. Es decir, ningún caso es igual al otro, si bien parecen iguales ningún caso es igual al otro. Es decir, yo tengo que traer las novedades, tengo que traer circunstancias que me hagan, o que le hagan al juez, por ejemplo, cambiar la opinión generalizada sobre determinado tema. Y eso es análisis, eso es una investigación... Por eso, muchas veces, precisamente, si vos ves a los periodistas hablar o a Doña Rosa que habla, te va a decir: ah... cómo a este señor lo dejaron libre. No conocen las circunstancias, no ven el caso puntual donde hay aristas que, realmente, en función de los principios que hablábamos hoy deben ser respetados. Y ese es el tema (entrevista ayudante).

El abogado, más que poder repetir lo que dice la ley, es necesario que la interprete. Saber derecho no es conocer el código en el sentido de repetirlo de memoria. “Es ser intérprete, crítico y operador de la ley”. Se enfatiza la variedad de interpretaciones dependiendo del rol que se desempeñe: ser defensor, fiscal o juez implica una interpretación de la ley diferente y la singularidad de cada caso. Esta concepción constituye uno de los fundamentos de la formación, donde prima el análisis de la situación y la búsqueda de opciones viables para la resolución de la situación jurídica que se enfrenta, desde el rol de operador jurídico que se ejerce. De esta forma lo narra uno de los docentes:

La universidad no es transmisión, mera transmisión de conocimientos. Es generación de inquietudes. Digamos, uno no forma solo profesionales, sino que forma personas, forma investigadores, forma seres humanos que van a tener que lidiar no solamente con un expediente sino con lo que hay acá, adentro del expediente [levanta un expediente y lo sacude], que es una persona que está pidiendo una libertad asistida porque considera que ya llegó el tiempo necesario para estar en la cárcel, y yo tengo que resolver esto o dar mi opinión (entrevista asistente).

Formar personas, investigadores, abogados que defiendan personas que buscan la libertad, asistirles es el sentido dado a la formación, el cual va más allá de la transmisión.

Como corolario de esa posición, el docente tiene una postura crítica frente a la formación del abogado en la universidad. Así lo expresa la profesora:

Yo tengo grandes problemas con la teoría, con el academicismo, yo creo que le han hecho mucho daño al derecho y creo que a esta altura hay muchos abogados que no saben qué hacer con lo que tienen, como, con lo que la universidad le ha dejado, porque en el mundo en el que van a tener que aplicarse es diferente.

Hay mucha cosa, creo que es más, muchos colegas recién graduados que por ahí vienen y vienen a hacer una práctica, creo que lo que tienen que hacer es desaprender muchas de las cosas que la universidad les ha dado (entrevista profesora titular).

La formación en la universidad apunta al academicismo definido como la acumulación y repetición de principios y normas, especialmente los códigos. Sin embargo, desde la práctica de la profesión se acentúa la necesidad de un ejercicio que no es la aplicación lineal de la normativa, sino la comprensión de la situación a resolver y la toma de decisiones derivada de la interpretación de la misma desde una postura crítica, dentro de un marco legal de respeto por las garantías constitucionales. La relación pedagógica, las estrategias didácticas, la propuesta de resignificación de los contenidos que se realiza, especialmente en las clases prácticas, dan cuenta del posicionamiento epistemológico y ético de la relevancia de la práctica profesional como contenido de la formación. Hay una postura epistemológica, ética y teórica que es coherente y que es fundamento de la enseñanza.

2.4. Una relación pedagógica entre profesionales

La relación pedagógica que se instaura en la cátedra se basa en el reconocimiento del estudiante como un sujeto válido de interlocución, capaz de resignificar los saberes, de crear sentidos y contrasentidos de la misma forma que lo haría un profesional. Esta particularidad constituye otro de los rasgos del estilo de enseñanza que nos ocupa.

Las formas en que se organizan las clases, las estrategias didácticas, la búsqueda de participación del estudiante, el trato que recibe por parte del docente dan cuenta del reconocimiento del lugar que ocupa el estudiante como un cuasi o próximo profesional y estableciendo una relación similar a la del ámbito laboral en la que el estudiante es puesto en el lugar de un par.

Los alumnos valoran la posibilidad de interactuar y participar: “es una de las pocas cátedras en que uno puede interactuar” (entrevista alumna). Cuando seleccionan adjetivos para calificar la cátedra se utilizan términos como “clase participativa, mayor interacción, más relación con el alumno, abierta, participativa”. Estos términos hacen referencia a una relación docente-estudiante en la cual el estudiante es otro sujeto que tiene voz sobre un contenido que aparece en el lugar de un tercero en la relación didáctica, objeto de resignificaciones por parte del docente y de los estudiantes. Este estudiante, al referirse al objeto que podría representar al contenido, dice:

Los contenidos que se tratan bien podrían estar representados como una suerte de bumerang. Porque justamente a diferencia de muchas otras cátedras no es una cuestión de “yo profesor tengo la posta y te la doy”, sino que hay mucho más feedback, por esto de que hay un lugar especial para la discusión, para el debate. Muchas veces nos hemos ido de una clase habiendo dicho cuestiones nosotros como alumnos, yo alumno, algunos compañeros, lo que sea, dijimos una determinada cosa en clase con la que el profesor también se fue cavilando. [...] si bien ellos parten de una base también es posible que desde el cuerpo de alumnos surjan contenidos nuevos que no venían en la emisión del profesor. Así que por eso se me ocurre esto del bumerang (entrevista alumno).

El estudiante se siente reconocido como un sujeto capaz de disentir, de opinar, de cometer errores, de recibir retroalimentación y volver a probar sin tener que enfrentarse a una mirada evaluativa. Es en esta relación que los docentes y los estudiantes interactúan. De esta forma se refiere a la misma uno de los profesores:

PA: La relación con el alumno es muy cercana. En algún punto, y eso tiene que ver también con la impronta, que a lo mejor yo no sería tan así por mi forma de ser, digamos, me encanta que sea así... [la profesora titular] hace demasiado con esto. Lo que vos me decías el otro día de la exhibición de los parciales. Es más de los parciales y hasta de los que aprobaron y se sacaron menos de siete para promocionar. Hay que poner, salvo febrero y diciembre, y julio me parece, hay obligación de poner un solo final, [la profesora titular] pone dos finales por mes. Digamos, hace demasiadas cosas... ponemos clases de consulta los miércoles, los días de los finales. Ella trata de que haya verdadera relación. El tema de los mails en realidad es bueno.

Digo esto que yo no tanto ... [el asistente, las ayudantes] también, es gente que tiene más, le sale más tener mucha relación... yo soy el más como formal, pero trato de igual a los que me vienen a consultar ¿me prestas un libro?, vienen a casa, se llevan el libro.

Entrevistadora: ¿No es común lo que hacen en los parciales en otras cátedras?

PA: Yo no lo había hecho nunca (entrevista profesor adjunto).

La relación pedagógica está atravesada por el acompañamiento y el cuidado, en el sentido de apoyar el “proyecto de aprendizaje” (profesora titular) personal del estudiante. Así lo expresa la profesora titular:

Yo creo que la enseñanza es acompañar el proceso del aprendizaje personal, yo no creo en la enseñanza, digamos, unidireccional, me parece que no está bien, me parece que en estas épocas no es necesario, digamos, es absurdo concebirla así. Nadie necesita... yo creo en los conocimientos incorporados previamente. Estoy convencida que la universidad ya no es como en el tiempo del Medioevo donde estaba el saber, que el saber se trae, está en todas partes, se adquiere, entonces a mí me parece que lo más que podemos hacer es acompañar en un proyecto de aprendizaje, que por supuesto como no se puede hacer... que no estamos con los sofistas, que no estamos con los griegos que vamos con el discípulo al lado. Hay alguna planificación de qué voy a dar a lo largo del curso, pero que uno hace una media de proyecto, una media de aquello que parece importante que se lleven como herramienta, pero después se lo va marcando el estudiante también. Hay cursos donde vos te encontrás con estudiantes que te ponen a prueba porque quieren más, quieren alguna cosa... Me parece que en eso hay que acompañarlos (entrevista profesora titular).

En este marco se espera que el estudiante tenga curiosidad, realice preguntas, cuestione al docente y al saber. Sin embargo, el estudiante real no siempre desempeña este rol esperado. Así lo expresa la profesora titular:

Entrevistadora: *¿Cómo reciben los estudiantes su propuesta?*

PT: *Muchos con indiferencia. Los estudiantes con indiferencia, algunos con indiferencia, medio con lástima, porque les encantaría, pero a los estudiantes por condicionamiento, por lo que fuere, les parece que no tienen el permiso para pararse a meterse acá y quedarse un poquito. Está todo metido en la máquina de producir graduados y yo les digo: "¡Ay, paren...!" Qué sé yo..., siempre parece como que los encuentro en un vértigo de decir: "Bueno, apúrense este cuatrimestre a decirme lo que quieran decirme porque dentro..., cuando termine no me ven más y voy a estar haciendo, voy a estar corriendo en Societario y después en otra materia". Pero es muy difícil hacer un universitario con ese ritmo, es muy difícil. Lo más que podés hacer es cuando pasa, como digo yo, cuando pasa por tu estación tirarle algunas cosas y ver si es... me parece eso, me parece que es más...*

Por eso vos me preguntás cómo lo reciben, y lo reciben con indiferencia, con incompreensión, qué me está diciendo esta mujer. Yo le digo: "Ah, bueno, a usted se le ocurrió esto", "¿Por qué no pensamos un poquito?", "No quiere hacer algo?". Me dan vértigo porque pienso desde esta forma que tienen de mirar su vida universitaria, de acá no va a quedar ningún docente, no va a quedar ningún investigador, no va a quedar ningún... nada, ningún curioso. Porque parece que no toman respiro (entrevista profesora titular).

El interés del estudiante se ubica en la acreditación de saberes para obtener su título. Esto indica que el lugar asignado al alumno no necesariamente es el que él desea ocupar. El aprendizaje que propone la cátedra se inscribe en un tiempo cronológico, que no es el experimentado por todos los estudiantes. La propuesta de aprender a pensar, de construir el conocimiento con la guía del docente es vivido de forma diferente por el alumno. En esta situación, influye también la especificidad de la formación ofrecida. No todos los estudiantes piensan dedicarse al derecho penal y la proximidad de la finalización de la carrera hace que ya vayan visualizando el campo laboral en el que actuarán.

La relación pedagógica que se establece sitúa al docente en una posición de vulnerabilidad, en la medida en que lo transforma de un sujeto que sabe -y que debe saberlo todo- en un sujeto que también aprende.

Me parece que me falta foguearme. Siempre uno se encuentra con que cada cursada es diferente, el alumno siempre es diferente, siempre hay reformas en esta materia que una tiene que estar actualizada, siempre uno aprende del alumno porque siempre te preguntan cosas que a veces ni vos misma te lo planteaste, entonces juntos hay que tratar de resolverla o comprometerte con ellos de buscarlo y traerles una respuesta (entrevista ayudante).

La relación pedagógica refiere a una relación con otro (Berenstein, 2004), más que una relación de objeto, hay un reconocimiento del estudiante. Este no es un sujeto genérico, sino que se lo identifica en su singularidad como un "otro" de quien se

espera que se interese por saber y conocer la materia que se dicta. El docente se posiciona como guía de una forma de aprender que atribuye al estudiante. Es por ello que lo habilita a participar, a opinar, favoreciendo de este modo una relación con el saber que privilegie la curiosidad y el cuestionamiento. Sin embargo, no todos los estudiantes aceptan ese lugar en la relación, lo que se refleja en formas de actuar no esperadas como la apatía y la falta de interés.

2.5. La investigación como aporte a la docencia y a la profesionalización

Una de las tareas del grupo docente es la investigación, la cual está enfocada a las temáticas a enseñar de los campos disciplinar y laboral. De allí el planteo de la investigación como un rasgo del estilo de enseñanza, en tanto aporte a la docencia y a la profesionalización.

Las temáticas sobre las que se realiza la investigación enfocan cuestiones relacionadas con los contenidos que enseñan y con la práctica profesional. Uno de los docentes relata:

Yo escribí sobre juicio correccional, que en realidad es lo que yo hago en mi tarea judicial, pero ahí le pongo en el prólogo que una de las cosas que yo, además de los operadores del sistema... también tenía la esperanza de que sea material para los alumnos, de hecho lo están usando (entrevista profesor adjunto).

La investigación, siguiendo a Ardoino (2005), se acerca más a un “estudio”³⁷ que a una investigación ya que su finalidad es optimizar la acción y la ayuda para analizar e interpretar las normas, más que producir conocimientos nuevos. Adopta dos modalidades. Una de ellas se define como la profundización de una temática y tiene un espacio y un tiempo de concreción durante el primer cuatrimestre, cuando no se dicta la materia y se realizan las reuniones del equipo docente.

Con la investigación, digamos, ya te dije que hacíamos seminarios y ateneos, en ese tal caso pasamos de un tema base a partir del cual cada uno tiene que formular una, digamos, preparar una posición frente a sus compañeros y a terceros en la cual se vuelca cierta investigación para complementar la base del trabajo. Y después ha habido docentes que han hecho trabajos de investigación, que han hecho ponencias en Congresos Nacionales. Yo en este último congreso no hice ninguna ponencia (entrevista asistente).

La segunda modalidad de investigación, cuya producción los docentes presentan en los congresos de la especialidad o publican en libros y revistas académicas, se

³⁷ Ardoino diferencia “investigación” de “estudio” en base a las intencionalidades. Sostiene que “la investigación en el sentido propio tiene como finalidad la producción de conocimientos nuevos, mientras que el estudio tiene como objeto la optimización de la acción y la ayuda para decidir” (2005:91).

encuadra dentro de la investigación jurídica teórica o dogmática (Witker, 1995; Nino, 2003). Un ejemplo de este tipo de investigación son las publicaciones de algunos de los miembros del equipo docente acerca de los delitos veniales o la tentativa y el desistimiento voluntario. A semejanza de lo que sucede en el campo de la investigación jurídica en las universidades, los estudios están centrados en el análisis de los textos y figuras jurídicas, fundamentalmente legales, con una metodología hermenéutica que enfatiza la utilización de la lógica³⁸. El interés cognitivo es la demostración de una tesis por medio de los recursos argumentativos, más que por la empiria, de allí que el enfoque metodológico responda a una investigación teórica.

La dinámica del equipo docente, la “pasión por la materia”³⁹ (Rowland, 2008:131) y los intereses individuales sostienen la investigación. Esta se realiza fuera de los tiempos institucionales y en una tradición académica que prioriza la formación profesionalista (Lista, 2008) centrada en la docencia por sobre la investigación (Orler, 2012).

La investigación se convierte en un aporte a la docencia en tanto sus resultados se exponen en las clases del docente y las publicaciones forman parte del material de lectura recomendado. Las tareas de investigación están asociadas a la profesionalización en tanto su producción está relacionada con la práctica profesional que los docentes desempeñan.

2.6. El “clan” docente

El equipo docente es clave en la construcción de la propuesta de enseñanza; su forma de organizarse y trabajar constituye otro de los rasgos del estilo al que denominamos clan docente.

Los docentes ocupan los cargos establecidos por la organización, conformando un grupo institucional (Maisonneuve, 2003), con reglas preestablecidas y una división de tareas claramente definidas. Sus miembros tienen trayectorias académicas y profesionales comunes marcadas por un interés en la docencia del derecho procesal penal compartido. La conformación del equipo docente responde a una convocatoria organizacional y, desde cada persona, a un interés por ingresar a trabajar en la universidad y en esta cátedra en especial.

La mayoría de los términos seleccionados por los docentes para describir la cátedra hacen referencia al grupo: “Solidaridad - compacto - democrática - generosa - unida -

³⁸ El enfoque hermenéutico difiere del empleado en las Ciencias Sociales ya que carece de la orientación empírica de las mismas (Lista, 2008).

³⁹ Rowland define a la pasión por la materia como “un interés continuo y creciente y no un interés que se agota una vez respondida la pregunta inicial. Puede acarrear la toma de conciencia acerca de lo que se desconoce pero que debe conocerse para responder las propias preguntas, o bien puede comportar cambios de dirección y orientación de la indagación a medida que cada uno va tomando conciencia de los nuevos aspectos de la propia ignorancia” (2008:132).

compañerismo - comprometida – solidaria”. Desde una perspectiva discursiva, los subjetivemas seleccionados suman dos tipos de información (Kebrat Orecchioni, 1997): la presencia de los otros docentes en su interacción cara a cara y un juicio evaluativo de apreciación que aplican al vínculo que denotan. Enuncian una valoración y un compromiso afectivo del locutor quien se incluye en el vínculo grupal que califica. Al explicar por qué se seleccionaron estos términos uno de los docentes dice:

La primera es compañerismo. Te estoy hablando del plantel docente, sin excepción. El segundo que se me ocurre es intenso ¿qué quiero decir esto? Porque comparándolo con la otra cátedra, donde soy ayudante de [nombra otra cátedra], la exigencia es mucho menor en [la cátedra nombrada]. O sea, acá la interrelación, el seguimiento de [nombra a la profesora titular], el contacto con los otros profesores es intenso. Compañerismo, intenso... Porque siempre, digamos, las cadenas de mails son constantes y siempre si alguno no puede ir a algún lado, contás con otro que te cubre y vos estás a disposición para cubrir. Digamos, yo sé que cuento con tres o cuatro personas en la cátedra que les puedo pedir que me cubran y que no voy a tener ningún inconveniente (entrevista asistente).

El docente plantea que pertenecer a esta cátedra implica un trabajo mucho mayor que en otras por el seguimiento que hace la profesora titular y la continua comunicación entre los miembros. Al mismo tiempo, se siente apoyado por el grupo en su tarea.

Desde una perspectiva organizacional, es un grupo formal que en su proceso deviene en un grupo que construye sus propias reglas de funcionamiento.

El grupo realiza reuniones formales e informales. Las primeras se desarrollan principalmente durante el primer cuatrimestre que es el período en que no se dicta la materia. Estas reuniones son programadas con antelación y convocadas por la profesora titular. Su asistencia en general implica la preparación de algún tema para exponer y debatir. Se las vivencia como un espacio y tiempo para compartir, debatir, construir conocimiento respetando las posturas singulares de los miembros. Hay goce, disfrute de esos momentos, pero también se lo vive como una exigencia, como una obligación que insume tiempo personal.

Las reuniones informales se producen al finalizar alguna actividad académica, como, por ejemplo, terminar de tomar examen “y vamos a tomar un café”. En ellas, además del trabajo sobre la tarea, priman los procesos de mantenimiento del grupo, es decir, aquellos que apuntan al “mantenimiento emocional del grupo”, a que “el grupo continúe siendo grupo” (Romero, 2001:50).

En la comunicación dentro del grupo predominan los intercambios múltiples y las relaciones cooperativas, con una clara diferenciación del rol de líder de la profesora titular.

El grupo de trabajo es valorado positivamente, en tanto su organización y dinámica posibilitan a sus miembros satisfacer su deseo de construir nuevos saberes relacionados con la enseñanza y su práctica profesional, respetando las diferencias.

Hay otra cosa. Hay bastante libertad. Hay... en [la cátedra], aunque no te parezca, hay mucha discrepancia.

Y por ejemplo, este tema de la prisión preventiva, [la profesora titular] es de la opinión de que no hay forma de justificar en una República, en un país democrático la existencia de que se le puede poner prisión, aunque sea preventivamente, a una persona mientras no esté condenado, porque es inocente.

Yo digo que sí, que en realidad la misma Constitución habilita en el preámbulo el afianzamiento de la justicia a que no me sirve de nada un proceso si yo no... al momento de poner la condena el tipo se me fugó. [...] Y en eso, y lo discutimos, y hacemos seminarios internos y hay absoluta... digamos, porque es la misma discusión que hay en la jurisprudencia, y eso nunca... mirá que y hay distintas visiones, nunca nadie ni se dijo que se tenía que dar de una manera o de otra determinado tema. Para nada. Y son temas que se charlan y que se dan opiniones. Por supuesto que yo me animo, y sobre todo cuando era ayudante y entraba a plantear, como a tus mayores digamos, plantear determinados temas y otros temas. Hay libertad intracátedra (entrevista profesor adjunto).

El clima de confianza y libertad habilita a que los sujetos expresen sus opiniones, discrepen, acepten lo diferente y lleven a la práctica propuestas que quizás no harían si tuvieran que hacerlo en soledad.

La tarea grupal gira en torno a tres aspectos: la docencia, la investigación y la formación docente. Con respecto al primero de ellos, el grupo se ocupa no solamente de la docencia de grado, sino que también propone y realiza actividades (como pueden ser talleres, encuentros y jornadas) dirigidas al público en general o a los especialistas en la materia, cuya temática está centrada en el derecho procesal penal. Asimismo participan en los congresos y en las competencias⁴⁰ académicas de la especialidad. El segundo aspecto sobre el que enfocan la tarea es la investigación sobre la disciplina. Con respecto a la formación docente, en las reuniones durante el primer cuatrimestre, los miembros del grupo preparan un tema a enseñar tal como lo harían para las clases.

Los docentes reconocen al grupo como una red de relaciones en un tiempo y espacio común. Hay una implicación afectiva, con compromiso por la tarea, finalidades compartidas y alto grado de cohesión e integración.

Los docentes identifican a la profesora titular como la líder del grupo. Así lo expresan:

Una de las cuestiones que siempre veo como característica de la cátedra es la impronta que le pone la titular. Ella tiene una impronta propia que yo no veo en otras cátedras.

⁴⁰ Nos referimos a la II Competencia Interuniversitaria de Derechos Humanos, organizadas por el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Una, tratar de... incluso es motivo de charlar, de lograr cierta unión desde lo que se pretende de la cátedra y aún desde lo personal. No se pretende que todos sean amigos pero sí que haya una buena relación entre todos (entrevista profesor adjunto).

Además porque la hace distinta porque contamos con un motor que nos hace mover en forma impresionante, pero bienvenido sea porque ayuda mucho: [la profesora titular]. Ella todos los días está inventando algo. Es fantástico, realmente es fantástico (entrevista ayudante).

Como líder favorece las discusiones grupales, acepta los distintos puntos de vista de los miembros del grupo, está abierta a las propuestas y es el motor que lleva al grupo a centrarse en la tarea y a realizar actividades que hacen al estilo de la cátedra.

Aun cuando los miembros del grupo aceptan la necesidad de formarse y de realizar las actividades que la profesora propone, ella se presenta como la que los “obliga” a participar, a saber, a escribir y les ofrece comida después de las reuniones. Es un modo de guiar, de ejercer presión estimulando al grupo para que se forme académicamente y se consolide como grupo.

Pero bueno, guiar, aprender a guiar al estudiantado hacia la búsqueda de los contenidos que son..., eso hay que formarlo. Entonces se hacen los talleres, reuniones, yo los obligo a ir a los Congresos. Los obligo a que escriban y si no escriben... a saber. Nosotros sabemos que vos estás disconforme, yo estoy permanentemente disconforme, pero en realidad me parece que si no hay que sincerar y la gente se tiene que ir a hacer otra cosa. Así que nosotros hacemos esto, y nos juntamos y nos reunimos, y yo hago como los evangélicos que para convertirlos a religión les doy de comer. Viste que los evangélicos, no te contaron eso, que los traigo a comer, y les doy cositas, y hago como... los colonizo. Pero ya me descubrieron (entrevista profesora titular).

La pertenencia al grupo permite a los miembros satisfacer su deseo de saber y aprender. Sin embargo, hay un un sentimiento ambivalente (Romero, 1995), es decir, de atracción y de rechazo. Los docentes viven la tensión entre el poder satisfacer su deseo de saber y aprender siguiendo los pasos que marca la profesora y el esfuerzo que esto les demanda, de allí el sentimiento de exigencia como un adjetivo que califica la cátedra.

El liderazgo que ejerce la profesora titular es democrático (Lippit y White en Romero 2001) e instrumental (Romero, 2001) ya que orienta y promueve la tarea grupal. Su rol es proactivo y se orienta al mejoramiento de la tarea y la formación de los docentes. Busca producir resultados de acuerdo a los objetivos que se propone el grupo y por los cuales los miembros integran la cátedra. Estos objetivos giran en torno a la construcción y profundización del saber disciplinar, así como su enseñanza. Las fuentes de poder (French y Raven en Romero, 2001) complementarias en que se apoya su liderazgo son el referido y el experto. El primero está basado en el afecto y el

prestigio que se le asigna a la profesora; mientras que el segundo refiere al reconocimiento que los integrantes del grupo otorgan a su experiencia y conocimiento. Los miembros del grupo se identifican con los cambios que permanentemente promueve. En este sentido, una de las características del trabajo grupal es la producción de innovaciones a partir de la problematización de la enseñanza y la formación docente. Con respecto a la primera, los cambios se expresan en la organización en comisiones y distribución de las clases prácticas y teóricas, las estrategias de enseñanza implementadas y el sistema de evaluación. Aunque en este último caso consideran que todavía quedan temas pendientes a resolver.

La formación docente es el segundo aspecto sobre el que gira la producción de cambios. Lo novedoso se ubica en sostener la necesidad de una formación del docente universitario como tal, lo que se desprende no solamente de los discursos de los docentes, sino también de las acciones que realizan en las reuniones grupales. Así lo relata una docente:

En estas reuniones que nosotros tenemos, que tienen que ver con el cuatrimestre que no damos clases, hacemos diferentes... como cada uno de los docentes tiene a su cargo la exposición, por decirlo de alguna manera, que tampoco es una [exposición]... es compartir lo que leyó, porque todos leímos lo mismo, pero bueno, para que uno lleve adelante la reunión ese día cada uno de nosotros tiene a su cargo la exposición de un capítulo. Cada uno lo prepara con las herramientas que tiene y a veces nos sacamos chispas entre nosotros. La que primero empieza a darla... agarra el capítulo que se asigna es [la profesora titular] y ya después los demás decimos "qué hacemos a partir de esto". Entonces a veces buscamos herramientas. El año pasado, por ejemplo, en el capítulo que me fue asignado a mí, que era respecto de los derechos de los imputados, yo busqué una partecita de la película El abogado del diablo, que empieza con una confrontación entre lo que es y lo que debe ser, que es como termina. Entonces extraje esa parte de la película y otra parte donde... para mostrar... lo que quería mostrar, donde había una defensa donde intervenían el padre y la hija en diferentes roles de fiscal y defensor, de cómo jugaba eso con la ética. Claro, entonces para hacerlo un poco más dinámico extraje... y mandé a hacerlo porque yo no sabía cómo hacerlo, bajar a DVD solamente esa parte y compaginarlo en el medio con un power point, después el otro pedacito de la película, en el medio el power point, otro power point, y después una pregunta disparadora para ver qué opiniones surgían.

Y bueno otros compañeros utilizaron algún otro método y entre todos vamos corrigiendo "bueno esto nos pareció... está bueno, podríamos aplicarlo. Vamos a ver si encontramos otras películas que tengan más material de esto", "esto no nos gustó...". Nosotros mismos nos hacemos críticas (entrevista ayudante).

El rasgo del estilo de enseñanza que nos ocupa lo hemos denominado el clan docente. En el diccionario el término "clan" se define como un "grupo o comunidad de personas con una ascendencia común en la que tienen gran importancia los lazos familiares y la obediencia a un jefe" y como "un grupo restringido de personas unidas por vínculos o intereses comunes"⁴¹. Aquí, a semejanza de un clan, los docentes se reconocen como miembros de una misma familia: la de profesionales dedicados al

⁴¹ Diccionario de la lengua española (2005).

derecho procesal penal, tienen intereses y trayectorias comunes, establecen una red de relaciones en un tiempo y espacio común caracterizado por la implicación afectiva, con compromiso por la tarea y alto grado de cohesión e integración. Es un grupo restringido ya que solamente los sujetos que aceptan participar de los proyectos comunes son aceptados como miembros. Junto con el reconocimiento, manifiestan “obediencia” a su líder, con quien se identifican positivamente.

3. La deliberación profesionalizante

La deliberación profesionalizante es un estilo de enseñanza caracterizado por la formación para un campo profesional específico desde un abordaje particular. Es decir, la enseñanza es pensada, anticipada, actuada y representada como una formación para el ejercicio de la profesión del abogado penalista. Esta práctica profesional se distingue por una postura deliberativa e interpretativa con respecto al proceso penal.

En un juicio, el término deliberación alude al proceso por el cual un jurado o un tribunal discute en privado y toma una decisión con respecto a las acciones a seguir. El término deliberación utilizado en este estilo toma un sentido más amplio. Refiere a las capacidades que promueve la enseñanza. Estas apuntan al proceso en el cual los sujetos intercambian ideas, evalúan los pros y los contras relevantes, a fin de alcanzar una decisión fundada en torno a una problemática. Estas decisiones requieren de un proceso de interpretación de la norma utilizando las fuentes del derecho de acuerdo a la situación de que se trate.

La interpretación es ineludible debido a que la norma, por un lado, al tener un carácter general en relación al caso al que se aplica, es difícil que contemple todas las posibilidades existentes, y, por otro lado, al expresarse por medio del lenguaje, presenta ambigüedades que hacen necesaria su interpretación. La labor del abogado penalista se sustenta en el conocimiento y la comprensión de las leyes, la utilización de los procedimientos que ellas indican, la capacidad de argumentar y sostener una postura en función del rol profesional (juez, defensor, fiscal, entre otros) y de la situación en que se encuentra. Al primar una perspectiva interpretativa del derecho, la verdad única no existe. Es decir, se producen múltiples formas de interpretación posibles dentro del respeto por la ley, los principios jurídicos, la dogmática y la jurisprudencia.

La deliberación así definida, propia de la profesión de abogado, se convierte en el eje de la formación que esta cátedra ofrece, de allí la calificación de profesionalizante con que se denomina este estilo.

Desde una perspectiva interpretativa del derecho, la práctica profesional imprime su sello a la formación. La primera se define como un campo socialmente reconocido en el que los sujetos participantes se identifican como abogados penalistas, lo cual implica tener experiencia, detentar saberes y conocimientos, desplegar técnicas, estrategias, capacidades, competencias que tienen como objetivo la resolución de una situación jurídica concreta dentro del marco del derecho penal.

En este estilo, la enseñanza se convierte en un soporte para la formación profesional. Las estrategias didácticas utilizadas, los recursos lingüísticos, los géneros discursivos realizados, el sistema y los instrumentos de evaluación implementados dan cuenta del aprendizaje de procesos cognitivos y afectivos que apuntan a la comprensión, la búsqueda de respuestas, el cuestionamiento y la argumentación. El objetivo es la interpretación de las normas, la definición de una posición frente a problemas jurídicos penales situados, y el respeto y la valoración del pensamiento divergente. La relación pedagógica está atravesada por el reconocimiento del otro como sujeto singular, con poder de decisión, de opinión, de disenso con respecto a la opinión de los otros, de la misma forma que un abogado frente a otro abogado. Ambos se sitúan como intérpretes de la norma, interpretación que se comunica y está abierta a la negociación de significados, en una tendencia a la simetría en la relación con el otro con respecto al saber. Se propician, sostienen, crean y recrean espacios y tiempos (la clase, las reuniones del equipo docente, entre otras) donde los sujetos sienten que se fomentan y respetan las diversas formas de pensar, sentir y actuar al enfocar los fenómenos jurídicos.

La formación está sostenida por el llamado clan docente, es decir, un grupo con intereses y finalidades compartidas, cerrado a quienes no sostienen su gusto por la enseñanza y la investigación. Sus miembros tienen trayectorias académicas y profesionales similares y comparten una misma postura epistemológica y didáctica. Disfrutan de la tarea de enseñar e investigar el saber-hacer de su profesión. Conforman una red de relaciones cara a cara con finalidades compartidas, un compromiso por la tarea y un alto grado de cohesión e integración. Sienten orgullo por pertenecer al grupo y actuar de forma diferente a otros equipos docentes. Su pertenencia permite a los integrantes satisfacer sus deseos de construir nuevos saberes respetando los diferentes puntos de vista. La tarea del grupo comprende la enseñanza y la investigación sobre las temáticas relacionadas al derecho procesal penal, tarea que realizan en reuniones convocadas para presentar y discutir

propuestas de enseñanza. La profesora titular desempeña la función de líder del grupo. Influye sobre los demás en diversos sentidos: coordina los esfuerzos para alcanzar los objetivos comunes propuestos y contribuye al mantenimiento y cohesión del grupo; se constituye en la figura que da sentido a las acciones que emprende el grupo; tiene una fuerte presencia en la definición de las problemáticas, líneas de acción y toma de decisiones acerca de la enseñanza y la formación docente del equipo.

El estilo transmite un discurso jurídico alternativo que se caracteriza en la enseñanza, por desarrollar en los estudiantes competencias que favorezcan la autorreflexión y la reflexión crítica en torno al derecho penal, las instituciones y las prácticas jurídicas, vinculándolas con el contexto de su producción, aplicación y ejercicio.

Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y Educación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s)*. Buenos Aires: Paidós.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cazden, C. (1990). El discurso del aula, en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III*. México: Paidós.
- Diccionario de la Lengua Española*. (2005). Madrid: Espasa – Calpe S.A.
- Doyle, W. (1986). Representación del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico. En *Didáctica II, Nº2, Aportes Teóricos*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Argentina: Edicial.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, June, 18: 395-415.
- Kerbrat – Orecchioni, C. (1997). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial.
- Lista, C. (2008). *La investigación en la formación de los abogados: reflexiones críticas*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica. [Versión on line]. Recuperado el 23 de octubre de 2012 de http://www.sasju.org.ar/encuentros/ix/sasju2008/comision_08/lista_08.pdf
- Mangueneau, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Maisonneuve, J. (2003). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Manzo Mariana (2008). *Nuevas perspectivas de Educación Jurídica en el mundo globalizado*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica. [Versión on line]. Recuperado el 23 de octubre de 2012 de http://www.sasju.org.ar/encuentros/ix/sasju2008/comision_07/manzo_07.pdf
- Martinez-Pujalte, A.L. (2000). Enseñanza jurídica e interpretación: Bases para una revisión de la metodología didáctica del Derecho. *Diario La Ley*, 5027, 4 de abril de 2000. Recuperado el 23 de octubre de 2012 de <http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d483629/ENSE%c3%91ANZA%20JURIDICA%20E%20>

INTERPRETACION:%20BASES%20PARA%20UNA%20REVISION%20DE%20LA%20METODOLOGIA%20DIDACTICA%20DEL%20DERECHO.doc

- Nino, C. S. (2003). *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Editorial Astrea
- Orler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia*, 10 (19): 289-301.
- Romero, R. (1995). Grupo Objeto de Teoría. Volumen 3. Buenos Aires: Lugar.
- Romero, R. (2001). *Grupo Objeto y Teoría*. Volumen 2. Buenos Aires: Lugar.
- Rowland, S. (2008). El amor intelectual y la relación entre investigación y docencia. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Universidad Nacional del Sur. (2009). *Anuario 2009*. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de http://www.uns.edu.ar/cifras/AnuarioUNS_2009.pdf .
- Universidad Nacional del Sur. (2010). *Anuario 2010*. Recuperado el 10 de octubre de 2012 de http://www.uns.edu.ar/cifras/AnuarioUNS_2010.pdf .
- Witker, J. Docencia crítica y formación jurídica. En Witker, J. (compilador) *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*. [Versión on line]. Recuperado el 18 de enero del 2010 de <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=247>

CAPÍTULO 9

La regulación transformadora

El caso que se presenta pertenece al área de las Ciencias Exactas. La cátedra se constituye en torno a una materia de primer año de dos carreras del ámbito de la Computación. Su estilo, denominado *la regulación transformadora*, se caracteriza por una modalidad de enseñanza en la que el procedimiento de la programación, que sigue pasos establecidos, es transferido a la enseñanza de manera isomórfica. De allí la denominación de regulación, la cual se califica como transformadora por provocar cambios en la subjetividad de los estudiantes.

En un primer apartado, se describen diversos aspectos de la cátedra que incluyen la descripción de la enseñanza tal como se manifiesta en las clases. En el segundo apartado, se presenta el análisis de los datos que permite exponer los rasgos del estilo, y finalmente se explicita su particular configuración.

1. La cátedra: su descripción

Este caso se refiere a una de las cátedras que se constituye en torno a la primera materia de contenido específico de dos carreras del campo de la Computación. Administrativamente depende del Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación.

Desde una perspectiva histórica, esta unidad académica es de reciente creación (1984), aun cuando la UNS es pionera en los estudios relacionados con la informática⁴². El departamento se constituye un año después de crearse la primera carrera del área de ciencias de la computación en la universidad.

En este departamento, junto con la docencia, la investigación es un área ampliamente desarrollada, con un índice de productividad científica que se ubica entre los más altos de la Argentina. Se dictan el magister y el doctorado en la especialidad. Cuenta con seis Laboratorios de Investigación y Desarrollo, cada uno conformado por docentes investigadores propios y de otros organismos científicos (como el CONICET, la

⁴² Al respecto, véase Babini (1997).

Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires y la Agencia de Promoción Científica) y becarios de posgrado.

Con respecto a la infraestructura, la administración del Departamento ocupa una parte del edificio del denominado "Complejo Alem". Los alumnos tienen a su disposición una biblioteca especializada y dos laboratorios de propósito general. Algunas áreas específicas del Departamento cuentan además con laboratorios de características especiales que se utilizan en materias avanzadas y en proyectos de investigación. Las clases se dictan en las aulas ubicadas en este edificio y en el complejo de "Altos del Palihue", en las afueras de la ciudad de Bahía Blanca.

Desde una perspectiva organizacional, la cátedra comparte con otra el dictado de la materia⁴³. Tienen un programa, un cronograma de trabajo⁴⁴ y un sistema de evaluación en común. Los exámenes parciales y sus recuperatorios se realizan en el mismo día y con los mismos protocolos, en una acción intencionalmente coordinada.

El equipo docente está integrado por un profesor asociado con dedicación exclusiva a la docencia, a cargo de la cátedra, una asistente, una ayudante graduada y tres ayudantes alumnos, todos ellos con dedicación simple. En lo referente a su formación académica, el profesor tiene un doctorado, las docentes auxiliares son licenciadas, mientras que los ayudantes alumnos están estudiando la misma licenciatura o la ingeniería del campo de Computación. Los estudiantes suman alrededor de 100 al momento de la inscripción.

Las clases teóricas y prácticas se dictan dos veces a la semana, en la misma aula, una a continuación de la otra, con una duración diaria total de cuatro horas. Mientras que una vez por semana se desarrollan las clases de laboratorio en el laboratorio de computación.

Desde una perspectiva curricular, el objetivo de la materia, de acuerdo a los docentes, es "que la gente aprenda a programar, una introducción a la programación, aprender rudimentos de la programación" (entrevista profesor). Es considerada "de iniciación" en la profesión, básica aunque muy importante para adquirir "buenos hábitos". comprender y hacer "un buen diseño" de programación (entrevista asistente). En el programa se explicita que se orienta a "la resolución de problemas de simple complejidad mediante la computadora usando un lenguaje de programación imperativo". Se busca desarrollar en los estudiantes competencias generales relacionadas con la expresión oral y escrita y la correcta redacción de informes, así

⁴³ Debido a la cantidad de inscriptos, se conforman dos cátedras paralelas constituidas por diferentes equipos docentes que atienden a dos grupos de estudiantes; uno de ellos incluye a los alumnos cuyos apellidos se encuentran entre la A y la L, en el que focalizamos nuestro estudio, y el otro a los restantes.

⁴⁴ Esta materia, al igual que todas las del resto de las carreras en que está inserta, es cuatrimestral.

como competencias específicas, vinculadas con el desempeño profesional. Estos objetivos se realizan en tres etapas. En la primera de ellas, los estudiantes adquieren las habilidades para resolver situaciones problemáticas mediante las técnicas de resolución de problemas. En una segunda etapa, se traduce al lenguaje de diseño de algoritmos la solución planteada. Finalmente, se transforma el algoritmo al lenguaje de programación denominado PASCAL. A lo largo de todo este proceso se considera central desarrollar el estilo de programación. Este refiere a la manera particular en que un profesional escribe un programa. Es una creación del individuo fundada en reglas generales sobre la forma de programar.

Los contenidos del programa incluyen las habilidades mencionadas, los conceptos y terminología básica en computación y el estilo de la programación.

El sistema de evaluación está integrado por dos exámenes parciales con sus recuperatorios y una “evaluación en máquina” que consiste en implementar en la computadora el programa diseñado. El estudiante aprueba la materia al aprobar los parciales y la evaluación en máquina; en caso contrario, debe rendir un examen final.

El análisis del programa revela la presencia de algunos aspectos que constituyen el estilo de enseñanza y que reaparecen entretejidos en sus rasgos como son:

- la necesidad de descomponer la tarea en pasos o etapas a seguir;
- la inclusión de los conocimientos, las habilidades y las destrezas que, aunque rudimentarias, están en la base de la actuación de un profesional de la computación;
- un cierto grado de creatividad en lo que respecta al inicio en la construcción de un estilo de programación propio.

1.1. Las clases

Para poder describir la enseñanza se hace necesario conocer la realidad de las clases; por lo tanto, en este apartado se presentan a nivel descriptivo los distintos tipos de clases observadas. Esto permite al lector entrar en contacto directo con parte del material empírico recogido.

1.1.1. La clase teórica

Las clases teóricas, que están a cargo del profesor, se desarrollan en un aula muy iluminada y espaciosa, con capacidad para más de 100 estudiantes. Aunque pertenece al complejo edilicio recientemente construido, la disposición y los elementos que en ella se encuentran son similares al resto de las aulas de la universidad. Las sillas llevan una mesita adosada y están ordenadas en hileras. En el frente se sitúa un

pizarrón, con la tarima debajo, sobre la cual hay un escritorio y una silla. A diferencia de otras aulas, se cuenta con la instalación de una pantalla para proyecciones y un proyector colgado encima del pizarrón.

Antes de comenzar la clase, el profesor instala su propia computadora y su proyector⁴⁵, los cuales le permiten trabajar simultáneamente en el pizarrón y con las filminas que proyecta en una pared lateral. Alrededor de setenta estudiantes, en su mayoría varones, van entrando al aula y se ubican en las sillas tal como las encuentran ordenadas, una detrás de la otra.

El profesor permanece sobre la tarima durante toda la clase: parado al lado del escritorio hablando a los estudiantes, caminando de un lado al otro, hacia adelante y hacia atrás, escribiendo en el pizarrón o mostrando por partes las filminas. Los estudiantes tienen copias de las filminas que usa el profesor y con ellas siguen la explicación. Algunos hacen preguntas sobre los conceptos que explica o los ejercicios y problemas que resuelve en el pizarrón.

En general, el profesor introduce el contenido de la clase relacionándolo con temas anteriores y planteando situaciones de la vida real o profesional en que surge, como en este caso:

Profesor (P): Y los investigadores y la gente que hace software comenzó a desarrollar lenguajes de programación que permitieran mantener el software lo más fácil y rápido posible, es decir, si un banco que gasta unos millones de pesos en software, cuando quiere en lugar de acceder por cajero automático, quiere acceder por Internet tiene que gastar otros cuantos millones porque hay que rehacer completamente el sistema. El banco no paga. O nunca más contrata a esa compañía o los que hacen el software programan de manera que facilite eso. Y en la universidad van a aprender a programar de manera que se facilite eso y en esta materia vamos a comenzar hoy a aprender a programar de una manera que facilite el desarrollo de programas que sean fácilmente modificables o extensibles en el futuro.

Bien, entonces para eso es importante utilizar metodologías y técnicas que simplifiquen el desarrollo y faciliten el mantenimiento. Hoy comenzaremos por esas técnicas, que quizás parezcan demasiado simples pero son necesarias en el desarrollo y posterior mantenimiento del software (clase teórica).

El profesor realiza los ejercicios y resuelve los problemas que presenta descomponiéndolos en partes, relacionándolos con los conceptos teóricos previos, verbalizando las estrategias cognitivas que utiliza e indicando los errores posibles. He aquí un fragmento que muestra la enseñanza centrada en la resolución de problemas por demostración:

P: Acá tenemos ejemplos particulares, pero, para no complicarnos la vida, vamos a ver primero enumerador, el enumerador sigue una progresión 2, 4, 8, 16, 32, 34, 128. Son

⁴⁵ En la entrevista el profesor aclara que lleva su propio proyector porque si utiliza el que está instalado en el aula no podría usar simultáneamente el pizarrón ya que la pantalla está situada encima de este último.

todos números pares pero no son los pares, estos números pares no son los múltiplos de 4 ni los de 8 ¿qué son?

Hay dos formas de pensar en esto. Está la anterior por dos, alguien dijo esto ¿no?, si no, me lo enseñé. Es el anterior por 2 o uno puede hacerla en función del término k , o sea, si $k = 1$ da 2, si $k = 4$ da... eh perdón, si $k = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8$. Cuando k vale 1, pueden hacer esta tabla, cuando k vale 1 el numerador vale 2, cuando vale 2 vale 4, cuando vale 3 vale 8 cuando vale 4 vale 16 [P Hace el cuadro de la tabla en el pizarrón].

Con esto hay gente que comprende rápidamente y dice: "¡Ah! esto es 2 elevado a la k ". Pero esto no es muy bueno también porque el anterior por 2 significa que digamos... Si yo tengo para k igual a 3 esto es 2 por lo que vale k cuando es 2, que es 2 por lo que vale k cuando es 1 que es 2, después dice para $k = 4$, otro caso particular, ¿sí? esto es, 2 por lo que vale cuando vale 3 que lo tengo ahí arriba. No lo voy a hacer de vuelta, es dos por 2 x 2 x 2. Ustedes saben que entre las propiedades de la multiplicación está la asociativa, o sea que puedo sacar los paréntesis. Entonces esto es 2 x 2 x 2, esto es 2 x 2 x 2.

¿Qué expresión matemática resuelve esto? o sea multiplicar 2, 4 veces... (clase teórica).

La demostración aparece como una de las formas elegidas por el profesor para transmitir la manera de resolver los problemas.

Los estudiantes prestan atención, toman apuntes, siguen el desarrollo del tema y los problemas que hace el profesor en el pizarrón y realizan preguntas. En este fragmento se presentan algunos de los diálogos que se establecen:

P: Bueno, entonces de esa manera el usuario me va dando valores y yo los voy escribiendo en el archivo. Cuando creo el archivo está vacío y después ingreso el número, le pongo 27.8, lo escribo en el archivo y siempre va a ir agregando al final del archivo. ¿Quiere ingresar otro? No, listo, hasta ahí llego. Un archivo de una computadora...

A: ¿Vos escribís y cerrás el archivo?

P: Sí, pero ahí necesitás un programa que abra texto. Tenés que llamar a un programa que lea ese archivo. Por ejemplo, el bloc de notas, eso tenés que hacerlo. Hay una primitiva, un procedimiento definido en PASCAL, que te permite desde PASCAL leer un programa. Porque, digamos, depende, el archivo de qué es, con que lo tenés que ver. No es lo mismo que sea de caracteres, reales, enteros [...] Yo estoy esperando que ahora en sus casas, después de estudiar álgebra y análisis que todavía tienen que rendir, prendan la computadora y prueben esto, ansiosos para ver cómo andan, generen su archivo, y van a agarrar y por ejemplo si usan el total commander va a ser F3 para ver qué hay o van a poner doble clic en el sistema operativo y no va a pasar nada, y si lo logran abrir van a ver un montón de chirimbolos porque está guardado y codificado por PASCAL. Tenés que hacer otro programa en PASCAL que lo abra y lo muestre, en el caso si es cualquier archivo de texto lo pueden abrir con cualquier programa que pueda manejar archivos de texto...

A: ¿Al cerrar el archivo no podemos retomar a partir de la última acción?

P: No al cerrarlo.

A: Y dejarlo abierto

A: No se puede seguir trabajando.

P: Aguántenme cinco minutos y les muestro cómo se hace. Bueno, entonces hasta ahora lo que hicimos fue escribir elementos en un archivo pero... (clase teórica).

Con el apoyo de filminas y del pizarrón define y explica los conceptos, los principios teóricos y los procedimientos necesarios para la resolución de problemas, la conversión a algoritmos de las soluciones y la traducción de los algoritmos al lenguaje de programación.

Las filminas están confeccionadas para desarrollar los contenidos de cada clase. Teniendo en cuenta la secuenciación dada por la exposición del profesor y por su contenido, son de diverso tipo. Algunas presentan definiciones o explicaciones de los conceptos que va desarrollando el profesor en la exposición. Tienen frases en colores y subrayadas.

Valores de variables en Pascal

- Sin embargo, muchas veces es útil que determinados valores puedan perdurar aunque el programa termine, y que estos valores puedan ser utilizados luego por otro programa o por el mismo en otra ejecución.
- En Pascal existe un tipo de dato estructurado FILE (archivo/fichero) que permite declarar variables cuyos valores pueden perdurar aún cuando la ejecución del programa termine.
- Además, la cantidad de elementos de un FILE no está acotada (es potencialmente infinito)

En la presentación, el docente va mostrando las oraciones de la filmina a medida que va explicando el tema. Las usa para presentar el tema; en algunos casos, leyendo el texto a los alumnos o, al finalizar una explicación, para reforzar y sintetizar lo dicho. En todas las situaciones, el profesor lee la filmina y va agregando la información, los nexos y los ejemplos entre las frases escritas.

También hay filminas que contienen ejemplos o analogías de las temáticas conceptuales que se están explicando como en este fragmento en que el profesor utiliza una analogía que aparece redactada en la filmina para explicar la forma de trabajar con los archivos en el lenguaje denominado PASCAL.

P: Bueno, en PASCAL voy a mostrarles un tipo de archivo, una forma de trabajar con archivos para la cual quiero comentarles esta analogía [se muestra siguiente filmina].

Analogía

- Suponga que hoy se emite en televisión un video de su grupo de música favorito.
- **¿Cómo puede hacer para “guardar” este video emitido para verlo nuevamente en otro horario?**
- Una solución es utilizar una cinta de video VHS y conectar el televisor a un VCR que grabe la transmisión del programa.
- Luego, deberá rebobinar la cinta y podrá ver el video nuevamente en su televisor.
- Esta cinta VHS es un dispositivo de (memoria) almacenamiento de información que puede ser grabada (escrita) y luego ser leída muchas veces.

...que va ayudar a entender cómo funcionan más rápidamente estos tipos de *archivo en Pascal*, “supongan que hoy se emite en televisión su programa de música favorito” o, *no sé, detrás de la magia, que justo coincide con la clase de álgebra [sonrisas de los alumnos] y no lo pueden ver entonces “¿Cómo pueden hacer para guardar ese programa y verlo nuevamente en otro horario?”*

Hoy tenemos muchas herramientas tecnológicas para hacer eso, inclusive compañías de televisión o de cable nos ahorran el trabajo y lo hacen por nosotros y nos cobran por eso, obviamente pero podemos [abre la respuesta que estaba en la tercera oración de la misma filmina] Por ejemplo, conectar el televisor a un VSR y utilizar una cinta de video VHS para grabar en esa cinta la emisión del programa, es más, podemos programar que haciendo esa materia VSR para que lo grabe a la hora adecuada sin que yo tenga que estar ahí para apretar el botón. Bien, entonces esto resuelve el problema, uno puede grabar en una cinta de video el programa como lo habrán hecho algunas veces, calculo, y cada vez menos, porque la tecnología avanza y la cinta de VHS desaparecerá muy pronto y uno grabará de otra manera, bien... eh, y yo no tendré más el ejemplo para producir los archivos secuenciales. Para ver los programas, ¿qué tienen que hacer? Tienen que rebobinar esa cinta, por ejemplo, pueden poner mi ejemplo, para simplificar mi ejemplo, ponemos la cinta totalmente rebobinada hasta que comience a grabar al principio de la cinta, cuando volvemos a casa, rebobinamos otra vez el principio de la cinta y a partir de ahí podemos ver el programa que fue grabado. Esa cinta VHS es un dispositivo de memoria, almacena información que puede ser grabada, en este caso con el VSR y luego ser leída muchas veces, que supo grabar esa cinta y luego ver el programa muchas veces o una parte del programa, muchas veces. Es más, puedo otra vez volver a grabar sobre esa cinta o sea no es una cinta que se use una sola vez, o sea, hay muchos dispositivos de memoria hoy disponibles, uno es la cinta VHS (clase teórica).

Otro tipo de filminas están dedicadas a los problemas y su resolución. Estas asumen diversas formas: el enunciado del problema solamente; la consigna a resolver y su solución o, como en el par de transparencias que se insertan a continuación, el problema con el desarrollo de la solución acompañados por su sintaxis y los posibles errores con su corrección.

Problema: escriba un programa para copiar el contenido de "mis-numeros.dat", a otro archivo "mis-numeros.bak".

```

Program copiar VERSION INCORRECTA;
VAR F1,F2: FILE OF integer;
begin
  assign(F1, 'mis-numeros.dat');
  assign(F2, 'mis-numeros.bak');
  F1:=F2;
  close(F2); close(F1);
end.

```

[Error] copiar.dpr(13): Operator not applicable to this operand type

Problema: escriba un programa para copiar el contenido de "mis-numeros.dat", a otro archivo "mis-numeros.bak".

```

Program copiar; {version correcta}
VAR F1,F2: FILE OF integer;     elemento: integer;
begin
  assign(F1, 'mis-numeros.dat');
  assign(F2, 'mis-numeros.bak');
  reset(F1); rewrite(F2);
  while not eof(F1) do begin
    read(F1,elemento); write(F2, elemento);
  end;
  close(F1); close(F2);
end.

```

Lee un elemento del archivo F1 y luego escribe elemento en F2

El pizarrón es otro de los recursos didácticos de la clase. Ocupa una gran extensión de la pared del frente del aula. Al utilizarlo, el profesor va delimitando espacios como si fueran distintas hojas de un cuaderno o ventanas de una computadora en las que trabaja en simultáneo. Cuando en una "página" realiza esquemas, anota conceptos o fórmulas, en otra resuelve el problema. Mientras escribe va explicando, verbalizando lo que está haciendo, marcando con tizas de colores los pasos del procedimiento. Incluye, al igual que en las filminas, los errores posibles y su corrección.

Los contenidos de la clase giran en torno a los procedimientos centrados en el proceso de resolución de problemas de acuerdo a fases definidas, la traducción de su solución a algoritmos, su transformación en lenguaje de máquina (el lenguaje PASCAL, para el caso) e implementación en la computadora.

Con respecto a la resolución de problemas, en los materiales que la cátedra entrega, se define teóricamente un problema como el planteamiento de una situación que tiene solución y "cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos" (Rueda y García, 2002:3). La solución de los problemas planteados no es única, varios caminos alternativos permiten su resolución. Para ello, como bibliografía de base, se utiliza el texto de Polya (1987), quien, a mediados de la década del cuarenta, plantea y desarrolla las fases para la resolución de problemas matemáticos.

Por otro lado, el lenguaje de máquina que se emplea es PASCAL, el cual se diseñó para enseñar técnicas de programación estructurada. Se lo califica como un lenguaje de alto nivel, porque su repertorio de instrucciones lo hacen próximo a los lenguajes y los procesos humanos de pensamiento. Sus instrucciones o sentencias se componen de expresiones de apariencia algebraica y de ciertas palabras inglesas como BEGIN, END, READ, WRITE, IF, THEN, REPEAT, WHILE, DO. Es de propósito general, porque no está enfocado a un tipo específico de aplicaciones. Pero el PASCAL, a diferencia de otros lenguajes, contiene algunos rasgos singulares que han sido diseñados para estimular el uso de la "programación estructurada", un enfoque

ordenado y disciplinado de la programación que conduce a la obtención de programas claros, eficientes y libres de errores. Por ello, se lo utiliza ampliamente en la enseñanza de la informática (Salas Ayape, 1988).

Otro conjunto de saberes que circulan en la clase refieren a lo que debe hacer un profesional y un estudiante universitario. Es un contenido perteneciente al curriculum oculto⁴⁶ que se manifiesta en los relatos y los consejos del docente. De esta forma recuerda un estudiante una de las anécdotas del profesor cuando se le pregunta qué aprendió en esta materia:

La de la gallina, habían dos gallinas, una que era re vaga, otra que era responsable que sabía que le tenía que dar no sé cuántas calorías al huevo por día, para que en el plazo de 21 días pudiera empollar y le decía a la otra: Tenés que empollar tu huevo, no te olvides. Ya lo voy a empollar, ya lo voy a empollar y se le pasaron los 20 días y quiso, no sé, darle 200 calorías al huevo en un día, se quedó empollando y lo fritó. Así que es como para decirte: Estudie todos los días (entrevista alumno).

El profesor afirma que en los últimos minutos de las clases -y en especial cuando está próximo el parcial-, hace comentarios sobre cuestiones relacionadas con lo que debe hacer un estudiante ya que considera que este tipo de consejos y narraciones deben usarse “gradualmente y oportunísticamente” (entrevista profesor) para que los estudiantes lo escuchen. En el caso del relato de la gallina (recuperado por el estudiante), lo realiza 21 días antes del parcial.

1.1.2. La clase práctica

Las clases prácticas se realizan en el mismo espacio que las teóricas. Están a cargo de la asistente y los ayudantes; muestran menor grado de asistencia que las clases teóricas.

Una vez que las habilidades necesarias para resolver problemas y transformar su solución en lenguaje de computadora se muestran y demuestran en la clase teórica, se espera que los estudiantes en las clases prácticas puedan apropiarse de ellas y utilizarlas en situaciones dadas.

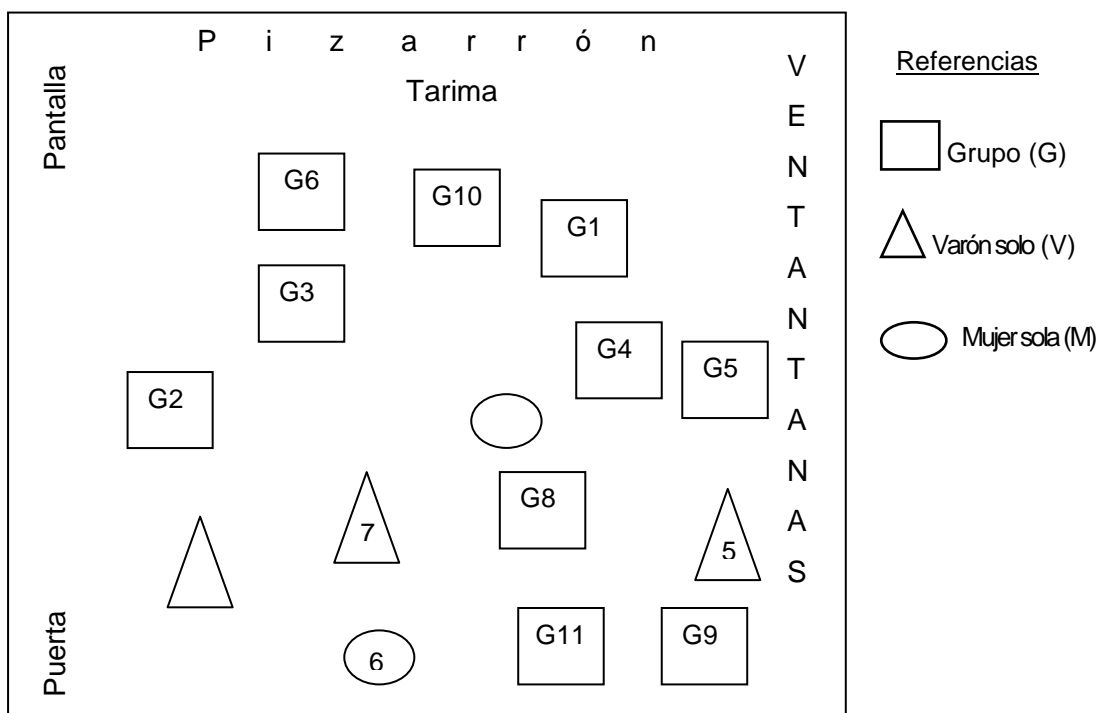
Para cada una de las clases, los asistentes de ambas cátedras redactan una serie de ejercicios y problemas en torno a la temática que previamente se desarrolló en la clase teórica. Estos se presentan en un documento escrito, de no más de dos carillas, que se titula “Trabajo práctico” seguido por un número de orden y el título de la temática.

Los estudiantes tienen acceso a los trabajos prácticos a través de la página Web de la materia o los pueden comprar en el Centro de Estudiantes del departamento con

⁴⁶ El contenido oculto, como parte del curriculum oculto, es aquél que se enseña pero no aparece explicitado en el programa de la materia (Jackson, 1994).

antelación a la clase. Se espera que hayan tratado de resolver los ejercicios antes de la clase práctica y que esta se transforme en un espacio de consulta de las dificultades encontradas.

La clase práctica comienza cuando el profesor da por finalizada la clase teórica y en general entabla algún diálogo o comentario con la asistente que ya se encuentra en el aula. Cerca de la mitad de los estudiantes que asisten a la clase teórica se retiran. El resto rompe la disposición lineal de los bancos y se distribuye formando grupos de no más de cinco miembros; la mayoría lo hace de a pares y también hay siete u ocho alumnos que se sientan solos. Los docentes (la asistente y los ayudantes) se sientan sobre la tarima o en las sillas al frente del salón y acuden a los bancos de los alumnos cuando estos los llaman. En otros casos, los estudiantes se levantan y van a preguntarles las dudas. La dinámica de la clase se puede advertir en el siguiente diagrama y fragmento del registro de una de las observaciones:



En el fragmento que se transcribe se muestra esa dinámica en acción:

G4, uno de los grupos conformado por una mujer y dos varones, llama a un ayudante quien se acerca a responder sus preguntas. Mientras tanto M6, una alumna que está sentada sola, lee el trabajo práctico que tienen que resolver y V5, otro alumno sentado cerca de la ventana, resuelve el ejercicio. G9, grupo conformado por dos varones, salen del aula. G11, un grupo conformado por dos varones, charla. Los grupos conversan entre ellos. G2, conformado por tres alumnas, saca el práctico y charla con las hojas sobre los pupitres. G1 escucha a uno de sus compañeros explicar al resto. El G3 conversa. En el G5 conversan entre dos alumnos y el tercero se queda apartado leyendo. M6 se levanta con la hoja y le hace una pregunta a V7. Después vuelve a su banco y se sienta

nuevamente. La asistente se levanta finalizando su explicación al G 8. Uno de los alumnos se va del aula. A7 para a la asistente y le hace una pregunta sobre lo que está escrito en el pizarrón. El G8 cierra las cosas y se prepara para irse. Volvió G9 con jugos y están trabajando. Un varón de G3 se levanta y va a hablar con la asistente al lado de la ventana...

Llega una ayudante a charlar con la asistente delante de la tarima. Se sientan en la tarima. Otra ayudante se reúne con ambas. La asistente explica a una de las ayudantes en el pizarrón un ejercicio, la otra ayudante asiente. La asistente baja de la tarima y D también.

G1 y G4 se unen y hacen bromas, al mismo tiempo en forma individual siguen mirando los ejercicios (clase práctica).

Una estudiante, perteneciente al Grupo 2, relata la clase de esta manera:

En la práctica nos juntábamos las tres y entonces nos poníamos a leer los problemas que traíamos de casa que por ahí no nos habían salido y entonces le preguntábamos. Por ahí no podíamos resolverlo entre nosotras y si no, llamábamos a un ayudante. Y si no, nos poníamos a leer ahí, si teníamos un nuevo trabajo práctico, a ver cuál nos parecía más complicado para trabajarlo juntas.

Nosotras primero leíamos el enunciado y veíamos, si las tres no lo entendíamos, entonces llamábamos, si no, tratábamos de resolverlo entre nosotras. Por ahí alguna le explicaba a la otra, y una tomaba nota y dejaba para resolverlo en la casa y seguir con los otros ejercicios.

[La parte de resolución de problemas] *la pensábamos nosotras, lo que veíamos bien eran las definiciones, lo que se podía hacer y lo que no [era para el uso de la programación] (entrevista alumna).*

Esta forma de trabajo se modifica cuando es necesario hacer una devolución de las correcciones de los parciales o informar acerca de cuestiones organizativas. En este caso, la asistente o los ayudantes realizan una exposición ubicados en el frente del salón y utilizando el pizarrón para el desarrollo del ejercicio o problema corregido.

La clase de laboratorio es otro de los tipos de clases a cargo de la asistente y los ayudantes. La misma está pensada como un espacio de consulta. Solamente asisten los estudiantes en los días previos a los parciales. Asimismo, los alumnos pueden acceder a las computadoras allí existentes y probar sus programas. Aun cuando una de las instancias de evaluación consiste en demostrar que el programa diseñado funciona correctamente en la computadora, la asistencia es casi nula.

2. El estilo de enseñanza: sus rasgos

La regulación transformadora como estilo de enseñanza de la cátedra refiere a una configuración particular en la que es posible identificar diversos rasgos, a saber:

- la práctica guiada;
- los saberes antagónicos;
- la transformación exigida;

- el formador en el buen diseño;
- el equipo profesionalmente organizado.

El propósito de este apartado es hacer referencia a cada uno de ellos, sin perder de vista que no son elementos aislados, sino que adquieren su sentido en el estilo construido.

2.1. La práctica guiada

La práctica guiada es uno de los rasgos del estilo de enseñanza de la cátedra que designa la manera en que se realiza la enseñanza. Esta consiste en un proceso que lleva al estudiante hacia la progresiva autonomía en el desempeño esperado. El análisis de los diversos tipos de clases y sus relaciones permite inferir el rasgo que se presenta.

2.1.1. La clase teórica

Se presenta el análisis siguiendo la multirreferencialidad teórica utilizada en el tratamiento de los datos.

Desde una perspectiva didáctico instrumental, en la clase teórica, la tarea (Doyle, 1986) tiene como meta la comprensión y la ejecución de procedimientos. Consiste en la explicación de conceptos, principios y procedimientos, por parte del docente, que luego utiliza en la resolución de problemas y ejercicios, mientras que los estudiantes siguen la explicación y el desarrollo de la resolución.

La exposición con apoyaturas visuales (pizarrón y filminas) es la estrategia didáctica que predomina. En la misma es posible distinguir una secuenciación particular:

- Presentación del tema de la clase en relación con contenidos anteriores y/o situaciones de la vida diaria o profesional.
- Enunciación y explicación de los conceptos o los principios teóricos.
- Presentación de ejemplos y/o analogías que demuestran la validez de los conceptos o principios.
- Presentación de problemas y ejercicios en cuya resolución se aplican los conceptos o principios teóricos enunciados.
- Demostración de la resolución de los problemas y ejercicios.

La demostración está relacionada a la idea de mostrar, de exponer a la vista, de probar de manera evidente (Aebli, 1988; Sanjurjo, 2005). El profesor muestra a los estudiantes “el proceso lógico de argumentar racionalmente” (Sanjurjo, 2005:94),

procediendo a la demostración práctica del procedimiento de resolución de los problemas y ejercicios a través de su verbalización y notación. La misma se realiza paso a paso por progresión o por regresión. Es decir, se llega a la solución por inferencia de los pasos a seguir, a partir del planteamiento de pasos anteriores o inversamente en el caso de la regresión.

La utilización de la demostración implica que el aprendizaje se realiza por observación, entendiendo a esta última como una captación activa por parte del sujeto, más que una copia de la realidad (Sanjurjo, 2005). El aprendizaje resulta de observar la conducta del docente que se ofrece como modelo (Eggen y Kauchak, 2002). En este sentido, la modelización es el recurso utilizado por el docente “al exponer las conductas que constituyen la meta de aprendizaje” (*Ibidem*, 255). El docente resuelve el problema razonando en voz alta, explicitando y fundamentando las estrategias cognitivas de resolución de problemas que utiliza.

La enseñanza está centrada en el profesor, es decir, el docente desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido, su explicación, en el uso de ejemplos y analogías, en la demostración de los procedimientos. La intención es comprometer al estudiante para transferirle la responsabilidad (Eggen y Kauchak, 2002) en la ejecución de las acciones que se demuestran. Un aspecto que contribuye al logro de este objetivo es la permanente referencia que el docente hace a las situaciones de la vida profesional, de su experiencia o de la vida real de los estudiantes a lo largo de toda la exposición.

El conocimiento como operación predomina ya que “el énfasis está puesto en la aprehensión de la forma, de la estructura abstracta, independientemente del contenido” (Edwards, 1997:156). Aparece como un instrumento que habilita una forma válida de pensar en todos los aspectos de la vida. Así lo expresa un estudiante:

No solamente [aprendés la] herramienta que sea básica para la materia sino que aprendés a pensar. Como es una materia que trabaja mucho con resolver un problema y después pasar a un programa, la clave está en resolver el problema. Si vos aprendés a pensar y a encontrar soluciones al problema que te enfrentás, después de hacer el programa, te das cuenta que termina siendo lo más fácil. Entonces, yo creo que aprender a pensar y a razonar también (entrevista alumno).

Resolver problemas y transformar su solución en lenguaje de máquina es sinónimo de aprender a pensar. Con una doble connotación: por un lado, refiere a un conocimiento universal y ahistórico, es decir, las reglas son válidas para todos los sujetos en todo momento, en este aspecto se podría decir que es “ciego respecto del contenido” (Gardner, 2000:147). Por otro lado, el saber utilizar las reglas, el poder resolver un problema matemático, implica poder resolver los problemas con que el sujeto se

enfrenta en la vida cotidiana. Así, en uno de los textos utilizados como bibliografía básica se afirma que “la resolución de problemas permite desarrollar actitudes, hábitos y formas de pensamiento que mejoran las capacidades básicas de un individuo para desenvolverse no solo en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana” (Rueda y García, 2003:3).

Desde una perspectiva psico-social, la red de comunicación en la clase es radial; en ella el docente ocupa el lugar central. Aun cuando esta red de comunicación (Bavellas en Romero, 2001) propicia una muy baja participación de los miembros de la clase, la utilización de chistes, anécdotas, consejos y la inclusión del alumno en el discurso del profesor, entre otros, hacen que el estudiante se sienta partícipe.

El clima que se instaura es de cordialidad, provocando en los estudiantes un sentimiento de sentirse acompañados:

[Comienza describiendo las características de otra materia que cursó en paralelo y continúa] *En cambio en [esta materia] es más tranquilo, estamos todos charlando mientras llega el profesor y va instalando la notebook, charla con algún alumno, hace chistes en la clase, y no se limita, digamos, a enseñar lo que tiene que enseñar, así que la clase es tranquila, se pasa rápido* (entrevista alumno).

El docente busca ejemplos de la vida real, cuenta chistes o anécdotas, posicionando al estudiante como alguien que puede aprender y modificar su forma de pensar y de hacer. Cuando a una alumna se le pregunta sobre la existencia de dificultades en la materia aclara “por ahí, no entender algunos temas”, pero enseguida añade que “como el profesor es muy accesible te explica todo y salís entendiendo”. Esta forma de vincularse y trabajar en la clase hace que las mismas sean valoradas positivamente y consideradas “entretenidas”.

Desde una perspectiva psíquica grupal, el modo de funcionamiento que predomina en estas clases es el racional. El trabajo de la clase está centrado en la tarea, con un cierto grado de dependencia funcional dada por la necesidad de realizar la tarea en condiciones de una fuerte asimetría respecto del saber en juego (Souto, 1993).

Desde una perspectiva discursiva, la clase magistral es el género discursivo que se realiza, centrado en el monólogo, con algunos diálogos aislados. El discurso que predomina es directivo acompañado por el argumentativo. El primero está orientado a la ejecución práctica de acciones⁴⁷. Su finalidad es organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas. El objetivo final es desencadenar la acción adecuada. Se trata de un

⁴⁷ Como ya se ha consignado, estas acciones tienden a resolver problemas para poder presentar las soluciones o ideas que surjan en un lenguaje de diseño de algoritmos, y luego transformar esos algoritmos al lenguaje de la computadora.

discurso que intenta regular el “tránsito a la acción” (Silvestri, 1995:14) buscando que el auditorio, no solamente adhiera a las ideas propuestas, sino que las realice correctamente⁴⁸.

Con el objetivo de captar la atención y el interés de los estudiantes, el docente utiliza el discurso argumentativo. En este sentido, los recursos discursivos elegidos por el profesor apuntan a comprometer al alumno en la realización de las acciones propuestas, apelando a ubicar la tarea a realizar en el contexto de su futuro como profesional tanto como de estudiante de la carrera que comienza.

En el discurso, el profesor intenta persuadir al alumno al presentarse como un experto en su profesión que reflexiona sobre su hacer y, al mismo tiempo, con voluntad de adaptarse al destinatario y estar atento a sus necesidades. Los recursos argumentativos que utiliza abarcan la referencia al modelo y al beneficio, la comparación y la apelación a la autoridad. Junto con las secuencias textuales argumentativas, cuando el docente verbaliza las estrategias cognitivas que utiliza para resolver los problemas o los ejercicios, aparecen secuencias narrativas, explicativas y descriptivas.

Los diálogos se inician a partir de preguntas que realiza el profesor o de dudas de los estudiantes como en este fragmento:

P: Bueno ¿Escucharon lo que preguntó el alumno allá atrás o no? O sea, ¿tiene que ser el mismo nombre de la variable que llamo a la función con el parámetro formal, o sea, tiene que ser el parámetro efectivo del mismo nombre que el parámetro formal? No. ¿Puede ser? Sí puede ser, pero no tiene por qué serlo, son dos variables que están en dos bloques diferentes. Importa la cantidad y el orden y el tipo, igual hay que tener cuidado... cantidad. Para este caso, importaría el tipo ¿sí? porque hay uno solo (clase teórica).

En casi todos los casos, una vez que el docente ha contestado la pregunta, continúa con el monólogo.

Como una primera aproximación, a partir del análisis realizado, es posible afirmar que la modelización, definida como la exposición de los procedimientos que se constituyen en la meta del aprendizaje, es una fase de la forma de enseñanza propia de este estilo. Esto significa que el docente ocupa el lugar de modelo a seguir en la utilización de los procedimientos. Se espera que los estudiantes, a partir de la observación y la comprensión de los procedimientos presentados, puedan poner en acto las acciones demostradas en la siguiente fase que se desarrolla en las clases prácticas y en el trabajo extraescolar.

⁴⁸ Desde un punto de vista argumentativo, tiene rasgos del discurso epidíctico (Perelman Olbrechts-Tyteca, 1989).

2.1.2. La clase práctica

Desde una perspectiva didáctico instrumental, la estrategia didáctica que se utiliza en la clase práctica es la resolución de problemas y ejercicios en forma grupal o individual, con diálogos y exposiciones breves a solicitud de los estudiantes. Al igual que en las clases teóricas, la tarea (Doyle, 1986) tiene como meta la comprensión y la ejecución de procedimientos. Sin embargo, se diferencia de ellas en que los estudiantes resuelven en forma individual o grupal los problemas y ejercicios; inician los diálogos con los docentes, determinando qué preguntar y el momento de hacerlo, eligiendo a qué docente consultar. Los docentes esperan la demanda de los alumnos, contestan las preguntas o los guían. Estimulan el pensamiento divergente, ya que no se exige una única forma de resolución.

Con respecto al contenido de los trabajos prácticos que los estudiantes deben resolver, el profesor plantea:

[Tratamos que] *haya una coherencia entre la teórica y lo que van a ejercitar... Tratamos que haya problemas medios, complejos y fáciles a lo largo de un tema, lo mismo con otro tema. Porque de esa manera pensamos que el alumno que es muy bueno siempre tiene un ejercicio que lo desafía y le da ganas de hacer y el alumno promedio tiene un montón de ejercicios para hacer, que no llega porque le falta algo, cada tanto picotea un ejercicio que le sale y por lo menos se mantiene activo. Porque si no, lo perdés en el segundo ejercicio, o sea, hace los dos primeros y después no puede hacer ninguno más...* (entrevista profesor).

La construcción de los trabajos prácticos se realiza a partir de la selección y secuenciación de los problemas y ejercicios en función de dos aspectos: uno se relaciona con la lógica del contenido y el otro toma en cuenta la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ellos. En el primer caso, la atención está puesta en hasta qué punto los ejercicios y problemas ilustran las características del procedimiento, concepto o principio demostrado en la clase teórica. En el segundo, el docente tiene en cuenta el grado de dificultad que representa para los estudiantes la resolución de los problemas, a fin de lograr y sostener su interés. Por un lado, se relaciona la demanda cognitiva con el interés que puede provocar y, por el otro, el docente considera el éxito de los estudiantes a fin de que puedan desarrollar no solamente la destreza necesaria, sino “la confianza en el uso de sus habilidades a través de una práctica exitosa” (Eggen y Kauchak, 2002:262).

El conocimiento como operación (Edwards, 1997) predomina, al igual que en la clase teórica, pero es el estudiante quien lo prueba y lo utiliza con la ayuda del docente. Para realizar una programación o resolver un problema, hay una secuencia de instrucciones que se deben seguir, que sirven para cualquier problema y momento. Sin

embargo, el estudiante, al igual que el programador, tiene un cierto grado de libertad en su uso.

Desde una perspectiva psicosocial, se evidencian agrupamientos (Souto, 1993) relativamente estables, con relaciones cara a cara y compromiso con la tarea. La misma tiene predominantemente momentos de trabajo individual, a los que se intercalan momentos de consulta entre los miembros del grupo, en especial, cuando hay dificultades en la resolución de la actividad o cuando se comparte alguna información. Junto con estos grupos se advierten estudiantes (en menor cantidad) que trabajan en forma aislada, resuelven los ejercicios o leen sus notas durante la clase y se acercan a los grupos o a los ayudantes para hacer preguntas. En general, se crea un ambiente de confianza y de cooperación.

Desde una perspectiva psíquica, el modo de funcionamiento del grupo clase es el racional, centrado en la tarea. Lo afectivo está presente en cuanto hace obstáculo o habilita a pensar.

Desde una perspectiva discursiva, el diálogo predomina. Generalmente, el estudiante inicia los turnos por medio de cláusulas interrogativas para solicitar información, aunque también lo inicia y lo sostiene el docente, a partir de preguntas dirigidas a definir las dudas del estudiante e inducirlo a utilizar las formas de resolver el problema que considera pertinentes. Así lo explica una ayudante:

[Cuando me llama un alumno] *Primero le pregunto bien la duda puntual, porque a veces como que ni siquiera saben preguntarte. Entonces te hablan y hablan, y bueno pero ¿Cuál es la duda? Y acá que no me sale. Bueno, entonces arranca de cero, porque no entiendo ni siquiera el ejercicio. Y empezar a explicar de a poquito y para mí es importante identificar dónde se traban, ¿eso entendés? Sí, ¿eso entendés? Sí, ¿esto? Mm... Bueno, entonces te metes ahí hasta que lo entienden y una vez que terminaste tenés que preguntarle, yo le pregunto siempre: ¿Entendiste? Si no, te lo explico otra vez y por ahí dicen que sí y en realidad capaz que no lo entendieron, pero, bueno, si te dicen que sí, ¡qué vas a hacer!* (entrevista ayudante).

La repetición de la instrucción, de lo que se debe hacer, es uno de los recursos lingüísticos que se utiliza "... primero, repetir las cosas un montón de veces hasta que las entiendan..., que lo escuchan y ya les empiece a quedar" (entrevista ayudante).

La clase práctica gira en torno a las demandas de los alumnos. Está centrada en la práctica independiente de los problemas y ejercicios dados. El docente funciona como guía y facilitador de la tarea. En estas clases hay un alto porcentaje de ausentismo, ya que asiste menos del 50% de los alumnos matriculados.

A partir del análisis expuesto, la emergencia de la práctica guiada, como uno de los rasgos del estilo de enseñanza, se fundamenta en los siguientes aspectos:

- El objetivo de la enseñanza es que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para realizar una programación rudimentaria; en este sentido, la enseñanza refiere a un pensar y un hacer que los estudiantes aprenden en la práctica.
- Las clases teóricas y prácticas están organizadas siguiendo una progresión. A semejanza del modelo de enseñanza directa (Eggen y Kauchak), las etapas introductoria y de presentación se desarrollan en la clase teórica y la práctica guiada y la práctica independiente son realizadas por los alumnos en la clase práctica.
- El docente se constituye en el modelo a imitar para luego transformarse en un guía de la acción. La imitación no implica copia, sino que se da un proceso de elaboración y comprensión del modelo verbalizado (Eggen y Kauchak). El docente va pasando progresivamente de expositor y modelo de los procedimientos de resolución de problemas, que debe realizar el estudiante, a un rol de guía y consultor. En forma complementaria, el estudiante aprende por observación, siguiendo el razonamiento en voz alta que realiza el profesor, con lo cual incorpora las reglas de un modelo que se trasmite, para posteriormente utilizarlas en forma autónoma.
- Los recursos didácticos -el pizarrón y las filminas- son apoyaturas visuales en los que se plasman los conceptos a aprender, así como los procedimientos a utilizar y la forma correcta de hacerlo. Permiten poner a disposición de los alumnos un saber construido por el profesor.
- Los problemas elegidos son aquellos que tienen solución y pueden traducirse al lenguaje matemático.
- Se utiliza un lenguaje de programación (PASCAL) diseñado para la enseñanza de la misma, que se caracteriza por posibilitar la adquisición de una metodología para la escritura y el diseño de programas.
- El saber a enseñar se define como un saber técnico, en tanto es un hacer basado en las reglas de formación del lenguaje y de la resolución de problemas.
- La programación se concibe como la realización de fases, técnicas y heurísticos determinados. Es un hacer que se aprende por un movimiento de descomposición y composición.
- Aun cuando para programar y resolver los problemas hay pasos a seguir, formas vacías, hay más de una única respuesta posible.

2.2. Los saberes antagónicos

Otro de los rasgos del estilo de enseñanza refiere a la relación de oposición entre los saberes que circulan en las clases, especialmente entre los saberes a enseñar y los que portan los estudiantes sobre computación, de allí la calificación de antagónicos.

Los primeros consisten en los saberes que el equipo docente considera necesario aprender. Aparecen explicitados en el programa de la materia y son el objeto a enseñar y enseñado. Es por ello que los denominamos los saberes prescriptos. Incluyen la utilización del modelo prescriptivo de solución de problemas en base a las fases definidas por Polya⁴⁹; las etapas de análisis, diseño, codificación y evaluación para la realización de un programa y el manejo del lenguaje computacional PASCAL. La resolución del problema y su traducción al programa de computación es metódica, lo que significa, por un lado, que los problemas se pueden expresar en el lenguaje de la computadora y, por el otro, que para hacerlo es necesario traducir su solución a algoritmos⁵⁰. La estrategia más común para desarrollar algoritmos consiste en descomponer el problema principal en problemas más simples, que, a su vez, se siguen descomponiendo hasta llegar a un nivel en que los problemas sean resolubles por acciones simples de la computadora (método de refinamientos sucesivos). Esto implica que el algoritmo conceptual debe transformarse en un conjunto claro de instrucciones a ser representadas sin ambigüedad en forma de programa, mediante el lenguaje de programación, para que se lo pueda comunicar a la computadora y que funcione correctamente. El programa tiene que cumplir determinados requisitos: operar correctamente al implementarlo; ser fácil de modificar si es necesario adaptarlo, ser legible y entendible por una persona que conoce el lenguaje apropiado, entre otros. En este sentido una ayudante dice:

A esta altura del cuatrimestre que ya está terminando, no nos quedamos con "pero anda". No, tratamos de que sea la mejor forma, tiene que ser prolija. ¿Por qué? Porque siempre decimos que el día de mañana un cliente viene y nos encarga un software, un programita no basta con que funcione, porque el software..., todo software tiene su mantenimiento y si falla algo, hay que mantenerlo y hay que arreglarlo, entonces hay que ser muy prolijo y específico para que después se pueda arreglar. Porque si es una maraña de cosas impresionantes, muy desprolija, que no se entiende nada, entonces es imposible de arreglarlo, el mantenimiento es una parte muy importante de lo que es el software, entonces apuntamos [a que] no solo funcione, sino que funcione correctamente, prolijo, ordenado (entrevista ayudante).

⁴⁹ El modelo de Polya se aplica como paso previo a la construcción del programa. Distingue cuatro fases: 1) Comprender el problema. 2) Idear un plan (formular una estrategia general). 3) Ejecutar ese plan (formular una prueba detallada). 4) Mirar hacia atrás (verificar los resultados).

⁵⁰ Uno de los conceptos fundamentales de la computación es el de algoritmo. Un algoritmo es un conjunto finito de instrucciones ejecutables, no ambiguas, que dirige una actividad que termina o resuelve un problema en tiempo limitado.

La solución encontrada debe ser correcta y óptima, aunque no es única. Es decir, para un problema existen múltiples soluciones posibles respetando los criterios estipulados. El criterio de selección de una sobre otra da cuenta de la capacidad creativa del sujeto. En este sentido, el diseño de un programa involucra el desarrollo del pensamiento lógico, divergente y creativo que permite generar diversidad de alternativas de solución. Implica también cierto desarrollo del pensamiento crítico ya que el proceso de diseño incluye la evaluación de los logros obtenidos en relación con los requisitos que debe lograr un buen programa. Esta característica da cuenta de la presencia no solamente de un saber técnico y procedimental sino artístico, en lo referido a la creación y a la marca personal que cada sujeto le imprime al programa. Junto con estos saberes prescriptos acerca de la programación, circulan saberes que refieren al mismo objeto de enseñanza, pero que abarcan reglas y formas de trabajo diferentes. En una de las clases la docente dice:

Asistente: El tema del GO TO..., el GO TO es una instrucción..., es un asistente de control que brindan varios lenguajes, la mayoría. Nosotros no damos el GO TO bajo ningún punto de vista porque somos "fervientes" contrarios del GO TO. El GO TO es una instrucción que permite ir a cualquier punto de ejecución del programa. Yo puedo saltar dentro del programa como me plazca. Yo les planteo por qué esta cuestión bélica digamos. Si nosotros lo que estamos acá tratando de fomentar en ustedes es una buena técnica de programación, mas allá de un lenguaje, como es en este caso el PASCAL, mas allá si usan varios tipos de datos o no, o qué estructura de control. Fundamentalmente una buena técnica de programación, una buena metodología y buenos hábitos de programación, que después se van a ir planteando con las siguientes tres materias de programación que tienen. Si nosotros damos el GO TO como herramienta, ese GO TO va en contra de las buenas técnicas de programación, porque me permite a mí evitar cualquier cosa que yo digo que es buena como forma de trabajar. Es más si nosotros pensamos bien las cosas, no necesitamos el GO TO para nada porque es lo mismo que me decía Federico, que lo podés hacer con otra orden bien ubicada. Entonces, para aquellos que les queda alguna duda o que vienen sabiendo lo que es el GO TO en algún punto de su estudio secundario..., recuerden que acá no lo usamos... (clase práctica).

Los estudiantes son los portadores de estos saberes previos. Su tiempo y lugar de construcción y comunicación son anteriores y externos a la universidad. Desde la propuesta de enseñanza, no solamente son considerados inválidos para iniciar la formación en la profesión, sino que se los percibe como una amenaza para los aprendizajes de los saberes prescriptos. Es por estas características que los denominamos extranjeros. Este término significa lo exterior, lo de afuera, lo que no forma parte de la familia. En este sentido, desde el lugar de saber-poder que ocupa el docente, se los vive como saberes que no pertenecen al lugar, por ello son extranjeros y se los excluye del conocimiento erudito.

Los saberes extranjeros abarcan las formas de razonamiento, conocimientos y actitudes referidas a los lenguajes utilizados en programación que se aprenden antes

de ingresar a la universidad. De esta manera describe el profesor su presencia y las consecuencias que acarrea su posesión:

[Los contenidos sobre programación] *hay gente que ya los vio en la escuela secundaria, hay gente que ya lo vio en forma autodidacta y hay gente que no se topó nunca, en general se da la fabula de la liebre y la tortuga... en general el que no tuvo ninguna experiencia previa en programación está igual en Álgebra que en esta materia. En cambio, el que tuvo una experiencia previa, como Álgebra es complicada para todos, pone más energía en Álgebra pensando que no necesita poner energía acá, para el primer parcial le alcanza, para el segundo parcial no*

[Su experiencia] *para algunas cosas les alcanza, entonces vos ves que en el examen, claramente, eso es característico, claramente que usan herramientas que no fueron dadas, a veces los escriben en lenguajes que no fueron dados, a veces agregan cosas que no fueron dadas en la materia, se equivocan en cosas imposibles, que fueron muy desarrolladas que en el curso la gran mayoría la resuelve bien. Entonces, bueno, un esfuerzo que hacemos es explicar esto, o sea, no los podemos obligar, los alertamos (entrevista profesor).*

Según el docente, el alumno que detenta estos saberes extranjeros se autopercibe como un experto en el tema. Establece una relación con el saber signada por la omnisapiencia: no hay lugar para la duda, el interés o la búsqueda de otros saberes del ámbito de la programación. En muchos casos, la elección y el interés por la profesión están ligados a su posesión. La imagen de sí mismo junto con las características incompatibles de ambos saberes y la desvalorización de los saberes extranjeros por parte del docente, dificultan la posibilidad de comprender y aprender los saberes prescriptos.

Estos saberes aunque refieren a conceptos y procedimientos de la misma área de conocimiento son incompatibles entre sí, desde la perspectiva sostenida por los docentes. Ellos valoran negativamente a los saberes extranjeros dando legitimidad únicamente a los saberes prescriptos.

Si se considera que los saberes producen subjetividad, la propuesta docente de aprender un nuevo lenguaje como saber prescripto implica una transformación del sujeto. A ello se hará referencia en el siguiente apartado.

2.3. La transformación exigida

La transformación exigida hace referencia a la imposición de un tipo de cambio cognitivo, afectivo y operacional que se debe producir en el estudiante. Cambio que es una condición necesaria para la permanencia en la cátedra.

Los estudiantes de la cátedra son sujetos que acaban de terminar su educación secundaria y recién ingresan a la universidad. Proviene de una institución escolar, la escuela secundaria, que tiene una cultura y reglas de funcionamiento diferentes a las de la universidad. Comparten el interés en conocer y comprender la carrera elegida y

las formas de habitar la universidad: “*la gente está dispuesta a escuchar todo, tiene la carrera que eligió, quiere saber lo que le gusta, pone mucha gana, va virgen en muchos aspectos y es informal*” (entrevista profesor). Sin embargo, se sostiene que “el primer año es heterogéneo de personalidad, de actitud, de lo que piensan que le va a pasar en la universidad, de expectativa” (entrevista profesor).

La transformación exigida se manifiesta en torno a dos cuestiones: una de ellas alude al oficio de estudiante, mientras que la otra abarca los contenidos de la materia y el hacer de la profesión.

Con respecto al primero de ellos, los hábitos de estudio, las formas de trabajar en las clases y de vivir en la escuela media difieren de lo que la universidad espera y pide al ingresante. Una estudiante afirma:

Le dedicaba menos tiempo..., yo, por ejemplo, anteriormente, el año pasado en la escuela, con que me ponga a estudiar un rato antes o el día anterior o algo así, ya iba bien preparada y aprobaba los exámenes. En cambio, en esta, no. Tenés que ir de a poco, viendo los temas y repasando siempre sobre lo anterior y tomando lo demás, yo siempre estudiaba el pedacito que me iban a tomar y listo. En eso me costó acostumbrarme (entrevista alumna).

El estudiante debe organizar los tiempos de estudio, construir nuevas maneras de estudiar y posicionarse frente al saber desde otro lugar.

Esta situación se hace más compleja en el caso de los estudiantes que deben acostumbrarse a vivir solos, lejos de sus afectos y a hacerse cargo de la administración de una casa.

Yo no soy de acá, así que me cuesta bastante porque no solamente tengo que venir a la universidad, cumplir los horarios, sino que tengo que venir a casa lavarme la ropa, cocinarme, acomodarme la cama, todo lo que implica, pagar el alquiler, las cuentas y hacer las compras. Entonces eso como que difiere de lo que es la universidad para un chico de Bahía porque está viviendo acá con sus padres, porque al llegar a la casa tiene la comida hecha. Pero la universidad bien, qué sé yo..., al principio como que... yo vengo de un pueblo muy chico..., nos conocíamos todos, éramos 14 alumnos, y acá como que nadie te saluda, son todos muy distantes, así que al principio me costó adaptarme a todo, a cocinarme, a armarme la cama, a hacerme todo y a estudiar para la universidad (entrevista alumna).

El segundo tipo de transformación está ligado a los saberes acerca de la computación, la programación y a la profesión en general.

Entonces vos das las herramientas básicas y es como enseñarle el abecedario a un chico que empieza primer grado. Con esto arrancan a programar por el resto de su vida. Después aprenden las distintas formas, distintas metodologías, distintos paradigmas de la programación, estilos y demás. Pero lo básico, lo que le decimos sumar y restar acá en la programación, eso es lo primero (entrevista asistente).

Los estudiantes viven este primer contacto con los docentes y los contenidos de la materia con incertidumbre frente a lo desconocido y, al mismo tiempo, con entusiasmo por hacer algo que eligieron y que les gusta hacer: programar una computadora. La enseñanza apunta a proveer un lenguaje básico, un abecedario que será la base de conocimientos posteriores. Muchos de ellos aprendieron computación en la escuela o fuera de ella, mientras que otros nunca tuvieron contacto con estos saberes. Para los primeros, la posibilidad de desarrollar las competencias propias de un profesional de la computación está asociada al cambio de su autoimagen con respecto a su saber sobre la programación. Deben pasar de sentir que lo saben todo a revisar los conocimientos previos que traen, cuestionarlos y construir los saberes prescritos. El revisar el “yo sé *computación*” implica una desestructuración cognitiva y afectiva imprescindible como momento inicial necesario para convertirse en un futuro profesional. Hacerlo implica para el sujeto abandonar lo aprendido, además de aceptar que no sabe y que es necesario “*volver a aprender*”.

El sujeto establece una nueva relación con el saber acerca de la programación y esto genera cambios en su identidad. “*Aprender a razonar*”, “*aprendí otra forma de estudio y de pensamiento*” (entrevista alumna), “*aprendí a pensar, a razonar las cosas de distintas maneras, no quedarme con lo primero que pienso, sino ver distintos puntos de vista, distintas maneras de hacer las cosas*” (entrevista alumna) son frases a partir de las que es posible inferir transformaciones durables que van más allá de cambios cognitivos, ya que constituyen cambios en la subjetividad sobre los que se asentará la identidad profesional.

Esta transformación toma el sentido de exigencia, de construcción necesaria para permanecer en la cátedra y aprobar la materia. De esta forma lo expresa el profesor:

Tenemos dos conjuntos, los que van a recibirse, los que entienden de qué se trata ser profesional que cuando se lo decís abren los ojos grandes, ponen la señal de alarma, se dedican más a algebra, pero saben que si no se dedican un poco a esto, no pueden llegar y está el otro que dice “no, yo esto ya lo sé” y fracasan y se frustran porque les parece que el problema está en el que les enseñó, obviamente puede ser, digamos..., quizá no llegó lo suficiente (entrevista profesor).

El significado que los docentes le otorgan a esta transformación es tal que constituye un indicador que puede predecir quiénes van a llegar a ser profesionales y quiénes no. Es una transformación importante a futuro, que es exigida por el equipo docente, o sea, es condición de continuidad.

2.4. El formador en el buen diseño

Mientras que la transformación exigida es uno de los rasgos del estilo de enseñanza de la cátedra que refiere a los estudiantes y a su formación, el formador en el buen diseño alude al lugar simbólico que ocupa el docente. Él es portador de un modelo profesional, de una marca compartida por el equipo docente que identifica el tipo de programación que se enseña.

A este respecto, resultan significativos los siguientes fragmentos:

Materia de primer año eh..., digamos, resumidamente hay que formar montones de cosas en los alumnos, de lo que van a hacer en su vida profesional..., y en la carrera es el jardín de infantes, es más importante la formación que la información que le damos (entrevista profesor).

Asistente: ...nosotros lo que estamos tratando de fomentar en ustedes es una buena técnica de programación, más allá de un lenguaje, como es en este caso el PASCAL, más allá si usan varios tipos de datos o no, o qué estructura de control, fundamentalmente una buena técnica de programación, una buena metodología, y buenos hábitos de programación, que después se van planteando con las siguientes tres materias de programación (clase práctica).

Una alumna elige como una de las características de la enseñanza en esta cátedra la ficha "formación del alumno" y manifiesta: porque el profesor siempre nos hablaba sobre cuando nosotros seamos profesionales, siempre nos remarcaba mucho que nosotros no tenemos que, por ejemplo, cuando vamos a resolver un problema y después lo probamos a ver si funciona o no, que primero tenemos que verlo nosotros si funciona, no probarlo y listo porque eso sería terrible para cuando nosotros seamos profesionales (entrevista alumna).

El docente busca dar al estudiante principios y criterios de acción relacionados con el buen desempeño profesional. Ocupa el lugar del formador como aquel que "se interesa en las formas vivas para deformarlas, reformarlas, transformarlas" (Enriquez, 1994:3). Es decir, que se atribuye el rol de sustituir, en el estudiante, un modo de comprender y actuar considerado inadecuado por una "buena" forma. El docente piensa y actúa desde una posición que implica un imaginario fundado en las representaciones del modelo de tipo platónico en el cual existiría una forma ideal: el buen profesional, el buen estudiante "que se trata de obtener y descender al mundo empírico" (*Ibíd.*, 3). La aplicación de estas formas ideales y la consiguiente realización en la vida real del modelo de lo bueno contempla la diversidad de los sujetos, lo cual se expresa en la aceptación de variaciones y desvíos. Cuando son llevados a formas extremas, terminan en el abandono del estudiante.

El docente busca, propone y logra formar al estudiante de acuerdo a un modelo que hemos definido como "el buen diseño". La denominación del modelo en estos términos alude a la valoración positiva y de carácter normativo del ideal a alcanzar, el que, a su

vez, coincide con una de las tareas del profesional del ámbito de la computación. El diseño como tal tiene un componente técnico pero también uno creativo. En este sentido, la diversidad y la singularidad como marca personal tensionan el moldeado pensado, haciendo imposible la réplica exacta del modelo.

Desde una perspectiva psíquica, el docente ubica al estudiante en un lugar de no saber, y aun de un saber incorrecto, de desvalimiento del que el docente lo salva. Para el estudiante que ocupa este lugar asignado, aprender implica identificarse con el docente y su propuesta, lo cual requiere su sumisión. Es decir, aceptar su no saber, así como “las exigencias intrínsecas de las cosas que debe aprender” (Beillerot, 2001), junto con las reglas impuestas por el docente. El rechazo o la no adecuación al modelo ofrecido significan para el estudiante el abandono de la cátedra.

Desde una perspectiva psico-sociológica, se trata de un ejercicio del poder y el control social a través de la imposición de un saber por sobre otros que los alumnos ya conocen.

La relación docente alumno se considera esencial en este proceso de formación. El estudiante ocupa el lugar del que demanda información y los integrantes del equipo docente operan como los que escuchan, dan consejos, atienden sus preguntas y sus inquietudes. El vínculo que se establece es de confianza.

En las clases, el docente ocupa el lugar de líder cuya fuente de poder no es solo formal, sino que se fundamenta en su conocimiento y experiencia (poder experto), así como en el poder referido, basado en el afecto (Romero, 2001).

Alumna: Fui siguiendo los consejos del profesor, porque el profesor durante las clases nos daba consejos, y a mí personalmente me sirvieron mucho los consejos que daba, él nos explicaba cómo ir haciendo para ver el problema y no estar pensando tengo que pensar la solución, sino cómo lo vamos resolviendo y eso fue lo que me ayudó.

Entrevistadora: ¿Cuál es uno de los consejos que más te acordás?

Alumna: Fue uno de los últimos que nos dijo, que nos teníamos que preparar bien para los finales, porque era una nota importante que teníamos; nosotros teníamos que tomar conciencia, desde el principio de la carrera, que teníamos que prepararnos bien para la carrera y no que lo tomemos como cualquier otro parcial (entrevista alumna).

Los consejos del docente, aunque transmitidos en una clase colectiva, personalizan la relación en la que el alumno se siente reconocido.

Para algunos de los docentes, especialmente para el profesor y la asistente, este vínculo se presenta como un desafío que, aunque por momentos provoca frustración, los estimula a seguir buscando formas de comunicarse y acercarse al alumno. Ambos, docentes y estudiantes disfrutaban con el encuentro.

2.5. El equipo profesionalmente organizado

La mayoría de los docentes de la cátedra elige cada cuatrimestre trabajar juntos desde hace varios años⁵¹. Conforman un equipo profesionalmente organizado en torno a la enseñanza.

La tarea que implica llevar a cabo las clases, los exámenes, la organización de lugares y horarios y la coordinación con la otra cátedra paralela se vive como algo programado, sin apuros, sin sobresaltos, controlado y “organizado”. Hay una fuerte jerarquización de los roles y de la toma de decisiones. Cada uno de los miembros conoce lo que debe hacer, cumple con ello y considera como un rasgo positivo su correcto desempeño. Habría un isomorfismo entre el orden y organización de la programación y la modalidad rigurosa de conformación y organización del equipo.

Una figura clave es la asistente que coordina en forma vertical y horizontal las actividades relacionadas con la preparación de los prácticos y la articulación del desarrollo de los contenidos entre las clases teóricas y prácticas.

Yo organizo las clases prácticas, la práctica, los ejercicios de los prácticos, coordino los laboratorios, combino con el profesor por el tema de qué seguir explicando, hasta dónde explicó él, para no pisar su teoría, digamos, para que siempre haya una..., lo que yo voy a explicar esté bien con respecto a lo que él va explicando..., y a mí me parece que es buena la observación que uno tiene como asistente, vos estás por ahí más abajo de la tarima como para decirle al profesor mirá me parece que van así acá. Para decir qué puede estar pasando, que van muy flojos o que van muy rápido y si me quedo sin material. No es el caso de este cuatrimestre... (entrevista asistente).

La asistente es la persona que “conoce” a los ayudantes y “sabe” qué y cómo pedirles las tareas, además de constituirse en el modelo del cual aprenden a iniciarse en la enseñanza. Crea un clima distendido y participativo en el que los docentes se sienten valorados.

El profesor manifiesta:

Yo este año me sentí la mayor parte del tiempo muy cómodo dando la materia, no solo con los alumnos sino también con el equipo docente, hubo una calidez humana que eso ayuda a que funcionen mejor... Todos actuaron profesionalmente, los alumnos digamos con su profesión de estar ahí como alumno, los ayudantes con su profesión de ayudante, todo se desarrolló con tranquilidad (entrevista profesor).

Al caracterizar la cátedra, los docentes utilizan frases como “me encuentro muy a gusto”, “es una cátedra responsable porque hacemos lo que hay que hacer... no se vaguea”, “hay buena onda”.

⁵¹ En el Departamento al que pertenece esta cátedra al inicio de cada cuatrimestre se conforman los equipos docentes a cargo del dictado de las diferentes materias.

El equipo docente constituye un grupo de trabajo con fines comunes y una tarea reconocida para la cual se acuerda una organización, con distribución y diferenciación de funciones (Souto, 1993). En este sentido, está profesionalmente organizado, cada uno desempeña su rol en forma responsable y adecuada, ocupa su lugar dentro del sistema, lo que provoca un clima de trabajo positivo y distendido que se vive como agradable.

3. La regulación transformadora

La regulación transformadora es un estilo en el que la enseñanza replica analógicamente el saber a enseñar. Se manifiesta, al igual que en la programación de la computadora, un alto grado de ordenamiento y control de las acciones y procesos involucrados en la enseñanza, así como en la organización del equipo docente a fin de alcanzar un estado deseado. Coincidente con el “buen diseño”, esto se produce por la fuerza del modelo, en interjuego con el interés del estudiante por aprender y la sumisión necesaria para la aceptación de la propuesta y la modalidad relacional.

El término “regulación” hace referencia a la puesta en estado de normalidad de un fenómeno, en el sentido en que se ajusta a normas, es decir, a reglas que se deben seguir. Está asociado a la idea de control y de ordenamiento de un proceso en curso o finalizado. Hablar de este tipo de ordenamiento remite a pensar en un pasaje gradual de un estado primero no reglado a uno posterior que cumple con las normas. Las reglas que se establecen, en analogía con el lenguaje de máquina que se aprende, instalan una forma de percibir la realidad, de responder y preguntarse acerca de la profesión, la universidad, la carrera y hasta un modo de enfrentar la vida.

De esta forma, la regulación provoca transformaciones en la subjetividad de los estudiantes que se consideran básicas en la construcción de su identidad profesional futura.

Al igual que el contenido a enseñar, el buen pensar y actuar están objetivados en reglas, válidas para todos, donde el reconocimiento del sujeto depende del mérito y el esfuerzo, valores que deben guiar al estudiante hacia el éxito. Se determinan en forma apriorística los procedimientos y habilidades que un estudiante debe dominar, sin espacio para la negociación o la interpretación de las reglas desde otra perspectiva diferente a la propuesta. Este modelo se exige a los alumnos mediante una modalidad de enseñanza guiada. El hacer profesional y el oficio de estudiante se presentan integrados por valores y lógicas de acción homogéneas frente a las cuales el alumno tiene dos opciones: adoptarlas y transformarse en el sujeto esperado o abandonar la cátedra. De allí el sentido de exigencia. Sin embargo, las reglas y el control en las que

el alumno debe necesariamente entrar dejan intersticios, espacios en los que la aparición de lo singular es posible y hasta buscado en términos de una resolución creativa que comprende y excede las instrucciones dadas.

La regulación transformadora hace referencia al sentido del estilo que surge al entrecruzar sus rasgos. La enseñanza adopta una modalidad que pasa de una alta fuerza ejercida por los docentes para lograr la regulación de la actividad y del ambiente de clase sosteniendo un modelo, a una progresiva flexibilización, por la cual el estudiante puede ir resolviendo independientemente las tareas. Dicha graduación asegura la incorporación del buen diseño exigido en la primera fase. El docente, al guiar, motoriza la voluntad del estudiante, de modo que se ponga en movimiento para aprender tanto los rudimentos de la programación como una forma de pensar. Parecería que todo lo que se hace tiene un orden y una racionalidad que lo justifica, como los pasos que se deben seguir para resolver un problema o utilizar el lenguaje de máquina. La sintaxis y la gramática propia de la programación se transfieren a la acción de enseñar. Hay una tendencia isomórfica que traslada a la enseñanza, a las reglas y a la organización del grupo docente la lógica propia de la computación. Este es el sentido fuertemente regulador de este estilo, que en términos de formación de los sujetos implica transformaciones coincidentes con el modelo que dejan una marca a futuro.

Referencia bibliográfica

- Aebli, H. (1988). *12 Formas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Babini, N. (1997). La llegada de la computadora a la Argentina. *LLULL*, 20 (39): 465-490.
- Beillerot, J. (2001). Le rapport au savoir. En Beillerot et al. *Formes et formations du rapport au savoir*. París: Editions L'Harmattan.
- Doyle, W. (1986). Representación del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico. En *Didáctica II, Nº2, Aportes Teóricos*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. *La escuela cotidiana* (pp. 145–172). Méjico: FCE.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2002). *Estrategias docentes*. México: FCE.
- Enriquez, E. (1994) *Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores*. Traducción : Cristina Seró de Bottinelli. Mimeo. Facultad de Filosofía y Letras.UBA.
- Gardner, H. (1995). *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson, P.W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Perelman, C & Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Polya, G. (1987). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Editorial Trillas.

- Rueda y García (2002). *Análisis y Comprensión de Problemas Fundamentos, Problemas Resueltos y Problemas Propuestos*. Bahía Blanca: Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación. Universidad Nacional del Sur.
- Romero, R. (2001). *Grupo Objeto y Teoría*. Volumen 2. Buenos Aires: Lugar.
- Salas Ayape.A. (1988). *La programación en lenguaje PASCAL*. Centro de Cálculo. Universidadde Zaragoza. Recuperado el 10 de marzo de 2011 en <http://www.unizar.es/sicuz/siscen/doc/ccuz19.pdf>
- Sanjurjo L. (2005). Volver a pensar la clase. En Sanjurjo L. & Rodríguez, X. *Volver a pensar la clase*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TERCERA PARTE

Una vuelta al estilo de enseñanza de la cátedra universitaria

CAPÍTULO 10

De conclusiones y prospectivas

Lo que adviene se conoce después y
nunca antes.

Berenstein⁵².

El propósito de este capítulo es resignificar los análisis y desarrollos realizados a lo largo del proceso de investigación en torno al objeto de estudio y presentar las conclusiones retomando la tesis ya enunciada en la introducción.

Los problemas planteados en la investigación sirven como punto de referencia en esta elaboración. Los mismos se apoyan en el supuesto de que es posible afirmar que las cátedras universitarias construyen un estilo de enseñanza. Se transcriben a continuación, tal como fueron enunciados en el momento inicial:

¿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?

A la hora de elaborar las conclusiones se hace referencia a diversos tipos de resultados, los cuales se presentan en apartados específicos:

1. Acerca del *estudio* llevado a cabo, lo que permite volver sobre aquellas notas de carácter epistemológico y metodológico que surgieron como relevantes al hacer un metaanálisis a posteriori del proceso realizado.
2. Acerca de *los estilos*, donde se presenta a modo de síntesis la producción de conocimiento sustantivo que deriva de cada uno de los casos.

⁵² Berenstein (2008:30).

3. Acerca de la *comparación* entre estilos, cuyas interrelaciones se visualizan en un cuadro comparativo.
4. Acerca de la *herramienta de análisis del estilo*, que proviene de la puesta en relación de los estilos y permite enunciar un conjunto de categorías comunes a la mayor parte de los casos. Este conjunto constituye un material con valor heurístico para futuros análisis del estilo de enseñanza.
5. Acerca del *estilo*, donde se plantea la conceptualización central que se sostiene como tesis, producto de una nueva reconstrucción de sentido a partir del conocimiento sustantivo elaborado en los casos.
6. Acerca del *proceso de análisis de la implicación* de la investigadora, en tanto reflexiones acerca de su lugar como sujeto en la búsqueda de conocimiento.

En un apartado final se plantean otros aportes a la pedagogía universitaria, no directamente vinculados a la tesis central, que esta investigación permite enunciar. Por último, desde una mirada prospectiva, se exponen los interrogantes que el trabajo deja abiertos y las posibles líneas de indagación a futuro.

1. Acerca del tipo de estudio

La vuelta sobre el proceso de investigación, una vez finalizado este, adquiere un carácter metaanalítico que es de interés presentar. En los siguientes apartados se exponen las notas que se han estimado relevantes en la construcción del conocimiento.

- *El proceso de construcción del conocimiento*

El proceso investigativo que culmina con la presentación de esta tesis ha tomado una forma específica que es posible exponer a partir de las diversas fases de teorización⁵³ atravesadas.

Se reconoce una primera fase de conceptualización teórica multirreferenciada del objeto de estudio. En el marco teórico se construye la noción de estilo de enseñanza de la cátedra universitaria, desde perspectivas diversas provenientes de disciplinas y teorías distintas que conservan sus significados propios. Para ello, se articulan los

⁵³Goetz y LeCompte definen la teorización como “el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas [...] las tareas formales que constituyen (a la teorización) son: percepción; comparación, contrastación, agregación y ordenación; estableciendo vínculos y relaciones; y especulación” (1988,174-175).

significados atribuidos a tres núcleos temáticos: el estilo, la enseñanza universitaria y la cátedra universitaria en diversas áreas del conocimiento, como la sociología, la epistemología, el análisis del discurso, la didáctica, el análisis institucional, la psicología del aprendizaje, entre otras.

En una segunda fase de teorización, para cada uno de los casos a investigar, se procede a un largo proceso de construcción de los datos. El diseño de los instrumentos y la recolección de la información⁵⁴ están en el inicio de la construcción de los datos en esta fase. El dato es un constructo que torna observables ciertos conceptos teóricos, al mismo tiempo que transforma en conceptos teóricos ciertos estados de cosas observables, producto de un continuo interjuego y tensión entre la empiria y la teoría. En tanto dato científico, es planificado, producido, procesado e interpretado por el sujeto que investiga. Es el eslabón entre los hechos y los conceptos y por ello está cargado de praxis (Samaja, 1996).

La tercera fase de teorización consiste en la categorización y la construcción del sistema de categorías que permite agrupar los datos en función de cierta organización dada a los mismos por el investigador. El análisis de los datos desde una postura hermenéutica es central en este momento. Es decir, surge como un movimiento de comprensión, en el que las partes que se analizan son partes de un todo que les da sentido y al cual se vuelve permanentemente. Este modo de concebir el análisis se relaciona con la hipótesis de la complejidad del estilo⁵⁵ de enseñanza, con la necesidad de su abordaje desde múltiples perspectivas y con la aceptación del inacabamiento del conocimiento. En este marco, se utilizan distintas técnicas de análisis de datos, como: 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. Mantener la diferenciación implica poner especial atención en controlar la rigurosidad del abordaje multirreferencial, buscar la cohesión interna del análisis, sin homogeneizar y construir los significados singulares que los datos aportan. Los diferentes tipos de análisis acerca del mismo objeto de estudio posibilitan la confrontación *a posteriori* como modo de triangulación, para validar las conceptualizaciones realizadas y facilitar la interpretación final global del conjunto de datos para cada uno de los casos estudiados.

Las categorizaciones obtenidas como resultado de cada uno de los análisis se articulan entre sí, para finalmente construir el sistema de categorías. A partir del

⁵⁴ Los instrumentos que se utilizan son la observación directa, el registro de las situaciones de enseñanza, las entrevistas tomadas y registradas a los sujetos que la conforman y la lectura de los documentos de la cátedra.

⁵⁵ De aquí en más, cada vez que se hace referencia al estilo se alude al estilo de enseñanza de la cátedra universitaria.

mismo, y continuando con el trabajo de interpretación, emergen los rasgos singulares del estilo analizado.

En la cuarta fase, la puesta en relación de los rasgos hace posible la emergencia del estilo de enseñanza de cada cátedra universitaria, el cual se presenta como una construcción de sentido. Esto significa que en el trabajo hermenéutico que realiza el investigador, el sentido emerge a modo de una comprensión súbita. Como tal, no es ni algo propio, ni un atributo del objeto que se investiga, no es “principio, depósito, reserva, origen” (Deleuze, 1989:90). Es un producto, aquello que insiste y que necesita de la interpretación y comprensión del investigador para emerger⁵⁶. De esta forma, en cada uno de los casos se llega al estilo de enseñanza como una construcción de sentido singular.

Finalmente, en la última fase de teorización, a partir de la caracterización de cada uno de los estilos analizados, se produce la emergencia del sentido que toma el estilo de enseñanza de la cátedra universitaria y se hace posible su conceptualización.

A la luz de la investigación realizada y desde una práctica metaanalítica, se considera que han constituido aspectos relevantes la interrelación entre los aspectos epistemológicos, metodológicos y teóricos, tanto como la forma en que se desarrolló el proceso investigativo. Para dar cuenta de ello, se resaltan algunas proposiciones y acciones que se han sostenido a lo largo del estudio y que a continuación se presentan. Ellas se refieren a:

- *El carácter comprensivo e interpretativo del conocimiento*

El conocimiento es una construcción producida en la interacción del individuo con el mundo, desde aquello que le ha sido histórica y culturalmente transmitido, formando parte de lo que está comprendiendo. Esto significa que el investigador produce conocimiento inmerso en el fenómeno que busca conocer, situado en un momento del acontecer de su historia personal y social. Conocimiento que se realiza en un movimiento que abarca a la vez la comprensión del fenómeno y del sí mismo del investigador. La teoría constituye un camino en el que la reflexión humana busca la comprensión del afuera y acaba encontrándose a sí misma (Gadamer, 2002). El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria, en tanto objeto de estudio, no se presenta en sí mismo, sino que se construye en el discurso desde una posición de

⁵⁶ “El sentido no es nunca principio ni origen, es producto. No está por descubrir, ni restaurar ni reemplazar; está por producir... No pertenece a ninguna altura, ni está en ninguna profundidad, sino que es efecto de superficie” (Deleuze, 1989:90).

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 personal. La experiencia del mundo desde la que el investigador interpreta la realidad se construye en el discurso (Gadamer, 1977; Ricoeur, 2000). El lenguaje como producción histórica y social situada ya no es el medio que se encuentra entre el hombre y la realidad que nombra, sino que es un elemento capaz de crear tanto al sujeto como a la realidad. No solo sirve de medio de intercambio, sino que también es portador de valores, conocimientos, ideología, formas de ver y percibir el mundo desde donde la comprensión es posible⁵⁷.

La comprensión y el lenguaje no son solamente herramientas que el sujeto utiliza, sino que constituyen al mundo y a sí mismo.

El trabajo realizado en la investigación ha sido netamente comprensivo, apoyándose en descripciones minuciosas de cada caso tratado.

- *La hipótesis de la complejidad del objeto de estudio*

La complejidad es una de las hipótesis epistemológicas adoptadas en esta investigación. El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria se concibe como un objeto complejo (Morin, 2008), en tanto que el modo de aproximación al mismo supone la heterogeneidad, la multiplicidad de componentes y dimensiones en sus interacciones, la diversidad, la inclusión del azar, la presencia simultánea de órdenes y desórdenes, la búsqueda de formas de inteligibilidad desde relaciones lógicas de retroacción y recursividad y no solo de causalidad lineal.

En el análisis se construyen, para cada uno de los estilos, los rasgos que lo caracterizan, los cuales se diferencian unos de otros. El conocimiento de estos hace posible la comprensión del estilo y, al mismo tiempo, en una relación de implicación mutua todo-partes, en los rasgos se encuentra aquello que hace al estilo. Los rasgos de un estilo contienen aquello que lo diferencia de otros rasgos y la totalidad de la información del estilo. Esta característica hologramática se relaciona con el principio dialógico, según el cual es posible mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas, como es el concebir que una parte está dentro de un todo, y el todo está dentro de la parte -principio hologramático- o la coexistencia de lo individual y social; del orden y el desorden.

⁵⁷ “El lenguaje no es en primer lugar aquello que el individuo habla, sino que es aquello por lo cual el individuo es hablado. El lenguaje obra como mediación total de la experiencia del mundo sobre todo en cuanto lugar de realización concreto del ethos común de una determinada sociedad histórica” (Vattimo, 1987:117).

La recursividad organizacional se enlaza con las dos características ya expuestas. El estilo de enseñanza es una construcción de sentido que emerge a partir de las relaciones de los rasgos que lo componen y al mismo tiempo es productora de sentido. Finalmente, pensar al estilo como un objeto complejo implica reconocer la necesidad del contexto (Morin, 2007a) en su abordaje y comprensión. Contextos diversos (social, histórico, institucional) que se han puesto en relación para comprender la trama propia de cada uno de los casos.

- *La relación sujeto objeto de conocimiento*

La construcción hermenéutica del conocimiento, la teoría de la complejidad y el carácter epistemológico del enfoque clínico plantean la relación sujeto-objeto de conocimiento desde la imposibilidad de separación entre el investigador y aquello que investiga. El objeto es otro sujeto inmerso en una situación que el investigador comparte, que le afecta y a la que afecta y que es “puesta en discurso”. Hay una relación intersubjetiva, situada.

La noción de implicación es central, ya que da cuenta del modo en que el sujeto se relaciona con el objeto a investigar. Significa estar envuelto, comprometido (Ardoino, 1997), lo que supone pensar que no existe posibilidad de no estar implicado. Lo que observa y analiza está mediado por el momento histórico social que vive y por su postura frente a la vida. Este posicionamiento con respecto al lugar del investigador en la investigación llevó a analizar la implicación, tomando y registrando las impresiones subjetivas a lo largo del proceso, como un tipo de dato cuyo análisis permitió despejar el campo de estudio, tomar la distancia adecuada y contribuir en la construcción de teoría.

- *La multirreferencialidad teórica*

Abordar un campo u objeto de investigación desde la complejidad requiere de una forma de inteligibilidad propia. La heterogeneidad, la diversidad, la multiplicidad de elementos y de relaciones requieren de una mirada que abarque, abrace al campo en estudio. Una mirada holística, global, que entrelace y no separe, que busque totalizaciones siempre inacabadas, interacciones y transformaciones, que advierta y que capte posicionamientos y flujos en el devenir del fenómeno en estudio. Para ello, y siguiendo a Ardoino (1993, 2011), se requiere de las lecturas plurales, que el enfoque de multirreferencialidad teórica permite. Cada referencia teórica y disciplinar con su propio lenguaje hace inteligible ciertos aspectos mientras que deja en opacidad otros y

así permite avanzar en la complejidad. Es decir, se trata de un abordaje del objeto de investigación desde la perspectiva de distintos sistemas de referencia teóricos, que se conservan irreductibles unos a otros. Son miradas diferentes que se articulan con el fin de comprender el fenómeno complejo, pero que no se subsumen unas en otras. Se acepta al mismo tiempo la imposibilidad de comprender el objeto en su totalidad. Siempre queda un resto, una opacidad que el conocimiento no puede develar.

La multirreferencialidad teórica lleva, en esta investigación, a poner en juego distintas perspectivas que permiten respetar la heterogeneidad y singularidad del objeto de estudio e indagar acerca de diversos planos de significación. Así y solo por tomar un ejemplo, en la deliberación profesionalizante, es necesario recurrir a perspectivas teóricas relacionadas con la sociología de las profesiones, la didáctica universitaria, la psicología social, el análisis del discurso y el psicoanálisis entre otras.

- *El estudio de caso desde un enfoque clínico en sentido amplio*

La adopción de la comprensión hermenéutica y la relevancia del discurso como forma de explicar la construcción del conocimiento, junto con el abordaje del objeto de estudio desde la complejidad y la multirreferencialidad teórica, se articulan con el diseño de investigación utilizado. Es decir, la elección del estudio de casos y su abordaje desde un enfoque clínico en sentido amplio, guarda coherencia con los aspectos epistemológicos y teóricos que orientan la investigación. La elección de este diseño lleva a trabajar en los significados y sentidos que los sujetos individuales o grupales atribuyen a la enseñanza y al estilo en el mismo contexto en que se produce y en una vuelta de doble hermenéutica a incluir las del investigador. El enfoque clínico y la multirreferencialidad permiten dar cuenta del estilo en un campo complejo y en sus múltiples atravesamientos. El investigador analiza ese objeto en profundidad y en el terreno, interrogando la realidad en estudio y buscando los rasgos que permiten conocer su singularidad para estudiarla, constituyéndose al mismo tiempo en objeto de análisis. Así se ha procedido en cada uno de los cinco casos estudiados.

2. Acerca de los estilos de enseñanza de la cátedra

Uno de los problemas delimitados que guía la presente investigación refiere a la pregunta acerca de las formas y las características que adopta el estilo de enseñanza de las cátedras de la Universidad Nacional del Sur. De acuerdo al proceso realizado y los resultados obtenidos, es posible dar respuesta a la misma desde dos niveles de construcción teórica. El primero está centrado en aquellas producidas como resultado

del análisis de cada uno de los cinco casos estudiados. Esta primera conceptualización posibilita retomar la pregunta inicial acerca de las formas y las características del estilo y avanzar al segundo nivel teórico, cuya respuesta da cuenta de la tesis central de esta investigación.

A partir del estudio de los casos y el conocimiento resultante, es posible validar el carácter idiosincrásico del estilo que ya fuera enunciado teóricamente. En este sentido, es posible afirmar la presencia de estilos de enseñanza singulares, propios y distintos para cada caso, los cuales se denominan:

- La transmisión resistida.
- La profesionalización simulada.
- La iniciación divergente.
- La deliberación profesionalizante.
- La regulación transformadora.

A continuación, se presenta una breve síntesis de los mismos, con la intención de poner en palabras el sentido singular de estas construcciones, aun cuando se reconoce que algo del mismo se escapa al lenguaje.

- *La transmisión resistida*

La *transmisión resistida* es el estilo en el que la propuesta de enseñanza se sostiene en una dinámica de conflicto peculiar caracterizada por el juego entre la imposición de la enseñanza por parte de los docentes y la aceptación aunque resistida, por parte de los estudiantes.

El equipo docente adopta una modalidad de enseñanza textualizada. La transmisión textual se basa en los saberes producidos en el campo de la investigación disciplinar y se repite un mismo patrón con escasas variaciones. Se caracteriza por la transferencia de saberes que se mantienen idénticos a sí mismos a lo largo del proceso de enseñanza, con escaso margen para el pensamiento autónomo del estudiante. Esta enseñanza está acompañada por una única forma de aprender y de posicionarse frente al conocimiento en general y al de la disciplina en particular. Requiere de alumnos que sigan la propuesta y la acepten para que pueda ser llevada a cabo. Aceptación que se materializa en la colaboración pasiva del estudiante para que la escena se desarrolle acompañada de sumisión y de formas de resistencia.

La investigación, al igual que en el contexto institucional donde arraiga este estilo, ocupa un lugar central.

El deseo de conocer y formarse en la profesión elegida por parte del estudiante no encuentra satisfacción y se mantiene una diferencia con la modalidad impuesta. El cumplir la norma impuesta trae aparejada la resignación del alumno. Este proceso es consciente y se vive como paso no deseado pero necesario para aprobar y para finalizar la formación de grado. Esto se da asociado a formas de resistencia que se expresan en las críticas y en la creación espontánea, por parte de los estudiantes, de momentos de trabajo donde otras modalidades de aprender literatura se hacen posibles, con discusión, interpretación más libre, participación más activa, selección de otras obras literarias y con otro tipo de crítica literaria. El deseo de saber la disciplina, desde modalidades de aprender que comprenden la expresión, la discusión y la interpretación libre, encuentra allí cierta satisfacción. Los estudiantes experimentan en espacios intersticiales, aun dentro de la clase, la posibilidad de construir un saber distinto, el extraoficial, que en parte satisface un deseo postergado.

- *La profesionalización simulada*

La *profesionalización simulada* es un estilo que gira en torno a la formación para la profesión, a partir de la inmersión del estudiante en un proceso de producción creado para la formación y por ello artificial, en el cual los estudiantes actúan como profesionales. La intención dominante es el desarrollo de capacidades y su transferencia a situaciones reales, a partir de la práctica simulada de la producción y el asesoramiento agropecuario.

La lógica del mundo de la educación y de la profesionalización se combinan en los espacios y tiempos de la enseñanza. La primera, se revela en el aprendizaje de las capacidades relacionadas con la tarea profesional que desempeñará. La formación adquiere un carácter profesionalizante, en tanto que los estudiantes realizan actividades que serán parte de sus acciones profesionales.

La modalidad de enseñanza constituye un tiempo y un espacio en los que se ubica al estudiante en un doble rol: como profesional que asesora al productor y como productor agropecuario. La simulación consiste en crear un ambiente de ficción a semejanza del laboral reproduciendo sus características peculiares. El estudiante se sitúa en un contexto que remeda la producción de cultivos a fin de que enfrente las situaciones como lo haría un profesional. En este proceso aprende las acciones, los hábitos, las habilidades, las destrezas, es decir, las capacidades propias del trabajo que realizará. La tarea gira en torno a la producción de cultivos utilizando la deliberación para la toma de decisiones en instancias grupales -con docentes o entre pares-. Los saberes teóricos aprendidos en otros espacios académicos se recuperan

en función de las situaciones emergentes; adquieren relevancia los saberes de la experiencia que se producen a partir de la vivencia de las condiciones ambientales, materiales y económicas en que se inserta la actividad agropecuaria realizada.

La inmersión en las tareas profesionales y de producción, junto con la identificación positiva con el docente coordinador y los profesionales con los que toman contacto los estudiantes, propicia transformaciones de sí, que llevan a la construcción de la identidad profesional.

- *La iniciación divergente*

La iniciación divergente es el estilo de enseñanza cuyo sentido nodal se expresa en el comienzo y el ingreso de los estudiantes en la vida universitaria y su introducción en un área del conocimiento. Se produce un modo de enseñanza en el que coexisten dos líneas paralelas, diferenciadas, de pensamiento y acción en un equipo docente escindido.

La divergencia subyace a todos los rasgos del estilo. Es una construcción histórica institucional que permite ver continuidades y rupturas y, en ellas, encontrar una línea de transmisión a través de la relación de formación entre el actual profesor adjunto y el profesor desplazado por la profesora asociada. El profesor adjunto pone en práctica modos de enseñar que vivió y valoró como alumno. Son marcas inscriptas institucionalmente y que aseguran la continuidad en la red de transmisión intergeneracional. La transferencia y la identificación son mecanismos inconscientes que hacen posible la transmisión entre aquel profesor y el actual adjunto y entre este y su equipo y los alumnos.

La divergencia se manifiesta en la materialización de una formación grupal liderada por el profesor adjunto, por un lado, y la profesora titular por otro, quienes sostienen dos posicionamientos paralelos, que no se articulan en lo que atañe a la posición epistemológica respecto al campo disciplinar, el significado y las formas de investigar y su relación con la enseñanza. Para ambos posicionamientos predomina la transmisión de una cultura disciplinar y profesional a jóvenes que están iniciando su trayectoria universitaria, pero la diferencia se manifiesta en las estrategias de enseñanza seleccionadas, el uso de los recursos didácticos, la relación pedagógica que se instaura, las fuentes de poder que sostiene la autoridad del docente en las clases y el lugar que la investigación ocupa en los espacios de enseñanza, entre otros.

La divergencia dentro del equipo docente se plantea como un dilema, se trata de dos posiciones no conciliables, situación que se intenta sobrellevar a partir de un pacto con componentes explícitos e implícitos que funciona para ambas partes. La enseñanza es

organizada por el adjunto sobre la base de un cronograma acordado con la profesora asociada. El equipo es dirigido y organizado por él. A nivel manifiesto se trata de una solución de compromiso que satisface a ambas partes, a nivel inconsciente establece una relación continente-contenido de tipo comensal en la cual las partes coexisten, manteniendo el menor contacto posible. Así la enseñanza se hace posible y se preserva la relación al mantener el conflicto en un nivel no manifiesto.

La relación pedagógica de acompañamiento, la construcción de clases atractivas que despiertan la curiosidad, junto con el cuidado en la organización de la enseñanza de la materia y la atención a las demandas de los estudiantes por parte de grupo de docentes liderado por el profesor adjunto, hacen que el estudiante se identifique y se forme de acuerdo a la propuesta de este grupo. En este sentido, habilita al estudiante a iniciarse en la vida académica y profesional. Es su primer acercamiento a los conceptos, principios, habilidades, destrezas, valores y normas que necesitará para comenzar su formación en la profesión y en la vida de estudiante. Así es que se inicia en una actividad que desconoce y a la que no todos pueden acceder en situaciones caracterizadas por las divergencias.

- *La deliberación profesionalizante*

La *deliberación profesionalizante* es un estilo cuyo sentido está anclado en una forma de actuación profesional: la toma de decisiones fundadas a partir de la interpretación de la norma. Esta constituye no solo su dinámica de trabajo sino la finalidad a alcanzar. La enseñanza es pensada, anticipada, actuada y representada como soporte de la formación para el ejercicio de la profesión en un ámbito laboral específico: la del abogado penalista que desempeña su labor en la administración pública de justicia. La práctica de la profesión se sustenta en el conocimiento y la comprensión de las normas, la utilización de los procedimientos que ellas indican, junto con la capacidad de argumentar, sostener una postura en función del rol profesional (juez, defensor, fiscal, entre otros) que se ocupa y de la situación en que se encuentra. Prima una perspectiva interpretativa del derecho. Frente a una situación jurídica, no hay una única verdad y, por lo tanto, múltiples formas de interpretación posibles dentro del respeto por la ley.

La deliberación profesionalizante refiere a la dinámica de trabajo que se instaura en los espacios de enseñanza y en las tareas del equipo docente. Se la considera como un proceso en el cual los sujetos, a partir de la discusión de los factores que afectan una situación dada, fundamentan la toma de decisiones acerca de su resolución. Este proceso se propicia y realiza en las situaciones de enseñanza, así como en las

reuniones de trabajo de los docentes. Acarrea, por parte de los individuos –docentes y estudiantes- un sentimiento de respeto y reconocimiento del otro como sujeto singular, con poder de decisión, de disentir con respecto a la opinión de los otros, de la misma forma que lo hace un profesional. Se sitúan como intérpretes de la norma, interpretación que se comunica y está abierta a la negociación de significados, en una tendencia a la simetría en la relación con el otro con respecto al saber. Esta forma de enseñanza y trabajo docente está sostenida por un equipo docente que conforma un grupo restringido con alto nivel de cohesión, sentido de pertenencia y con un fuerte liderazgo de la profesora.

- *La regulación transformadora*

La *regulación transformadora* es el estilo que se define por el modo en que la enseñanza replica analógicamente el esquema de funcionamiento del saber a enseñar. En este sentido, al igual que en la programación de la computadora, se manifiesta en un alto grado de ordenamiento y control de las acciones y procesos involucrados en la enseñanza, a fin de alcanzar un estado deseado: la apropiación de formas de pensar y de hacer regladas acerca de los rudimentos de la práctica profesional y del oficio de estudiante universitario.

La modalidad de enseñanza pasa de una alta regulación de la actividad y del ambiente centrada en el docente, situando al estudiante progresivamente desde un rol de observador e imitador de un modelo, a un sujeto que por la práctica sistemática resuelve independientemente las tareas de acuerdo a un orden establecido. La práctica de técnicas y de procedimientos debe cumplir requisitos predeterminados que se conjuga con la creación de formas singulares de combinarlos a fin de resolver las problemáticas. En este sentido el conocimiento que circula es un conocimiento técnico y a la vez creativo.

El control y el ordenamiento de un saber práctico reglado y el entrenamiento en el pensamiento creativo y divergente conforman la intencionalidad de la enseñanza. En este proceso el docente goza en el ejercicio de su rol de formador ubicando al estudiante en el lugar de no saber, de desvalimiento del que lo salva. Así marca una forma de pensar, actuar y posicionarse frente al mundo objetivada en reglas válidas para todos, en analogía con el lenguaje de programación de la computadora, que produce en los estudiantes una desestructuración cognitiva y afectiva. Se determinan en forma apriorística los procedimientos y habilidades que un estudiante debe dominar, sin espacio para la negociación o la interpretación de las reglas desde otra perspectiva diferente a la propuesta. Cuando el estudiante se ubica en el rol asignado,

se identifica con el docente, produciéndose una doble transformación: por un lado, en sus modos de concebir el campo disciplinar y profesional que eligió y, por el otro, en el aprendizaje de las formas de estudiar y de desenvolverse como estudiante universitario. En muchos casos, implica aceptar la frustración de no saber lo que se cree sabido y despojarse de formas de pensar y actuar aprendidas en espacios institucionales no universitarios. Cuando esta transformación no se produce el estudiante abandona la cátedra.

Se han presentado los distintos estilos referidos a los casos estudiados, tratando de mostrar el núcleo de sentido singular de cada uno de ellos en su trama relacional. En el apartado siguiente se despliegan desde otra lógica, intentando establecer relaciones entre ellos a fin de considerar el problema planteado acerca de sus semejanzas y diferencias.

3. Los estilos en sus relaciones

El segundo problema planteado en esta investigación refiere a las diferencias y semejanzas entre los estilos de enseñanza de la cátedra universitaria. El trabajo de interpretación de los casos y una lectura transversal de los estilos construidos permiten señalar una serie de componentes de los mismos que van tomando formas y sentidos muy diversos en los casos estudiados. La información obtenida se vuelca en el cuadro que se presenta a continuación. La lectura vertical del mismo permite reconocer los rasgos que componen cada uno de los estilos en su singularidad⁵⁸. La lectura horizontal, por su parte, da cuenta de los componentes comunes a los estilos - que se desarrollan en el apartado siguiente-, así como de las formas idiosincrásicas que van tomando.

⁵⁸En el presente cuadro solo se incluyen los rasgos centrales de los estilos para cada componente, lo que no agota la presencia de otros rasgos posibles.

Estilos	Transmisión resistida	Profesionalización simulada	Iniciación Divergente	Deliberación profesionalizante	Regulación transformadora
Componente					
Modalidad de enseñanza	<i>La transmisión textual⁵⁹</i>	<i>La profesión actuada</i>	<i>La transmisión de saberes básicos</i>	<i>La construcción de decisiones fundadas</i>	<i>La práctica guiada</i>
	<p>Transferencia literal, exacta y precisa de saberes articulada con una única manera de aprendizaje aceptada.</p> <p><i>Intencionalidad</i> Transferir conocimientos producidos en espacios de investigación.</p> <p>Clases teóricas y prácticas articuladas por la progresión conjunta en el desarrollo de los contenidos.</p>	<p>Ubicación del estudiante en situaciones que replican la práctica profesional/laboral y en las cuales debe actuar como si fuera un productor o ingeniero.</p> <p><i>Intencionalidad</i> Desarrollar capacidades y su transferencia a situaciones reales en torno a la producción y el asesoramiento.</p> <p>Clases en torno a la producción (en el aula o a campo) y clases acerca del campo laboral profesional (en el aula).</p>	<p>Traspaso de una cultura disciplinar y profesional a jóvenes que inician su trayectoria universitaria. Divergencia en la forma de la transmisión.</p> <p><i>Intencionalidad</i> Comprender los fenómenos biológicos desde una postura ética de defensa del medio ambiente.</p> <p>Clases teóricas en torno a la transmisión de los saberes teóricos que se interpretan y aplican en las clases de prácticas.</p>	<p>Transmisión de las herramientas teóricas que el estudiante utiliza para analizar y tomar decisiones en las situaciones jurídicas.</p> <p><i>Intencionalidad</i> Construir capacidades para pensar, analizar e interpretar los problemas jurídicos a fin de tomar una decisión fundada.</p> <p>Clases teóricas en torno a la transmisión de los saberes que se utilizarán en las clases prácticas.</p>	<p>Transmisión de una práctica a partir de un proceso que lleva al estudiante hacia la progresiva autonomía en el desempeño esperado.</p> <p><i>Intencionalidad:</i> Adquirir habilidades necesarias para realizar una programación rudimentaria.</p> <p>Las clases siguen una progresión de la práctica guiada (clase teórica) a la práctica independiente (clases prácticas).</p>

⁵⁹ Los rasgos que componen cada uno de los estilos se indican en letra negrita

La formación	<i>La formación rechazada.</i>	<i>La construcción de una identidad.</i>	<i>La formación en el oficio de estudiante.</i>	<i>La práctica profesional como contenido de la formación.</i>	<i>La transformación exigida.</i>
	<p>Los procesos identitarios se construyen por el cuestionamiento de las condiciones y resultados de las situaciones de enseñanza que debe aceptar el estudiante.</p> <p>Formación para la profesión</p>	<p>Los procesos identitarios se producen por la experiencia de la profesión y el contacto con profesionales.</p> <p>Formación para la profesión</p>	<p>Las transformaciones identitarias que se producen habilitan al estudiante a reconocerse como estudiante universitario en el campo disciplinar específico.</p> <p>Formación como estudiante universitario y en el inicio de la profesión.</p>	<p>Promueve procesos identitarios similares a la manera en que los docentes desempeñan y conciben su labor profesional en el ámbito de la justicia.</p> <p>Formación para la profesión.</p>	<p>Imposición de un tipo de cambio cognitivo, afectivo y operacional como condición de continuidad en la universidad.</p> <p>Formación como estudiante universitario y en el inicio de la profesión</p>
Los saberes	<i>La circulación de dos tipos de saberes</i>	<i>Saberes mixtos</i>	<i>Saberes básicos</i>	<i>El saber (derecho) como interpretación de la norma</i>	<i>Los saberes antagónicos</i>
	<p>Se distingue un saber oficial de un saber extraoficial. Ambos refieren al área disciplinar que se enseña. Difieren en el grado de legitimación, los intereses a que responden, el lugar en que se producen, la valoración por parte de docentes y estudiantes.</p> <p>Los docentes se relacionan con el saber</p>	<p>Se distinguen saberes de la experiencia producidos en la vivencia del campo, saberes científicos, tecnológicos y profesionales. Saberes relacionados con la tarea del productor y del ingeniero.</p> <p>Relación práctica con el saber.</p>	<p>Se distinguen saberes disciplinares y saberes de la experiencia como estudiante universitario.</p> <p>La relación con el saber atravesada por la</p>	<p>Saberes compuestos por los procesos cognitivos y afectivos que utiliza el abogado penalista en su práctica profesional.</p> <p>Relación práctica con el saber. Goce, valoración</p>	<p>Se distinguen los saberes prescriptos y los extranjeros. En relación de oposición. Saber prescripto: es el saber que los docentes consideran necesario aprender. Saberes extranjeros: saberes previos de los estudiantes sobre programación.</p> <p>Relación práctica con el saber. Isomorfismo</p>

	oficial desde la valoración y búsqueda. Los estudiantes viven la relación con el saber oficial como una relación de imposición y rechazo.	Valoración positiva por docentes y estudiantes .	curiosidad, gusto y placer por saber en docentes y estudiantes En los estudiantes por la transferencia del profesor adjunto y los ayudantes	positiva.	entre el buen diseño, la buena programación y el buen pensar.
	Saber oficial: Conocimiento disciplinar. Valida una única interpretación de la obra desde los géneros literarios y lo expresado por el autor. Se encuadra en una postura esencialista de la disciplina. Saber "extraoficial". Acepta las múltiples interpretaciones de la obra y su autor.	El conocimiento como herramienta para resolver situaciones prácticas. Importancia de vivenciar el saber teórico.	Diferentes posicionamiento epistemológicos: Conocimiento científico: explica ,predice fenómenos biológicos (profesora) Conocimiento científico explica, predice y da solución a los problemas ambientales. Se presenta como abierto, incierto, para ser cuestionado, con reconocimiento de la interrelación de las áreas del conocimiento (profesor).	Perspectiva interpretativa del conocimiento disciplinar profesional. No hay una única verdad. Múltiples formas de interpretación posibles dentro del respeto por la ley, los principios jurídicos, la dogmática y la jurisprudencia.	Saberes prescritos: Conocimiento técnico y procedimental, único y universal en las reglas de uso que establece. Creativo: acepta diversas combinaciones dentro de las reglas establecidas.
La relación pedagógica	<i>La relación imposición-aceptación-resistencia</i>	<i>Una figura convocante: el coordinador</i>	<i>El acompañamiento en la relación pedagógica</i>	<i>Una relación pedagógica entre profesionales</i>	<i>El formador en el buen diseño</i>
	La imposición de la forma de enseñar del docente hacia el alumno y una respuesta de este que combina la aceptación formal de	Relación altamente valorada por alumnos y docentes. Se da el intercambio, la posibilidad de tomar decisiones en conjunto.	Relación intersubjetiva de aceptación y respeto hacia los estudiantes, quienes valoran y sostienen la relación. (se excluye a la	El reconocimiento del estudiante como sujeto singular, con poder de decisión, de opinión, de disentir. Tendencia a la simetría	Se reconoce al estudiante desde la necesidad de formarlo de acuerdo a principios y criterios relacionados con el buen desempeño

	esa imposición junto con la resistencia a ella, creando diversas formas de rechazo. El conflicto caracteriza la relación pedagógica y posibilita pensar en la existencia de un pacto de negociación entre docentes y alumnos.	La relación tiende a la simetría casi de colega a colega.	profesora) La relación de la profesora con los estudiantes es desvalorizada.	con respecto al saber. Atravesada por el acompañamiento y el cuidado	profesional y estudiantil. El docente la vive como un desafío del que disfruta y también sufre por la incertidumbre que les provoca. Vínculo de confianza
	El docente como transmisor y el estudiante como receptor de un saber que no posee y debe aprender. El alumno se ubica en un rol pasivo.	El docente como facilitador y coordinador de la tarea. El estudiante como co constructor en la toma de decisiones. Se ubica al estudiante en un rol protagónico.	El docente (profesor y ayudantes) como andamiaje de los aprendizajes. Acompaña, escucha al estudiante. Se ubica al estudiante en un rol protagónico.	El docente como modelo de profesional y como coordinador de la deliberación. Se ubica al estudiante en un rol protagónico.	El docente ocupa el lugar simbólico del buen formador, ofrece una buena forma. El estudiante ocupa el lugar del que demanda y acepta la información.
Las formas y formaciones de lo grupal	<i>La emergencia de formaciones grupales peculiares en torno al saber</i>	<i>La centralidad de lo grupal.</i>	<i>La docencia como tarea del grupo</i> <i>El equipo docente escindido</i>	<i>El "clan" docente</i>	<i>El equipo profesionalmente organizado.</i>
	Formación grupal, conformada por alumnos. Funciona como espacios que sostienen y promueven aprendizajes no propuestos por los docentes. Emerge en oposición a la cultura oficial. No reconocida por los	Constitución del equipo docente como grupo de trabajo cooperativo. Se propicia la grupalidad: los estudiantes deben organizarse y trabajar en grupo (comisiones) desde el inicio de las clases. Trabajo deliberativo en los	Conformación de un grupo de trabajo – profesor y ayudantes- en torno a la tarea de enseñar (profesora excluida). Tarea: pensar, planificar, realizar y evaluar la enseñanza : planificar Profesor líder	Constitución del equipo docente como un grupo de trabajo conformado por miembros de una misma familia de profesionales. Profesora titular líder democrático. Grupo restringido. Tarea: la docencia y la investigación.	Constitución del equipo docente como un grupo de trabajo. Fines comunes y tarea reconocida. Acuerdo en la organización, con distribución y diferenciación de funciones

	docentes.	pequeños grupos de alumnos y en la clase como grupo total.	democrático. Se propicia el trabajo grupal en clases del profesor y Tp. Conflicto y división en el equipo docente. Pacto a nivel consciente legítima escisión permite a sus miembros continuar en tareas de su interés.	Disfrute de la tarea por parte de los docentes.	
La investigación en la enseñanza	<i>La investigación transmitida</i>	<i>La investigación al servicio de la producción</i>	<i>La iniciación en la investigación</i>	<i>La investigación como aporte a la docencia y a la profesionalización</i>	<i>(la investigación ausente)</i>
	Transmisión de los resultados de la investigación y de ciertas formas de investigar propias de la disciplina, acompañada por una fuerte valoración positiva por parte del equipo docente (hacia las tareas de investigación) y una desvalorización por parte de los estudiantes.	Realización de actividades de la investigación científica y producción de conocimientos Sentido de la investigación supeditado al carácter práctico de la enseñanza.	Realización de actividades introductorias al mundo de la investigación del área de las Ciencias Naturales (planteadas y sostenidas por el profesor y ayudantes) Profesora niega posibilidad de enseñar investigación.	La investigación es una tarea del equipo docente. Enfocada a la enseñanza y al campo disciplinar y profesional. Su resultados se transforman en saber a enseñar	La investigación solamente aparece relacionada a las historias personales de los docentes, sin relación directa con la enseñanza.

En el apartado siguiente se volverá sobre la comparación al presentar los componentes utilizados como una herramienta de análisis de los estilos.

4. Una herramienta de análisis del estilo

El trabajo de interpretación de cada caso y una lectura transversal como la recién realizada permiten encontrar un conjunto de componentes del estilo, comunes a todos, que se convierten en un modelo de análisis posible de utilizar como herramienta para su estudio. Así es posible señalar los siguientes:

- La modalidad de enseñanza.
 - La formación.
 - Los saberes.
 - La relación pedagógica.
 - Las formas y formaciones de lo grupal.
 - La investigación en la enseñanza.
-
- *La modalidad de enseñanza*

Este componente del estilo, presente en todos los casos, refiere a la manera en que la enseñanza se realiza. Se concreta en el espacio y tiempo de la clase.

A partir de las diversas formas que va tomando, es posible pensar en un continuo en el que en un extremo se encuentra una modalidad de transmisión de saberes, centrada en la transferencia de conocimientos y de una cultura disciplinar y profesional, con una intencionalidad focalizada en la comprensión y en algunos casos memorización de saberes, mientras que en el otro extremo se ubica una modalidad centrada en la resolución por parte del estudiante de situaciones que remedan la práctica profesional, con una intencionalidad de construcción de capacidades que puedan transferirse a las prácticas laborales futuras. En este sentido, habría semejanzas con las dos orientaciones acerca de la enseñanza que la didáctica sostiene (Davini, 2008; Díaz Barriga, 2009) y la diferenciación entre mundo de la enseñanza y de la formación, propone Barbier, desde el campo de la formación de adultos. En el caso de la didáctica, una de las modalidades presenta a la enseñanza como instrucción u orientación centrada en el docente, mientras que la segunda la entiende como guía del docente o centrada en el estudiante.

Entre estos dos extremos hay dos propuestas que combinan aspectos de las modalidades extremas. En la deliberación profesionalizante se pueden apreciar momentos en los que predomina la modalidad de transmisión de saberes -

especialmente en las clases teóricas-, para convertirse en una modalidad centrada en la toma de decisiones del estudiante frente a situaciones de la práctica profesional en las clases prácticas. Otro de los casos mixtos -pero que no responde a la misma lógica- es el de la regulación transformadora en el que la modalidad de enseñanza está focalizada en el traspaso de las habilidades que el profesor presenta como modelo operativo al progresivo desempeño independiente del alumno.

Si se analiza la modalidad de enseñanza desde las articulaciones entre los tipos de clases en que la cátedra organiza la enseñanza, se pueden apreciar dos criterios de secuenciación de las mismas independientemente de la modalidad de que se trate. Es posible pensar que estas dos formas de secuenciar las clases se relacionan con una mirada de la enseñanza universitaria desde la lógica educativa-disciplinar, en oposición a una lógica centrada en la práctica profesional como objeto de enseñanza.

En el primer caso responde a una ordenación temporal que sigue la secuenciación dada a los contenidos en la programación, desde una lógica que se podría denominar deductivista, con eje en los procesos educativos: se presentan y explican los conceptos, principios o teorías en la clase teórica primero y en un momento posterior se los retoma en la clase práctica o de Tp. Esta forma de diagramación de las clases se presenta en casi todos los estilos, excepto en la profesionalización simulada en el que la secuenciación de las clases responde a las necesidades de la producción vegetal, y de las actividades que el productor y el profesional deben realizar en relación con ella. La teoría y la práctica están al servicio del trabajo profesional alrededor del cual se organizan los procesos educativos.

- *La formación*

En cada uno de los estilos construidos, la formación aparece como un elemento recurrente que en sus relaciones con otros componentes va tomando diversas formas. Se la define como un proceso de desarrollo personal de un sujeto que se forma a sí mismo por mediaciones. En este sentido, está ligada a las transformaciones identitarias que se producen en los estudiantes. Se presentan dos procesos de formación, uno de ellos refiere a la formación profesional y el otro a la formación para el oficio de estudiante universitario. Ambas, en tanto dinámicas de desarrollo personal, producen transformaciones identitarias que revierten sobre el sí mismo del sujeto, conformando su identidad profesional y estudiantil.

La formación profesional se produce en el interjuego entre los deseos y las expectativas relacionadas con el saber acerca de la profesión que el estudiante busca satisfacer, su experiencia universitaria y la modalidad de enseñanza. En todos los

estilos construidos se producen o promueven procesos identitarios relacionados con la profesión, aun en la transmisión resistida en que estos procesos se dan por oposición a la propuesta de enseñanza.

El estudiante se apropia de conocimientos, saberes, habilidades, valores, capacidades y destrezas que el docente considera valiosos para su desempeño profesional mediados por su experiencia, deseos y expectativas. Esto se evidencia cuando ocurren disociaciones y contradicciones entre la propuesta de formación y las expectativas de los estudiantes como es el caso de la transmisión resistida, donde el deseo de saber y formarse en la profesión elegida por parte del estudiante no encuentra cabida en la modalidad de enseñanza establecida.

En este punto emerge una de las características de la enseñanza universitaria presentada en el marco teórico de esta investigación como es su orientación para la formación de profesionales. Esta orientación aparece en la intencionalidad de los docentes, así como en el interés que lleva a los estudiantes a ingresar a la universidad y surge en los estilos como aquello que se aprende, como por ejemplo, a trabajar en grupo tal como lo tiene que hacer un ingeniero, a argumentar tal como lo hace un abogado.

Junto con la formación para la profesión, en los estilos de enseñanza de las cátedras ubicadas en los primeros años de las carreras como la iniciación divergente o la regulación transformadora, el inicio en la formación como estudiante universitario aparece como algo necesario e imprescindible para que el estudiante continúe sus estudios. Está asociada a las características del alumnado de la universidad. En general, recién acaba de terminar la escuela secundaria y casi la mitad se debe trasladar a la ciudad desde su lugar de origen para cursar los estudios. La experiencia escolar y personal que traen es insuficiente para poder permanecer en la cátedra y en la universidad. Comienzan la afiliación a la universidad, es decir, el proceso por el cual aprenden las reglas implícitas y explícitas, las rutinas para habitar la institución universitaria. En los estilos mencionados, aparecen como factores que facilitan este pasaje las relaciones pedagógicas de acompañamiento y escucha a las necesidades de los estudiantes en los aspectos académicos e incluso personales; las formaciones grupales que se materializan en los espacios de enseñanza en forma espontánea o no y los docentes que se reconocen como figuras identificatorias positivas.

- *Los saberes*

Los saberes aparecen conformando todos los estilos analizados. Se pueden distinguir diversos tipos. Uno de ellos son los saberes disciplinares que asumen significados

diferentes según el posicionamiento epistemológico y la relación con el saber de los docentes de la cátedra. Ocupan un lugar diferente en cada uno de los estilos en función de las relaciones que establecen con los otros componentes, en especial con la modalidad de enseñanza.

Así, en la profesionalización simulada, la modalidad de enseñanza gira en torno a la formación del estudiante y el objeto de enseñanza es la práctica profesional, los saberes se conciben como herramientas para la resolución de las problemáticas de la producción desde una relación práctica con el saber. En este estilo los saberes disciplinares se utilizan y aparecen en los momentos en que se los considera necesarios para resolver una problemática de la producción.

En la transmisión resistida, la transferencia de estos saberes se realiza desde una única lectura posible, acompañada por la valoración y el goce en la relación con el saber de los docentes que lleva a su construcción en la investigación, ubica a los saberes disciplinares en un lugar central, en el eje en torno del cual se organizan la modalidad de enseñanza: las clases, las actividades, las estrategias y la evaluación de la enseñanza.

En dos casos, la transmisión resistida y la regulación transformadora, aparecen otro grupo de saberes, portado por los estudiantes, que se caracteriza por su oposición al saber a enseñar. La oposición se sustenta en la legitimación otorgada por los docentes al saber a enseñar desde su posicionamiento epistemológico, ya que en ambos estilos, el saber literario en uno y el saber de la programación en el otro, se presentan como verdades indiscutibles. Se valida una única forma de interpretar la obra literaria o de utilizar las reglas de programación. Desde una perspectiva didáctica, constituyen los contenidos a enseñar, explícitos y ocultos, referidos no solamente a la disciplina que se enseña, sino también a lo que se espera de los estudiantes y docentes. Aun cuando se imponen como legítimos y verdaderos en las situaciones de enseñanza, los estudiantes pueden o no aceptarlos como tales.

Otro tipo de saberes que conforman los estilos estudiados son los saberes de la experiencia. Refieren a la experiencia estudiantil de docentes y estudiantes, así como a la experiencia laboral de los docentes.

En los estilos en que las prácticas profesionales aparecen como objeto de enseñanza, como en la deliberación profesionalizante y la profesionalización simulada, los saberes de la experiencia son detentados por los docentes y construidos por los estudiantes en las situaciones que remedan la práctica profesional: del abogado o del ingeniero agrónomo. Refieren a la praxis. Para los estudiantes se convierten en la vivencia de lo que se “lee en los libros”, en especial en lo que se refiere a los tiempos de siembra, de cosecha y los procesos productivos. Son saberes que se transmiten creando

situaciones donde los sujetos son puestos en situación de resolver, informarse, conversar, buscar y recibir asesoramiento, guía, consejos, entre otros y sobre todo de vivenciarla. Resultan de una experiencia que es distinta e inédita para cada uno. En este sentido son saberes situados en la acción. Se los puede definir como un saber hacer que se diferencia no obstante del saber de la práctica que construye el estudiante en la regulación transformadora, el cual tiene un componente normativo que da cuenta de los pasos a seguir para realizar un programa entrelazado con un aspecto creativo en cuanto a la diversidad de formas en las que la regla puede aplicarse.

Otra manera de agrupar los saberes es por el lugar que ocupa la cátedra en el curriculum. En este caso, es posible referirse a saberes básicos y saberes especializados. Los primeros se ubican en los estilos de las cátedras ubicadas al comienzo de la carrera: la regulación transformadora y la iniciación divergente. Son útiles para presentar, nombrar y explicar en forma sencilla conceptos, procesos y principios que serán retomados en otras materias a lo largo del cursado de la carrera. Incluyen procedimientos, actitudes y valores considerados introductorios o elementales. Se los puede pensar como organizadores de los futuros aprendizajes para el desempeño profesional. Su apropiación da cuenta del comienzo de la formación como tal. Se los considera alejados del campo de la investigación y se mantienen inalterables por largos períodos de tiempo.

Por otro lado, los saberes especializados se encuentran en los estilos de enseñanza cuya cátedra está ubicada al promediar o finalizar la carrera. Pertenecen a un área disciplinar o profesional específica. Están asociados a campos de investigación o de labor profesional en los que generalmente los docentes se desempeñan.

Entre los saberes básicos y especializados se supone que existe una graduación de menor a mayor complejidad, de modo que es necesario poseer los primeros para poder aprender los segundos.

- *La relación pedagógica*

La relación pedagógica refiere a las interacciones y al vínculo entre el docente y los estudiantes en la situación de enseñanza. Se caracteriza especialmente por la forma en que desempeñan el rol asumido, el lugar que otorgan unos a otros con respecto al saber a enseñar y la valoración que se le asigna a la relación. Así, en la deliberación profesionalizante, los docentes actúan como coordinadores en los momentos de análisis de las situaciones jurídicas para la toma de decisiones, ubicando al estudiante como sujeto con poder de opinar y disentir. Lugar que asume el estudiante y valora por

la posibilidad de ser escuchado y de actuar en forma similar a como lo haría un profesional.

Como caso opuesto al anterior, en la transmisión resistida, el docente se posiciona como transmisor y dueño de una verdad y el estudiante como receptor de la misma, la imposibilidad de hacerse escuchar y la obligación de aprender un saber dado como único, ligado a la acreditación de la materia, se transforma en una relación de imposición por parte de los docentes y de aceptación y rechazo desde los estudiantes.

- *Las formas y formaciones de lo grupal*

En los estilos, lo grupal refiere a la red de relaciones que se establecen entre los miembros que integran la cátedra: el equipo docente y los alumnos. El conjunto de estudiantes o docente y estudiantes están en situación de copresencia en función de un saber que se busca transmitir, aprender, compartir, construir, investigar. Supone la creación de un espacio intersubjetivo creado a partir de la interacción a nivel funcional, simbólico e imaginario, con una finalidad relacionada con el enseñar, el aprender y el investigar en la cátedra universitaria que da sentido al encuentro. En el campo de lo grupal, diversas formas advienen en cada uno de los estilos, desde grupos efímeros entre estudiantes que se constituyen como tales para resolver el trabajo práctico en las clases de Tp, en la iniciación divergente, hasta grupos consolidados que en las mismas clases sostienen el aprendizaje individual. Entre los docentes, es posible encontrar grupos consolidados como el clan docente del estilo la deliberación profesionalizante, que se constituye en un grupo de trabajo restringido, consolidado en el tiempo con alta cohesión y fuertes lazos afectivos liderados por la profesora titular. En todos los casos en que surge un grupo docente de trabajo, su tarea principal gira en torno a la enseñanza, como en el caso del grupo liderado por el profesor adjunto en la iniciación divergente. En algunos casos, como en la deliberación profesionalizante, también comparten tareas de investigación.

La armonía o el conflicto es otra manera de analizar lo grupal en los estilos. Tanto en la aparición de agrupamientos armónicos, activos, proactivos, interesados en lo común (como en la deliberación profesionalizante, la profesionalización simulada y la regulación transformadora), como en otros caracterizados por el conflicto de intereses y la división, como el de docentes y estudiantes en la transformación resistida o en la iniciación divergente, la escisión en el equipo docente entre la profesora titular y el grupo liderado por el profesor adjunto.

- *La investigación en la enseñanza*

La docencia y la investigación constituyen dos de las actividades centrales de la universidad. En todos los estilos, la investigación se revela de alguna manera, estableciendo tres formas de relaciones con la enseñanza.

La primera de ellas se podría definir como una relación de desconocimiento, la investigación aparece como una actividad que realizan los docentes sin relación con la enseñanza como en la regulación transformadora o en la iniciación divergente, para cuya profesora titular la investigación está ausente de los espacios de enseñanza, aunque aparece como relevante en las historias académicas de los docentes.

La segunda es una relación que podríamos denominar de transmisión. Los resultados de la investigación realizada por los docentes se transforman en el objeto de saber a enseñar como en la transmisión resistida.

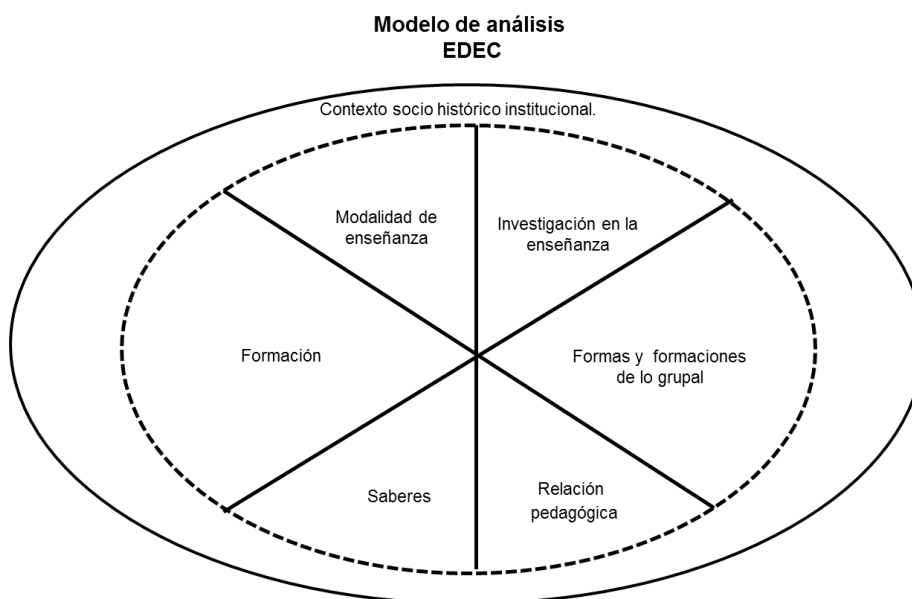
La tercera es una relación de integración. En la enseñanza, se reproducen situaciones en que los estudiantes deben ser capaces de realizar actividades tal como lo haría un investigador. Así, en la iniciación divergente el profesor adjunto y los ayudantes proponen a los estudiantes cuestionar el saber, realizar hipótesis, definir problemas acerca de lo observado, entre otras.

Un aspecto interesante es el sentido que toma la investigación en la profesionalización simulada. Se realizan actividades de investigación y producción de conocimientos científicos, pero no son reconocidas como tales por docentes y estudiantes, ya que al centrarse la enseñanza en torno a la práctica profesional se considera que la investigación no es una tarea que se pueda realizar en ese contexto.

Los componentes descritos en cada uno de los estilos se articulan en un contexto socio histórico institucional. Así, el saber como interpretación de la norma o la conformación de un grupo de trabajo en torno a la docencia y la investigación en la deliberación profesionalizante refieren a componentes que toman un valor de innovación con respecto al contexto institucional, en la medida en que no es algo esperado o habitual en la enseñanza de una cátedra en su departamento. El contexto puede resignificar el mismo rasgo. En el mismo sentido, el valor que toma la modalidad de enseñanza en la profesionalización simulada para estudiantes y docentes está vinculado a las características de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en los espacios curriculares de la carrera en que está inserta la cátedra.

Estos componentes constituyen una herramienta de análisis de los estilos de cátedra. Permiten apreciar las “variaciones” que en el marco teórico fueron mencionadas desde distintas disciplinas y a la vez captar la singularidad de cada estilo.

A continuación se presenta en un esquema el modelo de análisis elaborado



5. Acerca del estilo de enseñanza de la cátedra universitaria.

El primer problema delimitado que guía la presente investigación refiere a la pregunta acerca de las formas y las características (cualidades) que adopta el estilo de enseñanza de las cátedras de la Universidad Nacional del Sur. Desde el marco teórico construido, definimos al estilo como la manera singular en que la cátedra universitaria resuelve la función de enseñanza que la universidad le asigna. En este sentido, el estudio pretende comprender las connotaciones atribuidas a la práctica de la enseñanza como construcción colectiva que hace posible cumplir con las exigencias de una institución. Como resultado de la investigación es posible sostener la tesis central de esta investigación:

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.

Es posible explicitar el alcance de la tesis a partir de las siguientes caracterizaciones:

- La composición se define -según Deleuze (2008)- como un conjunto extremadamente complejo de relaciones, relaciones de movimiento y de reposo que implican la existencia de términos. Caracterizar al estilo de enseñanza de la cátedra como una composición implica considerarlo en primer lugar como una relación de relaciones, es decir, se define por un conjunto de relaciones -en este caso los rasgos- en relación. De esta manera, los elementos se relacionan entre sí constituyendo los rasgos singulares del estilo y estos, a su vez, al relacionarse, conforman la composición singular que llamamos estilo. Estamos frente a un conjunto de conjuntos que no se agota en los rasgos, sino que conforma una composición, una individuación. Como relación de relaciones, emerge en los rasgos pero no se reduce a ellos. Se puede calificar como una construcción cuya comprensión requiere ir más allá de la enumeración de los rasgos que la componen. En un doble movimiento, la comprensión de la composición posibilita comprender los rasgos y, al mismo tiempo, el interpretar los mismos y sus relaciones posibilita la comprensión del estilo⁶⁰.

Desde esta perspectiva, el estilo no se concibe a la manera de una esencia preestablecida, sino como un permanente movimiento de composición y descomposición de relaciones. El estilo así entendido supone la emergencia de infinitas posibilidades de relaciones de elementos. En este orden, es imposible comprender la composición sin la idea de descomposición. Composición de relaciones de un trasfondo infinito de posibilidades (Deleuze, 2008). La idea de infinito se interpreta no solamente como lo ilimitado e inconmensurable, sino también como lo infinitamente pequeño dentro de lo que tiene límites, o como lo infinitamente variable a partir de un conjunto finito de elementos (*Ibidem*).

- Un segundo aspecto que caracteriza al EDEC como composición refiere a una construcción de sentido en curso, es decir, un “nudo de totalización” (Deleuze, 1996:140) que siempre es susceptible de desanudarse y continuar en una línea móvil. Esto implica que el estilo no es algo a priori, sino que surge en un momento dado. De esta forma, cualquiera de los componentes, como, por ejemplo, las relaciones pedagógicas, puede modificarse o conservarse. Modificaciones, cambios, permanencias en los elementos y sus relaciones que aparecen, desaparecen, se conservan en el tiempo. El estilo en tanto composición también lo hace: es una totalización abierta, en movimiento, que está *siendo*. No existe de una vez y para siempre. Una relación que se efectúa en un momento dado aunque

⁶⁰ Este movimiento interpretativo se fundamenta en el concepto de círculo hermenéutico según Gadamer, para quien “el todo debe entenderse desde lo individual, y lo individual desde el todo [...] la anticipación del sentido, que involucra el todo, se hace comprensión explícita cuando las partes que se definen desde el todo definen a su vez ese todo” (Gadamer, 2002:63).

persiste, es decir, tiene duración temporal, que se presenta como aquello que pasa y desaparece, al mismo tiempo que dura y permanece. Esta permanencia, que no es estructura ni fosilización, es la que nos permite hablar de estilo de enseñanza de la cátedra y nombrarlo como tal.

- Desde un punto de vista epistemológico, el estilo de enseñanza de la cátedra universitaria es una construcción de sentido que el investigador elabora a partir de un conjunto de elementos portadores de significado, siendo cada uno de ellos de carácter complejo. La construcción de sentido comienza a partir de los datos que aportan las situaciones de enseñanza observadas y registradas en su singularidad, complejidad e historicidad. Requiere realizar el trabajo de teorización -que se ha detallado previamente en sus momentos- que permite la emergencia del estilo, en un movimiento circular que caracteriza la comprensión hermenéutica de la realidad educativa universitaria tal como esta se presenta al investigador. El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria es un constructo teórico. Como tal, no es observable ni asible en forma directa. Requiere de un proceso de construcción de conocimiento, de puesta en relación de componentes diversos y de significaciones de distinto tipo permite acceder a un nuevo sentido.

La cita de Poincaré que a continuación se transcribe es reveladora de la manera en que el individuo construye nueva teoría:

Si un nuevo resultado ha de tener algún valor, debe unir elementos ya conocidos desde hace tiempo, pero hasta entonces dispersos y ajenos e introducir, de pronto, un orden donde reinaba el desorden. Entonces nos capacita para ver, de una sola mirada, cada uno de dichos elementos en el lugar que ocupan en el todo. El nuevo hecho no solo es valorado por sí mismo, sino que solo él da valor a los hechos antiguos que reúne (Poincaré en Bion, 1994:308).

- El EDEC, en tanto composición, es singular. Cada cátedra construye un estilo único e idiosincrásico en referencia al campo de la enseñanza, arraigado en un contexto histórico y socio institucional. Las relaciones que lo conforman son irrepetibles e inéditas. El estilo es una invención, implica una novedad, el surgimiento de lo inesperado como respuesta a la función de docencia asignada a la cátedra. No está limitado en las posibilidades de variaciones que le preexisten, sino que es el análisis hermenéutico de su realización el que permite definir las variaciones posibles del estilo de enseñanza.
- Es posible caracterizar al estilo como una composición compleja por la heterogeneidad de sus relaciones, así como por la ligazón de los rasgos del estilo entre sí y con el estilo como totalización. Las relaciones que conforman el estilo

son múltiples y heterogéneas, productoras de contradicciones, paradojas, conflictos, así como de coincidencias y regularidades. El estilo no es “manso”, es decir, es una composición en que el conflicto, la tensión y la lucha conviven con la armonía (principio dialógico). Cada rasgo contiene al estilo conservando su singularidad. En este sentido, el estilo da cuenta de los rasgos y los rasgos dan cuenta del estilo (principio hologramático).

- Otro de los aspectos en que la complejidad se manifiesta es en la inclusión de la temporalidad como un elemento constituyente del estilo de enseñanza. Hay una temporalidad en la forma de presentarse las clases, en la organización de los contenidos, las actividades. Hay una duración temporal que se inicia y finaliza con cada grupo de alumnos anual o cuatrimestralmente. Existe simultaneidad y sucesión temporal con respecto a los tiempos de enseñanza y de aprendizaje, del devenir de lo grupal, de los saberes que circulan. Por otro lado, el EDEC se construye en la temporalidad histórica del tiempo vivido, interior, psicológico de los docentes y estudiantes como sujetos singulares en interacciones singulares, que no es ajeno a un tiempo socio institucional.

El estudio realizado permite validar la tesis planteada, así como sostener la presencia de ciertos componentes ya descritos que al relacionarse y combinarse de múltiples maneras conforman los rasgos del estilo, posibilitando la captación del estilo mismo en su idiosincrasia. Los componentes en sus relaciones generan movimientos y construyen sentidos idiosincrásicos que hacen a la singularidad del estilo, la que se expresa en ciertos rasgos distintivos que permanecen, varían o desaparecen en la duración temporal. El contexto socio histórico institucional resignifica el valor de los componentes.

En síntesis, el estilo, en tanto efecto de infinitas posibilidades de ensamblaje, es complejo; en tanto combinaciones propias, idiosincrásicas, es singular; dado que al realizarse establece en un contexto socio histórico institucional las combinaciones y variaciones entre la modalidad de enseñanza, la formación, los saberes, la relación pedagógica, las formas y formaciones de lo grupal y la investigación, es una invención.

6. La implicación de la investigadora: una vuelta sobre el sujeto

Volverse hacia no implica solo volverse sino afrontar, dar media vuelta, volverse, extraviarse, desvanecerse. Incluso lo negativo produce movimientos infinitos.

A lo largo de la investigación, nos planteamos y trabajamos desde la premisa según la cual el investigador es un sujeto que se compromete e implica en la situación y en el conocimiento que produce. Por hacer referencia al investigador como sujeto, este apartado se personaliza y se enuncia desde la primera persona del singular.

Lo que se investiga, observa, analiza, está mediado por la forma en que el sujeto percibe, siente y piensa en un momento dado de la historia social y personal. Al mismo tiempo, el objeto de la investigación es otro sujeto inmerso en una situación que como investigadora comparto, que me afecta y a la que afecto y a la que ambos “ponemos en discurso”. La riqueza de la implicación como herramienta teórica reside justamente 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 y utilizarlo como un dato más a analizar. El desafío no es ocultar este compromiso, sino develarlo para ponerlo en análisis como un componente más de la complejidad en la cual el investigador se involucra.

En la presente investigación, es posible señalar algunas cuestiones enmarcadas en mi implicación en la investigación y cuyo análisis permitió encontrar nuevas comprensiones acerca del objeto de investigación a través de la comprensión de mí misma.

En dos de los estilos analizados fue muy difícil avanzar en los análisis de los datos. El escribir lo que me sucedía y pensaba sobre las situaciones de enseñanza que registraba y el diálogo con la directora de tesis fue revelando la angustia que me provocaba el escuchar a estudiantes y docentes relatar situaciones que desde mi perspectiva percibía como de sufrimiento e injusticia. El poder darme cuenta de ello me permitió tomar distancia, avanzar en los análisis y poder otorgarle nuevos sentidos y significados.

Otro de los aspectos que fue necesario trabajar fue mi idea previa o prejuicio acerca de la clase magistral. Consideraba que en general en las clases universitarias era una práctica que era necesario modificar y revisar. Pensamientos y valoraciones como “es una clase magistral, los estudiantes son pasivos” eran comunes. El discutir estas ideas con colegas o con la directora de tesis, junto con el análisis del discurso que realicé me permitieron pensarlas desde otro ángulo. Descubrir y aceptar que una clase magistral puede ser movilizadora de afectos, conocimientos, actitudes. El mismo proceso sucedió con las clases con diálogos entre docentes y estudiantes que eran en

⁶¹Deleuze y Guatari, 1997:42.

realidad una forma de obtener del estudiante lo que el docente consideraba correcto como respuesta.

En el trabajo de análisis, la captación de la singularidad fue algo que insistía y



reaparecía como una idea que en un principio fui incapaz de poner en palabras. En un momento particular, en que estaba trabajando con el caso de la cátedra C pude experimentar la construcción de sentido propia del estilo en una escultura del autor Antonio Aranda que se reproduce a continuación.

Esta escultura me permitió “sentir” el estilo como una composición de sentido que, vista desde distintos ángulos, posibilita resaltar más unos rasgos que otros. En ese momento escribía: “Líneas, curvas, rulos, sentidos se van a amalgamar para conformar esa composición que denomino estilo de enseñanza. Líneas, curvas, espacios, rulos, puntos son los rasgos que en sus relaciones conforman el estilo. El estilo es poner estos rasgos en movimiento, en relaciones y aun algo más, es el “plus” dado por la composición. Hay idea de movimiento y de totalización en curso. Si quiero recortar una parte es imposible porque se pierde el todo”. Motivada por esta posibilidad, este sentirme capaz de definir el estilo de enseñanza de la cátedra por medio de otro lenguaje que me lleva a poner en palabras esa captación de sentido, me comuniqué con el escultor, quien dio otro sentido a su escultura al posicionarse desde otro contexto y desde sí mismo.

Se revelaron para mí aquí varias cuestiones, la dificultad de capturar y amarrar el sentido a mi palabra, el encontrar la palabra que marque el sentido del sin sentido. El preguntarme cómo capturar la singularidad utilizando la linealidad del lenguaje.

La investigación que hoy presento constituye un camino que espero resulte un aporte al campo de la educación universitaria. Al mismo tiempo me permitió autorizarme a decir y a decirle al otro, a compartir ideas, a comprender que la linealidad y la complejidad no son solo supuestos epistemológicos, sino que son formas que habitan en mí. Así como la posibilidad de armar y desarmar miradas, perspectivas, sin perderme, sin pensar en que el orden y el desorden son productores de vida.

7. Otros aportes

Como resultado de la investigación, se ha definido al estilo de enseñanza como una composición singular y compleja que la cátedra construye en su devenir histórico en respuesta a la función de enseñar que la universidad le asigna.

El abordaje de la enseñanza universitaria -desde la función de docencia de la cátedra - constituye un enfoque poco habitual en los estudios del campo de la didáctica para tal nivel educativo. Esta mirada ha resultado útil para comprender el funcionamiento de la cátedra como unidad organizacional dentro de la universidad, los diversos significados que los sujetos le atribuyen, su lugar en una organización universitaria departamental, su relación con las disciplinas y los planes de estudio, las formas que pueden adoptar otras funciones a su cargo -como la investigación, la extensión y la gestión-, en relación con la docencia. Asimismo, posibilitó el estudio de la dinámica que adquiere la enseñanza cuando está a cargo de un equipo más que de un solo docente.

El análisis de los estilos permitió también construir el sentido y los rasgos propios de cada uno de ellos (a veces coincidentes y otras veces contradictorios), mediante el entrecruzamiento de las recurrencias, las divergencias y las convergencias que aparecen en las respuestas dadas a diferentes preguntas, en las entrevistas a distintos miembros de la cátedra, en los registros de las situaciones de enseñanza, en el análisis de la documentación. A partir de esta multiplicidad heterogénea de resultados, fue posible reconocer el estilo en tanto composición de sentido en un momento dado.

El registro de estas composiciones singulares y de sus rasgos singulares facilita la profundización en la comprensión de las lógicas que atraviesan la enseñanza universitaria. Asimismo la puesta en relación de los estilos produjo la enunciación de un conjunto de categorías comunes a la mayor parte de ellos que se transformó en una herramienta de análisis del estilo.

Tomando en consideración el conocimiento construido, es posible proponer avances en algunas conceptualizaciones relacionadas con la cátedra universitaria y la formación docente que en ella se produce.

La cátedra

A lo largo de la investigación, las características asignadas a la cátedra se fueron reconstruyendo dando lugar a nuevos significados.

En un primer momento, se caracteriza a la cátedra como una unidad organizacional institucional derivada de una tradición cultural universitaria, más que un producto de la normativa vigente. El análisis del estatuto de la universidad confirma esta apreciación. Sin embargo, la utilización del término por parte de algunos docentes entrevistados nos llevó a consultar la normativa que reglamenta las tareas diarias. En esta encontramos que las menciones a la cátedra se refieren a una diversidad de aspectos institucionales, como 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 devela que la cátedra es una forma de organización del trabajo académico que coexiste con la estructura explícita. En este sentido, constituye una forma de organización instituida, aunque no formalmente reconocida.

Otro de las características propias de la cátedra es la de estar compuesta por un conjunto de docentes organizados jerárquicamente. Así, cuando a los docentes se les pregunta sobre el tipo de actividades que realizan, surge invariablemente la referencia a su responsabilidad con respecto a las actividades que el cargo que ocupan les exige. Las decisiones últimas están en manos de los profesores titulares o “a cargo de la cátedra”, quienes establecen los lineamientos teóricos, epistemológicos y éticos; y supervisan las actividades del personal académico a su cargo. Del mismo modo, la normativa enuncia expresamente las responsabilidades diferenciales de los miembros. Por ende, la cátedra aparece conformando una estructura de cargos jerárquicos, entre los que se establecen relaciones de dependencia y de autoridad, cuya máxima responsabilidad es unipersonal -el profesor titular o a cargo-. El ingreso a la cátedra, la permanencia y el ascenso, así como los derechos y deberes están definidos en las reglamentaciones y en las prácticas instauradas. Los docentes describen su carrera académica dentro de la universidad con referencia a las cátedras a las que pertenecieron.

En las expresiones tales como “la cátedra de microbiología” o “el profesor de la cátedra de microbiología” se revela otro de los significados atribuidos al término cátedra, ya definido en el marco teórico. En estos casos, se lo asimila a la materia del

plan de estudios de una carrera señalando la materialización de grupos académicos en torno a un determinado cuerpo de saberes, como disciplinas o especialidades. Hay una relación recursiva entre cátedra y disciplina. La cátedra tiene sentido como unidad organizativa, en tanto hace referencia a una disciplina a enseñar y, al mismo tiempo, es la misma disciplina la que le da identidad a la cátedra. Desde esta perspectiva, la división del trabajo docente está íntimamente relacionada con el desarrollo y especialización de los saberes científicos, tecnológicos o profesionales, legitimados por la comunidad que los produce. Sin embargo, en la iniciación divergente, los docentes señalan la constitución de la cátedra en torno a un conjunto de saberes que pertenecen a diversas disciplinas del campo de las Ciencias Naturales, como un rasgo que la diferencia de otras cátedras. En este sentido, es posible pensar en cátedras que se constituyen de acuerdo a criterios pedagógico-curriculares más que disciplinares, en particular, en aquellas denominadas introductorias y ubicadas al inicio del plan de estudio de una carrera.

Comenzamos la investigación pensando que la noción de cátedra tenía un significado unívoco; sin embargo, en el transitar de la misma, fuimos descubriendo matices y emergieron sentidos nuevos.

La formación docente en la cátedra universitaria

Uno de los componentes del EDEC es la formación. Definida como un proceso personal en el que el sujeto se forma a sí mismo por mediaciones, se refiere especialmente a la formación profesional y como estudiante universitario que el alumno construye. Sin embargo, en casi todos los estilos estudiados la formación docente también está presente. En este sentido, es posible pensar la cátedra como un espacio de formación docente. El grado de sistematicidad de las actividades relacionadas con esta formación varía ampliamente. Es posible encontrar propuestas pensadas para tal fin, como en el caso de la deliberación profesionalizante. En el mismo existe una explícita y clara intencionalidad de construir saberes pedagógico didácticos en reuniones convocadas a tal efecto. Por otro lado, en la iniciación divergente los docentes afirman aprender a enseñar viendo a los demás hacerlo o copiando modalidades de enseñanza de profesores que admiran.

Hemos visto que la enseñanza universitaria, en general, está a cargo de profesionales que se formaron para ejercer una profesión o un hacer que se relaciona con la investigación y el estudio de la materia que enseñan. Es común que no se posea un título de profesor en la disciplina que se dicta sino que, los docentes suelen tener títulos de grado o posgrado universitario en un campo disciplinar específico. Aprenden la profesión docente y construyen su identidad como tal en los espacios de enseñanza

que la cátedra construye. La imitación, los intercambios entre docentes, el trabajar junto con otro en las clases prácticas o en los laboratorios, la interacción con los estudiantes son las formas más comunes en la que se aprende la profesión. La vivencia de la enseñanza, el tránsito por la carrera académica dentro de la cátedra, que lo lleva a asumir diversas tareas relacionadas con la enseñanza, hacen que progresivamente se reconozca como docente universitario.

8. Líneas futuras de profundización

A lo largo del trabajo investigativo fueron surgiendo interrogantes, conceptualizaciones, realizaciones que nos hubiera interesado seguir analizando. Algunas de ellas se podrían transformar en futuras líneas de investigación, mientras que otras funcionan como disparadores para pensar la formación docente universitaria.

Entre aquellas temáticas que creemos necesario continuar profundizando podemos citar:

- La relación entre las formas de grupalidad del equipo docentes y su relación con las modalidades de enseñanza,
- Las formas que asume la relación entre investigación y enseñanza en los distintos niveles de la organización, como los departamentos o las facultades y en los equipos de investigación
- El estudio de las diferentes modalidades en que los saberes necesarios a la práctica profesional se presentan en la enseñanza universitaria, en función de las representaciones que los docentes tienen de dicha profesión.
- La relación entre la formación para la profesión y para el rol de estudiante.

Con respecto a la formación docente universitaria, consideramos importante la creación de espacios en que los docentes puedan transformarse en constructores de los estilos de enseñanza de las cátedras en que participan, para reflexionar sobre estos junto con otros docentes.

Referencias bibliográficas

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.

- Berenstein, I. (2008). *Devenir otro con otro(s)*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion (1994). *Cogitaciones* Valencia: Editorial Promolibro.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gadamer, Ha.G. (1977). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Gadamer, H.G. (2002) *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.
- Morin, E. (2007a). Complejidad restringida, complejidad general. *Sostenible?*, 9 (9):23-49
Consultado el 13 de diciembre del 2011 en <http://hdl.handle.net/2099/3883>
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi*, 25: 189-207.
- Samaja, J. (1996). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- 50 años del Departamento de Agronomía. Universidad Nacional del Sur. (2008). Bahía Blanca: Ediuns.
- Abagnano, N. (1989). *Diccionario de filosofía*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ackerman, J. S. (1962). A theory of style [versión electrónica]. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 20, (3): 227-23.
- Aebli, H. (1988). *12 Formas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Allueva, P. & Herrero, M. L. & Franco, J. A. (2010). Estilo de pensamiento del alumnado y profesorado universitario. Implicaciones educativas. *REIFOP*, 13 (4). Recuperado el 18 de octubre de 2011, de <http://www.aufop.com>
- 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.
- Anijovich R. & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Anscombre, J.C. (1995). Semántica y léxico: Topoi, estereotipos y frases genéricas. *Revista Española de lingüística*, 25 (2): 297-310.
- Anuario 2009 (2009) Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Recuperado el 1 de agosto de 2011 de http://www.uns.edu.ar/cifras/AnuarioUNS_2009.pdf
- Anuario 2010 (2010). Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Recuperado el 15 de agosto de 2011 de http://www.uns.edu.ar/cifras/AnuarioUNS_2010.pdf
- Aparicio, C. (1999). *Fuentes del Derecho*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- Ardoino, J. (1990). *Encyclopédie universelle, les notions philosophiques*, Dos tomos. París: PUF.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. En Ardoino J. et al. *Sciences de l'éducation, sciences majeures. actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, 1991, pp. 173-181. Traducción de Patricia Ducoing y revisión de Monique Landermann Consultado el 27/02/2011 en http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res087/txt1.htm#0.

- Ardoino, J. (1992). El tiempo denegado en (y por) la escuela (mimeografiada). En Actes [Actas] del coloquio de la AFIRSE –LYON Francia.
- 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. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ardoino, J. (2011). Les termes de la complexité (encadré). *Hermès: Cognition-Communication-Politique*, (60), 135-137.
- Aristóteles (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria. Publicaciones. Página Web: http://redaberta.usc.es/aidu/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=14
- AUDEAS. Asociación Universitaria de Educación Agropecuaria Superior. Página Web. Recuperado el 20 de marzo del 2010 de http://www.audeas.com.ar/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1
- Augustowksy, G. (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ausubel, D. et al. (1990). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Babini, N. (1997). La llegada de la computadora a la Argentina. *LLULL*,20 (39):465-490.
- Bajtin, M.M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.
- Barbier, J. M. (1996a). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*, París: PUF.
- 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. (2000). Relación establecida, sentido construido, significación dada. En Barbier J. M. Galatanu (compiladores). *Signification, sens, formation*. Paris: P.U.F.
- 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.
- Barbier, R. (1977). *La recherche.Actino dans l'institution éducative*. París : Gauthier Villars. Bordas.
- Barco, S. (1996). La corriente crítica en didáctica En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Gedisa: Barcelona.

- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Barnett, R. (2005). Recapturing the Universal in the University. *Educational Philosophy and Theory*, 37 (6): 785-797.
- 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.
- Barnett R. & Di Napoli, R. (2008). *Changing Identities in Higher Education*. England: Routledge.
- Barsky, O. & Sigal, V. & Dávila, M. (2004). *Los desafíos de la universidad argentina*. Buenos Aires :Siglo XXI.
- Basabe, L., Cols, E. & Feeney, S. (2004). *Los componentes del contenido escolar*. Buenos Aires: UBA.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Argentina: FCE.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Becher, T. (2001). *Tribus y Territorios Académicos*. Barcelona: Gedisa.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires : Novedades Educativas.
- Beillerot, J. (2001a). Le rapport au savoir. En Beillerot et al., *Formes et formations du rapport au savoir*. París : Editions L'Harmattan.
- Beillerot, J.M. (2001b), Le savoir, une notion nécessaire. En Beillerot J. M.et al. *Formes et formations du rapport au savoir*. París : Editions L'Harmattan.
- Bennett, N. (1979). *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Benson, M (1994). Lecture listening in an ethnographic perspective. En Flowerdew, J. *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benveniste, E. (1973). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- 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.
- Berenstein, I. (2008). *Devenir otro con otro(s)*. Buenos Aires: Paidós.
- Berenstein, I. (2008). *Del ser al hacer*. Buenos Aires: Paidós.
- Berger, J. (2005). *Mirar*. (3ª ed). Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

- Bhatia, V. (1998). *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bion, W. (1974). *Atención e interpretación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion (1994). *Cogitaciones* Valencia: Editorial Promolibro
- Bion, W. (1997). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Bleichman, S. (1994). Repetición y temporalidad: una historia bifronte. En Bleichmar, S. (compiladora) *Temporalidad determinación azar. Lo reversible y lo irreversible*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero –marzo, 10 (24): 93-123.
- Bolívar A. (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2). Recuperado el 10 de enero 2012t en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Borgobello, A., & Peralta, N. & Roselli, N. (2010). El estilo docente universitario en relación al tipo de clase y a la disciplina enseñada [versión electrónica]. *Liberity* [online], ene./jun.,16, (1): 07-16. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272010000100002&lng=es&nrm=iso
- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (2003). *Los herederos*. Argentina: Siglo XXI.
- Bowden, J. & Marton, F. (2012). *La universidad. Un espacio para el aprendizaje*. España: Narcea.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Brown, G. & Yule G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Brunner, J. (1992). *Realidad y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- Brunner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Morata.
- Bruxelles, S. y Chanay, H, de (1998) Acerca de la teoría de los topoi: estado de la cuestión. *Escritos, revista del centro de Ciencias del Lenguaje*, 17-18: 349-383.
- 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.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Caillon & Rodríguez (2003). Análisis de resultados en los procesos de Autoevaluación -el accede en las carreras de agronomía- Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Recuperado el 25 de abril de 2010 de <http://www.coneau.gov.ar/archivos/1231.pdf>
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999). *Las Cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

- 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.
- Camilloni, A. R. et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Mayo-agosto, 6 (12): 317-333.
- Cantamutto, M. (s/f) Avances en el proceso de integración de la educación superior: el caso de las ciencias agrarias y afines: El caso de la Región Sur. Recuperado el 25 de junio de 2010 de www.sihca.org/8foro/ponencias/.../Miguel%20Cantamutto.doc
- Cantamutto, M. et al. (2009). Informe Final. Taller de Producción Vegetal 2008. Bahía Blanca: Departamento de Agronomía, Universidad Nacional del Sur.
- Cantamutto, M. & Poverene, M. (2010) Desarrollo de competencias profesionales mediante módulos didáctico-productivos. En Galussi, A. A. & Moya, M. E. & Lallana, M. del C. (compiladores). *Del aula al campo, el desafío cotidiano*. Tomo 2, (pp: 203–212). Parana: EDUNER.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Argentina: F.C.E.
- Carr, W. (1989). Introduction: Understanding quality in teaching. En Carr, W. (editor) *Quality in teaching: arguments for a reflective profession*. London: The Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casabon, J. (1985). *Introducción al Derecho*. Buenos Aires Ed. Ariel.
- Carreter, L. (1971). *Diccionario de Términos Filológicos*. Madrid: Gredos.
- 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.
- Cernadas de Bulnes, M. (2006). *Universidad Nacional del Sur 1956-2006*. Bahía Blanca: EDIUNS.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (compiladores) (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Uruguay: Trilce.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- 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.
- Christie, F. (2000). Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture. En Christie, F. & Martin, J.R. (eds) *Genre and institutions*. London: Continuum, pp. 134–160.

- Christie, F. & Martin, J.R. (eds) (2000). *Genre and institutions*. London: Continuum.
- Ciapuscio Guiomar, E. (1994). *Tipos Textuales*. Buenos Aires: Eudeba
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.
- Clegg, S. (2008) Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34 (3): 329–345.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Código Penal de la Nación Argentina. LEY 11.179 (T.O. 1984 actualizado). Recuperado el 20 de marzo del 2010 de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/16546/texact.htm#15>
- Código Procesal Penal de la Nación. Recuperado 21 de marzo del 2010 de <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/383/texact.htm#5>
- Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado 29 de marzo del 2010 de <http://174.142.214.165/~ppn/sites/default/files/C%C3%B3digo%20Procesal%20Penal%20de%20la%20Prov%20de%20Bs%20As.pdf>
- Coldren, J. & Hively, J. (2009). Interpersonal Teaching Style and Student Impression Formation, *College Teaching*, 57: 2, 93 — 98.
- 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.
- CONICET INIBIBB. *Historia INIBIBB*. Recuperado el 19 de abril de 2012 de http://www.bahiablanca-conicet.gov.ar/boletin/index.php?option=com_content&view=article&id=264:el-inibibb-celebro-sus-40-anos&catid=86:noticias&Itemid=444
- CONICET. *Historia CONICET: origen y trayectoria*. Recuperado el 15 de abril de 2012 de <http://www.conicet.gov.ar/web/11680/8>
- CONICET CRIBABB. *Historia CONICET CRIBABB: origen y trayectoria*. Recuperado el 15 de abril de 2012 de <http://www.criba.edu.ar/cribabb/resena.php>
- Contreras, J. (2009). Subjetividades em Relação: aberturas pedagógicas para personalizar o ensino. En Mariguela, M. & Camargo, A. & Faccioli, & Souza, R. (orgs.) *Que escola é essa?-Anacronismos, resistências e subjetividades*. Campinas (Sao Paulo): Alínea, pp. 91-117.
- Contreras Domingo J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2): 61-81
- Contreras Domingo, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- 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.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage Publications USA.
- Cros, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25: 95-106.
- Cros, A. (2003) *Convencer en clase*. España: Editorial Ariel.
- Cuadernos de docencia universitaria. Octaedro. Recuperado el 15 de julio de 2011 en <http://www.octaedro.com/ice/cuadernos.htm>
- Cubo de Severino, L. et al. (2005). *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Curtis, H. & Barnes, N. (2001). *Biología*. (6ta edición en español). Buenos Aires: Ed. Médica Panamericana S.A.
- 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.
- D'Ángelo, I. (2009). *¿Orden clásico y/o herencia medieval? Nuestra universidad en imágenes*. Historia del Arte y la Cultura I. Trabajo inédito.
- Darts, B. C. (2001). ¿Qué es sustentabilidad? [versión electrónica]. *Informaciones Agronómicas*, 4 (5): 1-4.
- 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 Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México :Universidad Iber. ITESO.CFEMyC.
- de Garay Sánchez, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- 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). Consultado en http://www.analesiie.unam.mx/pdf/89_07-21.pdf el 30 de agosto de 2012.
- de la Mota Oreja, I. (1998). *Diccionario de comunicación audiovisual*. México: Trillas.
- 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
- Deleuze, G. (1989). *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1996) *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

- Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia -*Reseña Histórica*. Universidad Nacional del Sur. Recuperado el 11 de noviembre de 2010 de <http://www.bbf.uns.edu.ar/dptohistoria.php>
- Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia. *Memoria 2009*. Recuperado el 10 de marzo de 2011 de http://www.bbf.uns.edu.ar/memorias/Memoria_Anual_2009.pdf
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz, E. (1995). *La Filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, E. (comp.) (1998). *La ciencia y el imaginario social*. Buenos Aires: Biblos.
- Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica*. (1997). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Diccionario de las Ciencias de la educación*. (1983). Madrid: Santillana.
- Diccionario de la Lengua Española*. (1970). Decimonovena Edición. Madrid: Real Academia Española.
- Diccionario de la Real Academia Española* [versión electrónica]. Recuperado el 5 de marzo de 2010 de www.rae.es
- Donald, G.J. (2009). The Commons: Disciplinary and interdisciplinary encounters. En Kreber, C. *The university and its disciplines*. UK: Routledge.
- Doyle, W. (1983). Trabajo Académico. En *Didáctica II, Nº2, Aportes Teóricos*. (pp.5-25). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Doyle, W. (1986). Representación del contenido en las definiciones de los maestros sobre el trabajo académico. En *Didáctica II, Nº2, Aportes Teóricos*. (pp.27-48). Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Dublois, J. et al. (1983). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ducrot, O. (1998). Argumentación y topoi argumentativos. *Lenguaje en Contexto*. 1/2: 63-84.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Argentina: Edicial.
- Gran Enciclopedia Rialp*. (1981). Madrid: Ediciones Rialp.
- Dunne J. (2003). Arguing for Teaching as a Practice: a Reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37, (2): 354-369.
- Dunne J. (2005). An Intricate Fabric: understanding the rationality of practice *Pedagogy, Culture and Society*, 13, (3): 367 – 390.
- Eagleton, T. (1998). *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Eco, U. (1998). *Los límites de la interpretación*. España. Edit. Lumen.
- Edelstein, G. et al. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 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.
- Eden, A. H. (2007). Three Paradigms of Computer Science. *Minds & Machines*. 17:135–167.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwell, E. *La escuela cotidiana* (pp. 145 – 172) .Méjico: FCE.

- Eggins, S. & Martin J.R. (2000). Géneros y registros del discurso. En Van Dijk, T. *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2002). *Estrategias docentes*. México: FCE.
- Eisner E. (1979). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. USA:Macmillan Publishing Co. Inc.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. España: Paidós.
- Enriquez E. (1980). *Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence*. París: Conexiones. EPI.
- Enriquez, E. (2002). *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Argentina: Novedades Educativas.
- Evans, C. (2004) Exploring the Relationship between Cognitive Style and Teaching Style. *Educational Psychology*, 24, (4), 509 — 530.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, June, 18: 395-415.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Singapore: Longman.
- 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.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós: Buenos Aires.
- 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. (2004) *Institución e innovación: apuntes para un análisis*. Conferencia presentada en las 3eras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.
- 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.
- Fernandez Lamarra, N & Marquina, M, (compiladores) (2012). El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3, (1).
- Ferrater Mora, J. (1975). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Filinich M. I. (2005). *Enunciación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filloux, J.C. (2008). *Epistemología ética y ciencias de la educación*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Finkelstein, C. (2007). *Didáctica de Nivel Superior. Estrategias de Evaluación Basadas en la Simulación: ABP y Método de Estudio de Casos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Finkelstein, C. (2008). *Didáctica de Nivel Superior. La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de las interacciones didácticas*. Madrid: Editorial Anaya.
- Fleck, L. (1986). *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Flores, I. B. (2005). Protágoras vis a vis Sócrates: los métodos de enseñanza – aprendizaje del derecho [versión digitalizada]. En Serna de la Garza, J.M. *Metodologías del derecho comparado*. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados (pp: 133-151). México: UNAM.
- Flowerdew, J. (1994). *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Follari, R. (2010). Curriculum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cadernos de Pesquisa*, 40, (140): 529546.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- 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>
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme. Salamanca.
- Gadamer, H.G. (1998). Los fundamentos filosóficos del siglo XX. En Vattimo, G. (compilador) *La secularización de la filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- Gadamer, H.G. (2002) *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gallardo, S. (2005). *Los médicos recomiendan*. Buenos Aires: Eudeba.
- 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/>
- García Negroni, M. M. & Tordesillas, M. (2001). *La enunciación en la Lengua*. Madrid: Gredos.
- Gardner, H. (1995). *La nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Paidós.
- Genova J. (1979) The Significance of Style. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 37, (3): 315-324.
- Gergen, K. (2009). *An invitation to social construction*. California: Sage.
- Ghio, E. & Fernández, M. D. (2008). *Lingüística sistémico funcional*. Santa Fe: UNL. Waldhuter Editores.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Giddens, A. (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Global University Network for Innovation. (2012). *Higher Education in the world 4*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Goatly, A. (2000). *Critical Reading and Writing*. London: Routledge.
- Goetz, J. & Le Compte, M. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gómez, A. (2011). *La crisis en la experiencia educativa*. Conferencia . Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gomez Campo, V. & Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gómez Sollano, M. (2005). Configuración y exigencias epistemológicas. Una aproximación al estudio del presente en educación. En Granja Castro, J. (compiladores) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés Editores.
- González, C. & Montenegro, H. & López, L. & Munita, I. & Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la Educación*, 35, diciembre: pp 21-49.
- 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).
- Granja Castro, J. (2002) Un horizonte para pensar la educación en contextos de complejidad social: los aportes de Niklas Luhman. *Revista de Educación*. Número extraordinario: 169-177)
- Granja Castro, J. (2005) Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En Granja Castro, J. (compiladora) *Miradas a lo educativo. Exploraciones en los límites*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research–teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29 (6): 709-726.
- Grinberg, L., Sor, D. & Tabak de Bianchedi, E. (1991). *Nueva introducción a las ideas de Bion*. España: Tecnipublicaciones.
- Grogono, P. (1986). *Programación en PASCAL*. Wilmington, Del: Addison –Wesley Iberoamericana.
- Guariglia, O. et al. (2000). *Reflexión ética en educación y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Guzmán C. (2009). Developing Craft Knowledge in Teaching at University: how do beginning teachers learn to teach? *European Educational Research Journal*, 8, (2).
- Gvirtz, S. y Camou, A. (2009). *La Universidad Argentina en discusión*. Buenos Aires: Granica.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e Interés*. España: Taurus.
- Habermas, J. (1987) La idea de la universidad – procesos de aprendizaje. *Sociológica*, 2, (5)

- Hadfield, J. (2006) Teacher Education and Trainee Learning Style. *RELC Journal*, december, 37: 367-386.
- 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.
- Hamilton, D. (1996). *La transformación de la educación en el tiempo*. México: Trillas.
- Hamilton D. (2009). Blurred in translation: reflections on pedagogy in public education, *Pedagogy, Culture & Society*, 17, (1): 5-16.
- Hansen, K.-H. (2008). Rewriting *Bildung* for Postmodernity: Books on Educational Philosophy, Classroom Practice, and Reflective Teaching. *Curriculum Inquiry*, 38: 93–115.
- Hansen C. & Jensen C. (1994). Evaluating lecture comprehension. En Flowerdew, J. *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Healey, M. (2008). Vínculos entre docencia e investigación: reflexión en torno a los espacios disciplinares y el papel del aprendizaje basado en la indagación. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.
- Healey, M. (2009). Linking Research and Teaching: A selected bibliography. University of Gloucestershire, Centre for Active Learning (CeAL). Recuperado el 12 de diciembre de 2011 en <http://resources.glos.ac.uk/shareddata/dms/7A59BF40BCD42A0393BDFD092CE7C02E.pdf>
- Hernández, F. et al. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Cuadernos de Docencia Universitaria N°19. Barcelona: ICE y Editorial Octaedro.
- Hernández, Fernando (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado el 30 de enero de 2012 de <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Hopman S. (2007) Restrained teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6, (2).
- Hudson B. & Schneuwly B. (2007). Didactics – learning and teaching in Europe. *European Educational Research Journal*, 6, (2): 106-108.
- IESALC (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: IESALC.
- IICA. (1998) Foro de Análisis de la Educación Superior Agropecuaria. *La reforma curricular en Agronomía en la Argentina: propuesta de ocho decanos* [versión digital]. Buenos Aires. Recuperado el 10 de marzo del 2010 de <http://www.iica.org.ar/documentos/cdd-La-reforma-curricular.pdf>
- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Cuadernos de Docencia Universitaria n°14. Barcelona: ICE y Editorial Octaedro.
- Imbernón Muñoz, F. (2012). La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario. En Martínez , J. B. (compilador) *Innovación en la universidad*. España: Edit. Grao.
- Iñiguez Rueda, L. (editor) (2003). *Análisis del Discurso*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jackson, P.W. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Jackson, Philip W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jessop ,T, & Gubby, L & Smith, A (2012). Space frontiers for new pedagogies: a tale of constraints and possibilities. *Studies in Higher Education*, 37 (2):189-202.
- JIA 2009. Resucitando una vieja discusión: el «estilo» en arqueología. Recuperado el 18 de octubre de 2011 en <http://es.scribd.com/doc/11056435/9Estilos-y-Arqueologia>
- Jick, T. (1994). *Mezclando métodos cualitativos y cuantitativos: Triangulación en acción en Metodología de Investigación cualitativa*. Colección Documentos de trabajo 5, IICE, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Johnston, B. (2010). *The first year at university:teaching students in transition*. Glasgow: Mc Graw Hill.
- Johnson, D. et al. (1999). *Los Nuevos Círculos del Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- Jones A. (2009). *Generic attributes as espoused theory: the importance of context*. High Education, 58:175–191.
- Joyce, B. & Weil, M. & Calhoun, E. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kaës, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Käes, R. et al. (1997). *Fantasme et formation*. Francia: Dunod.
- Käes,R. et al. (1998). *La Institución y las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kemmis, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research* 14, (4), December: 459–476. Recuperado el 20 de noviembre 2011 de <http://julkinensosiologia.files.wordpress.com/2009/05/kemmis.pdf>
- Kemmis S. (2009a). Action research as a practice-based practice, *Educational Action Research*, 17 (3): 463-474.
- Kemmis, S (2009b). Understanding professional practice: a synoptic framework. En Bill Green. *Understanding and Researching Professional Practice* (pp. 19 -39). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Kemmis S. (2010a). Research for praxis: knowing doing. *Pedagogy, Culture & Society*, 18 (1), 9-27.
- Kemmis, S (2010b). 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
- Kerbrat – Orecchioni, C. (1991). *Décrire la Conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat – Orecchioni, C. (1997). *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial.
- Klafki, W. (1995) Didactic analysis as the core preparation of instruction. *Journal Curriculum Studies*, 27 (1):13-30.
- Klette, K. (2007). Trends in Research on Teaching and Learning in Schools: didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6, (2): 147-160.

- 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.
- Kornblit, A. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* Buenos Aires: Biblos.
- Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines*. United Kingdom: Routledge.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido*. Buenos Aires: Paidós.
- Krotsch, P. (2003). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.
- Krotsch P. & Suasnabar, 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.
- Lakoff G. y Johnson, M. (1998). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Lapassade, G. (1977). *El analista y el analizador*. Barcelona: Gedisa.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Le Goff, J. (1999). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Leher, R. (2010). *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lemke, J. (1993). *Aprender a hablar ciencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lista, C. (2008) La investigación en la formación de los abogados: reflexiones críticas. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica, [versión on line]. Recuperado el 23 de octubre de 2012 de http://www.sasju.org.ar/encuentros/ix/sasju2008/comision_08/lista_08.pdf
- 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.
- Lizcano, E (2009). *Metáforas que nos piensan*. Buenos Aires: Biblos.
- 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. (compiladora) (2000). *El Asesor Pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12,(1). Recuperado el 20 de diciembre de 2011 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART7.pdf>
- 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*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2010). La articulación teoría práctica y las experiencias de innovación en las aulas de la UNS. En Lucarelli, E. & Malet, A. M. (compiladoras) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Jorge Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿Un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29 (2): 417-441.
- Lucarelli, E. y Finkelstein C. (editoras) (2012). *El asesor pedagógico en la Universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E. & Malet, A. (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. España: Paidós.
- Maier, J.B.J. & Binder, A.M. (compiladores) (1995). *El derecho penal hoy*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Maingueneau, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Maingueneau, D. (1980). Introducción a los Métodos de Análisis del Discurso. Argentina: Hachette.
- Maingueneau, D. (2002). Problemas d'éthos. En *Pratiques*, 113/114: 55-67. (Texto traducido y seleccionado por M. Eugenia Contursi para uso exclusivo del Seminario "Análisis del discurso y comunicación". UBA)
- Maisonneuve, J. (2003). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro*. Buenos Aires: Paidós.
- Mannheim, K. (1973). *Ideología y utopía*. Madrid: Aguilar.
- Mannoni, M. (2000). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- Manzo M. (2008). *Nuevas perspectivas de Educación Jurídica en el mundo globalizado*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Sociología Jurídica, [versión on line]. Recuperado el 23 de octubre de 2012 de http://www.sasju.org.ar/encuentros/ix/sasju2008/comision_07/manzo_07.pdf
- Marc, E. y Picard, D. (2006). *La Interacción Social. Cultura, Instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Marchese, Á. & Forradellas, J. (1991). *Diccionario de Retórica, Crítica y Terminología literaria*. Madrid: Editorial Ariel S.A.
- Marcelo García, C. et al. (2011) Diseñar el aprendizaje en la universidad: Identificación de patrones de actividades. [versión electrónica]. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 15, (2): 182 – 198.
- 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.
- Margetic A. y Suárez, V. (2006). *La función social de la universidad pública*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- 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/C_larkKerr15Dec08.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/>
- Marquís, C. y Toribio, D. (2006). *Informe sobre la educación superior en Iberoamérica, 2006. Capítulo sobre la Argentina*. Buenos Aires: CINDA.
- 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.
- Martin, J. & Matthiessen, R., & Painter, C.I. (1997). *Working With Functional Grammar*. Great Britain: Arnold.
- Martin, J.R & White, R (2005). *The language of evaluation*. New York: Palgrave.
- Martínez, A. (1917). *Tercer Censo Nacional. Levantado el 1° de julio de 1914*. Tomo I Buenos Aires
- Martínez de Sousa (1992). *Diccionario de Información, comunicación y periodismo*. Madrid: Paraninfo.
- Martinez-Pujalte, A.L. (2000). Enseñanza jurídica e interpretación: Bases para una revisión de la metodología didáctica del Derecho. *Diario La Ley*, 5027, 4 de abril de 2000. Recuperado el 23 de octubre de 2012 de <http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d483629/ENSE%c3%91ANZA%20JURIDICA%20E%20INTERPRETACION:%20BASES%20PARA%20UNA%20REVISION%20DE%20LA%20METODOLOGIA%20DIDACTICA%20DEL%20DERECHO.doc>
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Mastache, A. (1999). *Documentos de Trabajo Nº 2: Representaciones Acerca de la Formación. Literatura y Mito*. Buenos Aires: UBA.
- Mastache, A. (2007). *Formar Personas Competentes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mastache, A. (2012). *Clases en escuelas secundarias*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Mastache et al. (2006 – 2008). Informe final de investigación. Proyecto de Grupos de Investigación: *La deserción y la permanencia de los alumnos de primer año de la Universidad Nacional del Sur*. Código PGI: 24/zl27. Bahía Blanca: Secretaría General de Ciencia y Tecnología Universidad Nacional del Sur.
- Mastache et al. (2009-2012). Informe de avance de investigación. Proyecto de Grupos de Investigación: *Deserción y permanencia del alumno universitario a lo largo del tiempo: una mirada cuanti-cualitativa*. Código PGI: 24/Zl35. Bahía Blanca: Secretaría General de Ciencia y Tecnología Universidad Nacional del Sur.
- Mastache, A., Monetti, E. & Aiello, B. (2013). *Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior (en prensa)*. Buenos Aires: Novedades Educativas – Edius.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design. an interactive approach*. Sage Publications:USA.
- Mayer, J. y Binder A. (1995). *El derecho penal hoy*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Medina, Moya J.L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder: la enseñanza de la Enfermería*. España: Publicacions i Edicions. Universitat de Barcelona.
- 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.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* España: Ediciones Octaedro.
- Meirieu, P.(2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mina E. (2011). The relevance of learning styles for international pedagogy in higher education. *Teachers and Teaching*, 17 (6): 677-691.
- 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. (2001). *La Universidad Argentina en Tránsito*. Buenos Aires: CFE.
- 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.
- Monereo Font, C. & Pozo Municio, J.I. (2002). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- 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). *La relación con el saber didáctico del docente de la Universidad Nacional del Sur*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Monetti, E. (2003c) *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
- Monetti, E. (2005) *Proyecto de Investigación: El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria*. Buenos Aires. Proyecto presentado para la aceptación como doctoranda en la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina.
- Monetti, E. et al. (2007). *Estudiar en la universidad ¿Quién puede?* Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires. Argentina.

- Monetti, E. (2008). El análisis del discurso como herramienta teórica en la formación docente. Publicada. En *Actas del I Congreso Metropolitano de Formación Docente*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Argentina: UBA.
- Monetti, E. (2009). El alumno universitario: ¿un sujeto mediático? En *Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Gral. Pico. Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.
- Monetti, E. (2009) El abandono de los estudios universitarios: un análisis desde la complejidad en coautoría con Berta Aiello. En *Actas del VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación*. Córdoba. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Monetti, E. & Aiello, B. (2010). ¿Deseo de Innovar? ¿Siempre? La innovación entre el tiempo y el deseo. En Lucarelli E y Malet A (compiladoras) *Universidad y prácticas de innovación pedagógica. Estudio de casos en la UNS* (pp.207 – 222). Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Monetti, E. (2010). *La búsqueda de la formación de profesionales críticos: análisis de un caso*. Ponencia presentada en IX Jornadas Nacionales-VI Latinoamericanas “El pensar y el hacer en nuestra América, a doscientos años de las guerras de la independencia” Bahía Blanca. Argentina: Universidad Nacional del Sur.
- Monetti, E. (2011). *La formación para la autonomía desde la enseñanza universitaria*. Ponencia presentada en XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Montenegro, H. & Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: Una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior. *Calidad en la educación*. 32: 253 - 267.
- Monte Serrano, C.(1989). *Creatividad y estilo: el concepto de estilo en E.H.Gombrich*. España: Universidad de Navarra. Consultado el 30 de agosto de 2012 en <http://www3.uva.es/ega/wp-content/uploads/creatividad-y-estilo.pdf>
- Montgomery, T. (2008). Space matters: Experiences of managing static formal learning spaces. *Active Learning in Higher Education* 9: 122–38.
- Morales Vallejo, P. (2010). Investigación e Innovación educativa [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 8, (2).
- 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 Consultado el 13 de diciembre del 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*. Año 12. N°38 pp 107-109.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.

- Morin, E., Ciurana, E. R. y 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.
- Mortari, L. (2004). "Tras las huellas de un saber". En Diotima. *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria.
- Muth, D. (1991). *El Texto Expositivo*. Buenos Aires: Aique.
- Naishtat, F. & Aronson, P. (2008). *Genealogía de la universidad contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso*. Buenos Aires: Santiago Argos Instrumentos.
- Necuzzi, C. (2010). La enseñanza de la actuación profesional en las aulas de la universidad: conocimiento, perspectiva moral e identidad profesional en las clases de trabajos prácticos. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (29): 135 – 154.
- Nino, C. S. (2003). *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Editorial Astrea
- Novo, M. (2012) The dialogue between science and art in the construction of knowledge: a proposal for higher education. En Global University Network for Innovation. *Higher Education in the world 4*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Nuñez, V. (2002) Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En Nuñez V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. España: Gedisa.
- Oblinger, D.G., ed. (2006). Learning spaces. Boulder, CO: *Educause*. Recuperado el 18 de marzo de 2012 de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>.
- 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.
- Oler, J. (2012). Docencia-Investigación: ¿una relación antagónica, inexistente o necesaria? *Academia*. año 10, número 19, 2012, pp. 289-301.
- Ortiz-Osés, A & otros. (1997). *Diccionario Interdisciplinar de Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Payne, M. (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- Pedro, F. (2004). *Fauna Académica. La profesión docente en las universidades europeas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Perelman, C. (1997). *El Imperio Retórico*. Colombia: Norma.
- Perelman, C & Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos
- 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.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Pinelo Ávila, F. T. (2008) Estilos de enseñanza de los profesores de la carrera de psicología. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 2da época, .V, (13):17-24.

- Polya, G. (1987). *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Editorial Trillas.
- 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.
- Pozo J. y Pérez Echeverría, M. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- 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.
- Ranciere, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Reale A. & Vitale, A. (1995). *La argumentación*. Buenos Aires: ARS. Editorial.
- Renaut, A. (2008). *¿Qué hacer con las universidades?* Buenos Aires: UNSAM.
- Renzi, J.P. (compilador) (2008). *Taller de producción vegetal: Informe final 2008*. Mimeo. Universidad Nacional del Sur
- Review of Learning Styles -Universidad Nacional de Educación a Distancia- Recuperado el 18 de febrero de 2012 en <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/english/index.html>
- Revista de Docencia Universitaria (REDU)* (2012). 10 (1). Recuperada el 10 de octubre de 2012 de http://redaberta.usc.es/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf
- Revista Mexicana de Investigación Educativa* enero abril 2001, 6, (11).
- Ricoeur, P. (1996a). *Tiempo y narración III*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (1996b). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: FCE.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisi*, 25: 189-207.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política*. Buenos Aires: Prometeo – UCA.
- Rinesi, E. & Soprano, G. (2007). *Facultades alteradas*. Buenos Aires: Prometeo.
- 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, Graciela C. (2009). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Robertson, J. & Bond, C. (2008). Formas de ser en la universidad. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.
- Rockey M. A. (1969). An Analysis of Ackerman's Concept of Style. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 27, (3): 331-334.
- Rodríguez Avila, N. (2005). *Los abogados ante el siglo XXI*. Tesis de doctorado, [versión digitalizada]. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Rodríguez Ávila, N. (2008). *Manual de sociología de las profesiones*. Textos docents 343. Departamento de Sociología i Análisi de les Organitzacions. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, J. (2009). Agroalimentos: la investigación y su relación con la enseñanza. En Riquelme, G. C. *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas*. Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez Suárez, J., Agulló E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicothema*, 11, (2): 247-259.
- Romero, R. (1995). Grupo Objeto de Teoría. Volumen 3. Buenos Aires: Lugar.
- Romero, R. (2001). *Grupo Objeto y Teoría*. Volumen 2. Buenos Aires: Lugar.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rossi et al. (2006). ¿Qué es la biología de la conservación? En Primack, et al (2006) *Fundamentos de conservación biológica Perspectivas latinoamericanas*. Madrid: FCE.
- Rothblatt S. & Wittrock, B. (1996). *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Rowland, S. (2008). El amor intelectual y la relación entre investigación y docencia. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.
- Rueda, S. & García, A. (2002). *Programa de Ingreso 2003. Análisis y Comprensión de Problemas. Fundamentos, Problemas Resueltos y Problemas Propuestos*. Bahía Blanca. Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación. Universidad Nacional del Sur
- Rueda, S. & García, A. (2005) *Análisis y Comprensión de Problemas Curso de nivelación para ingresantes a carreras de Ciencias e Ingeniería de la Computación*. Ponencia presentada en JEITICS 2005-Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICS. Argentina.
- 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>
- Ruthven, K.K. (2002). Crítica literaria. En Payne, M. (compilador). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales* (pp. 107-110). Buenos Aires: Paidós.
- Sacchetto, P.P. (1986). *El objeto informador*. Barcelona: Gedisa.
- Salas Ayape.A. (1988). La programación en lenguaje PASCAL. Centro de Cálculo. Universidadde Zaragoza. Recuperado el 10 de marzo de 2011 en <http://www.unizar.es/sicuz/siscen/doc/ccuz19.pdf>
- Samaja, J. (1996). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Samaja, J. (1997). Notas tomadas durante el dictado Módulo "Metodología de la Investigación I", dictado por J. Samaja, Paraná, Facultad de Ciencias Económicas, UNER.
- Sandig, B. & Selting, M. (1997). Estilos del discurso. En Van Dijk, T. A. *El discurso como estructura y proceso*. Volumen 1. (pp.207 a 232). España: Gedisa.
- Salit, C. (2011) Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde Una lectura en clave pedagógica. *RAES*, 3 (3): 10 – 25.

- Sanjurjo L. & Rodríguez, X. (2005). *Volver a pensar la clase*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Sartre, J. P. (1995). *Crítica de la Razón Dialéctica*. Tomo I. Buenos Aires: Losada.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Madrid: Paidós.
- Schvarstein, L. (1995). *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schatzki, T. (2001). Introduction: practice theory en Schatzki, T. & Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (editors). *The practice turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schatzki, T. (2011a). The Edge of Change: On the Emergence, Persistence and Dissolution of Practices. Conferencia dictada el 16 de junio del 2011 en RIPPLE Recuperado el 11 de noviembre de 2011 en <http://www.csu.edu.au/research/ripple/pep/schatzki/110609-Edge-of-Change.pdf>
- Schatzki, T. (2011b). A primer on practices. Recuperado el 10 de noviembre 2011 en <http://www.csu.edu.au/research/ripple/publications/publications/Schatzki-110721-Primer-on-Practices.pdf>
- Schiffrin, D. (1996). *Discourse Markers*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Scott, J. (2006). The mission of the university: medieval to posmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1):1-39.
- Sevillano García (2004). Didáctica y currículum: controversia inacabada. *Enseñanza*, 22: 413-438.
- 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.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. [versión electrónica]. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2):1-30.
- 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
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sirvent, M.T. (1999). *Los diferentes modos de operar en investigación social*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras, UBA, ficha de cátedra.
- Sorel M, (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet...*Savoirs*, 2008/2,17: 37-50.
- 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. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Souto, M. (2000a). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2000b). *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*, en Ficha de Cátedra Nº 1, Didáctica II Buenos Aires: OPFyL.

- Souto, M. (2001) *Nuevas perspectivas acerca de la observación de los grupos*, en Ficha de Cátedra N° 1, Didáctica II. Buenos Aires: OPFyL.
- Souto, M. (2007). *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico en la formación para el Trabajo*. Buenos Aires: UBA.
- 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.
- Souto, M. & Mazza, D. & Monetti, E. (2010). La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional. Ponencia presentada en el taller Modelos institucionales de la gestión y de la investigación dentro del X Coloquio de Gestión Universitaria de América del Sur. Mar del Plata.
- Souto, M. & equipo de investigación (2008-2010). Informe final de Investigación. *La formación profesional inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional UBACYT F 007*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Sternberg, R. (1999). *Estilos de pensamiento*. España: Paidós.
- Starfield, S. (2001). "I'll go with the group": Rethinking "discourse community" in EAP. En Flowerdew, J & Peacock, M. *Research perspectives on English for academic purposes* (pp.: 132-147). Great Britain: Cambridge University Press
- Swales, J. (1998). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1985). *Philosophy and the human sciences. Philosophical papers 2*. USA: Cambridge University Press.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España: 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.
- Tellería, J. L. (1999). Biología de la conservación: Balance y perspectivas. *Ardeola* 46(2),: 239-248.
- 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>
- Torres Albero, C. (1994). *Sociología política de la ciencia*. Madrid: CIS.
- Tusón Valls, A. (2003). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Universidad Nacional del Sur. (2004) Informe final. Evaluación externa de la Universidad Nacional del Sur. Recuperada el 10 de octubre de 2009 de http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/ver_contenidos.asp
- 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

- Universidad Nacional del Sur. (2010) Tercera Evaluación Institucional. Bahía Blanca. Recuperado el 29 de enero de 2011 de http://www.servicios.uns.edu.ar/institucion/ver_contenidos.asp
- Universidad Nacional del Sur. (1992) Reglamento de funcionamiento de área de los departamentos. Resolución CU 17/92. Bahía Blanca. Recuperado el 12 de marzo del 2005 de http://www.servicios.uns.edu.ar/boletin/consulta/bof_gral.asp
- Vallejos Llobet, P. (2004). *El discurso científico pedagógico*. Buenos Aires: EDIUNS.
- Vallejos Llobet, P. (2007). *Los estudios del discurso*. Buenos Aires: EDIUNS.
- Van Dijk, T. A. (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Volumen 1. España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (1998). *La ciencia del texto*. Argentina: Paidós.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y Discurso*. España: Ariel Lingüística.
- Van Dijk, T. (2003). Prólogo. En Iñiguez Rueda, L. *Análisis del discurso*. Barcelona. Editorial UOC.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vattimo, G. (1987). *El fin de la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Veiga Nieto, A. (2005). Espacios que producen. En Gvirtz, S. *Textos para repensar el día a día escolar* (pp. 195 – 212). Buenos Aires: Santillana.
- Verbugh, A. & Elen, J. & Lindblom-Yläme, S. (2007). Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research. *Studies in Philosophy and Education*, 26:449–465
- Villar, C. (editora) (2001). *Diccionario Jurídico Espasa*. Madrid: Espasa Calpe, S. A.
- Von Foerster, H (1994). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En Schitman, D. *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, (pp: 91-115). Buenos Aires: Paidós. Pp,
- Von Glasersfeld, E. (1994). La construcción del conocimiento. En, Schitman, D. *Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*, (pp: 115-129). Buenos Aires: Paidós.
- Wainerman C. & Di Virgilio, M.M. (compiladoras) (2010). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Watts, F. & García Carbonell, A. (Eds.) (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado el 15 de enero de 2012 de <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html>.
- Watzlawick, P., Bavelas J.B. & Jackson, D. (1991) *Teoría de la comunicación humana* Barcelona: Herder.
- 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.

- Whitchurch, C. (2012). Expanding the parameters of academia. *Higher Education*, 64: 99–117
- Wimmer, M. (2001). The gift of Bildung. En Biestra Gert J.J. & Egea – Kuehne, D. *Derrida and education*. London: Routledge.
- Witker, J. Docencia crítica y formación jurídica. En Witker, J. (compilador) *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, (pp. 221 – 230). Recuperado el 18 de enero del 2010 de <http://www.bibliojuridica.org/libros/libro.htm?l=247>
- Wittorski, R. (2008). La professionalisation. *Savoirs*, 2008/2, 17: 9-36.
- 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.
- Wittrock, M. (1990). *La Investigación de la enseñanza*. Tomo I. Madrid: Paidós.
- Yildirim, O. & Acar, A. C. & Bull, S. & Sevinc, L. (2008). Relationships between teachers' perceived leadership style, students' learning style, and academic achievement: a study on high school students'. *Educational Psychology*, 28 (1): 73 — 81.
- Young, L. (1994). University lectures – Macro structure and microfeatures. En Flowerdew, J. *Academic Listening*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Yurén, T. y Araújo-Olivera, S. (2003) Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Setiembre – diciembre 2003, 8 (19):631 – 652.
- Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38: 47-66.
- 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). Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003-2004) Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos educativos*, 6-7: 113-136.
- Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2007). La Didáctica Universitaria. *Bordón. Revista de pedagogía*, 59 (2-3): 489-510.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5: 69-81.
- Zamudio B. & Atorresi, A. (2000). *La Explicación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Zanchet, B. M. & Ghiggi, G. (organizadores) (2009). *Práticas inovadoras na aula universitária: possibilidades, desafios e perspectivas*. São Luis/MA: EDUFMA.