

Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios. Vol.1

Autor:

Ickowicz, Marcela

Tutor:

Fernández, Lidia

2016

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

Posgrado

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Doctorado
Área Educación**

DOCUMENTO DE TESIS

**Universidad y Formación: las cátedras como espacio
artesanal
en la formación de los profesores universitarios**

**Doctoranda: *Marcela Ickowicz*
Directora de Tesis y Consejera de Estudios
Lidia M. Fernández
Profesora Titular Consulta UBA**

2016

Agradecimientos:

Quiero en primer lugar expresar mi agradecimiento a Lidia Fernández, mi formadora y directora de tesis, que durante todo este turbulento, sinuoso y a veces interrumpido proceso, nunca me soltó la mano.

Por el profundo respeto profesional que le tengo desde que curse, allá por el '72 "Psicología de la niñez y adolescencia", siendo una joven estudiante de la Carrera de Ciencias de la Educación y por haberme dado, a lo largo del tiempo, la posibilidad de transitar diversas experiencias formativas.

Agradezco a los profesores de la UNCo que generosamente abrieron las puertas de sus cátedras y expresaron un genuino interés por el tema que nos habíamos propuesto.

A mis compañeras y compañeros del equipo de docencia y de investigación con quienes compartimos saberes y afectos.

A los colegas de las universidades argentinas, mexicanas, brasileras y españolas con quienes hemos podido intercambiar avances de este estudio en distintos encuentros académicos.

Y por último mi agradecimiento a la Universidad pública y gratuita que me dio la posibilidad de formarme y desarrollar mi carrera profesional.

Por el amor que le puse a este trabajo

deseo dedicarlo

a Julián y Fernando,

mis hijos

A orillas de otro mar, otro alfarero se retira en sus años tardíos. Se le nublan los ojos, las manos le tiemblan, ha llegado la hora del adiós. Entonces ocurre la ceremonia de la iniciación: el alfarero viejo ofrece al alfarero joven su pieza mejor. Así manda la tradición entre los indios del Noroeste de América. El artista que se va entrega al que se inicia su obra maestra. Y el alfarero joven no guarda esa vasija perfecta para contemplarla y admirarla, sino que la estrella contra el suelo, la rompe en mil pedazos... recoge los pedazos y los incorpora a su arcilla.

Galeano Eduardo, 2005

INDICE		Págs.
Introducción		9
Plan de obra		11
PARTE I		
El problema de la investigación y su ubicación en el campo del conocimiento sobre la universidad		
Capítulo 1: Referentes teóricos e investigaciones vinculadas		14
Capítulo 2: Investigaciones específicas consideradas como antecedentes del presente estudio		26
Capítulo 3: Resultados obtenidos en la Tesis de Maestría “ <i>Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente en sus carreras de grado</i> ”.		32
Dos modelos básicos		34
Resultados		42
PARTE II		
La historia natural de la investigación: La construcción metodológica y el análisis de la implicación con el objeto de investigación		
Capítulo 1: El problema que orientó la indagación en sus comienzos, el diseño metodológico previsto y su desarrollo a través del proceso de investigación		46
1.1 Los interrogantes iniciales		46
1.2 El diseño de indagación previsto		47
1.3 Vicisitudes en el proceso de investigación		55
1.4 Nuevas preguntas: se amplían y profundizan los instrumentos de indagación. El dispositivo “ <i>el mundo de la cátedra</i> ” y sus resultados.		58
Capítulo 2: El análisis de los fenómenos de implicación		62
PARTE III		
Presentación del análisis		
Capítulo 1: La UNCo en su historia		68
Contexto internacional		68
La época dorada de la Universidad Argentina (1955-1966)		71
El proceso de provincialización de Neuquén y Río Negro		71
Las etapas en la reconstrucción de la historia de la UNCo		76
Capítulo 2: La estructura organizativa de la UNCo		90
Caracterización de los tipos de cátedras en la UNCo		94
Capítulo 3: Presentación descriptiva de los casos estudiados en profundidad		97
Caso 1: “La cátedra de Radio”: Presentación inicial		97
a) Caracterización del grupo/cátedra		99
Ubicación geográfica, institucional y la trama de relaciones en las que se inserta la cátedra		99
Espacios físicos en los que la cátedra desarrolla sus actividades		100

Las asignaturas en el Plan de estudios	102
Las personas	103
Conformación del grupo	107
b) Ubicación en la trama de relaciones	111
c) La cátedra en su historia	113
El CePCA: un proyecto especial en la historia del grupo	114
La cátedra y su proyecto: “ <i>La formación en la práctica para la construcción de una radio universitaria integrada con los sectores populares</i> ”	121
d) Momentos/Etapas en el transcurrir de la cátedra	122
Síntesis de los momentos/etapas: Caso 1	126
e) La formación en la cátedra de Radio de la UNCo.	
Descripción de las tareas	127
Sobre la enseñanza	127
Organización y funcionamiento del equipo docente	130
Sobre la investigación	131
Sobre la difusión y extensión	131
La Radio	132
La Radio FM “Antena Libre” en su historia	134
Sentido y alcances de una radio universitaria: las concepciones en las que se apoyan y su incidencia en la programación.	139
Algunos rasgos identificados en esta cátedra como espacio de formación sostenido en el tiempo	140
CASO 2 “La cátedra de Historia Social”: Presentación inicial	144
a) Caracterización del grupo/cátedra	144
b) Inserción de la cátedra en la trama institucional	147
La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNCo	148
La Facultad de Humanidades de la Universidad Provincial de Neuquén UPN	149
La Facultad de Humanidades de la UNCo.	150
Las personas	154
La condición de ser “cátedra de servicio” y sus dificultades	157
c) La cátedra en su historia	161
Normalización, concursos y conformación del primer grupo de auxiliares.	161
La donación del archivo y sus vicisitudes	164
El GEHiSo: su gestación, puesta en marcha y la conformación del segundo grupo de auxiliares	165
d) Momentos/Etapas en el transcurrir de la cátedra	171
Síntesis de los momentos/etapas. Caso 2	176
e) La formación en la cátedra de Historia Social de la UNCo	
Descripción de las tareas	177
Sobre la enseñanza	177
Sobre la investigación	180
Sobre la extensión	188
Aproximando una interpretación del Caso 2	189
Algunos rasgos identificados en esta cátedra como espacio de formación sostenido en el tiempo	190

PARTE IV	
Análisis y elaboración de la propuesta interpretativa	
Supuesto de base	196
Planteo inicial del problema	196
El objeto de estudio	196
Los objetivos e interrogantes	197
Acerca de los resultados derivados del análisis de los casos estudiados	198
Síntesis de los resultados	206
PARTE V	
Sobre la tesis en que se apoya esta investigación.	
Capítulo 1 Las proposiciones que conforman la tesis referidas a las cátedras del estudio	209
Capítulo 2 Sobre los aportes teórico-metodológicos y sustantivos	212
Respuestas a los interrogantes de esta investigación y su aporte a los estudios de la formación de los profesores universitarios.	217
BIBLIOGRAFÍA	224
ANEXOS	
ÍNDICE DE CUADROS	
Cuadro 1 Rasgos de los modelos de formación.	39
Cuadro 2 Línea histórica de autoridades nacionales, provinciales y de la UNCo	89
Cuadro 3 Unidades académicas, carreras y sedes de la UNCo	93
Cuadro 4 Los casos de la UNCo en el contexto de las UUNN	96
Cuadro 5 Constitución y sostén del grupo Caso 1	110
Cuadro 6 Constitución y sostén del grupo, movimientos Caso 1	110
Cuadro 7 Trama de relaciones Caso 1	113
Cuadro 8 Directores de la Radio FM Antena Libre	135
Cuadro 9 Inserción institucional Caso 2	145
Cuadro 10 Síntesis de las carreras en la UPN y en la UNCo	151
Cuadro 11 Posiciones institucionales de los formados	170
Cuadro 12 Constitución y sostén del grupo Caso 2	171
Cuadro 13 Producciones colectivas Caso 2	187
Cuadro 14 Un dispositivo de formación Caso 2	190
ÍNDICE DE FOTOGRAFÍAS	
Foto 1 Frente del edificio donde funcionaba la Universidad del Neuquén	74
Foto 2 Frente del edificio actual de la UNCo	78
Foto 3 Placa de recordación ubicada en la Facultad de Derecho y Cs Sociales. UNCo	82
Foto 4 Pasillos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	100
Foto 5 Edificio central de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	101
Foto 6 Plano de la ciudad de Gral. Roca	117
Foto 7 Inauguración de la cabina B. Stefenelli	118
Foto 8 Alumnos en el Laboratorio de Audio	128

Foto 9 Edificio de la Radio	136
Foto 10 Aulas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	148
Foto 11 Vista aérea Sede Central UNCo	150
Foto 12 Archivo histórico de la Justicia de Neuquén. Biblioteca Central UNCo	165
Foto 13 Archivo histórico de la Justicia de Neuquén. Biblioteca Central UNCo	172
Foto 14 Archivo histórico de la Justicia de Neuquén. Biblioteca Central UNCo	181

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se interesa en producir conocimiento con relación a los ámbitos o espacios de socialización y formación de los docentes universitarios, principalmente aquellos que se vinculan al desempeño de las funciones básicas en la Universidad como son la docencia, la investigación, la extensión y la participación en los órganos colegiados de gobierno.

Es continuidad de la realizada en el marco de la Maestría en Didáctica de la Universidad Buenos Aires (UBA): “*Los Trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente en sus carreras de grado*” (2004), a la vez que recupera los avances y resultados obtenidos en las investigaciones que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) desde hace más de quince años, así como los aportes de los intercambios académicos sostenidos con colegas de universidades argentinas, mexicanas, brasileras y españolas con relación al tema que trata esta tesis.

Los resultados de algunas de esas investigaciones nos indican que la forma organizativa de las cátedras universitarias, cuando ellas existen¹, resulta el ámbito primordial de socialización y formación de los profesores. En estos casos, este tipo de organización -que reúne a profesores de distinta jerarquía y constituye la unidad básica de trabajo en la universidad-, genera un modelo formativo con rasgos típicos del artesanado medieval en cuanto a formación y transmisión del oficio académico. Forma o modelo que pareciera “*encontrar alojamiento*”² en el espacio organizacional que conforman las cátedras universitarias, ámbito en el cual la experiencia misma constituye la base del proceso de formación y el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado a la práctica del oficio.

En esta investigación nos proponemos avanzar en la comprensión de las condiciones institucionales ligadas a la formación y socialización de los docentes, a partir de la identificación y descripción de las características que

¹ A partir de aquí, nos referiremos a los casos en que la cátedra es la forma organizacional de los grupos responsables de la enseñanza

² Expresión empleada por Fernández L.

presentan cátedras prestigiosas/destacadas³ en relación a la formación de los profesores⁴. Interesa caracterizar los rasgos que adquiere la trama vincular en que se inserta la formación de profesores universitarios, el tipo de relaciones que se establece entre maestro y discípulo, discípulos entre sí, discípulos y aspirantes, y finalmente las características que presentan los dispositivos de formación para la enseñanza, la investigación, la extensión, entre otros posibles que estas cátedras utilizan.

Para la presentación del documento de tesis se ha optado por uno de los modos habituales en las presentaciones de investigación. Hubo dos decisiones específicas respecto de ubicación que pareció necesaria dado la índole del material que se expone.

Una tuvo que ver con la ubicación de la historia natural de la investigación. Ella, que muchas veces figura al final del documento o no figura, se consideró aquí importante de ubicar casi al inicio del documento porque se incluyeron allí aspectos importantes de dar a conocer antes de ofrecer la lectura del resto.

Otra tuvo que ver con la ubicación de la exposición de la tesis que toma en este documento el lugar de resultado luego de la exposición de marco conceptual y material empírico pues quiso evitarse la impresión deductiva que podía dar su ubicación al inicio. La tesis que aquí se expone deriva del análisis empírico y no lo usa como demostración sino como fundamento⁵.

³Seleccionadas por criterio de caso reputado.

⁴Sea por las formas de ingreso, los procesos de iniciación, de legitimación o promoción internas que proponen.

⁵ Ickowicz M (2015). Plan de Tesis presentado "Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal de la formación de los profesores universitarios.

Plan de obra

A partir de las decisiones antes expuestas, el documento de tesis se organiza en cinco partes y cada una de ellas, en capítulos.

Parte I: El problema de la investigación y su ubicación en el campo del conocimiento sobre la universidad. En esta primera parte se compone de tres capítulos que dan cuenta de los antecedentes referidos al tema que encara la investigación.

En el **Capítulo 1** se presentan agrupados los referentes teóricos e investigaciones vinculadas que muestran los resultados obtenidos de una indagación efectuada en base a actas de congresos, encuentros y publicaciones que dan cuenta -en parte- del modo que en los últimos años se ha incrementado el interés por el tema.

En el **Capítulo 2** se presentan investigaciones específicas vinculadas a este estudio.

En el **Capítulo 3** se exponen los resultados obtenidos en la Tesis de Maestría “*Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente en sus carreras de grado*”.

Parte II: La historia natural de la investigación, se compone de dos capítulos.

El **Capítulo 1** plantea el problema que orientó la indagación en sus comienzos y el diseño metodológico previsto. Luego se exponen los ajustes que las primeras salidas a terreno y el contacto con el objeto empírico mostraron necesarias de realizar, sobre todo en la ampliación y complejización de las herramientas tanto de indagación como de análisis del material obtenido.

El **Capítulo 2** presenta el análisis de los fenómenos de implicación. Cierra este apartado la reformulación del objeto empírico.

Parte III: Presentación del análisis se compone de tres capítulos.

En el **Capítulo 1** se reconstruye la historia de la UNCo en base a una cronología de hechos significativos que posibilitaron elaborar cinco etapas que condensan los rasgos más destacados que las caracterizan. Se optó por la inclusión de la organización en que se insertan los casos en tanto se

entiende que el contexto próximo incide ya sea habilitando o inhibiendo los modos de resolución a distintas situaciones por las que estos grupos/cátedras atravesaron.

El **Capítulo 2** da cuenta de la estructura organizativa de la UNCo (Facultades, Departamentos, Escuelas, Institutos, Centros Regionales, Asentamientos). Se describen las formas en que se organizan las funciones de docencia, investigación y extensión, señalando aquellos aspectos singulares de la UNCo en base a la normativa vigente. Se dedica un apartado especial a la exposición del tipo de cátedras existentes. Esta información se incluye porque si bien la UNCo forma parte de las universidades públicas argentinas y comparte los vaivenes de las políticas nacionales que se implementan para el sector, tiene particularidades propias producto de su historia y de las formas en que se fueron resolviendo o no las distintas tensiones por las que atravesó y resultan de consideración indispensable a la hora de comprender la dinámica de las cátedras estudiadas como caso.

En el **Capítulo 3** se describen los casos estudiados en profundidad. Contiene dos amplios títulos organizados en base a la caracterización de los aspectos estructurantes y dinámicos de cada uno de los casos: **La cátedra de Radio** (1985-1986/2009-2010) y **La cátedra de Historia Social** (1985-1986/2009-2010). La presentación de cada uno de los casos mantiene la siguiente secuencia: **a)** Caracterización, **b)** Inserción de la cátedra en la trama institucional, **c)** La cátedra en su historia, **d)** Etapas en el transcurrir de la cátedra y **e)** La formación de los profesores en la cátedra. Esta descripción aporta al fundamento empírico que sostiene los argumentos de la tesis.

Parte IV Análisis comparativo y elaboración de la propuesta interpretativa

Se presentan las semejanzas y diferencias halladas entre los casos, avanza en la elaboración de las conjeturas plausibles en respuesta a los interrogantes que orientaron el estudio y que permitieron la elaboración de la tesis que se expone en el apartado siguiente.

Parte V: Sobre la tesis que se apoya esta investigación. Se compone de dos capítulos.

En el **Capítulo 1** se exponen los avances en resultados de la investigación doctoral que conforman la tesis.

En el **Capítulo 2** se presenta una consideración de los aportes del caso al problema de estudio tanto en los aspectos teóricos-metodológicos como sustantivos.

PARTE I

El problema de la investigación y su ubicación en el campo del conocimiento sobre la universidad

Capítulo 1:

Referentes teóricos e investigaciones vinculadas⁶

El campo de estudio sobre la **universidad** es sumamente vasto respecto a la diversidad de su producción, fundamentalmente investigaciones realizadas desde la sociología y la historia, así como heterogéneo respecto a las problemáticas que indagan.

Por su parte, los **universitarios** han sido estudiados como los integrantes de las Universidades, el personal que las conforman, los sujetos que las sufren, los protagonistas del poder que se lucha en sus ámbitos o como actores de distintas posiciones en los procesos de formación, transmisión, “herencia”, importancia social e incidencia en el medio.

Son menos los estudios que indagan sobre las dinámicas (el movimiento institucional) y la dramática (el modo en que los grupos y/o los sujetos experimentan ese movimiento) (Bleger, J. 1962), o en situaciones críticas configuradas por diferentes combinaciones de acontecimientos en el ambiente externo e interno de estos grupos. (Fernández, L. 2004)

En Europa y EEUU abundan **estudios sociológicos sobre Universidad** que abordan las organizaciones universitarias y sus dinámicas desde las perspectivas de la organización, la administración y la sociología del poder. En tales preocupaciones los estudios sociológicos de Durkheim, E. (1982) Bourdieu, P. (1964, 2012); Clark, B. (1991, 1997) y Becher, T. (2001) pueden ser considerados clásicos del campo.

En esta investigación, interesa el aporte de Durkheim, E. (1982) en particular su perspectiva histórica genética para dar cuenta de algún modo, del

⁶ Parte de lo que aquí se expone ha sido publicado en México (2015) en el libro “Historias, Identidades y Culturas Académicas: Cuestiones teórico-metodológicas. Liderazgos, procesos de afiliación, transmisión e innovación, coordinado por Landesmann-Ickowicz.

hilo que enlaza a la universidad medieval con la moderna, perspectiva que puede ser considerada pionera en el tema.

En su obra, “Historia de la Educación y de las doctrinas Pedagógicas” (Durkheim, E 1982) como en otros escritos, el autor se pregunta acerca del origen de las instituciones y su funcionamiento actual, adoptando una posición analítica en base a la cual describe los mecanismos concretos que constituyen la base del desarrollo social.

El tipo de análisis histórico genético que Durkheim, E. realiza respecto al desarrollo de las estructuras educativas, permite reconocer que en los orígenes de la universidad medieval se haya de algún modo presente la constitución de la universidad moderna y según Krotsch, P. (2001) es a partir del trabajo de Durkheim, E donde aparece el concepto de “origen” como instancia de análisis y reconstrucción del pasado a partir del presente.

La figura misma del docente universitario así como algunas de las formas que establecen y regulan su actividad nace en el momento que surge la universidad medieval y perduran de algún modo hasta nuestros días.

Con el establecimiento de las universidades (SXII), los estudios “más avanzados” dejan los círculos aislados y privados para conformar un espacio social, un cuerpo colectivo de maestros y/o discípulos representando una comunidad intelectual con medios de vida relativamente elevados, y privilegios que les permitían tener cierto margen de independencia respecto a las presiones sociales y a los poderes de la Iglesia.

Es así que el trabajo del docente universitario se va consolidando en un proceso gradual, a partir del **arraigo a una comunidad intelectual**.

La cuestión de la autonomía expresada en la idea del derecho al disenso respecto del saber oficialmente legítimo; la tensión entre la organización y el individuo, que si bien fue variando a lo largo de la historia, perdura actualmente como valor en la institución “libertad de cátedra”; el derecho a enseñar a partir de la licentia docendi en la universidad medieval y los concursos en la universidad contemporánea, -ambos otorgados por la propia corporación o colectivo de profesores-, constituyen tensiones que perduran desde los orígenes de la Universidad hasta nuestros días y muestran modos de legitimar al cuerpo académico como grupo que se auto-norma respecto a qué se debe enseñar y con qué orientación.

Por su parte la perspectiva de Bourdieu, P., ayuda a comprender -en un nivel más profundo- la dependencia del campo universitario al campo social.

Para el caso de esta investigación en particular, interesa describir los rasgos que adquiere la posición del profesor/académico/universitario, con el propósito de objetivar y comprender cuál es el juego, sus reglas y el capital simbólico que está en disputa.

Dicho en palabras del autor, *sólo es posible acercarse al campo académico si se incluye en el proceso de investigación, el propio análisis de la posición desde donde se habla.* (Bourdieu, P. 1989).

A diferencia de los autores anteriores, podemos decir que Clark, B. (1991, 1997), y Becher, T. (2001), poseen una visión *internalista* de la universidad.

Ambos centran su interés en la forma en que los investigadores (objeto de sus estudios) perciben sus propias actividades con relación al campo de conocimiento que producen; a las comunidades científicas a las que pertenecen -considerando sus sistemas de relaciones, valores y creencias- así como a las condiciones materiales en las que producen.

Estudios relevantes en referencia al tema/problema que encara esta tesis

En lo que sigue se presentan aquellas producciones que resultaron relevantes respecto al tema/problema que encara esta tesis.

Se organizan según la localización de dichos estudios por países y dentro de cada uno se mencionan las instituciones y grupos de investigación que los desarrollan.

Tanto en **países europeos como en Estados Unidos**, los estudios en su mayoría fueron encarados desde perspectivas sociológicas enfatizando cuestiones referidas a la organización, la administración, la sociología del poder.

En **España** por ejemplo, son abundantes los trabajos dedicados a las funciones del profesorado universitario. Se realizan en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Sevilla, en especial los

estudios referidos a la universidad del grupo Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento (IDEA).

Forman parte de estas investigaciones las que enfocan el problema del asesoramiento y mejora de la formación docente en el nivel (Sánchez Moreno, M. 2008); los estudios sobre la gestión de gobierno en instituciones universitarias, sobre los estilos de liderazgo en la dirección y gestión de organizaciones universitarias estudiadas desde una perspectiva de género (Sánchez Moreno, M. 2008) y las investigaciones sobre grupos científicos en la comunidad andaluza (López Yáñez, J. 2008-2010).

En particular el estudio *El poder de las redes sociales. Análisis institucional de grupos científicos de excelencia*, dirigido por López Yáñez, J. (2008-2010), resulta relevante por dos cuestiones: una sustantiva en tanto avanza en la comprensión de los procesos mediante los cuales los grupos de investigación andaluces de excelencia han configurado una identidad propia y han adquirido su relevancia actual entre la comunidad científica y otra, vinculada a los instrumentos de indagación/obtención de información que emplea.

En los países de **América Latina**, la preocupación aparece más centrada en la función democratizadora de estas organizaciones, referidas a la formación de los docentes y/o a las problemáticas de ingreso, permanencia y egreso de estudiantes.

Probablemente sea **México** el país que inicia estudios más sistemáticos respecto a la Universidad. La creación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1950, luego el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en 1970 y la creación del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)⁷ en 1971, son organizaciones que impulsaron la institucionalización de los estudios en el área.

La ANUIES por ejemplo, es una asociación no gubernamental que agremia a las principales instituciones de educación superior del país y tiene como propósito promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

⁷Departamento dependiente del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, creado en 1961.

La conforman 152 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado.

A fines de los '80 se inicia en el DIE-CINVESTAV (Departamento de Investigaciones Educativas- Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados) una línea de investigaciones que aquí interesa destacar por estar vinculada a la investigación que presentamos.

Estos estudios indagan acerca de la constitución de **identidades, trayectorias e historias de vida de los académicos.**

En uno de los primeros escritos: "*La identidad de una actividad: ser maestro*"⁸, producto de la investigación: Maestros, Entrevistas e Identidad, Remedi, E., Edwards, V, Aristi, P, Castañeda, A y Landesmann, M (1988), se interrogan acerca de los procesos de constitución de la identidad de la profesión, intentando comprender qué sucede con los sujetos cuando ejercen una práctica social.

En este trabajo, la obra de Jackson, P. (1991), es sin duda el referente teórico más importante. Considerado uno de los primeros investigadores que se interesa por lo que dicen y hacen los profesores acerca de su propio trabajo como profesionales y lo que les sucede en el interior de las aulas, su clásico libro, *La vida en las aulas*, incorpora observaciones intensivas de las actividades e interacciones de alumnado y profesorado, marcando de este modo, un hito que replantea las investigaciones educativas en tanto se aleja del modelo proceso-producto al incorporar una perspectiva etnográfica.

El concepto de currículo oculto, así como la distinción entre las fases preactiva, interactiva y pos activa de la enseñanza son algunos de las categorías más fértiles que plantea el autor en esta obra.

En la producción de los mencionados autores mexicanos, cuestiones como identidad y formación; la relación de identidad entre el maestro y su trabajo; la identidad y la posición de autoridad del maestro; curriculum e instituciones, son algunos de los temas/problemas que elaboran en base a los aportes de autores provenientes del interaccionismo simbólico (Goffman, E.1959); autores del campo sociológico como Bourdieu, P (1997)⁹, Berger y

⁸ Publicado por la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. 1988.

⁹ Sobre todo las ideas de violencia simbólica, inculcación e imposición.

Luckman (1987); así como las contribuciones del psicoanálisis, son algunos de los referentes teóricos explorados en los análisis e interpretaciones que producen.

Ya en los 2000, se advierte en estos estudios la incorporación de líneas historiográficas como las de De Certau, M (1985) y Duby, G (1988)¹⁰, así como enfoques institucionales desde las perspectivas de Kaës, R (1977, 1985,1989), Enriquèz, E (1989) y Fernández, L (1987,1990,1993) que complejizan y enriquecen los análisis a la vez que plantean nuevas interrogaciones.

Dan cuenta de esto, los textos "*Instituciones Educativas, sujetos, historias e identidades*" (Remedi Allione, E. 2003), e "*Instituciones Educativas, instituyendo disciplinas e identidades*" (Landesmann, M, 2006).

En el año 2001 se publican los trabajos de Landesmann, M: *Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina*; de García Salord, S: *Los tiempos académicos: tiempos estatutarios y tiempos reales*; de Villa Lever, L: *El mercado académico: la incorporación, la definitividad, y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación*; Chavoya, ML: *Organización del trabajo y culturas académicas: Estudio de dos grupos de investigadores de la Universidad de Guadalajara y de Grediaga Kuri, R: Retos y Condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década.*

Cada uno de estos cinco artículos corresponde a investigaciones que indagan las trayectorias de los académicos.

Gil Antón, M. (2001), quien prologa los artículos antes citados, señala el creciente interés -observado en base a la importante cantidad de tesis de posgrado- que toman como objeto de estudio diversas aristas del oficio académico.

Entre los equipos de investigación mexicanos, el grupo de la Universidad Autónoma Metropolitana, UAM-Azcapotzalco de Sociología de las Universidades, ha realizado y publicado en 1992-1994 estudios

¹⁰ Asociados a la Escuela de los Annales.

estadísticos acerca de los factores que intervienen en la generación y desarrollo del cuerpo académico mexicano¹¹.

Otros trabajos de carácter cualitativo -antropológico, sociológico o histórico- realizados también por investigadores mexicanos, profundizan un conjunto de problemas que atañen a las estrategias de constitución y reproducción del personal académico de las carreras de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Particularmente aquellos que investigan y reconstruyen las trayectorias e itinerarios socioculturales y escolares de los académicos y sus familias como parte del proceso de construcción de su identidad como académico (Remedi, E (1997); García Salord, S (1998; 2000); Landesmann, M (1997) y Coria Ruderman, A (2000).

Asimismo el Centro de Estudios sobre Universidad (CESU) y luego el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, son algunas de las organizaciones que han contribuido al desarrollo de conocimiento y difusión sobre las problemáticas de educación superior.

En 2004, Remedi, E., publica “Instituciones Educativas” Sujetos, historias e Identidades¹², en esta obra se analizan los fenómenos que se juegan en los procesos de transmisión intergeneracional.

En una línea a largo plazo que continúa y profundiza la problemática antes mencionada, Landesmann, M.; Hickman, H y Parra G., publican en 2009 “Memorias e Identidades Institucionales”. Tanto los capítulos que componen el libro, como el prólogo de Fernández, L., dan cuenta de avances sustantivos en la comprensión de los complejos fenómenos que la temática plantea.

México cuenta también con un número de estudios importantes que pueden incluirse en el análisis de la historia y las culturas institucionales en relación con la vida de los profesores y los estudiantes y la construcción de sus identidades: Remedi, E (2003, 2004, 2005); Gómez Nashiki, A (2010); López Molina, S (2010), Romo Beltrán, M (2000), entre otros.

Los aportes que interesan destacar de las producciones mencionadas se refieren particularmente al trabajo de reconstrucción histórica de los

¹¹ Citado por Landesmann M: Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico (2001).
¹² Son autores de esta publicación coordinada por Eduardo Remedi, el mismo Remedi, Fernández Lidia, quien prologa la obra, Monique Landesmann; Rosa Martha Romo Beltrán; Rosa María Torres Hernández; Silvia Fuentes Amaya; Adela Coria; Carlos Manuel García González, Santiago Lucero González

contextos en que se instituyen y reconstruyen las organizaciones, los grupos y los sujetos.

La puesta en relación -de contextos, organizaciones, grupos y sujetos y el análisis en profundidad que permite tal relación, dan cuenta de una trama singular en el que esos sujetos se constituyen como tales y en este proceso muestran también la relevancia de la transmisión intergeneracional.

En **Brasil**, el Grupo de Investigación “Formação de Professores, Ensino e Avaliação, liderado por la Dra. Da Cunha, María Isabel indaga sobre la problemática de la formación del los docentes universitarios desde hace más de quince años. Cabe mencionar que, a diferencia de Argentina, este país tiene como requisito para el ingreso a la docencia universitaria, haber obtenido previamente el doctorado, condición que podría marcar la relevancia que se le otorga a la formación en investigación para el ejercicio de la docencia. Entre las investigaciones que interesa destacar por su vinculación con este estudio mencionaremos los trabajos de Da Cunha (1996; 1998; 2003; 2005; 2007; 2012).

En sus producciones pueden reconocerse dos líneas, una desarrollada durante la primera mitad de los años '90. Se trata de estudios que se enfocan en el análisis de los procesos de innovación, cambio curricular y se orientan al mejoramiento de la formación de los profesores universitarios. Las investigaciones se centran en conocer los modos en que los saberes y conocimientos de los docentes se constituyen en la práctica y la preocupación por la innovación en el aula universitaria. La perspectiva de análisis así como los referentes teóricos de sus investigaciones tienen sustento en la didáctica crítica.

La otra línea reúne investigaciones que se realizan a partir de la segunda mitad de los años '90 y probablemente como consecuencia de la implementación de políticas neoliberales que imponen parámetros únicos de calidad y evaluación. A partir de aquí los estudios giraron en torno a los efectos que tales políticas provocan en los saberes y trayectorias de los docentes universitarios (Da Cunha, MI. 2012).

Algunas de sus publicaciones son: Decisiones pedagógicas y estructuras de poder en la universidad conjuntamente con Leite, D (1996); El profesor universitario una transición de paradigmas (1998); El buen profesor

y su práctica (2003); Formatos evaluativos y concepción de docencia (2005); Reflexiones y prácticas en pedagogía universitaria (2007).

Argentina por su parte acredita más de dos décadas en el desarrollo de estudios sobre la universidad, se trata de programas y proyectos de investigación todos localizados en universidades nacionales.

Sobre el tema de **la enseñanza y el aprendizaje en las aulas universitarias** destacamos las investigaciones de Lucarelli E, (1997,2000, 2010); Litwin E, (2006, 2008); Mazza D, (2013); Andreozi, M (1991, 1992,1996, 2003); Alonso C, (2003, 2006, 2007).

Hay temas vinculados al **campo didáctico** sobre los que existen resultados relevantes: el de la “buena enseñanza”; “las configuraciones didácticas” Litwin, E (2008, 2006), los **enfoques grupales** desde análisis multireferenciados, Souto M, (2007, 2000), las diferentes modalidades de la **relación teoría-práctica y la innovación** como producto de la misma práctica de enseñanza Lucarelli E, (2009); **la formación docente**, su profesionalización y el análisis de las prácticas Edelstein G, (2011)

Las investigaciones de Lucarelli, E entre ellas: *Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria: un proyecto en acción* (1997); *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación* (2000); *Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad* (2008), muestran los procesos de formación de los profesores universitarios que tiene lugar en los ámbitos de asesoramiento pedagógico que se desarrollan en diversas unidades académicas.

Puede considerarse consolidada en el país la línea de los estudios orientadas las **perspectivas políticas y organizacionales**, que desarrollan entre otros Brusilovsky S; Vior S, (1998, 2008); Riquelme G, (2008), Fernández Lamarra, N y Marquina, M (2013); Pérez Centeno C, Aiello, M (2010). Un número amplio de investigaciones desarrollan estudios comparados, algunos profundizan el análisis de las funciones universitarias vinculadas a la relación con el medio y la capacidad de respuesta a las necesidades y demandas sociales.

Muchos investigadores concurren al estudio de los **grupos universitarios** advirtiendo sobre sus características de organización y las

vicisitudes de sus condiciones y procesos de producción, vinculadas a las condiciones de trabajo.

Como investigaciones marco, tienen particular relación con este proyecto los estudios de Fernández Lamarra, N (2007-2008) y Riquelme G (2008). De Fernández Lamarra, N resulta de especial interés *La Profesión Académica en Argentina: Hacia la construcción de un nuevo espacio de producción de conocimiento* Anpcyt – PICT-UNTREF – UNGS – UN Catamarca – UN Tucumán.

Se trata de un estudio comparativo sobre ocho aspectos de la profesión académica en Argentina a partir de la ampliación de una encuesta nacional respondida por 800 docentes universitarios (2007-2008) en diferente tipo de Universidades.

La investigación compara las trayectorias académicas de los profesores universitarios argentinos con las de otros países en el marco del Estudio Internacional “The Changing Academic Profession Project” (CAP) (Fernández Lamarra, N; Pérez Centeno, C; Aiello, M. UNTREF y Marquina, M. UNGSM).

Por su parte, los estudios realizados por Riquelme, G (2008), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y el Instituto de Investigación Ciencias de la Educación-Universidad Buenos Aires (IICE-UBA), en especial la investigación conjunta con las Universidades Nacionales de Buenos Aires, Mar del Plata y Misiones¹³, analiza en 150 casos el impacto de las nuevas condiciones de trabajo generadas en la década de los años '90.

Uno de los hallazgos que tienen un interés especial para esta tesis, alude al *proceso de transformación de las funciones de la Universidad* que impacta sobre la organización y los efectos en el trabajo de los docentes tanto con relación a la enseñanza como a la investigación y a la extensión.

Sobre la **transición de la universidad argentina** en la década de los '90, resulta de especial interés para esta investigación los estudios de Krotsch P, (1993) y Araujo, S (2003) sobre el sistema de incentivos y sus consecuencias en las dinámicas de la producción y los estudios de Bianco, I

¹³ Esta investigación ha dado lugar a los 3 tomos del libro Riquelme, Graciela (dir). (2008) *Las Universidades frente a las demandas sociales y productivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

(2006) sobre el funcionamiento de los órganos colegiados y la toma de decisiones.

Los fenómenos de **interrupción por golpes de Estado** por ejemplo, han sido investigados desde perspectivas históricas Buschbinder, P (2005) y políticas Paviglianiti, N (1996); Kaufmann, C (2001; 2003). Pocos han hecho foco en la trama social de los grupos académicos y el modo en que ella se ha afectado por estos acontecimientos. Entre ellas las investigaciones de Coria A, (2001), Vanella, L (2008) dan cuenta del fenómeno de la migración forzada - exilio colectivo o personal de universitarios.

Desde principios de la década del '90 se advierte un incremento en la producción y circulación de estudios sobre la Universidad a partir de la conformación de ámbitos de reflexión y discusión, -publicaciones, creación de carreras de posgrado relacionadas con la temática, eventos científicos específicos-, que han contribuido a darle visibilidad a la problemática y estimulado el desarrollo de investigaciones que van consolidando líneas de estudio.

La Revista Pensamiento Universitario desde el año 1993, la instalación del Encuentro Nacional y Latinoamericano "La universidad como objeto de Investigación" desde 1995¹⁴, la creación de la Red Argentina de Postgrados en Educación Superior en 2005¹⁵, son algunas de sus expresiones.

En síntesis y como resultado de la lectura y análisis realizado de las investigaciones sobre **grupos académicos/grupos universitarios**, los mismos pueden agruparse en:

a) Estudios que tratan las transformaciones sufridas por la institución universitaria en las últimas décadas, desde una perspectiva macro educativa, mayoritariamente se trata de estudios comparados de universidades nacionales o entre universidades de distintos países. En algunos de estos estudios los grupos de académicos son seleccionados por su conformación disciplinar. Entre ellos, las investigaciones de Krotsch, P. (1995) Riquelme,

¹⁴ Por ejemplo en el Encuentro realizado en 2004 se presentaron 340 trabajos, en el de 2007: 378 y en el último relevado que se realizó en 2009: 496 ponencias y se incorpora por primera vez una mesa que incluye trabajos referidos a Universidad, Comunicación y creación artística.

¹⁵ Entidad que nuclea a las universidades nacionales y cuenta con una amplia biblioteca digitalizada que reúne producciones sobre la universidad de autores latinoamericanos y mexicanos.

G. (2008), Araujo, S. (2003), Fernández Lamarra, N; Pérez Centeno, C; Aiello, M., Marquina, M. (2008)

b) Estudios interesados en cuestiones de índole pedagógico-didácticas, fundamentalmente focalizados en la enseñanza. Para esta línea de investigaciones desarrolladas por Lucarelli, E. (2009), Litwin, E. (2006), Edelstein, G. (2011) los grupos académicos no constituyen el objeto de la investigación sino la vía de acceso/el ámbito/el locus en el que se localiza o emplaza la indagación para producir el tipo de conocimiento que se busca.

c) Estudios que indagan el impacto de proyectos implementados para la formación, mejoramiento o iniciación en la docencia universitaria. Se han realizado en distintos países latinoamericanos y en España. En estas investigaciones desarrolladas por López Yáñez, J., Moreno, M (1994); da Cunha MI (2012) los grupos seleccionados son aquellos formados por profesores noveles.

Capítulo 2: Investigaciones específicas consideradas como antecedentes del presente estudio

Hemos considerado **antecedentes específicos** de esta investigación, los estudios que enseguida se presentan, tanto por el tema/objeto que analizan como por las perspectivas metodológicas que emplean.

a) En el marco del Programa “Instituciones Educativas: Procesos institucionales en situaciones críticas” en el IICE- UBA¹⁶ se han llevado a cabo desde 1987 investigaciones cuyos avances teóricos y metodológicos constituyen el referente principal de esta investigación.

En la línea “*Dinámicas institucionales en condiciones críticas*” que forma parte del citado Programa, tiene particular importancia para esta investigación el proyecto realizado entre 1987 y 1989 “*Estrategias organizativas y docentes para grandes números en la educación superior*”¹⁷. Consistió en un estudio de casos -cátedras- que se seleccionaron al azar entre aquellas que atendían más de 300 alumnos por titular responsable y habían sufrido hasta una triplicación de estudiantes entre 1984 y 1987.

De un estudio exploratorio extensivo se seleccionaron dos grupos de cátedras para su estudio en profundidad. Una, que surge con la Facultad a la que pertenece (50 años de antigüedad), no ha sufrido interrupciones y es dirigida por un Profesor Titular discípulo del Fundador. Otra, creada con una nueva carrera (3 años de antigüedad) por un grupo que se define como discípulo de un Maestro exilado con la dictadura del '66, y que al regreso al país no puede retornar a su facultad de origen y se ubica en otra para retomar su proyecto académico y pedagógico.

Esta investigación mostró que el aumento abrupto de una condición central en la situación de enseñanza como es el número de estudiantes (que

¹⁶ Lidia M Fernández (Directora).

¹⁷ Proyecto AA-001. Secretaría Ciencia y Técnica UBA 1987-1989. La investigación fue parte de un Programa conformado por distintos estudios: “*El tema de la masividad desde el punto de vista de los responsables institucionales de carreras*”, dirigido por Sally Schneider con apoyo de Sandra Nicastro; “*Consulta a docentes de distintos roles institucionales*”, realizado por Anahí Mastache y Héctor Fainstein; e “*Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números*”, dirigido por Lidia M. Fernández con participación de un equipo amplio de investigadores entre los que estaban Estela Cols, Silvia Mendoza, Claudia Finkelstein, Marcela Andreozzi.

se triplicó, y en ocasiones se cuadruplicó¹⁸), no provocaba cambios inmediatos visibles en los modos de organización del trabajo de los profesores. Dicho de otra manera, se sostenían las mismas “formas de hacer” más allá del cambio abrupto en las condiciones reales.

Sus resultados permitieron identificar algunas relaciones y elaborar algunos conceptos. En especial, interesan aquí los conceptos de **cultura institucional** y de **estilo de funcionamiento** como mediatizadores entre las condiciones y las formas de respuesta. Dentro de esa cultura la identificación de organizadores activos frente a los riesgos de irrupción.

Entre ellos, los modelos y guiones del funcionamiento ligados con el **proyecto** de formación que sostiene el grupo. Este proyecto estaría apoyado en la imagen que tienen los integrantes de la cátedra sobre lo que la cátedra “es” y sobre lo que sus integrantes “son”, en diferentes registros de la historia. También en una serie de concepciones operantes al modo de una ideología -sobre el objeto de enseñanza, sobre el papel del maestro y los alumnos, sobre el camino que debe transitarse en la formación para ser aceptado como parte del grupo de los que saben, sobre el significado del avance, el fracaso y el costo en esfuerzo, inversión y sufrimiento que supone la formación (Fernández, L.1990).

b) Los resultados del análisis institucional transversal que realizara Fernández, L., y Lucero, S. (2009) en base al material que conforma la investigación “Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción, circulación y aplicación de conocimientos frente a las demandas sociales y productivas (Riquelme, G., Cammaratta, E., Pacenza, M., y otros 2009).

El mencionado análisis aporta aspectos sustantivos respecto a la cultura e identidad institucional por la que transitan -mediados del año 2000-, los grupos universitarios de las universidades argentinas.

En una apretada síntesis, Fernández, L y Lucero, S., señalan que la situación de los universitarios en los años 2006, 2007 presenta condiciones críticas, entre otras razones debido a la coexistencia de modelos contradictorios en sus valores e idearios -en un momento de recambio

¹⁸ En un año entraron en la Universidad casi 300.000 alumnos que, aunque recibidos en el CBC y disminuidos grandemente al pasar a las facultades, provocaron ese cambio abrupto de condiciones.

generacional- que tensiona y pone en cuestión tanto a quien lega como a quien recibe así como al contenido del legado.

Señalan los autores que en tales momentos, caracterizado por la presencia de regulaciones que tienden a “mercantilizar” la producción universitaria, es probable hallar dinámicas institucionales en las que se exacerbaban fenómenos vinculados a las micropolíticas internas de los grupos acompañados por configuraciones defensivas que complejizan aún más tales procesos de recambio (Fernández, L. 2007).

c) La línea de investigación sobre universidad que se desarrolla en la UNCo “Procesos y dinámicas de formación y socialización de los profesores universitarios”

Aquí se presenta una reseña de los estudios que conforman la línea de investigación “Procesos y dinámicas de formación y socialización de los profesores universitarios”. Los resultados que se exponen son producto del trabajo colectivo que durante más de 15 años aportaron los diferentes equipos nucleados en torno a la temática¹⁹.

Para su presentación se ha optado por una secuencia señalada en etapas que muestran distintos aspectos del proceso de construcción de dicha línea.

Primera etapa: las normativas (1999-2001)

En el año 1999 se conformó en la Facultad de Ciencias de la Educación un equipo de investigación dirigido por la Profesora Susana Barco.

Los primeros estudios colectivos centraron su interés en el análisis de distintos tipos de documentos: el Estatuto de la UNCo, ordenanzas,

¹⁹ PI C024 “Los docentes de la UNCo, sus procesos de constitución”. Período de ejecución 1997-1999. Directora: Lic Susana Barco

PI C042: “Las disciplinas académicas: su constitución desde los profesores de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Historia”. Período de ejecución: 1999 -2003. Directora Externa Lic. Susana Barco. Co- Directora Local Prof. Marcela Ickowicz

PI C056: “Las cátedras universitarias: sus procesos de constitución” Director: Lic. Jorge Cañabate. Co Directora: Marcela Ickowicz. Asesora externa: Lic. Susana Barco. Período de ejecución 2004-2006

PI C075 “La constitución de los investigadores de la UNCo” Dir. Mag. Marcela Ickowicz. Co-Director Lic. Jorge Cañabate. Asesora Externa Prof. Susana Barco. Período de ejecución 2007-2009

PI C091 FACE: Procesos y Dinámicas de formación y socialización en la UNCo: el caso de los grupos académicos de excelencia. Dir Jorge Cañabate. Período de ejecución: 2010-2012

PI C104 FACE: La dinámica de los grupos académicos que se inician en el período de la “Normalización Universitaria”: una historia de 30 años. Dir. Mag. Marcela Ickowicz. Período de ejecución 2013-2015

resoluciones, planes de estudios, dictámenes de concursos²⁰, versiones taquigráficas de reuniones del Consejo Superior Provisorio (1985)²¹.

La búsqueda y análisis documental se complementaba con entrevistas a informantes calificados en base a un interrogante general que aludía al modo, las formas en que la normativa escrita prescribe y regula las prácticas de los docentes universitarios.

La indagación estuvo orientada a examinar ¿Cuál es el origen de estas normas?, ¿Qué lógicas expresan? ¿Qué acontece con las prácticas que se ven enmarcadas y reguladas por la norma? ¿Cuál es su fidelidad de las prácticas a las normas?

Sosteníamos -en ese momento- que toda norma se inscribe en un universo simbólico, dentro del orden discursivo legitimado por la institución, y en ese sentido opera como un dispositivo disciplinador, en tanto ordena de los espacios, los tiempos; determina las inclusiones y exclusiones; dice quien es y quien *no* es universitario, docente, investigador; atribuye cualidades identificatorias en base a un discurso que legitima acerca del ser docente y cómo serlo en la UNCo.

Por lo tanto analizar las normativas constituía una vía que nos acercaba a conocer las *reglas que afectan al orden institucional, la identidad de sus integrantes y las relaciones en la institución*²².

Un supuesto sostenido por el equipo con relación a la concepción de los docentes universitarios -que se mantuvo a lo largo de los primeros estudios- se expresaba en la tesis "*el que sabe, sabe enseñar*"

La perspectiva teórica de base se conformó con autores provenientes del campo de la historia, sobre todo los aportes de la escuela de los Annales (Philippe, A., 1991,1992); de la historia del currículo (Lundgren, U. 1992; Goodson, .I 1992).

²⁰ Esta decisión se tomó considerando que si *mediante un concurso un docente se legitima como tal y ocupa un lugar determinado en la escala jerárquica, resulta de interés analizar cuáles son los aspectos "pedagógicos" que consideran relevantes los jurados - externos en su mayoría- , y si las consideraciones "pedagógicas" tienen mayor o menor relevancia según el concursante se ubique en los primeros o últimos peldaños de la escala docente.* Informe Final PI C024

²¹ Se trabajó fundamentalmente el período de Normalización ya que se debatieron y modificaron la mayoría de los Planes de estudio de las carreras de la UNCo.

²² Barco Susana. Informe final PI C024. (2000- 2002)

En la investigación acerca de las disciplinas académicas²³ resultaron fértiles los trabajos de Chervel, A. (1991) y Goodson, I. (1995) tanto en sus conceptualizaciones respecto a la construcción histórico-social de las disciplinas escolares, como en sus abordajes metodológicos, así como los aportes de Hamilton, D. (1996) con relación a la organización de la división de los alumnos en clases. Del campo de la sociología se trabajó con autores clásicos como Durkheim, E. (1992); Bourdieu, P. (1990-1995-2000) y Clark, B. (1992)

Algunos resultados, por una parte, la sistematización del trabajo con las Ordenanzas permitió la confección de una base de datos que concurrió a la elaboración de una periodización en la que se caracterizan las diferentes etapas de la UNCo. Se tomó como criterio atender a los cambios políticos institucionales en la vida del país, y en el marco de los mismos, su incidencia en la determinación de políticas académicas en la UNCo, trabajo que se continúa, completa y reelabora en las investigaciones posteriores.

Por otra, el análisis de la normativa y su contrastación con las entrevistas a informantes clave mostró que frente al límite que impone una norma, los profesores *hacen caso omiso a la misma y siguen sinuosos caminos (...) para trazar parámetros de identidad fundamentalmente relacionados con el plano de lo ético* (Barco Susana, Informe Final PI C028 1999-2001)

Segunda etapa: los profesores universitarios (2003-2008)

A partir de estos primeros resultados se decide enfocar el objeto de investigación en **la figura del profesor universitario**.

Durante los primeros años de esta etapa (2000-2003) la interrogación o puesta en cuestión del supuesto “*el que sabe, sabe enseñar*” da lugar a la investigación que se realizó en el marco de los estudios de Maestría. El título de la investigación: “*Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente en sus carreras de grado*”²⁴ (Ickowicz, M. 2002)

²³ PI C042: Las disciplinas académicas: su constitución desde los profesores del Profesorado y Licenciatura de la carrera de historia de la UNCo (2002-2004)

²⁴ En el capítulo siguiente se expone en detalle la investigación mencionada.

Esta investigación -tanto en su desarrollo teórico-metodológico como en alguno de sus resultados- diversifica y complejiza la línea de estudios sobre la universidad.

Entre sus hallazgos se destaca el que fundamentó luego los inicios de la investigación doctoral: la expresión del espacio organizacional de “la cátedra” como un ámbito de formación para la enseñanza reconocido y valorado por los profesores universitarios tanto en sus propios trayectos formativos como para la formación de sus discípulos (ayudantes, adscriptos, estudiantes avanzados).

En relación a la perspectiva teórica, se incorporan autores provenientes del psicoanálisis, de la psicología social con raíz psicoanalítica (Kaes, R. 1974), de la escuela francesa que estudia los fenómenos vinculados a la formación (Ferry, G. 1990, 1997), se incluyen los aportes de la sociología de las instituciones y los estudios desde los enfoques institucionales con desarrollo en la Argentina (Fernández, L. 1994, 1996).

Tercera etapa: los profesores universitarios y el espacio organizacional “cátedra/grupos académicos/grupos universitarios” (2008-2015)

A partir del año 2008, en las investigaciones que realizó el equipo, el objeto se focalizó en los grupos de investigación de la UNCo.

En el caso de la tesis doctoral sobre la que aquí se informa, se inscribe en esta tercera etapa y su objeto de indagación lo constituye “la cátedra” en su carácter de espacio organizacional o ámbito de formación para la enseñanza, la investigación y la extensión.

Capítulo 3:
Resultados obtenidos en la Tesis de Maestría:
“Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente en sus carreras de grado”.

Noticias sobre la investigación de Maestría²⁵

En esta investigación se analizaron los diversos trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios argentinos que no han realizado en sus carreras de grado un recorrido curricular específico para el ejercicio de la docencia. El estudio se focalizó en la figura del profesor, sus recorridos formativos, los grupos en los que se socializa, los espacios en que estos fenómenos acontecen, los modelos de referencia para el desempeño de la enseñanza, función para la cual la gran mayoría no cuenta con una formación docente en sus carreras de base.

El caso se conformó con profesores de diferentes jerarquías académicas (titulares, adjuntos, auxiliares), con una inserción de más de 10 años en la universidad, pertenecientes a diversas unidades académicas y carreras de la UNCo. Se realizaron entrevistas en profundidad a 45 profesores de entre 30 y 50 años aproximadamente, de las carreras de Ciencias Agrarias, Medicina, Licenciatura en Turismo, en Servicio Social, entre otras.

La Universidad Nacional del Comahue se crea en el año 1972, es considerada una universidad regional dado que sus sedes están ubicadas en las provincias de Río Negro y Neuquén de la Patagonia Argentina.

La elección de la UNCo y de sus profesores resultó adecuada por dos motivos. Por un lado la mayoría de los profesores en la universidad no posee título docente. Por otro -y este es un rasgo singular de esta universidad-, un porcentaje importante del total de la planta de profesores provienen de diferentes universidades del país.

Sobre esta base era probable encontrar entonces diversidad de recorridos formativos para la enseñanza que podían estar vinculados a sus

²⁵ En base al libro “Historias, Identidades y Culturas Académicas: Cuestiones teórico-metodológicas. Liderazgos, procesos de afiliación, transmisión e innovación, coordinado por Landesmann-Ickowicz y publicado en México en 2015

campos disciplinares y/o a modalidades de formación propias de sus universidades de origen, o a otras causas.

Sin embargo, la reconstrucción de los trayectos de formación para la enseñanza de estos profesores universitarios mostró de modo insistente la fuerza formativa que adquiere -tanto para los formadores como para los sujetos en formación- el modelo tutorial/artesanal en la transmisión del oficio de enseñar.

Estos espacios son considerados por los profesores como parte de una tradición, valorados como ámbitos formadores en los comienzos de su propia trayectoria y en ese sentido, apropiados y reconocidos para la iniciación y formación de sus discípulos.

El interés por el campo disciplinar específico y el reconocimiento de un maestro que simboliza ese saber y su transmisión, resultan las razones más frecuentes que mueven al principiante a ingresar a una cátedra. Una vez allí y luego de haber adquirido cierto dominio o seguridad con el contenido, la enseñanza aparece como un deseo y un descubrimiento. Como deseo de transmitir 'eso' que se sabe, como descubrimiento en sentir placer por 'eso' que se hace. Pertenecer a un equipo/grupo de profesores representa para el principiante, un espacio protector frente a la confusión que en los primeros tiempos, provoca o puede provocar la identificación con los estudiantes.

Tales hallazgos permitieron conjeturar la presencia o la expresión de un modelo de formación para la enseñanza propio de la universidad, con rasgos típicos artesanales/tutoriales que pareciera legitimarse en la experiencia de los profesores y desarrollarse en el espacio organizacional que ofrecerían las cátedras.

Según el material aportado por los profesores entrevistados se plantearon 2 modalidades de ingreso a las cátedras. En el caso de universidades antiguas y grandes como por ejemplo la Universidad de Córdoba o la Universidad de Buenos Aires, es más frecuente que sean los estudiantes los que solicitan y expresan al Profesor Titular su interés por ingresar. En universidades "jóvenes" medianas y/o pequeñas, como por ejemplo la UNCo., y otras con rasgos semejantes, es frecuente que sean los profesores quienes detectan en el cursado de sus asignaturas alumnos

interesados o destacados y los invitan a incorporarse en calidad de ayudantes alumnos o adscriptos a la cátedra.

El estudio advierte también acerca de la existencia de dos modelos de transmisión y formación para la enseñanza en la universidad cuyos rasgos centrales hemos caracterizado como modelo o forma medieval/artesanal y contemporáneo/escolar.

El ingreso -relativamente reciente- de las carreras de educación al espacio universitario refuerza las ofertas encuadradas en el segundo modelo e instala una posible confrontación con los modelos históricos y aparentemente, la disponibilidad de un campo propicio de lucha por la hegemonía.

➤ **Dos modelos básicos**

Los talleres del artesanado constituyen un espacio privilegiado en el cual los procesos de producción y reproducción del conocimiento están unidos de un modo inextricable resultando imposible diferenciarlos. Es así que el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción se aprenden participando en ella, “...*un aprendiz lento significa producción más lenta*” señala Lundgren, U (1992). En este contexto pareciera que no se hacía necesario pensar en términos pedagógicos, entonces... ¿en qué momento la pedagogía se convierte en un problema y necesita un aparato conceptual elaborado?

De acuerdo con el autor citado, es a partir de la separación en dos contextos diferenciados -contexto de producción y contexto de reproducción- que se hace necesario seleccionar, clasificar, transformar unos determinados conocimientos y destrezas adecuándolos a un espacio específico en el que serán enseñados y aprendidos: La Escuela.

Señala Lundgren, U. (1992) que “*cuando el niño no participa en la producción, el conocimiento y las destrezas necesarios para ésta tienen que ser clasificados, seleccionados y transformados en ‘textos’ que pueden utilizarse en el contexto de la reproducción*”. En este nuevo escenario el lugar del maestro, la relación con el saber que transmite y la función educativa, serán radicalmente diferentes.

Modelo A: El artesanado

Este apartado también podría titularse “de la enseñanza medieval a la enseñanza moderna” pues en él se desarrollan algunos aspectos que dan cuenta del modelo de formación de oficios en los talleres y la transformación que significó el pasaje a la formación escolar. Se recuperan parte de los aportes que Santoni Rugiu, A (1996) refiere en su libro “Nostalgias del Maestro Artesano”.

Destaca el autor que el núcleo formativo del trabajo en los talleres de la educación artesanal en la Europa del Alto Medioevo - sostenida durante diez siglos- supuso un cambio radical en la concepción pedagógica con el paso a las escuelas técnicas profesionales, *“...la preparación del aprendiz en los humosos talleres constituía una lenta y laboriosa formación mediante la práctica, en la cual la misma sistematización de los conceptos, la estructuración del orden lógico mental y operativo se inducía a partir de la experiencia cotidiana como resultado de un constante “aprender razonando”* (Santoni Rugiu, A 1996)

El aprendizaje en la escuela técnica profesional, que es la que sustituye a la formación artesanal, se desarrollaba de modo contrario: *“...las nociones, los conceptos y esquemas lógicos siempre se estudian primero en el aula y se fijan intelectualmente; después, eventualmente se verifican en la práctica siguiendo un recorrido totalmente inverso, puesto que en lugar de la inducción se aplica la deducción”*.

Si en la formación artesanal a partir de las experiencias cotidianas particulares se recaban las ideas generales, en la escuela las aplicaciones concretas y generales, se deducen de las ideas generales aprendidas a su vez de los libros o de la palabra del docente.

Este nuevo escenario y sus actores habían cambiado totalmente, ahora ya no eran aprendices sino alumnos, en un espacio esencialmente diferente al de los talleres. Si el viejo maestro artesano confiaba en el efecto formativo de la experiencia cotidiana del trabajo y utilizaba las palabras con “cuentagotas”, el maestro de la escuela moderna pone su mayor confianza en la palabra. Supone en ella el máximo poder del enseñante y deja la demostración práctica y la experiencia del alumno en el laboratorio a un tiempo acotado en el que supone se va a reforzar un aprendizaje ya iniciado.

Si bien los artesanos asociados existían antes y seguirán existiendo después del modelo corporativo al que hacemos referencia lo que se perderán son las prerrogativas especiales, esto es gestionar por sí mismos toda la instrucción y la socialización de los jóvenes aspirantes a ejercer una actividad artesanal, según un proyecto cultural y un dispositivo pedagógico didáctico típico y exclusivo para cada una de esas actividades.

Ya no se formarán en las escuelas del taller sino a partir de distintos itinerarios de instrucción general y específica para cada uno de los diversos niveles, que no tendrán nada que ver con las correspondientes categorías artesanales.

Escuelas profesionales, institutos técnicos, currículos universitarios surgirán después por iniciativa de los poderes públicos o privados pero prácticamente no retomarán nada de la dinámica formativa concreta de las artes. Es así, sostiene Santoni Rugiu, A (1996), que *“existe un hilo que ata el desarrollo de la pedagogía en los últimos dos siglos y es la nostalgia de la formación artesanal. Hilo invisible pero presente en los grandes innovadores pedagógicos desde Locke hasta los desescolaristas de fines de los '60”* Santoni (Rugiu, A. 1996)

Por su parte Varela, J., y Uria, F. (1991) plantean que los artesanos se socializaban en la misma comunidad a la que pertenecían formando gremios, hermandades o corporaciones para intervenir en la cosa pública, al igual que las Universidades medievales. Aprender significaba transmitir un saber en forma jerarquizada en el taller el cual además de ser el lugar de trabajo, era el lugar de educación de instrucción, coexistiendo transmisión de saberes y trabajo productivo. *“En el taller, maestros y oficiales eran autoridad para los aprendices, entre otras cosas, porque poseían un saber que era además un saber hacer, una maestría técnica, una pericia que se alcanzaba tras largos años de participación en un trabajo en cooperación”* (Varela J, Uria F 1991)

En síntesis, podemos decir que el modelo formativo del artesanado es entendido como un tipo de experiencia guiada en la que se aprendían directamente los comportamientos que requerían una determinada ocupación, *“el niño aprendía con la práctica y esta no se detenía en los límites de una profesión, dado que en ese entonces no existían límites precisos entre la profesión y la vida privada”*. (Varela, J. Uria, F. 1991)

Modelo B: El escolar o formal

El discurso sobre la escuela podría ser inacabable, a los fines de este trabajo interesa presentar algunas características que la hacen una organización particular. Trilla, J. (1985) plantea un punto a nuestro entender central, dice, *“la escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir...”*, *el que la escuela sea un lugar marca por lo pronto un adentro y un afuera, define lo que es escuela y lo que es “otra cosa” separando en este sentido el espacio social global. La presencia de un espacio específico para la escuela también da cuenta que para enseñar y para aprender es necesario separarse, “aislarse del contexto de acción inmediata”* (Trilla, J. 1985).

En este sentido la escuela genera un aprendizaje descontextualizado; transmite un saber desconectado del ámbito donde se produce y se aplica. La escuela es el espacio donde alguien enseña, alguien aprende pero además y a diferencia de otras organizaciones. La Escuela es la única que certifica los conocimientos que transmite, poder que le es conferido y delegado por una autoridad superior ante la cual debe ser reconocida. Poder en última instancia para certificar unos conocimientos y desautorizar otros.

Pareciera entonces que la escuela de algún modo monopoliza la transmisión de ciertos saberes en tanto los reconoce válidos para ser enseñados. Trilla, J (1985) caracteriza a la escuela como una forma colectiva y presencial de enseñanza y aprendizaje, como un espacio propio y diferenciado en el cual los tiempos son prefijados (horarios, calendario académico, etc.), y se da la separación de por lo menos dos roles asimétricos y complementarios (maestro-alumnos), la preselección y ordenación de ciertos contenidos que circulan entre ellos a través de planes, curricula, etc.; y por último la descontextualización del aprendizaje.

En este sentido la posición del maestro, más allá de la situación o trayectoria particular, es la de quien reproduce unos conocimientos producidos por otros y en otros contextos. La relación entre el maestro y el alumno se desarrolla en un marco instituido que los preexiste y en este sentido podemos decir que es una relación que se encuentra parcialmente predeterminada, así como no se da un proceso de mutua elección entre maestro y alumno tampoco se eligen los conocimientos que entre ellos se

intercambiarán, los mismos son seleccionados con anterioridad al acto de enseñanza. Del mismo modo acontece con las condiciones de este intercambio. Más allá de las variaciones que estas relaciones adquieran en lo concreto, la escuela presupone un “encuentro de ambos”, en el que uno tendrá que aprender y el otro hacer que aquél aprenda.

Si como se mencionó, los aprendices se socializaban en la misma comunidad de pertenencia la institucionalización de la escuela “*romperá definitivamente estos lazos*” (Trilla, J. 1985) el niño será separado de su medio para incorporarse a la escuela fracturando de este modo su espacio habitual de estar, moverse y actuar. Estos rasgos caracterizan la formación en la escuela y sellan un tipo de relaciones entre el maestro, el alumno y el contenido, diametralmente diferentes al descrito en el apartado anterior, definen un modelo de formación al que hemos denominado escolar o formal.

El cuadro comparativo que sigue sintetiza algunos de los rasgos que caracterizan a cada uno de los modelos presentados.

Mientras en el primero los contenidos están articulados a la práctica del oficio, en el segundo son seleccionados previamente al encuentro entre maestro y alumno, son producidos externamente a ellos y como consecuencia el tratamiento de los mismos consiste en enfatizar sus modos de transmisión y evaluar los resultados que se obtienen.

Pero también si retomamos la distinción planteada entre los conceptos de formación y educación y el análisis que compara ambos modelos, pareciera que el Modelo A se enlaza a la idea de formación mientras que el Modelo B alude a una noción de educación en el sentido de un “proyecto sobre los otros” aunque de sujetos adultos se trate.

En este sentido interesa destacar el tipo de relación entre el maestro y el alumno, en cada uno. Mientras que en el modelo artesanal el maestro establece los propósitos de la actividad, verifica y rectifica los procesos, domina todo el ciclo de la formación en una correspondencia entre formación y trabajo, entre educación y socialización, en el modelo formal o escolar la formación se caracteriza por un recorrido en el que intervienen diversos maestros, unos contenidos y modos de transmitirlos predeterminados en el que se fijan tiempos y espacios separados de los espacios de la producción.

RASGOS DE LOS MODELOS DE FORMACIÓN

ASPECTOS		MODELO ARTESANAL	MODELO ESCOLAR
A Condiciones contextuales		-La formación se produce en la misma comunidad de pertenencia. -Los talleres artesanales (como prototipo de este modelo) constituyen el lugar de trabajo, de educación, de instrucción y habitat. -Coexisten transmisión de saber y trabajo productivo.(Varela J-Uria F 1991)	-La formación se produce en un tipo de establecimiento particular; diferenciado y especializado para tal función. -A partir de la institucionalización de la escuela se separan en dos contextos diferenciados la transmisión del saber y el trabajo productivo
B El objeto de conocimiento		-Lo constituye la práctica de cada uno de los diferentes oficios	-Se presenta codificado en diversas disciplinas con una lógica y organización propias.
C Condiciones organizacionales	C.1. Del espacio	-La formación se realiza en el espacio mismo de la producción, -El aprendiz comparte la vida cotidiana con el maestro, su espacio social y en ese proceso de compartir y participar se forma.	-La formación se realiza en un “ <i>espacio cerrado</i> ” (Varela J-Uria F 1991), determinado y específico, diseñado para la realización de la tarea de instrucción, de transmisión de conocimientos, de habilidades y aptitudes intelectuales.
	C.2. Del tiempo	-Se organiza, gestiona y mide de acuerdo a las exigencias de la producción y el ritmo de las personas. -La frecuencia y duración corresponden a las que impone la propia tarea. -El inicio y/o finalización es decidido por aquellos implicados en el trabajo.	-Se determina en organismos centralizados y externos a la escuela. -Es graduado y progresivo. -Se define con anterioridad al encuentro entre maestro y alumno. -Se privilegian determinados días, horarios, épocas del año. -La jornada debe estar cubierta con diversas actividades.
	C.3. Del contenido y encuadre de la intervención didáctica	-Los contenidos y conocimientos se procesan de acuerdo a las dificultades que presenta el propio el trabajo. -Son secretos del oficio y el aprendiz los adquiere a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro. -Vinculados a la práctica del oficio. -Contextuales -La experiencia se sitúa en la base de los procesos de enseñar y aprender.	-Se determinan previamente al acto de enseñanza. -Se seleccionan, sistematizan y organizan en materias, áreas o asignaturas -Se aprenden de la palabra del maestro y eventualmente luego esos conocimientos son aplicados a partir de la realización de ejercicios. -Su rasgo central lo constituye la transmisión de contenidos y conocimientos descontextualizada del espacio en el que fueron producidos.
	C.4. Posiciones / roles	-El maestro ejerce una especie de patria potestad sobre el aprendiz. -Es quien guía la totalidad del proceso de trabajo –y el de formación. -La autoridad del maestro está centrada en sus conocimientos y prestigio personal.	-Ambas posiciones se encuentran altamente reguladas por la organización. -La autoridad le es conferida al maestro por un poder superior -Diversidad de maestros especializados en las diferentes áreas del conocimiento.

CUADRO 1
 Rasgos de los modelos de formación

	C.5 Regulación y controles	-Se realizan contratos individuales entre maestro y aprendiz, o su responsable, en los que se fijan los compromisos que corresponden a cada uno. -La figura del maestro se constituye en el referente de identificación y principal mediador del mundo que el sujeto en formación desea acceder	-Regulados por los estados. -Sistema formalizado y burocrático con registros de horarios, asistencia, calificaciones, reglamentos y exámenes en los que se corroboran y legitiman aquellos saberes que han sido transmitidos.
D Concepciones y representaciones	D.1 Sobre la formación	-La experiencia se constituye en la base del proceso. -Los contenidos, las habilidades, etc., se definen en función del aprendizaje del oficio. -El medio social es parte de la formación, no existe separación entre formación y trabajo. -Centrada en la adquisición de saberes y capacidades prácticas, se prioriza el "saber hacer". -Se caracteriza por desarrollarse en las situaciones en las que se producen los conocimientos. En este sentido es situacional.	-Se define en término de programas, de años de escolaridad y de diplomas. -Se centra en la transmisión y adquisición de conocimientos y en las formas de razonar de cada una de las disciplinas. -Se prioriza la demostración de los saberes adquiridos. -Se caracteriza por ser racionalista y se destaca el papel de la palabra (Beillerot, J. 1995)
	D.2 Sobre el maestro	-Es quien le garantiza al discípulo la posibilidad de acceso al conocimiento / saber / secretos del oficio. -Es el poseedor del conocimiento. -Es consejero, guía, ...	Es un "mediador" entre el alumno y el conocimiento.
	D.3 Sobre el discípulo	-Es quien garantiza la continuidad de la tarea / oficio / profesión del maestro. -Se define en la relación con el maestro	- La escuela define "el estatuto de la infancia" y construye al alumno (Varela, J. Uria, .F 1991.)
	D.4 Sobre el acceso al conocimiento	-Es restrictivo, se custodia y protege, sólo un grupo privilegiado accede a él. -Se accede a través de la "guía" del maestro, a través de un camino lento y laborioso. (Fernández, L. M 1993.)	-Es "para todos", es público, es considerado un "bien común". -Se accede asistiendo a la escuela (la organización educativa que lo garantiza)
E Dinámica de las relaciones		-La relación se constituye a partir de una mutua elección entre el maestro y el aprendiz o su responsable -Es una relación de reciprocidad; es el maestro el que hace al discípulo y a su vez éste constituye al maestro.	-Se determina en parte por el tipo de organización en la que se desarrolle. -Se encuentra determinada por la organización escolar y ninguna de ambas partes tiene posibilidades de elegir a la otra.

CUADRO 1
 Rasgos de los modelos de formación

➤ **Resultados**

La cátedra es el espacio donde acontece la formación docente.

Entre los resultados que mostró el estudio interesa destacar los siguientes. La reconstrucción de las historias de formación de los profesores universitarios puso en evidencia que la forma organizativa de la cátedra es mencionada como el ámbito principal para la iniciación y desarrollo de los procesos de socialización y formación de los profesores universitarios. Sede de grupos académicos -la cátedra-, reúne a profesores de distintas trayectorias de formación para la realización del trabajo universitario y genera un modelo formativo con rasgos típicos del artesanado en cuanto a formación y transmisión del oficio. Es allí donde los jóvenes profesionales o principiantes aprenden a enseñar al lado de un maestro conocedor de una disciplina y sus modos de transmisión.

Del interés por lo disciplinario al interés por el oficio docente.

El estudio también reveló que el interés por la enseñanza es significada por los profesores como un descubrimiento producto de la experiencia en el ejercicio de la práctica misma. En los inicios de su práctica docente son los contenidos disciplinares el foco de su preocupación y atención y a medida que afianza la experiencia es que descubre interés en transformar, modificar unos conocimientos que ya domina y es recién entonces que busca una formación más específica.

Etapas o momentos en el proceso de formación de los profesores en la docencia

La reconstrucción de sus historias de formación permitió elaborar distintas etapas, el pasaje de una a otra lo marcan aquellas circunstancias que producen un cambio de posición interna y/o externa. Con este criterio fueron identificados cuatro etapas o momentos en sus trayectorias de formación: **el ingreso; el descubrimiento; la búsqueda de reconocimiento institucional**, y la última, **la formación de los herederos**.

En lo que sigue se describe “*un trayecto de formación típico*”, que condensa los testimonios y relatos más frecuentes aportados por los entrevistados.

a) Una primera etapa, de *iniciación*, que comprende el ingreso a la cátedra y el inicio de un camino de búsqueda, de apoyaturas y legitimación;

b) una segunda etapa de *descubrimiento*, en la que “descubre” su interés por la enseñanza y se “descubre” a sí mismo poseedor de ciertas capacidades y cualidades que valora para la realización de la tarea,

c) una tercera etapa caracterizada por la *legitimación* de la institución de los concursos y por último,

d) una posición ligada a un saber más complejo en el que los conocimientos disciplinares y pedagógicos se articulan en una práctica de la enseñanza “experta”.

El **ingreso** a una cátedra resulta:

- una experiencia de iniciación

“...un ayudante integra una cátedra con la expectativa, ambición, esperanza, de empezar su formación y en eso de empezar su formación es ver...de que se trata...ver cómo son los prácticos...”

- fundada en la mutua elección entre maestro y discípulo

“Cuando en 2do cursé genética me gustó mucho ella,...como daba las clases y le pedí yo a ella, si en 3ero podía ser ayudante practicante y me dejó, me dejó y así entré”.

“Me convocó XX, que había sido profesora mía y bueno los profesores, ahora que yo soy profesora lo veo, los profesores detectamos a aquél que tiene capacidad”

- un aprendizaje que se realiza junto al maestro,

(...) “era ayudante alumna de zoología, con el criterio del aprendiz... vení... el profesor de la materia te contaba...., te llevaba a hacer el trabajo de campo...de auxiliar,....de pinche”.

En los inicios de su práctica, los modos de acceso y las formas de apropiación de los conocimientos -ahora para ser enseñados- parecieran no variar sustantivamente que cuando era alumno. Busca obtener mayor información, estudiar más, para saber más y así poder enseñar.

A medida que afianza su experiencia pareciera modificarse el tipo de vínculo que establece con los conocimientos, ya no sólo busca poseer un saber, sino que descubre el interés que le provoca transformar, “manipular” esos conocimientos así como crear e imaginar formas para poder transmitirlos. Es en este período que **descubre** su interés por la enseñanza, ligado a ciertas capacidades personales; a la posibilidad de mantener una relación diferente con el propio objeto de conocimiento y a la influencia que se ejerce sobre los alumnos.

Poder ver que uno puede explicar algo..., que te lo pueden entender..., desmenuzar el tema..., en fin, fue un descubrimiento” “por que uno va en la primer hora cuando están con la mente fresca, uno va explicando un problema, y de a poco, uno ve que se van iluminando las caras...”

“...enseñando en (institución) descubrí que enseñar (materia) es una de las cosas más lindas que hay..., uno descubrió la docencia haciéndola. ...para mí la docencia no fue un objetivo...fue un descubrimiento

A partir de aquí **inicia una búsqueda de explicaciones para poner palabras a un saber que ya posee**, un saber generado y producido con base en su práctica.

En estas circunstancias, si el saber pedagógico se ubica en un lugar de mediación con su experiencia, el tipo de relación que puede establecer con estos conocimientos se aproxima más a una relación de apropiación y creación.

Contrariamente a lo que sucede en los inicios de su práctica en que el saber pedagógico es percibido como extraño a su realidad, significado como reglas o prescripciones con las que se procura establecer una tipo de relación más distante y ajena.

Esta posición lo anima a buscar el **reconocimiento**, la legitimación de la institución del concurso. No obstante los concursos son percibidos con significados ambivalentes. Por un lado la escena natural y fuente de legitimación pareciera ser la que se juega en el aula con los estudiantes, es allí donde los profesores perciben ser reconocidos y legitimados “por lo que hacen”. Sin embargo, es a partir de la instancia del concurso que “los pares” lo instituyen en la posición de Profesor. En los testimonios de los entrevistados, el concurso simboliza su adscripción a un grupo que trasciende las fronteras de su ámbito local y le asigna pertenencia a una comunidad más amplia: Los Profesores Universitarios.

La legitimación del concurso significa la ubicación en otra posición institucional, la asunción de nuevas responsabilidades que ahora se ligan -ya no solo a la formación de los estudiantes-, sino a la **formación de sus posibles herederos**.

Para concluir este apartado se sintetiza el **núcleo argumental que constituyó la tesis de maestría**.

Las cátedras universitarias constituyen un espacio y un modelo de formación y socialización para el profesor universitario. En su cualidad de espacio organizacional, las cátedras favorecen el encuentro entre pares y/o entre principiantes y expertos que propicia un tipo de formación tutorial, reconocido por los profesores en los inicios de su propia formación y en este sentido valorado para la formación de sus discípulos.

Se trata de una formación en la que los problemas y sus posibles soluciones se elaboran en el contacto directo con las situaciones reales de trabajo.

La elección mutua entre maestro y discípulo es otro de los rasgos que lo caracterizan y que parecen reiterarse en los recorridos de formación para la enseñanza que transitan los profesores universitarios. Si esto fuera así la persistencia de este modelo pareciera entonces condensar las mejores formas que la organización, los grupos y los sujetos han elaborado para la iniciación, formación y transmisión de los secretos del oficio académico de enseñar.

En su cualidad de espacio simbólico las cátedras, ofrecen a los sujetos, sentido de pertenencia institucional en tanto operan como garante de la propia identidad (Enriquez, E 1987) y sostén psíquico del sujeto (Kaës, R 1987). Desde una perspectiva institucional los grupos de cátedra crean escenarios en los que se juega el drama⁸³ de la formación según un guión que asigna posiciones y sentidos al espacio interno del sujeto y desde allí a la percepción del mundo externo (Fernández, L 1997).

Los hallazgos mencionados fundamentan los inicios de la investigación doctoral.

En el capítulo que sigue⁸⁴, se expone el problema que orientó la indagación, el diseño metodológico previsto al comienzo del estudio y los ajustes que fueron necesarios realizar luego de la primera salida a terreno.

⁸³ Se utiliza drama en el sentido de suceder concreto. Bleger J. (1964) *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Bs. As. Paidós

⁸⁴ Parte II La historia natural de la investigación: La construcción metodológica y el análisis de la implicación con el objeto de investigación

Parte II

La historia natural de la investigación: La construcción metodológica y el análisis de la implicación con el objeto de investigación

La ubicación de la historia natural de la investigación en este capítulo se fundamenta en la necesidad de incluir aspectos considerados importantes de anticipar para el resto de la lectura, tal como se explicitó en la Introducción de este documento.

El contenido a exponer en este apartado se ha organizado en dos capítulos. En el **Capítulo 1** se plantea el problema que orientó la indagación en sus comienzos y el diseño metodológico previsto. Luego se exponen los ajustes que las primeras salidas a terreno mostraron necesario realizar con relación a la ampliación y complejización de las herramientas de indagación y de análisis, así como la reformulación del objeto de investigación.

En el **Capítulo 2** se presenta el análisis de los fenómenos de la propia implicación.

Capítulo 1

El problema que orientó la indagación en sus comienzos, el diseño metodológico previsto y su desarrollo a través del proceso de investigación

1.1 Los interrogantes iniciales

Como ya se explicitó, la formulación del problema de esta investigación deriva de los resultados de la Tesis de Maestría en Didáctica.

El material disponible al inicio del presente estudio (2005) mostraba la fuerza formativa que adquiere la forma tutorial/artesanal en la transmisión del oficio de enseñar. Esta forma o modelo pareciera encontrar alojamiento en el espacio organizacional de las cátedras universitarias, en el que la experiencia misma constituye la base del proceso de formación y el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado a la práctica del oficio.

Para los profesores consultados, estos espacios son considerados como parte de una tradición, valorados como ámbitos formadores en los comienzos de su propia trayectoria y en ese sentido, apropiados y reconocidos para la iniciación y formación de sus discípulos.

Para los recién iniciados, el interés por el campo disciplinar específico y el reconocimiento de un maestro que simboliza ese saber y su transmisión, resultan las razones más frecuentes que mueven para ingresar a una cátedra.

En base a la reconstrucción de los recorridos formativos para la enseñanza que realizaban los profesores de esa investigación, pudimos describir “un trayecto de formación típico” y localizar en el espacio organizacional de las cátedras el modelo artesanal de formación.

En síntesis, el trabajo teórico y empírico de la investigación citada, permitió elaborar, a modo de hipótesis provisoria que en los casos estudiados las trayectorias de formación para la enseñanza de los profesores universitarios se asientan fundamentalmente en las cátedras y que las mismas constituyen un espacio y un modelo formativo singular –con rasgos artesanales- donde los docentes realizan sus *trayectos de formación* para la docencia (Ickowicz, 2002⁸⁵; Landesmann, M - Ickowicz, M. 2015).

En base a estos hallazgos, **la investigación doctoral se interroga sobre las características que presentan las cátedras como espacios específicos de formación para sus docentes, y más particularmente, se interesa en conocer los rasgos que presentan los dispositivos de socialización y formación que regulan la admisión, el trayecto y la legitimación de sus integrantes en la trama de relaciones de la misma cátedra.**

1.2 El diseño de indagación previsto

El tipo de estudio se encuadra en los estudios de casos y se ubica dentro de las investigaciones cualitativas, combinando enfoques de análisis institucional y organizacional. En esta línea de investigación adquieren relevancia los sentidos y significados que los actores le otorgan a la situación, a los hechos y a su propia conducta.

El **Objetivo general** que orientó la investigación fue -en el campo de estudios de la UNCo- *avanzar en la comprensión de los fenómenos ligados a la formación y socialización de los docentes en el espacio de las cátedras universitarias de la UNCo. Especialmente a través de aquellas cátedras, casos de estudio, reconocidas por la producción en la formación de sus profesores.*

⁸⁵ Tesis de Maestría “Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado”. Maestría en Didáctica. UBA. Directora Profesora Titular Consulta UBA Lic. Lidia M Fernández.

Los **objetivos específicos** que orientaron la indagación fueron los siguientes:

a) Identificar y describir las características que presentan aquellas cátedras reconocidas en la formación de sus docentes con relación a las formas de ingreso de los aspirantes, los procesos de iniciación, de legitimación o promoción internas.

b) Identificar y describir los rasgos que adquiere la trama vincular en la que se inserta la formación de docentes universitarios en el espacio de las cátedras-, el tipo de relaciones que se establecen entre maestro y discípulo, discípulos entre sí, discípulos y aspirantes, aspirantes y maestros.

c) Describir las características que presentan los dispositivos de formación que estas cátedras generan con relación a la formación de sus docentes para la enseñanza, la investigación, la extensión, entre otras posibles.

El **referencial teórico conceptual**, como ya se expuso, recupera de los estudios clásicos sobre la universidad, las producciones de Durkheim, E (1982), Bourdieu, P. (1989), Clark, B. (1992) y Becher, T. (2001)⁸⁶.

Los desarrollos teórico-metodológicos de Fernández L se constituyen en uno de los pilares de este estudio⁸⁷.

Los aportes del psicoanálisis, fundamentalmente los trabajos de Kaes R. (1989; 1998; 2000). Del autor, interesan en particular los conceptos/categorías sobre *organizadores socioculturales de la representación del grupo*, (Kaes, R 2000)

También se recuperan los aportes provenientes de la Sociología Clínica de las Instituciones, en los desarrollos Enriquez, E (1989; 2002). Su afinado análisis para la distinción entre organización e institución así como el concepto de institución de vida diferenciada de las organizaciones productivas, aportan un mayor nivel de comprensión para el análisis de las dinámicas de las organizaciones de la educación y de la formación, así como la precisión respecto a la consideración de la situación grupal como situación básica para la formación, resultaron ideas/conceptos fértiles en este estudio.

Por su parte, los trabajos de Ferry, G (1990; 1997) y Filloux, JC (1996) en sus conceptualizaciones sobre las dinámicas que se juegan en los procesos de formación, permitieron despejar dos nociones/ideas/conceptos -educación y

⁸⁶ Presentado en la Parte I Capítulo 1 del presente documento.

⁸⁷ Presentado en la Parte I Capítulo 2 del presente documento.

formación-, que en nuestra tradición pedagógica se emplean con frecuencia de forma indistinta.

Según Ferry, G. (1997) la formación atiende a sujetos adultos que ya han pasado por un proceso educativo, mientras que la educación se realiza en los primeros años de la vida. En su consideración, el concepto de formación refiere también a la formación profesional, “... *ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción de rol, la imagen del rol que se va a desempeñar*”. (Ferry, G. 1997), a un trabajo del sujeto sobre sí mismo, “... *la formación no se recibe, el individuo es quien se forma*” “... *la formación es la dinámica de un desarrollo personal*”. (Ferry, G. 1997)

Para Filloux, JC (1996), la formación alude al carácter formativo que adquiere el proceso mismo de análisis de los aspectos psicoafectivos que quedan a disponibilidad en las situaciones de formación, el reconocimiento de los mismos, su aceptación o rechazo y la puesta en acto del pensamiento del modo más honesto sobre estas cuestiones constituye en términos del autor *el retorno sobre si mismo*. (Filloux, JC.1996). Por tanto, la formación alude a un proceso de autoformación “*en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que vive, que uno puede autoformarse*” (Filloux, JC. 1996).

Finalmente, el concepto alude a un proceso que se extiende y abarca toda la vida del sujeto cualquiera sea la edad y el grado de desarrollo de la persona, a la vez que supone un proceso, de desplazamiento, salirse del lugar en el que se está, para entrar en relación con otros a través de una mutua mediatización del “*retorno sobre sí*”.

Respecto A las **formas de indagación** empleadas se basan en un dispositivo clínico institucional desarrollado a partir de la propuesta de Bleger, J. (1964; 1967; 1975; 1979; 1988; 1989) y Ulloa, F. (1969; 1995; 2005) y afinados por Fernández L, a los que denomina Estados de Situación Institucional: ESI (Fernández, L. 1998; 2000; 2006; 2007).

Estos, son dispositivos complejos de indagación histórico situacional desarrollados a partir de propuestas originales de la Psicología Institucional argentina con fundamentos en la Psicología Social y el Psicoanálisis, que fueron incorporando los ajustes de afinamiento técnico y la ampliación de bases teórico-empíricas derivadas de la investigación y la intervención en la cátedra “Análisis

Institucional” y el Programa de investigaciones “Instituciones educativas” (Instituto Investigaciones Ciencias de la Educación-UBA).

Combina dispositivos específicos para la indagación, objetivación y el análisis del objeto y para el análisis de los fenómenos de implicación del equipo de investigación. Están ordenados en una secuencia que se va tramando por algunas previsiones de base y por el tipo de material que se va produciendo. Este encadenamiento tiene por intención avanzar progresivamente en la posibilidad de generar materiales cada vez más cercano a los aspectos no manifiestos de la vida de los grupos, sujetos, instituciones, comunidades o conglomerados sociales que estudiamos. Como se anticipó, prevé dispositivos para indagar los fenómenos que se estudian tanto en su perspectiva situacional como histórica. Están destinados a:

- a) estimar los rasgos que caracterizan el funcionamiento institucional en vinculación a los niveles psicosociales de operación que quedan comprometidos en la vida social y en las tareas institucionalizadas y traducir esta estimación en propuestas conjeturales que se traducen en sucesivos informes de “devolución”;
- b) poner tal informe en trabajo de procesamiento con los diferentes grupos institucionales o sociales;
- c) acompañar -a demanda- la profundización de los estudios que surjan necesarios para aumentar el conocimiento sobre las características y funcionamiento del objeto;
- d) trabajar sobre la reconstrucción de la memoria institucional en su función de organizador del funcionamiento presente a partir de los testimonios y registros de diferente carácter que facilitan los integrantes del grupo o la organización;
- e) la caracterización de la situación institucional a partir de consulta documental, de entrevistas individuales y grupales a todos los sectores del espacio social u organizacional, laboratorios y talleres de indagación con uso de técnicas proyectivas. (Fernández, L. 1998; 2000; 2006; 2007).

Respecto al emplazamiento de este estudio se siguieron los siguientes criterios. Por un lado, profundizar la línea de indagación de resultados de la investigación de Maestría. Por otro, el interés en la UNCo., por ser una universidad regional con sedes en las provincias de Río Negro y Neuquén, que - como la patagonia en general- está compuesta por profesores provenientes de muy diversas regiones del país y por tanto pueden aportar información sobre muy diversas universidades. En especial las Universidades de La Plata-UNLP; Buenos Aires-UBA; Córdoba-UNC; Bahía Blanca-UNS; Mendoza-UNCuyo, San Luis-UNSL; La Pampa-UNLPam, entre otras.

Respeto a los criterios de **selección de los casos** de esta investigación, que se exponen en la Parte III, se seleccionaron por criterio de reputación entre aquellas cátedras de la UNCo que cumplieran con el mayor número de los siguientes aspectos: reconocimiento en el ámbito académico, la más antigua, la de mayor permanencia; la más ponderada o nombrada por *otros* actores institucionales (alumnos, técnicos, administrativos); capacidad para conformar equipos de trabajo (docencia, investigación, extensión, servicios); permanencia de los equipos en el ámbito universitario, proyectos de investigación y/o extensión; publicaciones: la más consultada o mencionada por el medio externo al ámbito universitario (colegios profesionales, instituciones vinculadas, escuelas, otros); así como, la más ponderada por otros actores de la universidad (secretarios académicos de las diferentes facultades, colegas). Para obtener esta información se realizaron entrevistas a las autoridades de las Facultades de la UNCo y a estudiantes. Fueron 10 entrevistas en total, con una duración de entre una hora y media a dos horas cada una, realizadas en las unidades académicas respectivas.

En base a este relevamiento fueron seleccionadas dos cátedras para un estudio intensivo de caso, una orientada a la formación profesional y la otra a la investigación; ambas vinculadas a carreras que están desde los orígenes en la UNCo, pues se pretendía que permitieran elucidar los rasgos de la formación en la transmisión generacional⁸⁸.

Previo a la salida a campo resultó necesario elaborar una definición operacional de cátedra y realizar una primera clasificación de los tipos de cátedras vigentes en la UNCo. Esta primera distinción tomó como base el propio conocimiento sobre las diferentes formas en que se organizan las cátedras en esta universidad a partir de considerar su estructura formal, las fuentes de legitimación, la cantidad de personas, las carreras que atienden (cátedras de servicio, comunes o compartidas por más de una carrera y cátedras simples o propias⁸⁹). En la primera clasificación fueron incluidas las figuras de cátedras libres y cátedras paralelas contempladas en el Estatuto de la UNCo.

⁸⁸ Se considera la formación de una generación cuando los discípulos pueden o están en condiciones de formar autónomamente a otros. Esta es una definición operacional acordada entre el equipo de investigación del Programa Instituciones Educativas con sede en el IICE-UBA que dirige la Lic. Fernández, Lidia M y el equipo que dirige el Dr. Remedi, Eduardo CINVESTAV- UNAM que estudia las trayectorias formativas y los procesos de constitución de las identidades de los académicos, por cortes generacionales.

⁸⁹ Dicha clasificación se amplía más adelante bajo el título: Caracterización de los tipos de cátedras vigentes en la UNCo

Operacionalmente las cátedras fueron definidas como una unidad organizativa básica del trabajo en la universidad, con autonomía relativa respecto del marco normativo general e incluso de la organización que las contiene.

Se emplearon diversos instrumentos de indagación, algunos diseñados previamente y a medida que se avanzó en el estudio fue necesario elaborar otros más específicos que permitieran profundizar y precisar la indagación.

Las dimensiones empleadas⁹⁰ se orientaron a partir de los **objetivos específicos** y la índole de cada caso provocó diversificación y profundización de ciertas dimensiones sobre otras.

En el listado que sigue se consignan las dimensiones de análisis empleadas

a) La cátedra en su historia

- ✓ la ubicación de la materia en el plan de estudios en los inicios, cambios, razones.
- ✓ características de los *fundadores*, características del *proyecto original*, los hitos significativos, los hechos recordados, los hechos olvidados, los momentos difíciles.
- ✓ etapas en el transcurrir de la cátedra, hechos que definen a estas etapas.
- ✓ historia de la materia en la facultad, circunstancias de la incorporación de la materia al Plan, nivel de aceptación y/o rechazo institucional, fines y objetivos, organización pedagógica, momentos significativos.
- ✓ tipo de organización en sus orígenes: estructura, distribución de tiempos, distribución de espacios.
- ✓ distribución de funciones y responsabilidades.
- ✓ proyectos en los que se trabajó, los fines, las metas que se perseguían.
- ✓ otras cuestiones que considere relevantes.

b) La cátedra en la actualidad

b.1) De las condiciones

- ✓ Su espacio físico, características, ventajas, desventajas.

⁹⁰ Adaptado de diseños usados en investigaciones del Programa Instituciones educativas IICE UBA

- ✓ su organización en el tiempo, los tiempos difíciles.
- ✓ las personas que lo forman: número y características de los ocupantes de cada una de las posiciones institucionales (titular, adjunto, asistentes, auxiliares, adscriptos, ayudantes alumnos, etc.).
- ✓ los sistemas de organización: distribución de responsabilidades, las normas, los sistemas de control, las decisiones, las formas de participación, de comunicación, tipo de reuniones, frecuencia.
- ✓ su cultura: los valores, mitos, las concepciones, modelos pedagógicos.
- ✓ los modos habituales de trabajo, los modos de enfrentar las dificultades, clima y ritmo de la vida cotidiana.
- ✓ modos de ingreso de los aspirantes, formas de promoción internas.
- ✓ Otros.

b.2) De las relaciones

- ✓ con el medio social externo –organizaciones y grupos- (colegios profesionales, comunidad en general, otros).
- ✓ valor, imagen, prestigio que la comunidad le asigna (desde la perspectiva del/los entrevistados).
- ✓ entre las personas que conforman la cátedra, grado de compromiso, formas en que se expresa, valoración.
- ✓ con otras cátedras.
- ✓ con los colegas de la propia facultad, de la carrera, con los colegas del área de otras universidades.
- ✓ entre la asignatura y la formación de la profesión para la que forma.
- ✓ con la tarea, sus cuestiones interesantes, difíciles, puntos de tensión que provoca la tarea, las tareas de docencia, investigación, extensión, otras.
- ✓ de poder entre grupos y personas, grado de pertenencia institucional.
- ✓ con el conocimiento pedagógico, disciplinar, etc.
- ✓ Otras.

b.3) De la formación (para cada uno de los integrantes)

- ✓ El primer trabajo docente, el ámbito en el que se realizó, las dificultades, las buenas experiencias.

- ✓ el papel de los compañeros, de los profesores mayores, de los estudiantes.
- ✓ la situación actual respecto a esas primeras experiencias, los cambios, los avances, las nuevas dificultades.
- ✓ La vida estudiantil, las experiencias y profesores que impactaron bien y mal.
- ✓ la fuerza formadora de diferentes experiencias, los buenos y malos recuerdos, etc.
- ✓ La formación de los discípulos, tipo de formación que se ofrece/reciben las personas que ingresan o integran la cátedra.
- ✓ El papel que juega la experiencia de trabajo.
- ✓ Proyectos a futuro vinculados a la formación.
- ✓ Otras.

Los dispositivos empleados para la obtención de información fueron los siguientes:

Sobre los contextos

- ✓ cronología de sucesos importantes en el país, las provincias, las UUNN, facultades, carreras en que se localizan los grupos-casos de estudio.
- ✓ investigación historiográfica
- ✓ web institucionales
- ✓ ordenanzas, resoluciones, actas, planes, programas de las asignaturas.

Sobre los grupos y sus integrantes

- ✓ entrevistas en profundidad individuales y grupales
- ✓ historias de vida
- ✓ observación densa de los espacios de trabajo
- ✓ cartografías
- ✓ CV de los integrantes

Los dispositivos empleados para la objetivación del material obtenido fueron los siguientes:

- ✓ líneas de tiempo y trayectorias académicas
- ✓ esquemas de inserción organizacional

- ✓ elaboración de un documento base sobre la historia del grupo, sus miembros y los contextos sociales, políticos y organizacionales
- ✓ relato histórico-situacional utilizando los datos de los documentos de base en los que se van hilvanando los testimonios y la información de las fuentes secundarias

1.3 Vicisitudes en el proceso de investigación: un circuito de indagación no previsto en los inicios.

Se localizó, clasificó y realizó un primer análisis documental de las normativas vigentes emanadas por la UNCo (Estatuto, Reglamentos, Ordenanzas). Una vez definidas las cátedras, se procedió de igual modo con el material documental producido por ambos equipos docentes, así como las disposiciones y normativas producidas por las unidades académicas en las que se insertan.

En relación a las entrevistas, se realizaron en forma individual o grupal según las diferentes posiciones de sus miembros. Los primeros análisis del material permitieron un avance en las siguientes cuestiones:

Por un lado, parecía sustentarse la conjetura propuesta donde se plantea que las cátedras conforman un espacio propicio para la iniciación y socialización del docente universitario, con rasgos propios de un modelo formativo artesanal (Ickowicz M, 2004)

Por otro, el material parecía mostrar un movimiento -iniciado en los últimos años e impactado seguramente por las políticas en el área-, tendiente a la creación -en el ámbito de la UNCo- de otro tipo de organización como institutos o centros de investigación o grupos de estudio.

Por último, interesa destacar una cuestión que comenzó tal vez como una intuición, y a medida que el análisis y la sistematización de la información avanzaba fue adquiriendo contornos más nítidos, me refiero a cierta indeterminación en el empleo del término cátedra tanto en los documentos consultados como en los testimonios aportados por los profesores en las entrevistas. Esto originó un circuito no previsto de indagación y permitió precisar algunos significados asignados al término que complejizaron el objeto de estudio

La indagación sobre el término “cátedra”

En la normativa

En la normativa consultada⁹¹, el término *cátedra* es empleado indistintamente para referirse a una materia y/o asignatura; al equipo docente o a su responsable.

A continuación, se transcriben algunos de los fragmentos de las normativas analizadas:

En la primera normativa a la que hemos tenido acceso que data del año 1977 dice⁹²:

“Establecer con carácter transitorio y hasta tanto se substancien los concursos s/Estatuto el Régimen de “Profesor Encargado de Cátedra”

En otra Ordenanza del año 1991⁹³

“Establecer el plan de actividades a desarrollar por la cátedra será presentado al Director de Departamento (...) y en los anexos se solicitan: Datos de la cátedra en relación a la carrera, Programa de cátedra”.

En otra Ordenanza del mismo año⁹⁴

“Los docentes por cátedra serán más de los previstos en los incisos anteriores sólo cuando se superen los 30 alumnos y existan necesidades académicas de provisión del cargo justificado por disposición del Dpto. respectivo. Se considerará como criterio de ponderación general que a cada porción superior a 20 alumnos a la cifra indicada como base podrá corresponderle la designación de un Docente. Se designará un nuevo profesor por cada 4 docentes adicionales”

Como podrá advertirse, en las dos primeras normativas el uso del término alude y hasta puede ser remplazado por materia/asignatura. En esta última normativa su empleo pareciera asociarse a una idea de cátedra/grupo/equipo por un lado y por otro estaría dando cuenta de cierta organización jerárquica en lo que al equipo docente se refiere.

En algunos testimonios

Los fragmentos que se transcriben a continuación corresponden a las entrevistas individuales y grupales realizadas a una de las cátedras del estudio.

⁹¹ El Estatuto de la Universidad del Comahue. La Ordenanza sobre designación de profesores viajeros. N° 203/81. La Ordenanza sobre Régimen de Obligaciones Docentes. N° 0492/ 91. El Reglamento para concurso de Profesores Regulares. La Ordenanza sobre aprobación del Sistema Único de Planificación y Evaluación de las Actividades Académicas (Docencia) para todos los docentes de la UNCO. N° 485/91. La Ordenanza sobre aprobación del Reglamento del Sistema Departamental de la UNCO. N° 499/92. La Ordenanza sobre Régimen General de Administración Académica de las carreras de grado. N° 640/96. La Ordenanza sobre Reglamento de la Carrera Docente. N° 910/ 97. La Ordenanza sobre Reglamentación de la Transferencia de Servicios. N° 180/94.

⁹² Ordenanza UNCo 0036/77.

⁹³ Ordenanza UNCo 485/91.

⁹⁴ Ordenanza UNCo 492/91.

En los testimonios seleccionados, el empleo del término *cátedra*, hace referencia al espacio físico, a los sistemas de organización y distribución de responsabilidades y a las relaciones con el medio social externo.

Del espacio físico:

“Estaba pensando que a diferencia de otros colegas nosotros tenemos espacios que son propios, esta es nuestra cátedra (señala el lugar) eso ayuda en el sentido de tener territorio propio” (Entrev grupal auxiliares)

“(...) ayuda a los lugares de encuentro, yo lo veo en colegas (...) por ejemplo en (otra carrera de la facultad) que no tiene espacios comunes y andan dando vueltas. Acá vos venís y en este lugar encontrás a alguien de la cátedra”. (Entrev individual PT)

De la organización y distribución de responsabilidades:

“Esta de la dinámica horizontal que veo en la cátedra, la percibí desde el primer momento que para uno que quiere iniciarse en esto (se refiere a la docencia) es importante”. (Entrevista grupal auxiliares)

De las relaciones con el medio:

“Una preocupación que fue creciendo en el seno de la cátedra, era la vinculación con el contexto. Y en nuestro caso por tratarse de (formación profesional), habíamos ensayado desde pasantías. Nos sentíamos cruzados por muchas cuestiones, como que nuestros alumnos evidentemente alguna capacitación adecuada tenían porque eran captados (...), pero inmediatamente no se recibían.... (Entrevista individual PT)

En estos breves testimonios los sentidos en que se emplea el término se refieren a aspectos materiales y también a vínculos entre personas en torno a un proyecto compartido.

Diversas expresiones dichas/oídas en la vida cotidiana de una facultad

“El clima en mi cátedra es agradable”

“Pedí una licencia, no me sentía bien en la cátedra”

“Este espacio es nuestro (se refiere al espacio físico), es de nuestra cátedra”

“Cuando volvió del posgrado fue el quiebre en las cátedras”

“El año pasado tuvimos una instancia de Autoevaluación en la cátedra fue muy productiva”

“Voy a llamar a una reunión de cátedra”

Otro testimonio de una entrevista publicada a una reconocida investigadora⁹⁵, ex decana de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, se refiere a las cátedras del siguiente modo:

“...Yo me recibo en 1960 y entré con un objetivo que era si se quiere personal; yo quería hacer una investigación en un tema en el cual ya había empezado a trabajar, (...) y un amigo mío me dijo “andate a esa cátedra porque es una cátedra de gente muy buena, muy abierta y el jefe, te va a entender. ¿Cómo era el trabajo en la Cátedra? Esa cátedra tenía lógicamente limitaciones de espacio pero además tenía pacientes de consultorio externo nada mas, sin embargo había un enorme proyecto...”

Como resultado de esta primera indagación del término cátedra fue posible advertir que en los documentos consultados el uso del término “cátedra” se expresa como sinónimo de materia y/o asignatura, sin embargo es en el habla cotidiana que los sentidos se asocian más claramente a un grupo de docentes, al equipo docente, o al grupo conformado por docentes y alumnos.

1.4 Nuevas preguntas: se amplían y profundizan los instrumentos de indagación. El dispositivo “el mundo de la cátedra” y sus resultados

El contacto con el terreno nos puso frente a nuevos interrogantes que aluden en parte a la ‘naturaleza’ del objeto/problema que nos ocupa. Nos preguntamos entonces ¿qué cualidades adquiere el “espacio institucional” conformado por la organización de las cátedras?, ¿de qué modo se configura este espacio en el que se insertan las relaciones entre los actores y con el medio social externo? ¿Qué aspectos del imaginario académico se alojan/se depositan/ se custodian, en esta forma organizativa propia de la universidad que pareciera fundarse más en la costumbre y hábitos de los universitarios, que en la formalidad de los estatutos que nos regulan?

Frente a estos interrogantes se decidió realizar una segunda ronda de entrevistas a los profesores no contemplada inicialmente con el propósito de profundizar la indagación empírica.

En lo que sigue se transcriben las consignas elaboradas para las entrevistas que ilustran con mayor claridad este punto⁹⁶.

Primer momento: Breve explicación del motivo de la entrevista.

“Consigna: El trabajo consiste en una secuencia de tres consignas. La primer consigna es la realización de un plano, esquema, diagrama en el que

⁹⁵Entrevista publicada en noviembre de 2006 a la Dra. Regina Wikinsky

⁹⁶Elaborada por Lidia Fernández

represente la Universidad Nacional del Comahue y dentro de ese plano, de ese diagrama su propio territorio ¿qué pondría?... ¿dónde lo pondría?... conviene ubicar en el centro aquello que considere más importante y en los bordes lo que para Usted, resulte menos importante..., ¿con qué otros territorios se vincula?... ¿con quiénes se vincula más?... ¿con quiénes menos... ?..., Pueden ser centros nuestros, grupos, personas internos, de esta Universidad, o externos...No se trata de un mapa geográfico sino de una especie de mapa de las relaciones, las buenas relaciones...las malas...y también las neutras...”

Mientras el sujeto dibuja, se graban sus comentarios y se va pidiendo aclaraciones para comprender bien qué es lo que pone, por qué, etc.

Segundo momento: se deja el diagrama por ahora y se explicita la segunda consigna que consiste en la elaboración de una fábula

“Le voy a pedir que invente una fábula sobre la cátedra..., como en toda fábula los personajes son animales...” Con qué animales representaría a cada uno de los personajes de la cátedra?...¿por qué? (Titular, adjunto, auxiliar) ¿cómo representaría la tarea?¿por qué?¿cómo representaría el equipamiento, la infraestructura?¿los alumnos? ¿los conocimientos?¿cómo representaría la relación maestro-discípulo?¿por qué?¿en qué ámbito se desarrollaría la historia? ¿por qué?¿cómo sería la historia? Ponga ahora una moraleja a su fábula”.

Se graba el relato y se van haciendo intervenciones para ampliar los sentidos si hace falta

Tercer Momento: se vuelve al diagrama dibujado en el momento 1

“Vea e este esquema/diagrama/ plano (según lo que haya hecho) donde usted ubicó el espacio de la UNCo dentro del espacio mayor y en el que ubicó su propio territorio. Veamos ahora dónde ubicaría la cátedra y sus distintas relaciones con los demás elementos que ubicó aquí....Nuevamente es importante marcar las buenas relaciones, la no tan buenas, las francamente hostiles...las neutras....Si le parece que el territorio cambia al tratar de ubicar la cátedra, podemos hacer otro diagrama”.

Se graba el relato y se van haciendo intervenciones para ampliar los sentidos

Cuarto momento. Se explicita con mayor precisión el propósito de la investigación y se solicita opinión acerca de las siguientes cuestiones: *qué se considera un buen profesor en la UNCo en general y en su área disciplinar en*

particular; cómo se forman en esta área los buenos profesores; qué hacen ustedes en su grupo para formar buenos profesores.

Quinto momento. La consigna que sigue pone énfasis en el entrevistado/a como fuente de información sobre los consensos y prestigios académicos

Por último le voy a pedir una colaboración más. Como conocedor de los criterios y patrones que circulan en la universidad, en la vida cotidiana, para evaluar a los profesores. Quisiera que me dijera el nombre de algunos Universitarios actuales que sean mencionados con frecuencia como “Muy buen profesor o profesora”. En su área y en la Universidad en general. Por supuesto esto es sólo una información para mí, para comprender mejor el asunto con ejemplos de personas”.

Apagar el grabador y una vez que los mencione se consulta sobre lo que sigue: *¿Qué características de este profesor son mencionadas con más frecuencia cuando la gente dice Fulano o Fulana es un buen Profesor o un profesor excepcional? ¿Hay grupos o cátedras en la Universidad en general y en esta área que se mencionen mucho como buenos espacios para lograr ser un buen profesor? Lugares que son prestigiosos más allá de cuestiones de política interna, diferencias ideológicas...Por ejemplo... El laboratorio de Leloir también se considera un lugar en donde se formaron investigadores excelentes... Quiero saber si, a su juicio, hay símil dentro de esta área y dentro de la UNCo con respecto a los espacios donde “salen” profesores que enseñen de manera excelente. Cuando los mencionó ¿Qué características de ese espacio son las más mencionadas cuando en las conversaciones se dice que es un lugar donde se adquiere buena formación?*

Para el **análisis** de esta información se elaboraron diversos instrumentos de acuerdo al tipo de material relevado. Con relación al material aportado en las técnicas gráficas se diseñó un esquema analítico derivado de la información suministrada para lo cual se contemplaron los siguientes ejes: distribución espacial, grado de dificultad/comodidad en la elaboración del diagrama, tipo de producción, tipo de relato que acompaña la elaboración del diagrama, y registro de los fenómenos de implicación del investigador.

El empleo de este dispositivo mostró al grupo de cátedra en tramas locales, nacionales e internacionales como asociaciones de profesionales, redes de investigadores, grupos interesados en la enseñanza, entre otros, y muestra de

este modo el grado de complejidad en que se desarrollan los procesos y dinámicas de formación y socialización de los Profesores Universitarios.

Este circuito no previsto en el diseño original aportó resultados que permitieron precisar el carácter del objeto-cátedra como unidad de análisis de la investigación.

Efectivamente, como parte de los resultados que habíamos obtenido en la investigación sobre *los trayectos de formación para la enseñanza de los profesores universitarios (2000-2003)*, el espacio organizacional "cátedra" emerge como ámbito de formación para la docencia, mencionado por los entrevistados como el lugar/locus donde se organizan y desarrollan las tareas de enseñanza. Pero hasta ese momento habíamos identificado a la cátedra con un tipo de organización formal. El análisis de normativas, entrevistas, empleo de pruebas gráficas y narrativas fue mostrando que el término "cátedra" aludía a una forma organizacional que no tiene reflejo normativo, que los profesores emplean el término para hacer referencia tanto al espacio físico, al grupo de docentes que se ocupan de la enseñanza, al grupo de docentes y alumnos, a los sistemas de organización y distribución de responsabilidades, entre otros.

Por su parte, el material de entrevistas y el material proyectivo mostraron a grupos de docentes liderados por un profesor que tiene la responsabilidad de organizar la docencia y a la "cátedra" como una creación con varias funciones para el grupo: designar tanto su "hábitat" imaginario y simbólico como la trama social de relaciones entre los que se definían como miembros, operar como base de su identidad y punto de apoyo para generar otras creaciones organizacionales formales e informales que actúan como garante y resguardar el desarrollo de su proyecto.

Afinada la definición del objeto-cátedra en su carácter -que enseguida se expone-, y ya probado y ajustado el diseño matriz de los Estados de Situación, se eligieron los casos a estudiar en profundidad.

Para este estudio se define por "cátedra" aquellas unidades organizacionales intermedias, sede de grupos docentes de diferente jerarquía en cuanto a su formación, con responsabilidades y funciones diferenciadas que tienen a su cargo la tarea de enseñar contenidos curriculares específicos, propios de un campo de conocimiento científico, técnico o artístico, y en los casos en que se dan las condiciones institucionales (cargos full-time, subsidios, etc) se constituyen en su totalidad o parcialmente en equipo de investigación.

La cátedra, es una forma de organización del trabajo académico, que más allá de reglamentaciones, existe como construcción histórica.

Capítulo 2: El análisis de los fenómenos de implicación

A lo largo del proceso expuesto en el capítulo anterior, la construcción de un lugar y una mirada analítica sobre el objeto que se iba elaborando, el tipo de vínculo que se establecía con los datos obtenidos a partir de las sucesivas salidas a terreno (análisis de material documental, entrevistas, observaciones), así como el impacto que provocaba esta información, se constituyó en una zona de vigilancia constante.

Reconocer que ningún tema de investigación es casual, aceptar que investigamos lo que es significativo, preocupa, interesa y apasiona, es de algún modo preguntarnos qué del propio deseo está puesto allí, en ese trabajo por definir y “dominar” el objeto.

En este caso, que el interés giró en torno a producir conocimientos con relación a la formación de los profesores universitarios, sus trayectorias, sus elecciones, sus dilemas, la necesidad de objetivar la propia implicación que amenaza con obstaculizar el conocimiento del objeto que se estaba construyendo, constituyó una exigencia ética y metodológica.

Muchas veces en estos años volví a preguntarme ¿por qué la formación y por qué la formación de aquellos profesores que sin haber elegido la docencia o la enseñanza como ámbito de desarrollo profesional en sus comienzos, finalmente la eligen?, ¿Cuántas de las propias elecciones en mi vida profesional habrán seguido recorridos semejantes?, ¿Qué hechos, acontecimientos, situaciones fueron decisivas en sus trayectos? ¿Y en los míos? A estas preguntas iniciales, hoy, agregaría otra que si bien no estuvo presente en los inicios de la investigación fue adquiriendo cada vez mayor nitidez ¿Por qué la Universidad?

Al revisar los primeros escritos en mi diario de campo, fechados en el '99, noto que el interés por indagar, analizar, los trayectos de formación de los otros, los profesores universitarios aparece ligado a una necesidad de recuperar y enlazar fragmentos de mi propia historia de formación.

Fomo parte de la primera generación en una familia de abuelos y padre inmigrantes que ve en la universidad un espacio posible y valorado para la formación de sus descendientes, un ámbito probablemente soñado pero

impensado para ellos mismos. Frases del tipo “la única herencia que te podemos dejar es el estudio”, formó parte de lo dicho reiteradamente durante mi infancia y juventud, cuya comprensión, en aquellos años, quedaba ceñida a cumplir con las tareas encomendadas por los maestros. Mandato familiar que requirió ser amasado para otorgarle un nuevo sentido que permitiera reconocer la herencia y a la vez escribir mi propia historia.

Fue necesario desarmar la literalidad del discurso para cargarlo de otros, distintos y propios significados. Fue así que la Universidad, no sólo concurrió a mi formación inicial, sino que desde hace más de 20 años me constituye y se constituye en mi lugar de trabajo y desarrollo profesional, y si dedicarme a la enseñanza fue desde los inicios una elección al menos consciente, no resultó del mismo modo llevarla a cabo en la institución universitaria. Volver a mirar mi propio trayecto de formación así como reconocer el impacto que me provocó lo que allí iba encontrando, sin duda habilitaron un mejor modo para captar algunos de los sentidos con que los profesores entrevistados relataban y significaban sus propias historias, sus propias trayectorias, sus propias elecciones, así como la forma en que expresaban el asombro de descubrirse a sí mismos ejerciendo un trabajo, oficio, actividad, que hoy les resultaba interesante, desafiante, pero que en los inicios de sus elecciones profesionales no habían sido siquiera consideradas.

El análisis del propio trayecto realizado aportó una mirada más compleja acerca de las elecciones que realizamos, advirtió que, como se dijo, ningún tema de investigación es casual, que investigamos lo que nos es significativo, los modos en que nuestras historias se entraman con los temas/objetos que vamos definiendo, sobre los que trabajamos y el modo en que van ‘trabajando’ sobre nosotros.

Sobre el propio trayecto

A mediados de 1980, ingreso como docente en la universidad, década que como sociedad iniciábamos un camino de recuperación en la vida democrática y, aunque al poco tiempo ya pudimos advertir que la ilusión nos había capturado *una vez más*, revelándonos un recorrido mucho más arduo y difícil del que en ese momento supusimos, la formación que ofrecíamos a nuestros estudiantes así como la que procurábamos para nosotros mismos (proyectos, experiencias, prácticas), se encarnaban fuertemente al deseo de justicia, de reparación, de ganarle al tiempo. Digo una vez más, ya que *al volver a mirar* algunas de las

situaciones que fueron constituyendo hitos en mi propia formación, me reencuentro con la marca que imprimen los tiempos en que el ideal de cambio, la posibilidad de un mundo mejor, más equitativo y benévolo para todos, me convoca a recorrer un camino que aparece desafiante, una apuesta que merece ser hecha. Como si fuera una función teatral que me invita a entrar en escena. Volver a mirar mi propia trayectoria de formación como docente universitaria, implica mirarla desde la institución académica en sus modos particulares de transmisión de normas, valores, saberes, creencias; en las formas que se organizan las tareas de enseñanza, de investigación y dentro de ellas las maneras o estilos de incorporación y recepción que los grupos o equipos de docentes más consolidados tienen de los recién llegados.

Desde que ingreso a la Facultad de Ciencias de la Educación (FACE) de la UNCo., desarrollo mi actividad docente en el área Didáctica, en la cátedra Residencia Docente del profesorado en Ciencias de la Educación⁹⁷. Lugar, este de la práctica, controvertido y hasta diría devaluado en la facultad, mirado incluso con cierta sospecha, tal vez por su cercanía con la inmediatez de la acción.

Desde este lugar, si se quiere periférico respecto al plan de formación, es que inicio un camino de búsqueda en diferentes corrientes o perspectivas teóricas que me posibilitara alcanzar mayores niveles de comprensión de aquellos procesos y fenómenos que se juegan -y se nos juegan- en las situaciones de formación. Percibía, que los marcos de referencia provenientes del campo de la Didáctica que se empleaban o que yo empleaba en ese momento, centraba su preocupación en cuestiones más ligadas a la prescripción (cómo deben ser las cosas) que a la comprensión de la enseñanza (cómo y por qué son así); en los procesos cognitivos de los sujetos desconsiderando prácticamente los aspectos psicosociales, grupales, subjetivos, que están en la base de la tarea educativa.

Si bien estas corrientes comienzan a desarrollarse en Francia en la década de los '60, por su fuerte ligazón con el psicoanálisis, su entrada al campo de la educación en nuestro país encuentra múltiples resistencias⁹⁸.

Al momento de iniciar los estudios de posgrado en la maestría en Didáctica -a partir de un convenio suscripto entre la UBA y la UNCo-, mediados de los '90,

⁹⁷ Los planes de formación de profesores (en sus diversos niveles y disciplinas) cuentan en el tramo final de la carrera una/s materias que se denominan Prácticas de enseñanza, prácticas docentes, o en los últimos años Residencias Docentes.

⁹⁸ Fernández L, despliega y analiza en detalle lo que aquí planteo, en el artículo *Análisis institucional y Práctica Educativa ¿una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas?*

estas preocupaciones ya estaban presentes. Con relación a este período quisiera mencionar algunas cuestiones. Por un lado, el convenio entre ambas universidades, en mi caso y en ese momento, significó una suerte de *acuerdo*, una *alianza* entre mi experiencia como alumna de la universidad que me otorgara el título profesional y la actual en la que trabajaba y me formaba como *docente universitaria*. Por otro, es en el cursado de algunos seminarios de la Maestría que encuentro corrientes, perspectivas y autores que, en sentido amplio y para sintetizar llamaré *institucionalistas*, (Fernández, L. 1990, 1996^a, 1996b, 1997, 1998; Ferry, G. 1990, 1997; Filloux JC 1996,2001; Blanchard Lavilla, C. 1996, entre otros) que ampliaron los niveles de comprensión de ciertos fenómenos ligados a la educación y a la formación.

A partir de entonces fue necesario un profundo trabajo de análisis que puso en cuestión modelos profesionales, modos de intervención, esquemas de interpretación y representaciones acerca del lugar del formador con los que operaba.

El propio análisis de los fenómenos de implicación afectiva y su “uso instrumental” en las dimensiones profesionales, políticas, existenciales, permitió primero captar en mi propia trayectoria de vida, el legado, la herencia recibida con relación al estudio y al conocimiento como valor, como riqueza transmitida por abuelos y padres -que sin haber transitado por la universidad- *podieron* transmitir, los valores que la universidad como institución para ellos significaba. Es probable entonces que encuentre aquí una de las razones por las que investigo no sólo en la universidad, sino también el interés sostenido por tantos años en conocer y comprender los estilos, las formas y respuestas de aquellos grupos -prestigiosos- que parecieran condensar /sostener estos valores y sentidos.

PARTE III

PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS

Este apartado se propone presentar los casos que fueron seleccionados para el estudio en profundidad.

El contenido se ha organizado en tres capítulos, en el **Capítulo 1** se reconstruye la historia de la UNCo -desde su creación en 1971 hasta la sanción del nuevo Estatuto a fines de 2009⁹⁹-, en base a una cronología de hechos significativos que posibilitaron elaborar cinco etapas que condensan los rasgos más destacados que las caracterizan.

El **Capítulo 2** da cuenta de la estructura organizativa de la UNCo., vigente en ese período (facultades, departamentos, escuelas, institutos, centros regionales, asentamientos).

Se describen las formas en que se organizan las funciones de docencia, investigación y extensión, señalando aquellos aspectos singulares de la UNCo en base a la normativa vigente. Se dedica un apartado especial a la exposición del tipo de cátedras existentes en la UNCo.

El **Capítulo 3** presenta los casos estudiados, cuya reconstrucción se ubica entre los años 1986-2010. Los expone en dos amplios títulos que se organizan en base a una caracterización de los aspectos estructurantes y dinámicos de cada uno: **El caso de la cátedra de Radio y El caso de la cátedra de Historia Social.**

La exposición de cada uno de los casos, como se mencionó, se organiza en 5 ítems: **a) Caracterización**, aporta información sobre los orígenes en el país y en la UNCo de la carrera o de la cátedra según cada caso, luego avanza en la presentación de la ubicación geográfica, institucional y de las personas que conforman los grupos. **b) Trama institucional**, muestra al grupo/cátedra en la trama institucional en que se inserta. **c) La cátedra en su historia**, reconstruye la vida de ambos casos en el período estudiado, en particular los proyectos que dieron impulso a la conformación de cada uno de los equipos. **d) Etapas en el transcurrir de la**

⁹⁹ Ordenanza N° 0470/2009 Los puntos principales de la reforma: Los profesores, asistentes y auxiliares de docencia, conformarán un claustro único, que se denomina Claustro Único Docente. Se modificó el sistema de representación en los Consejos Directivos. El sistema de elección de autoridades (rector/a, decanos y consejeros de todos los claustros será directo, mediante un sistema de ponderación por facultad y por claustro. Se crean las Facultades de Medicina, Lenguas, Informática, Ciencias y Tecnología de los Alimentos y Sanidad y Ambiente.

cátedra, marca los hitos relevantes producto de la historización y **e) La formación de los profesores en la cátedra**, muestra el modo en cada uno de los casos desarrollan sus tareas académicas vinculadas a la enseñanza, la investigación y la extensión.

La descripción de los casos aporta el fundamento empírico que sostiene la tesis argumental que presenta esta investigación.

Capítulo 1: La UNCo en su historia

Contexto internacional¹⁰⁰

Según Hobsbawm, E. (2011) a mediados del SXX se producen dos cambios sociales relevantes que van a producir una separación definitiva del mundo del pasado: la decadencia del campesinado por un lado y el auge de las profesiones por otro.

A los fines de este estudio interesa señalar algunos datos en relación a la importancia que adquieren las profesiones y en consecuencia el impacto que produce el incremento de matrícula en la enseñanza universitaria al que Hobsbawm caracteriza como *estallido numérico*.

Efectivamente, algunos datos dan cuenta de este fenómeno, entre 1960 y 1980 lo típico en la Europa central fue que el número de estudiantes universitarios se triplicara y hasta se cuadruplicara. En Alemania Federal, Irlanda y Grecia se multiplicaron hasta cinco veces, entre cinco y siete veces en Finlandia, Suecia, Italia y entre siete y nueve veces en España y Noruega. (Hobsbawm, E. 2011)

En países de la **América latina** la expansión de las ciudades y de las clases medias que aconteció a partir de los años 50 del siglo pasado formó parte de un intenso proceso de movilidad social, con millones de personas trasladándose del campo a las ciudades, adquiriendo más educación y aumentando sus niveles de ingresos. (Hobsbawm, E. 2011)

En el ámbito académico, un hito relevante que acontece en la Universidad Argentina a principios del SXX lo constituye la **Reforma del '18**. Los movimientos políticos culturales que se inician en la Universidad de Córdoba encuentran rápidamente eco en las universidades de La Plata, Buenos Aires y Tucumán, expandiéndose luego a toda la América Latina.

Entre los principios que sostiene el movimiento de la Reforma expresados en su conocido Manifiesto Liminar "*La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sur América*", interesan destacar aquí, por la índole del estudio, la incidencia de algunos de los *principios reformistas*, en las dinámicas y dramáticas de los grupos analizados¹⁰¹. Son ejemplo de su permanencia en el tiempo: la autonomía universitaria, el co-gobierno, la extensión y la periodicidad de las cátedras por concursos de oposición.

¹⁰⁰ Para la elaboración de este apartado se utiliza el texto de Hobsbawm, E (2011) Historia del SXX

¹⁰¹ Capítulo 3 del presente apartado.

Desde entonces y en los períodos democráticos de nuestro país, el ingreso de los profesores a la Universidad se produce mediante el concurso docente que se establece como el procedimiento legítimo para la incorporación en cualquiera de sus modalidades y dedicaciones¹⁰².

Cada universidad anuncia en medios gráficos locales y nacionales un llamado abierto a cubrir los diferentes cargos. Para el caso de la UNCo lo establece el Estatuto, Ord. 0470/2009)¹⁰³

La selección la realiza un tribunal conformado por pares con posición jerárquica igual o superior al cargo que se concursa. Los tiempos en el cargo varían según las universidades, pero en términos generales la validez del *concurso regular de antecedentes y oposición* -así su denominación- oscilan entre los cuatro y ocho años.

Esto es así para los ascensos, pero también para la revalidación del cargo máximo de Profesor Titular. En algunas universidades luego de haber revalidado en 2 o 3 oportunidades el cargo de Titular, el profesor puede ser designado como Plenario lo que significa perdurabilidad en el cargo. Según Marquina M.; Rebello G.: (2011), el mecanismo de concursos periódicos es inédito, señalan que *en general, funciona el sistema de tenure el cual luego de un duro proceso de formación y selección que puede durar varios años, el docente adquiere perdurabilidad vitalicia en el cargo.*

La condición de '*profesor regular*' significa haber obtenido '*ciudadanía académica*', esto es la posibilidad de elegir a las autoridades o ser elegido y formar parte de los órganos de gobierno.

El trabajo del profesor incluye responsabilidades de docencia, investigación, extensión, así como la participación en el gobierno universitario y se organiza en el espacio de la *cátedra* que tiene a su cargo la enseñanza de contenidos específicos propios de un campo de conocimiento científico, técnico o artístico y muchas veces funciona al mismo tiempo, como espacio de inserción de la investigación y la extensión.

Dicho en otros términos, los Profesores de la mayoría de las universidades argentinas, hasta el año que abarca este estudio, ingresan y se legitiman académicamente mediante concurso periódico abierto de antecedentes y oposición y

¹⁰² Un profesor universitario de dedicación simple, puede o no realizar tareas de investigación y/o extensión, pero no está admitido el ser extensionista o investigador excluyendo a la docencia.

¹⁰³ Del Ingreso. Artículo 30. *El ingreso a cualquiera de las categorías de la carrera docente será a través de concurso abierto y público de antecedentes y oposición en los términos del artículo 32, realizado en las correspondientes áreas y orientaciones disciplinarias. En ningún caso podrá restringirse el derecho a concurso.*

es habitual que su trabajo se organice en equipos docentes alrededor de la figura de la 'cátedra'.

Entre mediados del siglo pasado y la crisis económica de los años '80 los sistemas de educación superior experimentaron en América Latina una expansión vertiginosa.

La región pasó de cerca de 270 mil alumnos a más de 7 millones, lo que significó un incremento de menos del 2% en 1950 a cerca de 18% en 1990, con importantes niveles de retracción en el período de las dictaduras, en Argentina un 20% y en Chile un 25% (Schwartzman, S. 1996)

Según estos autores, en los demás países, la expansión se aceleró en la década del 70, en Argentina, Chile y Brasil el proceso comenzó en la década del 60. En México, la expansión continuó en los años 80, cuando se agotó la capacidad de financiamiento del crecimiento de la red pública y se inició la expansión de la red particular. Por su parte, Argentina y Chile retomaron la expansión en la década del 80, con la "normalización" instituida por el presidente Raúl Alfonsín en Argentina y con la reforma educacional iniciada en 1980 en Chile y retomada bajo nuevos términos por el gobierno civil. (Schwartzman, S. 1996)

En Brasil el número de estudiantes de nivel superior se estabiliza a partir de 1979 y en Colombia la expansión también pierde ímpetu a partir de mediados de los años '80.

Los años **60** y **70** marcan el comienzo de una profesión que no existía en América Latina, la de **profesor universitario**. Anteriormente, la educación universitaria era realizada por profesionales cuya tarea principal la desarrollaban fuera de la universidad. Los nuevos profesores universitarios tienen en la actividad de la enseñanza su principal ocupación, los países de América latina con más altos niveles de profesionalización en sus universidades públicas son Brasil, México y Chile. (Schwartzman, S. 1996)

En **Argentina**, en la primera mitad de la década del '50, existían siete universidades nacionales: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Obrera Nacional, funcionaban en edificios inadecuados, con fuertes carencias en materia de laboratorios y bibliotecas y un desajuste significativo con relación al avance internacional de la ciencia.

La matrícula estudiantil a nivel nacional era en **1955** de 138 mil alumnos, concentrando Derecho y Medicina alrededor del 55% de la matrícula total. A fines de la década del '50 se produce una importante diversificación institucional en el sector público se crean dos nuevas universidades nacionales: la del Nordeste y la del Sur, y la Universidad Obrera se convierte en la Universidad Tecnológica Nacional. En estos años la matrícula crece a ritmo sostenido pasando de 138 mil alumnos en 1955, a 162 mil en 1960 y una década más tarde alcanza el orden de los 220 mil. (Chiroleu, A. 2007).

“La época dorada” de la Universidad Argentina (1955-1966)

En **1955**, el gobierno de facto, restituye la autonomía a las universidades a través del Decreto-Ley 6.403 y a partir de entonces se establecen los órganos del co-gobierno, la periodicidad de la cátedra y la sustanciación de concursos docentes, hechos que generaron una amplia reestructuración del profesorado y de la enseñanza.

Se estimula la investigación y la extensión con la creación en **1957** del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y unos meses antes, en abril de 1956 se realiza en Buenos Aires la primera Reunión Nacional de Extensión Universitaria, con asistencia de representantes de todas las universidades del país y delegados de centros estudiantiles.

La articulación entre docencia, investigación y extensión se convierte en la piedra angular de la institución y el régimen de dedicación exclusiva será una herramienta fundamental para la consolidación de estos cambios (Chiroleu, A. 2007).

Durante este período se crean nuevas carreras con especial desarrollo en las ciencias sociales, las carreras de Psicología, Sociología, Antropología, Ciencias de la Educación, Estadística y Administración de Empresas. En el área de las ciencias exactas se incorporan nuevas orientaciones y especialidades de la Ingeniería y carreras vinculadas con la computación científica.

El proceso de provincialización de Neuquén y Río Negro

En esos años (junio de **1955**) el Congreso Nacional sanciona la Ley N° 14.408 por la cual se crean las Provincias de Neuquén y Río Negro. Tres meses después, el 16 de septiembre, un golpe militar, la denominada *Revolución Libertadora*, destituye al presidente Juan D. Perón, clausura el Congreso Nacional y depone a los miembros de la Suprema Corte.

En **1956** se aprueba el “*Estatuto provisional para el gobierno y administración de las nuevas provincias*”, que establecía las funciones del interventor federal hasta tanto entrara en vigencia la Constitución Provincial¹⁰⁴.

En abril de **1957** el Poder Ejecutivo Nacional faculta a los comisionados federales a convocar al pueblo de las nuevas provincias para la elección de convencionales que procederían a dictar sus constituciones. En noviembre de ese mismo año, Neuquén sanciona la Constitución de la Provincia¹⁰⁵ y en diciembre lo hace la provincia de Río Negro¹⁰⁶. Es así como ambos territorios se incorpora al Estado Nacional y en **1958** los habitantes eligen por primera vez a las autoridades.

El proceso de provincialización y las formas de recomposición de los sectores dominantes en cada una de las provincias incidirán, años más tarde, en los debates y pujas políticas por la definición y localización de las futuras carreras en la UNCo.

En una investigación acerca del movimiento estudiantil de la UNComahue, Echenique, J (2000) señala a modo de hipótesis, que dicho proceso desató fenómenos diametralmente opuestos en relación con la configuración de los sectores de poder en Río Negro y Neuquén. La modernización que impulsa la conversión de los Territorios Nacionales en estados provinciales también produce cambios en la composición de los sectores dominantes de Río Negro y Neuquén. Señala el autor que mientras la burguesía neuquina de origen comercial consolida su dominio ampliando sus fuentes de acumulación y abroquelándose tras un novel partido político -el Movimiento Popular Neuquino (MPN)-, la creación del estado rionegrino da inicio a un prolongado proceso de conflictos inter e intra burgueses entremezclados con pujas interpartidarias.

Dicho en otros términos: mientras en Neuquén la provincialización opera de manera centrípeta (abroquela a los sectores dominantes y los encumbra como sectores dirigentes), en Río Negro, por el contrario, opera de manera centrífuga (enfrenta a los sectores dominantes de las regiones que componen la provincia impidiendo la constitución de sectores dirigentes unificados y claramente definidos).

¹⁰⁴ Entre las atribuciones se encontraban: disponer de la recaudación impositiva, manejar el presupuesto, gastos y recursos; disponer y ejecutar obras públicas aplicando las disposiciones de la ley de obras públicas de la Nación hasta tanto se dictase una ley especial; crear la policía; preparar y elevar al PEN para su ulterior sanción, los proyectos de decreto- leyes que tendrán fuerza de ley en la provincia; nombrar y remover a todos los funcionarios y empleados de la administración provincial; realizar acuerdos con la nación y con las provincias. (*La provincialización de Río Negro. Interregno y conflictos de intereses nacionales y locales. Graciela Luomo. Publicado en Graciela Luomo y Edda Crespo (coord.) Nuevos Espacios. Nuevos problemas. Los territorios nacionales. Neuquén, Educo-UNCo -UNSB-Cehepyc, Editores, 2008*).

¹⁰⁵ Enmendada el 20 de marzo de 1994 y reformada por la Convención Constituyente el 17 de febrero de 2006.

¹⁰⁶ Se designa a Viedma residencia provisoria de las autoridades y se indica que la capital definitiva de la provincia debía ser establecida por una ley para la que se fijaba un plazo de cinco años. La ley recién fue sancionada el 20 de octubre de 1973 confirmando a Viedma como capital en detrimento de las aspiraciones de General Roca.

Señala el autor, que esta diferencia repercute en todos los acontecimientos sociopolíticos sucedidos durante aquellos años en ambos márgenes del río Limay. (Echenique, J. 2000). No obstante comparten el interés por el desarrollo de la educación superior que está presente desde los inicios en ambas provincias.

En **1962** la Provincia de **Río Negro** crea el **Instituto Superior del Profesorado Secundario**¹⁰⁷ con diferentes sedes departamentales en las ciudades más pobladas de la provincia. En la ciudad de General Roca se dictaban las carreras de los Profesorados en Letras, Francés e Inglés y Servicio Social que luego (1972) se incorporarán a la UNCo.

En **1964** la Provincia de **Neuquén** por Ley Provincial N° 386 crea el Consejo de Planificación y Acción para el Desarrollo (COPADE): en cuyo marco se diseñan una serie de proyectos que dieron impulso al desarrollo de la provincia.

Entre los proyectos más destacados que lleva adelante dicho organismo, señalaremos: la Ley de Promoción Industrial que crea el Parque Industrial en la ciudad de Neuquén (1964) y la Fábrica de cemento Pórtland en la ciudad de Zapala (1964). El Plan Turístico Provincial, con la creación del Complejo Copahue/Caviahue (1964); el Plan General de Vivienda de la Provincia (1966/67); el Plan de Salud (1967) y el Plan de Salud Rural (1970).

Para el desarrollo de la Educación Superior el COPADE diseña y crea la **Universidad Provincial del Neuquén (1965)** con 4 facultades: Humanidades, Ciencias Agrarias, Antropología e Ingeniería. Años más tarde (**1972**) mediante el proceso de nacionalización se creará la **Universidad Nacional del Comahue**.

¹⁰⁷ Decreto Ley N° 3025 de 1962 de la Provincia de Río Negro. Artículo 1°.-Créase el Instituto Superior del Profesorado Secundario de la Provincia de Río Negro en las ramas de Humanidades, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Biológicas.



Foto 1 Frente del edificio de la Universidad del Neuquén.

En **1965** asume como gobernador de la provincia de Neuquén Felipe Sapag, será el primero de los cuatro mandatos que ejercerá como gobernante.

Ese mismo año la Municipalidad de la ciudad de Neuquén dona el terreno para la construcción de la ciudad universitaria. El predio estaba formado por 107 hectáreas y en estos terrenos se construyen los primeros pabellones sobre la Avenida Argentina, actualmente ocupados por la Facultad de Humanidades.

El 29 de julio de **1966**¹⁰⁸, las universidades nacionales fueron intervenidas y ocupadas militarmente en el episodio que se conoce como la “**noche de los bastones largos**”.

Cientos de profesores, alumnos y no docentes que ocupaban varios de los edificios de las facultades de la UBA en defensa de la autonomía universitaria y la libertad de cátedra fueron salvajemente golpeados por miembros de la Guardia de Infantería de la Policía Federal, se decretó la intervención a las universidades nacionales y la “depuración” académica, es decir, la expulsión de las casas de altos estudios a los profesores opositores. La consecuencia fue que alrededor de 1.300 profesores dejaron la UBA con diferentes destinos. Algunos migraron al exterior y otros se reubicaron en diferentes universidades y/o centros de investigación privados de la Argentina, mientras un tercer grupo abandonó el mundo académico para volcarse a la actividad profesional. También hubo docentes que optaron por permanecer en sus cargos y luego fueron cesanteados por las nuevas autoridades universitarias.¹⁰⁹

¹⁰⁸ Las dictaduras en Argentina a partir de 1966 y hasta 1983, con un breve lapso constitucional entre mayo de 1973 y marzo del 1976, se habían propuesto en relación a la universidad dos objetivos centrales: el control político e ideológico y el redimensionamiento del sistema universitario.

¹⁰⁹ <http://www.conicet.gov.ar/los-bastonazos-inutiles/>

En mayo del '69, durante el gobierno de Onganía, comienza una crisis con estallidos en distintos puntos del país. En Córdoba, donde existe una estrecha relación entre estudiantes y obreros, al descontento general se suma la decisión del gobierno provincial de suprimir el "sábado inglés", es decir, la media jornada laboral. En consecuencia, el SMATA (de los obreros de la industria automotriz) y el sindicato de Luz y Fuerza convocan a un paro activo con movilización para el 29 de mayo.

Los estudiantes adhieren a la medida de fuerza y pronto la ciudad fue controlada por los manifestantes, quienes logran su ocupación durante unas veinte horas. Se producen incendios y ataques a las principales empresas multinacionales. La brutal represión deja como resultado veinte manifestantes muertos y cientos de detenidos.

El **Cordobazo** marca el principio del fin del gobierno de Onganía, en un golpe interno le sucede el General Marcelo Levingston quien preside la junta militar entre el 70 y el 71. Durante su gobierno los partidos políticos (proscriptos desde los inicios del "onganiato") consensuan un documento que se conoce como *La Hora del Pueblo* donde se propone la salida electoral sin proscripciones. Es bajo el período en el que asume la junta militar el Gral. Alejandro Agustín Lanusse (1971-1973) que se prepara el terreno para la vuelta a un gobierno civil.

El gobierno de Onganía (1966-1973) fue caracterizado por una marcada intolerancia hacia la universidad considerada como *cuna de la subversión y el comunismo*.

Ante una matrícula estudiantil que pasa entre los años 1960 y 1972 de 159.000 a 333.000 estudiantes, la estrategia del "onganiato" consistió en la diversificación del sistema universitario a partir de la creación de nuevas universidades en el ámbito público, tanto a nivel nacional como a nivel provincial.

En **1968** se creó la Universidad Nacional de Rosario, en **1971** las universidades del Comahue y Río Cuarto, en **1972** las de Catamarca, Lomas de Zamora, Luján y Salta, en **1973** las de Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, Patagonia, Misiones, San Juan y Santiago del Estero, en **1974** la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires y en **1975** la de Mar del Plata. (Buschbinder, P 2005).

En las provincias de **Río Negro y Neuquén**, el clima nacional se refleja en movilizaciones y revueltas locales. Mediados de mayo del **69** los alumnos de la Universidad de Neuquén y de los Institutos Rionegrinos deciden plegarse a un paro de la Federación Universitaria Argentina (FUA).

El 20 de mayo hacen “marchas de silencio” en varias ciudades de Neuquén y Río Negro. De las múltiples movilizaciones y reuniones surge una comisión regional de estudiantes que decide adherir al paro del 29 y 30 de mayo, detonante de la insurrección conocida como el “**Cordobazo**”. (Echenique, J 2002)

Durante los años de creación de la UNCo¹¹⁰, se registran en ambas provincias huelgas, puebladas, movilizaciones estudiantiles y enfrentamientos sindicales con diferente grado de intensidad y con variadas motivaciones, aunque potenciadas por el clima de rebelión generalizada en la década (Arias Bucciarelli 2006/2007).

El 4 de diciembre de **1971**, cuando el entonces Presidente de la Nación Roberto Levingston visita la ciudad de Neuquén un numeroso grupo de alumnos inicia una huelga de hambre en las escalinatas de la Catedral de la ciudad como forma de repudio. Cuando el primer mandatario se acerca a ellos para arreglar una entrevista, éstos, espontáneamente, le dan la espalda, frustrando su intento. El episodio, publicado en diarios y revistas de la Capital Federal, es bautizado como el “Espaldazo”. (Echenique, J. 2002)

Finalmente la conjunción de las políticas de diversificación del alumnado más los reclamos en el orden local de diversas organizaciones de la sociedad civil y las movilizaciones de agrupaciones estudiantiles, concurren a la creación de la Universidad Nacional del Comahue.

La Provincia de Neuquén solicita la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad y presenta un anteproyecto de creación de una Escuela Superior de Periodismo.

Por su parte la **Provincia de Río Negro** a través de la Comisión Coordinadora de Entidades Valletanas cuestiona la transferencia de los institutos, departamentos, escuelas a la UNCo., no obstante se incorpora al proyecto de Ley la creación de una nueva Universidad Regional.

En este contexto se funda una institución *académicamente innovadora* en relación a las carreras que se crean las que debían estar diseñadas para la nueva “*región del país*” llamada Comahue, integrada por las provincias de Neuquén y Río Negro.

El 15 de julio de **1971** se sanciona y promulga la Ley 19117 por la cual se crea la UNCo, la norma señala que los Decanos, Directores y el Rector serán

¹¹⁰ Presidentes de Facto al momento de creación de la UNCo: 1970-1971 Gral. Marcelo Levingston. 1971-1973 Gral. Alejandro Agustín Lanusse. 1972-1973. Gobernador de la Provincia de Neuquén Ing. Pedro Salvatori. 1972-1973 Gobernadores de la Provincia de Río Negro Roberto Requijo y Capitán Oscar Luis Lava.

designados por el Poder Ejecutivo Nacional. La sede central se localizará en Neuquén y se transfieren todos los institutos post-secundarios de la Pcia de Río Negro. Se designa Rector Organizador UNCo al Ing. M. Zapiola¹¹¹.

No obstante, señala Buschbinder P (2005), que el carácter *innovador* no alcanza a revertir el modelo profesionalista que caracteriza a la Universidad Argentina¹¹².

Etapas en la reconstrucción de la historia de la UNCo¹¹³

La reconstrucción de la historia de la UNCo permite señalar 4 etapas, el pasaje de una etapa a otra se define por un conjunto de hechos significativos que marcan un antes y un después en la vida de la institución.

El análisis de estos hechos mostraría la incidencia de un conjunto de condiciones entre las que parecen resultar de especial significación:

- a) La creación y los primeros años (1971-1974) en los que el debate pareciera girar en torno a la concreción de un modelo humboltiano vs un modelo profesionalista. Tal debate se expresaría fundamentalmente en el tipo de estructura académica que *dará finalmente forma* a la UNCo., así como a la localización de las distintas sedes.
- b) Los efectos de un proceso de sombras que se vive en el Comahue por adelantado en enero de 1975 (Trincheri A, 2003): La intervención de Remus Tetu primero y la última dictadura militar después (1976-1983) interrumpen el proceso de creación y debate del proyecto UNCo.
Dicho de otro modo, los primeros años de esta universidad están signados por el momento crítico propio de la creación (Fernández L, 1993) pero fuertemente enlazados a la crisis que vive el país en esos años.
- c) Los primeros años de recuperación de la vida democrática y académica (1984-1993). Son los años en que se intenta instalar la investigación como

¹¹¹ Rector de la Universidad de Neuquén.

¹¹² Según Buchbinder P (2005) el sistema universitario argentino -que surgió a partir de la ley Avellaneda en 1885-, estuvo orientado claramente hacia un modelo profesionalista. La universidad entendida como la institución del Estado que acreditaba la aptitud de un individuo para ejercer una profesión liberal.

¹¹³ La primera versión sobre la periodización de la UNCo., se realiza a partir del análisis de la normativa vigente y en el marco del Proyecto de Investigación FACE C024 (1997-1999) "Los Profesores universitarios sus procesos de constitución". Directora Barco Susana. La misma fue presentada en el II Encuentro Nacional "La Universidad como Objeto de Investigación" UBA 1997. bajo el título: "Señor académico ¿quién es usted y donde trabaja? En la versión que se presenta en este documento, se ajustan y se actualizan las etapas incorporando al análisis documental, bibliografía publicada con posterioridad (Trincheri, 2003) y el análisis del material aportado en las entrevistas específicas sobre el tema.

actividad o función propia de la universidad estimulada desde 1984 e institucionalizada en convenios y normativas específicas a partir de 1986.

- d) La introducción de políticas centralizadas desde la Secretaría de Políticas Universitarias (creada en 1993) .El objeto del control es la producción y los instrumentos usados son la asignación de retribuciones y subsidios a cambio de la aceptación de criterios uniformes para todas las UUNN.



Foto 2 Frente del edificio actual de la UNCo

En lo que sigue se caracterizan cada una de estas etapas:

a) *La creación y los primeros años: dos proyectos en pugna (1971-1974)*

Tal como se anticipara, la UNCo nace en un contexto nacional de conflictos políticos y sociales, signado por los últimos años del “*onganiato*”, -golpe militar que derroca al presidente electo Arturo Illia en junio de 1966- y concluye en 1973.

En el nivel regional las tensiones existentes se expresan en los gobiernos provinciales y los partidos políticos locales. El debate en este primer período giró en torno a dos modelos de universidad, uno que incluye la producción de conocimiento científico basado en una estructura organizativa por institutos de investigación y el otro más tradicional, con énfasis en la formación de profesionales. Las prioridades fijadas por

el Proyecto Zapiola, (rector UNCo entre los años 72-73), consistían en la creación de carreras cortas o intermedias y una investigación en base a las necesidades de la región. Por su parte el Proyecto Domecq (rector UNCo entre los años 73-74), proponía la reformulación y discusión de los planes de estudios con la inclusión de las ciencias sociales como partes constituyentes de los mismos y la creación de institutos de investigación, que podrían suplir a las facultades como organización académica de la UNComahue. En esta propuesta la relación entre docencia/enseñanza e investigación, era entendida como eje para la formación y el ejercicio de la docencia universitaria.

Dicho en otros términos, la discusión pivoteaba en la disyuntiva entre un modelo Profesionalista, centrado sobre todo en la formación de profesionales necesarios para la región, y un modelo Humboldtiano, centrado en la relación, investigación-docencia. Dicho en otros términos, los modelos en discusión se aproximarían a los modelos clásicos de universidad que se debaten en el SXIX: el modelo Napoleónico francés y el modelo Humboldtiano alemán.

El proceso de creación de la UNCo y su resolución muestran un conjunto de tensiones que van a materializarse finalmente en un “modelo híbrido” (Trincheri, A. 2004) en la conformación de su estructura organizativa¹¹⁴. En ese período cinco rectores pasarán por la gestión de la Universidad.

En el año 1974, bajo un gobierno elegido democráticamente (1973-1976), se sanciona la nueva Ley Universitaria que expresa: La universidad está obligada a *“hacer aportes necesarios y útiles al proceso de liberación nacional”.... “será nacional y tendiente a establecer la independencia tecnológica y cultural...” “...en particular la de carácter autóctono, nacional y popular...”*. Se suprimen las trabas al ingreso de los estudiantes y se desarrolla una activa política de extensión. (Buschbinder, P. 2005.)

Durante el proceso de nacionalización y creación de la UNCo se conformó un núcleo de docentes y estudiantes altamente politizados y con un importante nivel de participación institucional.

Sin embargo el clima de cierta apertura que se vivió a nivel nacional en este corto período no alcanzó a incidir en el debate que por entonces se sostenía en la UNCo, el cual quedó prácticamente clausurado, incluso desde antes que se intervenga la universidad, comienzos de 1975, ya actuaban en la zona miembros de la denominada Triple A. La Alianza Anticomunista Argentina fue un grupo paramilitar que llevó a cabo

¹¹⁴ La UNCo cuenta con Departamentos y Facultades, además de Centros Regionales, Escuelas y Asentamientos dependientes de facultades. La estructura básica del trabajo de los profesores se organiza en tono a las cátedras.

numerosos asesinatos contra militantes de izquierda durante la década de 1970. Fines de 1973, la Triple A difundió una "lista negra" de personalidades que "serán inmediatamente ejecutadas donde se las encuentre". En la lista se encontraban: militantes de izquierda, sindicalistas, dirigentes políticos y religiosos.

b) Los efectos de un proceso adelantado (1975-1983)

En enero de 1975 el gobierno nacional¹¹⁵, designó interventor de la UNComahue a Dionisio Remus Tetu. De origen rumano, Remus Tetu había pertenecido al gobierno colaboracionista nazi y al grupo "ustachis", en Rumanía. Llegó al país en el año 1952 y fue nombrado profesor universitario en el Instituto Tecnológico del Sur por decreto del Poder Ejecutivo Nacional. En 1956 fue dejado cesante por la falta de formación académica y se dedicó a dar clases en escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca. En 1975, fue nombrado interventor de la Universidad Nacional del Sur y de la Universidad Nacional del Comahue. Durante su rectorado, nombró para trabajar en Obras Públicas de la Universidad a Raúl Guglielminetti, cuya verdadera tarea fue la de guardaespaldas. A su vez, cometió varias "irregularidades" que tiempo después fueron descubiertas por el Tribunal de cuentas de la Nación. Entre ellas estaba su autodesignación como profesor titular con dedicación exclusiva de la cátedra de Sociología en la Universidad Nacional del Sur y el cobro de viáticos dobles por ambas Universidades.

Su colaboración con la Triple A era total, durante su gestión, se llevaron a cabo las prácticas políticas más represivas de la historia de la Universidad y de las provincias de Neuquén y Río Negro. Tetu cesantó a docentes y no docentes, prohibió asambleas, cátedras paralelas, proscribió los centros de estudiantes, cerró el comedor universitario, fijó cupos de ingreso, eliminó toda intervención comunitaria, fusionó departamentos, en su rectorado se cerraron todas las carreras vinculadas a las ciencias sociales, se ejerció un fuerte control en los contenidos y en las acciones clausurando todo debate a partir de cesantías masivas, detención y desaparición de estudiantes, docentes y no docentes¹¹⁶ y todo en el marco de una campaña de persecución ideológica centrada principalmente en los departamentos de Economía y Humanidades.

¹¹⁵ de María Estela Martínez de Perón

¹¹⁶ <http://juicioescuelita2.blogspot.com.ar/2012/08/quien-fue-dionisio-remus-tetu.html>

Zambón H¹¹⁷, quien renuncia al cargo de decano de la Facultad de Economía y Administración de la UNCo cuando es designado R Tetu, publica años más tarde (2008) “La misión Tetu en el Comahue”, obra que contiene documentación hasta entonces inédita.

Con relación a la forma en que se produjeron las cesantías durante la gestión del rector inventor, Zambón expresa:

“No hay un número exacto de cesantías. Una resolución dejó cesantes a 46 empleados no docentes. Otra, a 75 docentes. Pero en una declaración que hace el sindicato docente de la época (UTEUCO) se habla de 146 cesantes. Porque había dos sistemas: la cesantía legal, por resolución; y la cesantía encubierta, la no renovación de contratos. Una tercera forma fue la renuncia bajo amenazas¹¹⁸”.

Respecto al estudiantado, se instauraron políticas de cupos e ingresos restringidos. En el año 1975 se les exigió a los alumnos ingresantes: “certificado de buena conducta”... “el promedio de los estudiantes obtenidos en los colegios secundarios”... “el domicilio deberá ser en el ámbito regional” (Res. 0013. 24.01.75) UNCo.

En Marzo de 1976 se produjo un nuevo golpe al estado de derecho y asume una Junta militar presidida por el Presidente de facto Jorge Rafael Videla.

En la Provincia de Neuquén asume el gobernador de facto General de Brigada José Andrés Martínez Waldner y en la Provincia de Río Negro el Coronel Néstor Rubén Castelli¹¹⁹

Ese mismo año (1976) se fundó la Delegación Alto Valle y Neuquén de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), primera de las delegaciones con que contó el Organismo nacional.

La APDH local se constituyó a partir de la convocatoria del entonces obispo de Neuquén Jaime De Nevares, figura que nucleó a personas alarmadas por la aplicación en la zona del denominado terrorismo de Estado: operativos violentos, allanamientos ilegales a menudo con saqueos, detenciones arbitrarias, secuestros seguidos de tortura y desaparición, etc. (AAVV.: 1997)

De Nevares organizó las primeras denuncias por abusos y maltratos en la región. Durante ese período, la Iglesia neuquina se convirtió en un ámbito de discusión y de organización de actividades en busca de justicia y verdad para los organismos defensores de los derechos humanos. (Quintar, J. 1998)

¹¹⁷ Prestigioso economista fue designado Dr Honoris causa de la UNCo en 2014

¹¹⁸ Palabras de H Zambón en la Presentación del libro: “La misión Tetu en el Comahue”. 2008).

¹¹⁹ Páginas Web de las provincias de Río Negro y Neuquén

La dictadura del '76 tuvo en la universidad uno de sus blancos principales. Las universidades fueron un objetivo claro del terrorismo de estado en la medida en que eran asociadas a la formación de la “subversión”, mediante la ley 21.276, fueron intervenidas todas las Universidades Nacionales quedando bajo control del poder ejecutivo al tiempo que se suprimieron los órganos de gobierno colegiados y se prohibieron las actividades gremiales y políticas. El golpe militar significó el punto más álgido de una escalada de violencia que venía gestándose desde años anteriores.



Foto 3 Placa de recordación ubicada en la Facultad de Derecho y Cs Sociales. UNCo

La derrota de la guerra de Malvinas (1982) debilitó al gobierno militar presidido por el Almirante Fortunato Galtieri que se vio obligado a llamar a elecciones que se realizan en octubre de 1983 iniciándose así un período de reconstrucción de la vida democrática bajo la presidencia del Dr. Raúl Alfonsín.

En la provincia de Neuquén ganó las elecciones Felipe Sapag del partido provincial MPN (Movimiento Popular Neuquino), quien asumió así su cuarto mandato y desde entonces hasta 2007 el MPN retuvo la gobernación en todas las elecciones de la provincia de Neuquén.

En la Provincia de Río Negro es electo el Dr. Osvaldo Álvarez Guerrero, en el caso de esta provincia es la Unión Cívica Radical el partido que -solo o con alianzas, gana todas las elecciones ejecutivas (Vela, F y Rafart, G. 2009).

c) *Los años de recuperación de la vida democrática y académica (1984-1993).*

La recuperación de la vida democrática en 1983 significó para sus universidades el inicio de una etapa de *Normalización* que restaura las condiciones académicas y de gobierno con fuerte énfasis en el ideario de la reforma del '18.

El Poder Ejecutivo Nacional designa rectores normalizadores en todas las Universidades Nacionales cuya tarea prioritaria fue la realización de los concursos docentes y la elección democrática de los órganos de gobierno. En este período (1984-1988) se sustancian en el país cerca de 15.000 concursos y desde principios de 1986 se fueron conformando las asambleas universitarias, que designaron, por primera vez en más de 20 años, a las autoridades de las casas de estudios. (Buschbinder, P. 2005)

Se propició el restablecimiento de las libertades políticas y académicas; se reorganizaron los agrupamientos estudiantiles y docentes; se reconstituyeron los sistemas colegiados de conducción y de elaboración de reglas que permitan transitar el nuevo período y se impulsó la renovación y relegitimación de todos los cuadros docentes bajo la figura de los concursos convocados en forma masiva.

En la UNCo el Poder Ejecutivo Nacional designó en el cargo de *Rector Normalizador* al Dr. Aristides Romero, reformista académico del período más prestigioso de la Universidad Argentina.

La gestión *Normalizadora* retomó las políticas de la fundación de la UNCo. Se promovieron las reformas de los planes de estudio. Se eliminó el ingreso restricto. Se eliminó la seguridad militarizada. Se convocó a los primeros concursos de docentes regulares. Se permitieron las impugnaciones con participación de la comunidad a aquellos postulantes que hubieran tenido participación en cargos de gobierno en el período 1975-1983.

A pesar que la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) local fue una de las organizaciones que presentó la mayor cantidad de impugnaciones a los postulantes comprometidos con la dictadura, las mismas no tuvieron mayoritariamente curso jurídico y el proceso de Normalización en la UNCo fue débil como lo fue la institucionalización de la democracia en el país (Trincheri, A. 2004).

En el orden nacional, se inició el Juicio a las Juntas Militares en abril de 1985 y solo tres meses después se ponía en marcha el Plan Austral que significó una fractura a la incipiente institucionalidad democrática.

El plan económico comprometió al gobierno del Dr. Raúl Alfonsín a no realizar nuevas emisiones monetarias, se congelaron precios, salarios, se creó una nueva

moneda (el austral) equivalente a 10.000 pesos argentinos y que tiene paridad con el dólar, provocando un *golpe de mercado*, expresión que surgió en Argentina en 1989, para describir el fenómeno político-económico que causó la derrota electoral del presidente Alfonsín y su renuncia, llevando al ascenso anticipado del presidente Carlos Menem ese mismo año, en medio de un proceso de fuga de divisas y brote hiperinflacionario.¹²⁰

La inestabilidad económica y política -a raíz de levantamiento militar de Semana Santa en 1985- ejerce una presión que se responde con la sanción de la ley de *Punto Final* (1986) y al año siguiente la ley de Obediencia Debida que termina absolviendo a los militares de rango intermedio y menor y da lugar al desprocesamiento de la mayoría de oficiales y suboficiales involucrados en la represión por considerar que obraban bajo subordinación a la autoridad superior. (Pigna, F. pág Web)

Ambas leyes se sancionan con la oposición expresada en grandes manifestaciones de la población opuesta al golpe militar y se produce en los grupos democráticos un intenso estado de desilusión conjuntamente con la intensificación del temor a la *repetición*. (Freud, S. 1914)

Ese mismo año (1986), por primera vez en su historia, se realizaron en la UNCo elecciones democráticas de sus cuerpos colegiados y de todas las autoridades.

La Asamblea Universitaria eligió por primera vez en forma democrática a su rector, el Dr. Oscar Bressan¹²¹ quien inició un proceso de recuperación de la vida académica. La investigación fue estimulada, se trató de recuperar muchas de las políticas enunciadas en la *“fundación de la Universidad”* tanto en la formación de recursos humanos como en las actividades de investigación. Las autoridades electas reorganizaron la estructura funcional de la Secretaría de Investigación y las políticas en el área fueron articulando diferentes programas que sistematizaron las actividades y regularon los recursos materiales y humanos.

Su actividad se centró en la promoción del desarrollo de la actividad científico-tecnológica a través de la promoción y el financiamiento de proyectos de investigación y de un programa de formación de becarios. Se organizó el Programa de Subsidios a Proyectos de Investigación, el Programa de formación de Recursos

¹²⁰ https://es.wikipedia.org/wiki/Golpe_de_mercado

¹²¹ Dr. en física egresado del Instituto Balseiro,

Humanos y simultáneamente el Programa de Becas Internas, políticas que logran hasta 1989 triplicar el número de proyectos subsidiados.

Algunos integrantes del Caso 2, que se presenta más adelante, fueron becarios de este programa en los inicios de sus carreras académicas, sobre todo los que formaron parte de la primera generación.

Estos primeros años de recuperación democrática se caracterizaron por el arribo a la zona de numerosos profesionales que se fueron incorporando a la UNCo., algunos regresaban de haber estado exiliados en los años del proceso, otros más jóvenes recién graduados y con incipientes experiencias laborales realizadas en otras universidades del país.

Si bien el anclaje laboral predominante de estos profesionales tuvo que ver en los comienzos con la docencia, empiezan a visibilizarse los intereses investigativos de algunos grupos y a sancionarse normativas que las fueron regulando¹²².

Al respecto una de nuestras entrevistadas, directora de un grupo de estudios con importante proyección nacional e internacional, dice lo siguiente

“decidí no seguir con el CONICET¹²³ sino integrarme a la Universidad y se formó un grupo de investigadores con gente de Buenos Aires”, “no estaba formalizado el sistema de investigación en la universidad, “no había criterios de conformación de grupos, sino que fue un..., digamos fue una formación espontánea que fue creciendo. No es que primero se creó la estructura”¹²⁴.

d) *La introducción de políticas centralizadas*

En el año 1989 la crisis económica y política desemboca en un proceso hiperinflacionario que concluyó con la renuncia anticipada de Raúl Alfonsín y la asunción de Carlos Menem (1989-1995). A partir de la asunción del Dr. Carlos Menem a la presidencia en 1989 se reinstalan tanto el discurso como las políticas propias del neoliberalismo.

Un discurso que tiene su origen en la Europa de los años ochenta y se ubica en la grieta de desconfianza hacia los organismos estatales. Conjuntamente se aplican reformas estructurales que marcaron una reorientación al libre mercado y

¹²² Ord. 64/84 Aprueba el Reglamento de Concursos para la designación de Profesores Establece en su Inciso C del Capítulo II: “Antecedentes científicos, consignando las publicaciones, cursos de especialización seguidos conferencias y trabajos de investigación realizados.” En el punto 3 del Capítulo 11 referido a la evaluación de los antecedentes: “Obras, publicaciones, trabajos de investigación que hayan surgido de la creatividad del aspirante y cuando el mismo demuestre su experiencia y/o participación en los trabajos presentados.”

Ord. 286/84 Crea una comisión de Investigación y Desarrollo formada por miembros de la UNCo o externos. Tiene como tarea proponer un Plan Orgánico de Investigación

Ord. 337/84 Aprueba la firma de un convenio con la Fundación Bariloche, cuyo propósito principal es el: “...desarrollo de la investigación, la docencia y la transferencia tecnológica en la región...”

¹²³ CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

¹²⁴ Entrevista realizada por la autora a la Dra. MB del área Sociología Rural.

una reducción del papel del estado en la economía. Los ajustes empezaron con un proceso de privatizaciones de empresas nacionales, políticas de desregulación comercial y desregulación financiera.

La tendencia fue operar una fuerte “recentralización” de lo descentralizado anteriormente, tanto en lo que tiene que ver con la gestión financiera y administrativa como con las políticas académicas, de investigación y de extensión

La década del ‘90 significó para las universidades Argentinas y de América Latina profundas modificaciones impulsadas por los organismos internacionales e implementadas por las autoridades locales. El diagnóstico que realizaron los funcionarios de este momento radicó esencialmente en centrar los problemas de la universidad en la autonomía. La ausencia de regulación y evaluación del Estado que financia la universidad; la masividad como un problema que atentaba contra la calidad de la formación y generaba un gasto presupuestario elevado; la asignación de recursos de acuerdo al gasto incremental y no al desempeño y resultados de cada institución, constituyeron parte de los argumentos empleados para instrumentar los cambios.

Dicho en otros términos la evaluación y el financiamiento se plantearon como herramientas privilegiadas para regular la autonomía universitaria (Neave, G 2001).

Sobre cierto consenso social alrededor de este discurso se crearon organismos supra universitarios en Argentina y en los demás países de América Latina que impulsaron leyes de educación superior y la institucionalización de la evaluación (Rama, G. 2005).

En el orden nacional, el Ministerio de Educación crea la Secretaría de Políticas Universitarias, que estableció una serie de medidas tendientes a la regulación del financiamiento, instauró los lineamientos para la asignación y distribución presupuestaria a las Universidades Nacionales e implementó el Programa de Incentivos a los docentes-investigadores¹²⁵.

En 1993 a través del lanzamiento de este Programa, el Estado Nacional acrecentó su posibilidad de influencia en varios aspectos que tienen que ver tanto con el entramado universitario como con la cotidianeidad laboral de los académicos.

Por un lado, mediante el sistema de categorizaciones se realizó una especie de inventario exhaustivo de la capacidad instalada en materia de ciencia y técnica.

¹²⁵ Decreto 2427 del Ministerio de Educación y Cultura

Por otro, a través de la asignación de las categorías, -lo que significa la manipulación de una variable tan cara al universitario como es la estructura de prestigio- (Becher, T. 2001)-, se estratificó el sistema y construyó toda una nueva escala de logro por la que debe circular el académico.

Se introdujeron políticas de control sobre la producción basadas en la asignación de retribuciones y subsidios frente a estándares uniformes para todas las universidades nacionales.

En 1999 la Presidencia de Fernando de la Rúa continuó con la implementación de estas políticas sumado a fuertes recortes del presupuesto nacional que desembocó en la crisis de 2001 con la renuncia del presidente y una sucesión de 5 presidentes en 10 días. El estallido social del 19 y 20 de diciembre fue la reacción a una desocupación que alcanzó al 25% de la fuerza laboral, cerca de la mitad de la población cayó por debajo de la línea de pobreza de los cuales 10 millones eran indigentes. El acceso a la alimentación, el empleo, la salud, la vivienda y la seguridad fueron afectadas por la crisis. El estallido produjo 25 muertos y más de 400 heridos. El 2 de enero de 2002 la Asamblea Legislativa elige por dos años - hasta la finalización del mandato- a Eduardo Duhalde.

En la UNCo la implementación de la Ley de Educación Superior (LES) generó un intenso debate que aconteció durante el rectorado del Lic Pablo Bohoslavsky (1990-1998) y tuvo su punto más álgido en 2004, durante el rectorado de la Dra. Ana Pechen.

En octubre de ese año los estudiantes tomaron la sede central de la UNCo¹²⁶ y casi un mes después el Consejo Superior dictó la Ordenanza N° 738 con cinco artículos.

El primero de ellos dice: *El Consejo Superior de la UNC ordena: rechazar la Ley de Educación Superior tal como lo ha hecho esta Universidad en dos oportunidades y hacer todos los esfuerzos para lograr su derogación.* Ello porque considera que: *la LES viola la autonomía universitaria e impone un modelo neoliberal y neoconservador, que atenta contra los derechos a estudiar y trabajar.* En su segundo artículo ordena *rechazar a la CONEAU como organismo acreditador, ya que considera que la CONEAU es un órgano político que tiene como objetivo imponer las políticas que sustenta la LES.* El tercer artículo ordena *suspender las acreditaciones hasta la derogación de la LES* (Noya, N 2005)

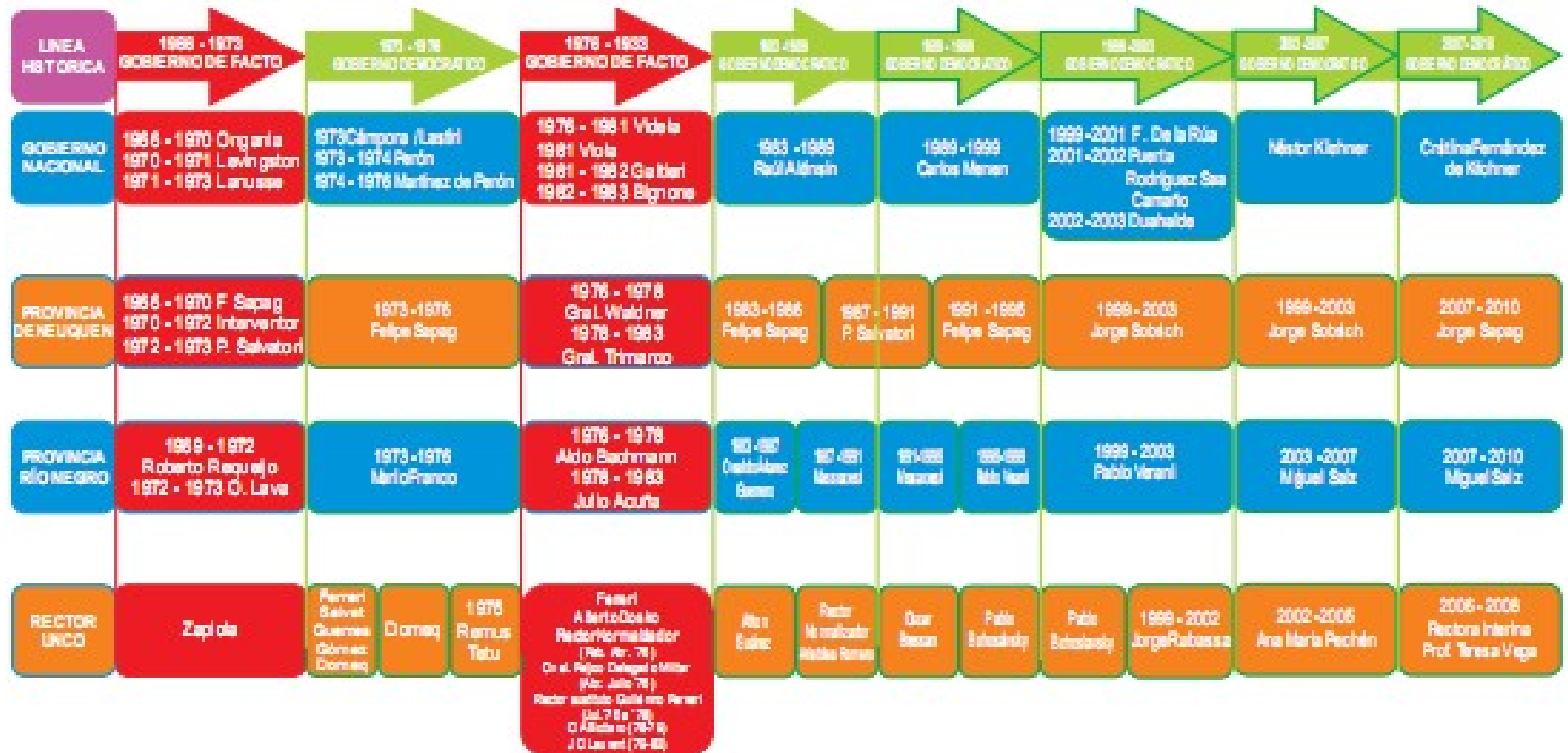
¹²⁶ El diario Río Negro en su edición del 29 de octubre pública: Los estudiantes universitarios tomaron desde las primeras horas de ayer la sede central de la UNC para manifestarse contra la implementación del proceso de evaluación de carreras ante la Comisión Nacional de evaluación y acreditación universitaria (CONEAU).

En 2003 asume la presidencia Néstor Kirchner con el 22% de los votos tras la renuncia del candidato Carlos Menem a la segunda vuelta. En este período se crearon 10 Nuevas Universidades y se registraron aumentos sustantivos en los salarios del sector docente (525%) y no docente (1.011%).

En la UNCo en el año 2006 una nueva toma impide se realice la Asamblea Universitaria para la elección del rector y en reclamo de mayor participación de los estudiantes en el gobierno universitario. Durante todo ese año no funcionó el Consejo Superior y recién en 2009 luego de un intenso debate la Asamblea sanciona un nuevo Estatuto que modifica el modo de elección de las autoridades, las proporciones de representación de los claustros y crea nuevas Facultades sobre la base de escuelas ya existentes.

El cuadro que sigue muestra, en una secuencia cronológica, la simultaneidad de los gobiernos nacionales con los gobiernos de las provincias de Río Negro y Neuquén y los rectorados de la UNCo desde su creación (1971) hasta el año 2010.

LÍNEA HISTORICA 1: Autoridades nacionales, provinciales y de la UNCo



Cuadro 2 Línea histórica de autoridades nacionales, provinciales y de la UNCo

Capítulo 2:

La estructura organizativa de la UNCo¹²⁷

La Universidad del Comahue toma su nombre del proyecto de creación de regiones que fue pensado desde el ámbito nacional. El proyecto tendió a integrar dos realidades provinciales ignorando sus historias particulares y pareciera que la UNCo es, en algunos aspectos, expresión de este conflicto.

En 1971, el Gobierno Nacional anunció la creación de la *Universidad del Comahue*, para las provincias de Río Negro y Neuquén.

La nueva estructura de Universidad sigue la tesis del ingeniero Marcelo Zapiola, Rector de la Universidad del Neuquén y luego Rector Organizador de la Universidad del Comahue, quien además diseña la distribución geográfica de los asentamientos y de las facultades.

La singularidad del diseño organizativo académico consistió en fusionar en una misma estructura universitaria: facultades, centros regionales, asentamientos, departamentos, escuelas superiores e institutos, distribuidos del siguiente modo:

Las facultades y departamentos son concedidos para Neuquén capital, los Centros Regionales para las exigencias territoriales de la provincia de Río Negro y las Escuelas Superiores para aquellos grupos de poder ligados a intereses localistas que ejercían presión política. Por ejemplo los integrantes del Movimiento Popular Neuquino con la Escuela Superior de Turismo. Otros como los “intereses del Diario Río Negro”, que tratan de preservar la Escuela Superior de Servicio Social en General Roca, donde se dictaba la carrera de Técnico en Comunicación.

El Instituto Superior de Servicio Social que dependía del Ministerio de Asuntos Sociales y los Institutos de Profesorados de Viedma, Bariloche y General Roca del Consejo Provincial de Educación Rionegrino, fueron integrados con la Universidad del Neuquén para llevar a cabo la “*regionalización*”.

En la ciudad capital de Neuquén funcionará el Rectorado y las facultades que dictan las carreras de mayor atracción del estudiantado regional: Administración de Empresas, Ingeniero Industrial, Técnico en Turismo y Profesorados en Ciencias Humanas.

¹²⁷ Hasta 2010, año de finalización del estudio.

La estructura y el gobierno de la Universidad propuestos por el proyecto del Delegado Organizador determinan una centralización en Neuquén Capital y la creación de *Centros Regionales* para la Provincia de Río Negro¹²⁸.

En la publicación del 14 de octubre del año de creación de la UNCo, cuando el tema era parte del debate en la región, el Diario Río Negro caracterizó a los Centros Regionales como

“el organismo universitario, instalado en una zona distante del núcleo central, cuya misión es aglutinar la actividad de docencia, de investigación y de extensión que la Universidad disponga dentro del área de influencia asignada al centro. Una vez superado el período de organización se proyecta llevar adelante los programas: a) estudios básicos universitarios; b) carreras completas de profesorado; c) ciclos de especialización; d) actividad de perfeccionamiento de posgrado; e) carreras cortas con aplicación en la zona; f) capacitación de personal idóneo; g) programas de investigación; h) otras actividades según surjan.

Ésta organización genera fuertes críticas y desata pujas regionales que se las conoce con la denominación de “*conflictos locales*” motivados por la concentración de las decisiones políticas en la ciudad de Neuquén.

Es necesario advertir que tampoco pudo funcionar la región Comahue como si fuese una sola, pues tenía varios polos de desarrollo con disputas sectoriales por intereses estratégicos políticos y económicos que se refleja en las luchas por las conducciones políticas, producto de las negociaciones e intercambio de radicaciones empresariales o instalación de las unidades académicas y carreras a crear.

En síntesis, los beneficios pregonados por el planeamiento nacional, provincial y universitario no se concretaron, ni en cuanto a la región Comahue ni en cuanto al funcionamiento articulado de la Universidad del Comahue.

Todo este proceso complejo de definiciones y concreciones de espacios, territorios e instituciones concluyó con una estructura organizativa, que se reconoce y denomina “mixta”, que denota centralización o descentralización académica-administrativa, según el contexto específico de cada lugar geográfico en que funciona la unidad académica, producto de las luchas internas que cada una de las localidades, mantuvieron y aún mantienen con los poderes provinciales y con el nacional.

El cuadro que sigue muestra las unidades académicas con sus respectivas denominaciones, las carreras actuales que se ofrecen en cada una de ellas y sus

¹²⁸ Diario Río Negro, 14.10.71; General Roca.

localizaciones tal como quedaron luego de la última reforma del Estatuto de la UNCo sancionado en noviembre de 2009.

UNIDADES ACADÉMICAS	CARRERAS	SEDES
Asentamiento San Martín de los Andes	Guía de Turismo/ Técnico Universitario Forestal/Tecnicatura Universitaria de Espacios Verdes	San Martín de los Andes (Neuquén)
Facultad de Ciencias y Tecnologías de los Alimentos	Tecnicatura en Control e Higiene de los Alimentos/ Licenciatura en Tecnología de los Alimentos/Licenciatura en Gerenciamiento Gastronómico	Villa Regina (Río Negro)
Instituto de Biología Marina y Pesquera	Licenciatura en Biología Marina Técnico en Producción Pesquera y Maricultura Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita Tecnicatura en Control e Higiene de los Alimentos	San Antonio Oeste (Río Negro)
Centro Regional Universitario Bariloche	Ingeniería Civil * /Ingeniería Eléctrica * /Ingeniería Electrónica * /Ingeniería en Petróleo * / Ingeniería Mecánica * /Ingeniería Química * /Licenciatura en Ciencias Biológicas /Profesorado en Ciencias Biológicas /Profesorado en Educación Física Licenciatura en Matemática /Profesorado en Matemática /Técnico en Acuicultura Licenciatura en Enfermería /Profesorado en Historia /Licenciatura en Historia * Se cursan los 2 primeros años	San Carlos de Bariloche (Río Negro)
Centro Regional Zona Atlántica	Licenciatura en Administración Pública /Licenciatura en Ciencias Políticas Licenciatura en Psicopedagogía /Licenciatura en Enfermería Licenciatura en Gestión de Empresas Agropecuarias / Profesorado en Psicopedagogía /Profesorado en Cs. Agropecuarias / Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita / Tecnicaturas Universitaria en Desarrollo Web; en Sistemas y Software Libre; en Producción Agropecuarias	Viedma (Río Negro)
Facultad de Informática	Profesorado en Informática /Licenciatura en Ciencias de la Computación /Analista en Computación /Tecnicatura Universitaria en Desarrollo WEB /Tecnicatura Universitaria en Administración de Sistemas y Software Libre	Neuquén Capital
Facultad de Lenguas	Profesorado en Inglés / Traductor Público Nacional en Idioma Inglés	General Roca (Río Negro)
Facultad de Ciencias del Ambiente y de la Salud	Licenciatura en Enfermería /Licenciatura en Saneamiento y Protección Ambiental Licenciatura en Enfermería Licenciatura en Enfermería Licenciatura en Enfermería Licenciatura en Enfermería	Neuquén Capital Neuquén Capital Allen (Río Negro) Esquel (Chubut) Puerto Madryn (Chubut) Trelew (Chubut)
Facultad de Ciencias Agrarias	Ingeniería Agronómica	Cinco Saltos (Río Negro)
Facultad de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Ciencias de la Educación /Profesorado en Ciencias de la Educación /Profesorado en Enseñanza Primaria /Profesorado en Nivel Inicial Psicología	Cipolletti (Río Negro)
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Abogacía /Licenciatura en Comunicación Social /Profesorado en Comunicación Social /Licenciatura en Sociología /Licenciatura en Servicio Social	General Roca (Río Negro)
Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	Licenciatura en Servicio Social (Módulo Neuquén)	Neuquén Capital
Facultad de Economía y Administración	Ciclo General de Ciencias Económicas /Contador Público Nacional /Licenciatura en Administración /Profesorado en Ciencias Económicas /Licenciatura en Matemática Profesorado en Matemática	Neuquén Capital
Facultad de Humanidades	Licenciatura en Letras /Profesorado en Letras /Licenciatura en Geografía /Profesorado en Geografía /Licenciatura en Filosofía /Profesorado en Filosofía Profesorado en Historia /Licenciatura en Historia /Téc. de Planificación Ambiental	Neuquén Capital
Facultad de Ingeniería	Licenciatura en Ciencias Geológicas /Ingeniería Civil /Ingeniería Eléctrica /Ingeniería Electrónica /Ingeniería en Petróleo /Ingeniería Mecánica /Ingeniería Química Profesorado en Física /Profesorado en Química	Neuquén Capital
Facultad de Turismo	Licenciatura en Turismo /Guía de Turismo /Tecnicatura en Empresas de Servicios Turísticos	Neuquén Capital
Facultad de Ciencias Médicas	Medicina	Cipolletti (Río Negro)
Asentamiento Universitario Zapala	Técnico en Plantas y Análisis de Menas /Licenciatura en Tecnología Minera Tecnicatura Universitaria en Topografía	Zapala (Neuquén)

Cuadro 3: Unidades académicas, carreras y sedes de la UNCo

Caracterización de los tipos de cátedras en la UNCo

Para el año 2010 y en relación a la *estructura formal* las cátedras de la universidad mantienen la estructura general de las cátedras de las universidades argentinas. Se compone de dos categorías: el de Profesor y el de Auxiliar de Docencia; cada uno comprende a su vez tres graduaciones: titulares, asociados y adjuntos para el caso de los profesores y asistente de docencia, ayudante de primera y ayudantes alumnos para el caso de los auxiliares de docencia¹²⁹.

La *fuerza de legitimación* está dada por los concursos periódicos. Sin embargo no todos los cargos están concursados lo que origina la creación de la figura de docente interino.

En relación a la cantidad de personas: *cátedras uni o pluripersonales*. En la universidad la conformación del equipo docente depende de la cantidad de alumnos que atienden.

En relación a *las carreras*: podemos distinguir cátedras *comunes*, cátedras *simples*, cátedras de *servicio*

Las cátedras comunes o compartidas son las que se dictan para más de una carrera y no tienen relación específica con carrera alguna, es el caso de las materias introductorias (por ejemplo las que se dictan para los primeros años de las carreras del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), a diferencia de las *cátedras simples* o propias que se dictan solo para una carrera.

Otro tipo son las denominadas *cátedras de servicio* que dependen del departamento de una facultad y además de dictarse en alguna de las carreras de esa facultad, se dictan en carreras pertenecientes a otras facultades (por ejemplo Política Educativa: se dicta en las Carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación pero además en el Profesorados de Matemática- perteneciente a la Facultad de Economía-; el Profesorado de Inglés –perteneciente a la Escuela de Idiomas-, entre otras.)

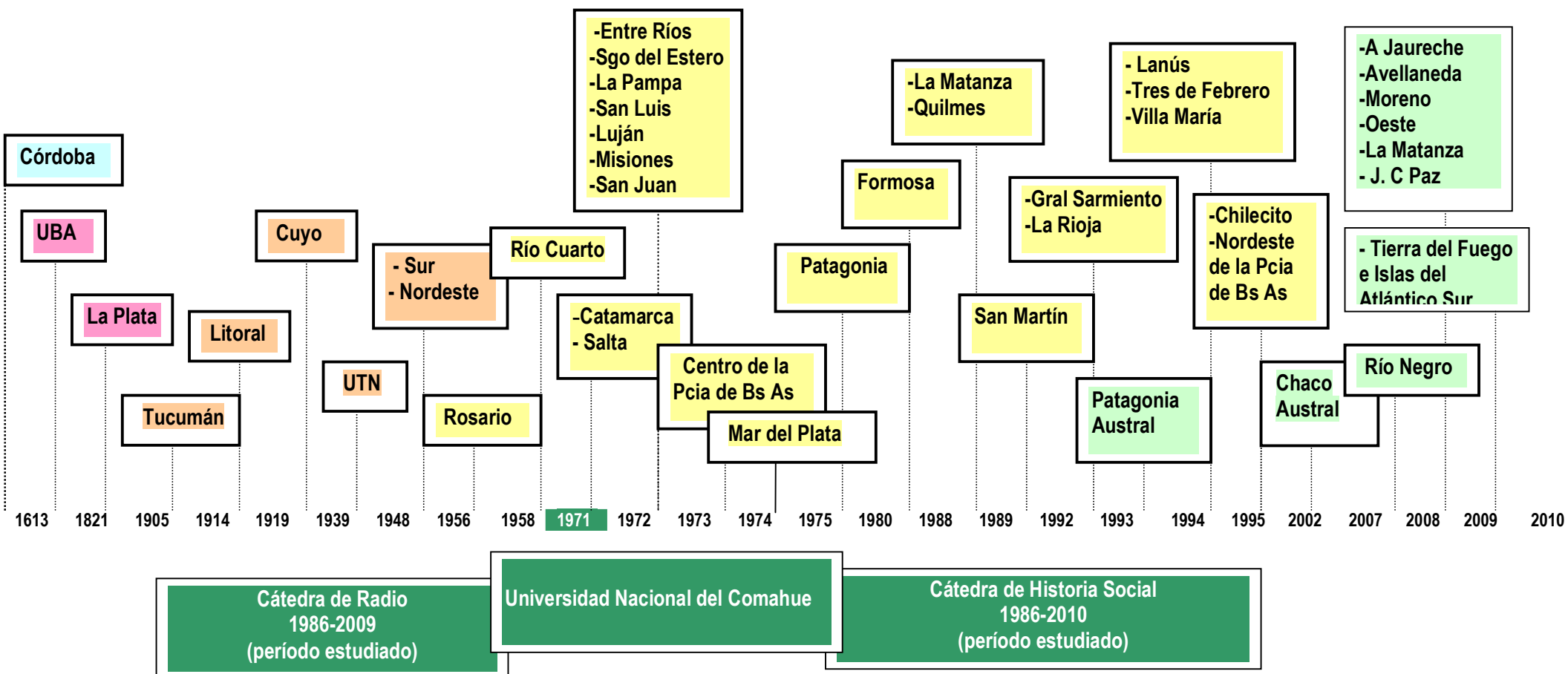
También existe la figura de las *cátedras libres*, que no están vinculadas a carrera alguna (por ejemplo la Cátedra Libre de Derechos Humanos en la UNCo) *Las cátedras paralelas* que por lo general son solicitadas por los movimientos o agrupaciones estudiantiles en disconformidad con “la cátedra oficial”. Ambas figuras están contempladas en el Estatuto de la Universidad.

¹²⁹ También el Estatuto de la UNCo contempla las figuras de: Profesores Consultos; Contratados e Invitados y Profesores Eméritos y Honorarios.

Así como se pueden distinguir: cátedras prestigiosas/ no prestigiosas con relación a la valoración que la comunidad (tanto interna como externa a la universidad) les otorga, -cátedras '*históricas*' ligadas a los orígenes de la UNCo., y cátedras '*nuevas*' a partir de la creación de carreras recientes¹³⁰, en estos casos la regularización de las cátedras nuevas -por medio de los concursos- en general se realiza varios años después de creada la carrera.

La línea de tiempo que se grafica a continuación, ubica las dos cátedras/caso en el contexto de creación de la UNCo y de las Universidades Nacionales Argentinas.

¹³⁰ Por ejemplo la carrera de Psicología en el año 2003



Desde la creación de la 1era Universidad en 1613 hasta 2010 se crearon 43 universidades Nacionales (cuadro). Desde 2010 a 2016 se crearon 9 UUNN más

SXVII (1)	SXIX (2)	1era mitad SXX (6)	2d mitad SXX (26)	1ª década SXXI (9)	2010 -2016 (9)
-----------	----------	--------------------	-------------------	--------------------	----------------

Cuadro 4: Los casos de la UNCo en el contexto de las UUNN

Capítulo 3:

Presentación descriptiva de los casos estudiados en profundidad

Los dos casos que se presentan pertenecen institucionalmente a la UNCo, se desarrollan en distintos campos profesionales y disciplinares, el Caso 1 corresponde a “la cátedra de radio” y el Caso 2 a “la cátedra de Historia Social”.

El estudio abarcó alrededor de veinte años en la vida de cada uno de los grupos/cátedra desde sus inicios en 1986 durante la etapa de *Normalización* hasta 2009/2010.

Si bien la vida de estos grupos transcurre en períodos democráticos del país, en la presentación de cada uno de los casos se verá en detalle los efectos que tuvo la dictadura del '76 sobre todo en las dinámicas de conformación en los comienzos de estos grupos. También se describe el impacto producido por las políticas que se implementaron en la década de los años '90, en este período se destacan las estrategias que ambos grupos/cátedra fueron encontrando para sostenerse en el tiempo.

Para la presentación de los casos se mantiene una secuencia que se ordena según las dimensiones de análisis y que hacen lugar a los títulos generales. En el desarrollo de cada caso se indican subtítulos aquellos rasgos que dan cuenta de las singularidades propias que aportó el análisis del material relevado de cada uno.

- a) Caracterización del grupo/cátedra,
- b) Inserción en la trama institucional
- c) la cátedra en su historia
- d) etapas en el transcurrir de la cátedra y
- e) la formación de los profesores en la cátedra

CASO 1: “La cátedra de Radio” (1986-2010)

Presentación general: los orígenes de la carrera en el país y en la UNCo

El caso que se presenta pertenece a la carrera de Comunicación Social de la UNComahue y su inserción en el ámbito de la educación superior data de mediados de la década de 1950 en la UN de La Plata.

La institucionalización de la formación profesional surge por iniciativa de un grupo de periodistas “de oficio” nucleados en el Círculo de Periodistas de la

Provincia de Buenos Aires, quienes impulsan y crean en el año 1933 una Escuela de Periodismo.

En una asamblea extraordinaria realizada el 25 de septiembre de 1933, a propuesta de la Comisión Directiva, el Círculo de Periodistas de la Provincia de Buenos Aires, resolvió promover el establecimiento de cursos preparatorios y de perfeccionamiento para la profesión de Periodismo¹³¹.

Un año más tarde (1934) las autoridades del Círculo de Periodistas solicitaron al Presidente de la UN de La Plata¹³², Dr. Ricardo Levene, colaboración para la creación de la Escuela Argentina de Periodismo, proponiendo las bases de esa creación, las normas para su gobierno, el plan mínimo de estudios y la forma de arbitrar recursos para su sostenimiento.

La Universidad dictó la ordenanza donde se acordó el auspicio y la colaboración para la puesta en marcha de la nueva Escuela.

En abril de 1954, el Consejo Superior aprobó el proyecto de creación de la Escuela de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, el Círculo ofreció sus aulas, elementos didácticos y el uso de su taller de imprenta.

Según Raymond Nixon, Argentina es el primer país de América Latina que inicia la formación profesional de periodistas¹³³.

Unos años antes (1923) y en la misma Universidad¹³⁴, se instaló una oficina radiotelefónica de alta potencia, con capacidad de transmitir a todas las regiones del país las conferencias que se dictaban en el ámbito académico con el objetivo de contribuir a la labor de extensión que la Universidad realizaba.

En la fundamentación acerca del novedoso emprendimiento, el Dr. Benito Nazar Anchorena destacó, que "a la Universidad de La Plata le corresponde la iniciativa de haber empleado una estación radiotelefónica no sólo como excelente elemento de enseñanza e investigación para la Radiotécnica sino también para fines de divulgación científica, o sea, como elemento de extensión universitaria (...). De tal modo, a la par que desarrolla una obra completa de difusión cultural, sirve para vincular más aún la Universidad con el medio social en que actúa, devolviendo con ventaja al país el esfuerzo que la Nación realiza para sostenerla. Estos son los

¹³¹ <http://www.perio.unlp.edu.ar/>

¹³² Fundada en agosto de 1905 por el doctor Joaquín Víctor González.

¹³³ Raymond B Nixon. (1970) Historia de las escuelas de periodismo. Chasqui, núm. 2, segunda época, CIESPAL, Quito, enero-marzo de 1982.

El surgimiento de sistemas de radio y televisión según el modelo de los países Cap. 2. <http://issuu.com>

¹³⁴ Bajo la presidencia del Dr. Benito Nazar Anchorena.

objetivos que han signado la trayectoria de Radio Universidad, la primera emisora universitaria del mundo”¹³⁵.

a) Caracterización del grupo/cátedra:

Ubicación geográfica, institucional y la trama de relaciones en las que se inserta.

Se trata de un grupo/cátedra constituido por docentes universitarios de la carrera de Licenciatura de Comunicación Social de la UNCo.

La carrera forma parte de la propuesta educativa desde la creación de la Universidad, principios de los 1970, y se dicta en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales que está ubicada en la ciudad de Gral. Roca en la Provincia de Río Negro.

General Roca es una de las más antiguas y pobladas ciudades de esa provincia, está situada a 1200 kilómetros de la ciudad Autónoma de Buenos Aires, a 500 kilómetros de Viedma, la capital de Río Negro y a 50 kilómetros de la ciudad de Neuquén donde está la sede central de la Universidad Nacional del Comahue. Es una ciudad con una importante tradición en comunicación, entre los medios gráficos y radiales cuenta con el periódico más antiguo de la región, el diario *Río Negro* creado en 1912. Fue fundado en 1912 por Fernando Rajneri como semanario y desde fines de la década del '50 y hasta hoy su publicación es diaria, en la actualidad es el diario de mayor tiraje en la Patagonia. Julio Rajneri, ex ministro de Educación y Justicia en la presidencia de Raúl Alfonsín, fue uno de los directores del diario. Además, desde 1982 la ciudad de General Roca cuenta con un canal de televisión de aire, desde 1985 con la señal de la televisión por cable¹³⁶ y numerosas radios AM y FM entre las cuales está la emisora FM “Antena Libre”, ubicada en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

En relación a la oferta educativa vinculada al área comunicacional, además de la carrera que se dicta en la UNCo., tienen sede en la ciudad de Gral. Roca, el Instituto Universitario Patagónico de las Artes (IUPA) que, entre otras carreras, dicta la Licenciatura en Cine y Nuevos Medios.

El grupo/cátedra -con el que trabajamos- se inicia en 1986, la mayoría de las personas que lo conforman han sido convocadas por RH quien desde 1990 es el Profesor Titular. RH es un destacado profesional en su campo tanto a nivel nacional como internacional. El equipo formado por 10 personas atiende tres asignaturas del

¹³⁵ <http://radiouniversidad.unlp.edu.ar>

¹³⁶ Se funda en 1985 como Cablevisión del Comahue, a partir de 2006 como Tele digital Cable y desde 2010 como Cablevisión.

Plan de estudios con un promedio de entre 30 y 40 estudiantes cada una. Tiene además la responsabilidad de la dirección de la Radio FM de la Facultad.

Espacios físicos en los que la cátedra desarrolla sus actividades

Al momento de relevar la información (2005-2007) la “cátedra de Radio” desarrolla sus actividades en diferentes espacios físicos localizados en el predio de la Facultad¹³⁷.

En el edificio central disponen de un **aula** para su uso exclusivo a la que llaman “Espejo Sonoro” y dentro del espacio del aula un laboratorio de audio.

Recién en el año 2004 consiguen construir -en el espacio lindante al aula- un segundo laboratorio de audio con consolas, micrófonos y el equipamiento necesario para las prácticas de los estudiantes.



Foto 4 Pasillos del edificio central FADECS

Para los profesores el espacio del salón de clases resulta insalubre e inadecuado, entre otras razones, por la falta de aislamiento sonoro. La búsqueda por mejorar las condiciones tanto de los espacios físicos como la actualización del equipamiento han sido una preocupación sostenida por RH y los primeros integrantes del grupo, desde los inicios.

“se convierte en una verdadera caja de resonancia porque cuando se produce sonido en un extremo del pasillo circula por todo el tinglado hasta el otro lado”. (Entrev. Indiv. PT)

“está sucio, no está bien cuidado, hace poquito que terminaron de arreglar el sector de los techos, hubo un chispazo el fin de semana y el lunes encontramos todo cenizas, es un lugar muy frágil (...) estás en el aula y escuchás a la gente en los pasillos, (...) querés dar clases y estás escuchando las conversaciones del pasillo y

¹³⁷ La Facultad está ubicada en una chacra. Las chacras en la zona del Alto Valle tienen algunas pocas hectáreas en las que se cultivan frutales sobre todo producción de manzanas y duraznos.

no escuchas al alumno que está a dos bancos y te está haciendo una pregunta.
(Entrev indiv. PA)



Foto 5 Edificio central de la FADECS

En el predio de la facultad, además del edificio central con las aulas, hay distintas construcciones, una de esas edificaciones es **“la casita”**, que utilizan para reuniones del equipo, reuniones con colegas, atención de alumnos. La **Radio FM “Antena Libre”** de la facultad, es otro de los espacios en que el grupo desarrolla actividades de formación, extensión y servicios a la comunidad local. Desde su creación en 1987 la dirección de la Radio estuvo a cargo de diferentes miembros del equipo, hasta que en el año 2006 el cargo es cubierto por un profesional externo al ámbito de la Facultad.

El primer director fue CG, después estuvo RH, después estuvo AL, que era un docente que venía de la UBA, estuvo 3 años..., después estuvo JR, que estuvo en 2 etapas, después estuvo ML. Siempre gente del área que se hacía cargo. Después estuvo un docente de locución, de ese entonces de la carrera, ahora una orientación, que tenía una visión totalmente distinta, se fue muy mal, G se llamaba, después estuvo nuevamente JR, cuando se fue JR, los trabajadores me eligieron a mí, (...) estuve 2 años y ahí logramos que se concursara después la dirección, que no sea una cuestión de a ver quién quiere y quién no quiere, sino que haya un concurso..., como tiene que ser ..., que se presenten los proyectos con los postulantes y después que el que gana se haga cargo y ahora está AM que ganó el concurso” (Entrev Indiv Ayud)

Por último, en el marco de un proyecto de extensión se crea el Centro Productor de Comunicación Alternativa-**CePCA**- que se desarrolló entre los años 1987/88- 1995/96, periodo en el que se instalaron cabinas radiofónicas en diferentes barrios de la ciudad de General Roca ampliando de este modo el espacio físico en

que se inserta el equipo docente. Sobre este proyecto en particular se informa más adelante cuando se presenta la historia del grupo.

Las asignaturas en el Plan de estudios

El primer programa de la asignatura al que se tuvo acceso data del año 1983, no aclara a qué año del plan de formación corresponde pero es posible suponer que corresponde al plan original. El régimen es cuatrimestral y el equipo docente está formado por dos personas: un profesor y una asistente de docencia. A partir del año 1984 el programa es elaborado por RH, el actual Profesor Titular. Las características de presentación son similares a las anteriores, observándose en los años siguientes un incremento en la bibliografía.

Con la modificación del Plan en 1988 la asignatura cambia su denominación y pasa a ser una materia anual, se amplía el número de unidades y se exponen en detalle los objetivos, el tipo de metodología y las formas de evaluación. A partir de 1992 se incorpora otra asignatura al Área con modalidad de taller, su régimen es cuatrimestral y continúa ampliándose el equipo de cátedra. Un año más tarde, se incorpora una tercera materia al Área Radiofónica, que corresponde al 3er año de la carrera y su régimen es anual.

El profesor titular es el mismo en las dos materias y el taller, variando el equipo -según la materia- en una o dos personas. Esta situación se mantiene prácticamente estable hasta 1996, año en que RH se ausenta para realizar estudios de doctorado en una universidad extranjera, quedando las 3 asignaturas a cargo de la Profesora Adjunta y el Auxiliar de docencia. En el Programa del año 2001, por primera vez aparece la figura de los estudiantes (4) con cargos no rentados.

Desde entonces y hasta el 2009 el equipo está conformado por 10 personas, año en que se observa una disminución en el número de miembros quedando con 5 integrantes.

El cuadro que sigue muestra los cambios de Planes de Estudios y la ampliación de las materias del área radiofónica

1983	1984	1988	1992	1996 (y continúa hasta 2010, finalización del estudio)
Carrera: Técnico en Medios de comunicación		Carrera: Medios de Comunicación Social: Orientación Audiovisual		Carrera: Lic. en Comunicación Social. Orientaciones: Periodismo Escrito. Audiovisual
“Producción y Dirección de Radio” Asignatura cuatrimestral.	“Producción y dirección de Radio” Asignatura cuatrimestral	“Comunicación Radiofónica” Asignatura anual	“Comunicación Radiofónica” Asignatura anual “Taller de Radio” Asignatura cuatrimestral	“Comunicación Radiofónica I” Asignatura anual “Comunicación Radiofónica II” Asignatura anual “Taller de Radio” Asignatura cuatrimestral

Las personas

Ricardo Haye (RH), se recibió de Licenciado en Ciencias de la Información en la Universidad de La Plata en el año 1978, ni bien obtiene el título ingresa como Jefe de Trabajos Prácticos en esa misma Universidad, cargo que mantiene hasta el año 1983.

Al año siguiente (1984) migra a la ciudad de General Roca e ingresa en calidad de docente interino a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNCo. Accede al cargo de Profesor Titular mediante los concursos masivos que se sustancian en la etapa de Normalización, cargo que revalida a los cuatro años de acuerdo los estatutos de la UNCo.

“Yo llego al Comahue en agosto del año ‘84 mientras se llevaba adelante el Proceso de Normalización de nuestra universidad, y desde entonces estoy al frente del área radiofónica. Me inicié aquí como Profesor Adjunto interino y en el año ‘86 concursé y obtuve el cargo de Profesor Titular cargo que revalidé en 1990.

Como se mencionó anteriormente, entre los hechos que caracterizaron la etapa de Normalización en la UNCo, los concursos regulares así como los sucesivos cambios en los planes de estudio generaron condiciones favorables para la incorporación de nuevas materias, en este caso en particular del área radiofónica, con la consecuente incorporación de Profesores a la cátedra.

...y bueno a partir de entonces ha habido tres cambios de Planes de Estudio y la presencia de lo radiofónico se ha expandido hasta alcanzar la composición del área con tres asignaturas”

En algún momento, allá por el año ‘88-‘90 nosotros supimos tener un equipo de cátedra incluso más compacto porque yo había alcanzando el cargo de Profesor Titular y teníamos a un colega que ya no está aquí, que se había ido a vivir a Capital como Profesor Adjunto y a un segundo colega trabajando como Profesor Asociado y a un tercero como Adjunto. Teníamos cubierta toda la grilla de los cargos de profesores.

En el año 1993, RH conjuntamente con su equipo crean las primeras “Jornadas Universitarias: La Radio de fin de Siglo”. Se trata de encuentros anuales de cátedras, talleres, seminarios de Radio de las Universidades Nacionales con sedes rotativas. RH es miembro del Comité ejecutivo permanente de las Jornadas

...nosotros habíamos sido en el año '93 los creadores de las “Jornadas Universitarias La Radio de fin de Siglo” Este fue el único espacio del ámbito de la comunicación que funcionó como tal anualmente hasta el año '98, con reuniones anuales de los docentes; es decir, profesores y ayudantes vinculados a cátedras de Radio. Se hicieron luego en Olavarría, en Paraná, en La Plata, en Río IV, en San Juan.

Aún con dificultades para su concreción durante algunos años, las Jornadas continúan vigentes hasta la finalización del estudio (2010)

“en el año '99 por causa ajena a nuestra voluntad, se cortó el circuito, justo cuando íbamos a imprimirle un cambio de nombre, porque las Jornadas iban a pasar a llamarse: “La Radio en un nuevo siglo”. Bueno, las Jornadas regresan este año, después de aquella primera etapa, este año regresan, y otra vez hemos sido nosotros; en este caso con los compañeros de Córdoba y de Río IV los impulsores de este retorno de las Jornadas.

RH y su equipo han logrado, a lo largo del tiempo, un destacado reconocimiento producto del desarrollo obtenido tanto en el campo disciplinar como profesional.

...nos había dado orgullo de algún modo ser una referencia en el ámbito nacional porque no todas las carreras del país de Comunicación le asignan a la radio tres asignaturas y anuales. En general la experiencia indica que Radio es un área del conocimiento a la que se le asigna una asignatura anual y poco más. Nosotros, en ese sentido tenemos un desarrollo mayor”

Entre 1995-1998 realiza estudios de doctorado en la Universidad de Barcelona, su tesis doctoral versa sobre Radios Universitarias y actualmente es referente a nivel nacional e internacional en esta temática. En el año 1999 RH gana el Premio Martín Fierro por el programa “La Balsa” que se emitía en la emisora “FM Antena Libre” de la Facultad.

Marta Sánchez (MS), es Comunicadora Social, se recibió en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNCo. Llega a la ciudad de Gral. Roca en 1983 para estudiar y una vez graduada trabaja durante 2 años en el medio profesional hasta que ingresa al área radiofónica de la facultad convocada por el Director del Departamento de Comunicación de ese momento, desde entonces participó en diferentes proyectos y materias del área.

Soy originaria de la provincia de la Pampa, criada en la Pampa, después viví unos años en San Martín de los Andes, en Neuquén y después me vine a estudiar a Roca y me quedé. Vivo acá.

Empecé como ayudante de primera, después concursé para asistente de docencia y full time. En la época que concursé, en el 91, ya hacía dos años que estaba en el proyecto que compartíamos con ML y RH, y también con M que empezó a participar como alumno. El Proyecto CEPCA, que duró como diez años, Proyecto Comunicación Alternativa, paralelamente a las cátedras compartíamos esta experiencia de comunicación alternativa

Paralelamente también he hecho producciones de radio en Antena Libre durante casi diez años, audiciones para niños, todo lo que es la comunicación radiofónica para niños

También participé en otra cátedra, Comunicación No Masiva, que son formas de comunicación que no están mediatizadas, teatro, títere, trabajo corporal, la oralidad, relato de cuento; en esa cátedra estuve con otro colega durante diez años. Después de reducir mi carga de full time dejé esa materia, y las producciones para chicos también las tengo suspendidas, pero estoy tratando de volver a hacerlas.

Miriam López (ML), es Comunicadora Social, se recibió en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNCo. Nace en Buenos Aires y migra a la zona en el año 1979, ni bien se recibe ingresa como ayudante al área visual de la carrera, allí concursa y obtiene la regularidad. En 1988 es convocada por RH para ingresar al proyecto de extensión de Comunicación Alternativa: CePCA, a la Radio FM Antena Libre y a las asignaturas del área radiofónica.

Yo soy ML, en este momento soy profesora adjunta. Yo en realidad me conecté con el equipo de radio no desde la cátedra sino desde un proyecto que fue de extensión e investigación en diferentes momentos, un proyecto de comunicación alternativa. Y ahí digamos, empecé a trabajar en equipo con RH, con MS y luego con M, y también a través de la emisora FM Antena Libre.

Durante un tiempo ML mantiene el trabajo en ambas áreas hasta que opta por el área radiofónica

...empecé a tener un taller de radio y me vinculé académicamente al área hasta que en un momento le planté al departamento que me resultaba muy difícil para mi formación tener un pie en cada área. Se me permitió elegir, y decidí quedarme de lleno en el ámbito de la radio. De ahí empecé a conformar las cátedras.

El pequeño equipo que inicia el grupo/cátedra lo forman ML junto con RH y MS y si bien expresan haber tenido diferencias en los comienzos, han construido a lo largo del tiempo un conjunto de concepciones y valores que comparten

...la visión de la Radio la hemos ido construyendo juntos, la Radio que nos gustaría, la Radio que nos gusta enseñar, la Radio que nos gusta hacer; se parece bastante. Podemos tener diferencias más metodológicas, pero lo que es la idea de Radio que tenemos hemos construido un consenso bastante importante”.

Ha sido todo un proceso de conocernos con ML y RH que son con los que más tiempo llevamos trabajado juntos; de ir trabajando con lo mejor de cada uno. No siempre me resultó fácil respetar las diferencias, creo que recién hace un tiempo que empezamos cada uno a poder pararnos desde las fortalezas que nos diferenciaban y no tener que hacer todos lo mismo.

Pero hubo una época... en que las pautas que a veces sugería RH sentíamos; o yo sentía que tenía que ser todo exactamente igual. Pero que ahora es más complementario el trabajo, cada uno aporta sin tener que ser todos igual al titular, me parece que es lo más rico del equipo

Marcelo Miranda (MM), siendo estudiante de la carrera de Comunicación Social de la UNCo, se vincula con el grupo, participa en el Proyecto de Comunicación Alternativa: CePCA y allí realiza tareas docentes en los talleres de formación para los *reporteros populares* y coordina por unos meses un taller de radio en el marco de la asignatura de la carrera. Desde 1992 trabaja como periodista en la Radio Antena Libre y una vez que se recibe (1995) es designado ayudante de primera como docente a cargo de la sala de audio, situación que mantiene. Se desempeñó como Director de la emisora desde el 2005 hasta el 2007.

Mi nombre es MM, soy el único que he nacido aquí. Más o menos desde que ingresé a la Universidad ingresé al proyecto de comunicación alternativa que mencionaban los compañeros.. En el área tengo diferentes roles. Concurse para el cargo de laboratorista, luego por extensión comencé a participar en las cátedras de la orientación y también desde hace 15 años participo en la Radio y desde hace cuatro meses estoy en la dirección. Mi participación es en la cátedra de Periodismo Radifónico. Quizás del grupo soy el que menos expectativa tiene con respecto a la parte docente, estoy más ligado a la parte práctica.

Alejandro Luna (AL)¹³⁸, cursa la carrera de Letras en la UBA, en el año 1986 obtiene una beca de capacitación del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESPAL. En esa misma institución se desempeña como Instructor de los Cursos internacionales de Radiodrama que organiza Radio Nederland y UNESCO. Ricardo Haye tiene referencias de Alejandro Luna a través de este organismo y lo convoca a integrarse al equipo. Llega a la ciudad de General Roca en el año 1989, estuvo en la zona 5 años, hasta 1994, año que retorna a Bs. As.

A mi me invitó, a partir del proyecto, el profesor Ricardo Haye, profesor titular de la Cátedra de Radio, quien tiene referencias mías en el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, CIESTAL, cuya sede está en Quito, Ecuador y adonde concurren productores y docentes de radio, televisión todos los años

¹³⁸ La entrevista a AL fue realizada el 26/10/2011 en la sede del diario Tiempo Argentino de la CABA.

*Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios
Marcela Ickowicz. Tesis doctorado
a realizar cursos de capacitación. Yo trabajaba en Buenos Aires en radio Municipal, en radio Nacional...*

En esos años trabajó en el CePCA, fue director de la Radio FM de la Facultad Antena Libre y concursó en una de las materias del área: Taller de Radio.

...me incorporo con un cargo docente al equipo de producción y de capacitación del Centro Productor de Comunicación Alternativa que incluía la instalación de una estación de radio en la facultad y la apertura de 4 cabinas en 4 espacios comunitarios de los alrededores de General Roca y ahí comienza un periodo de contacto y propuestas de desarrollo del proyecto a las organizaciones y los grupos que funcionan en los diferentes barrios.

Omar González (OG) nació en Neuquén capital pero desde muy chico vivió en San Martín de los Andes. Se traslada a la ciudad de General Roca para estudiar en la UNCo, se recibe de Locutor en 1997 e ingresa como técnico a la Radio FM Antena Libre, por concurso y en 2003 ingresa al equipo docente.

...soy el más nuevo del área, graduado en Locución en esta Universidad y estoy a punto de Licenciarme en Comunicador Social (...) empecé primero por una extensión horaria, porque yo trabajo en la Radio de la Facultad como operador técnico, por concurso, y después ya una vez graduado, también por concurso, ingresé al área de locución de la Radio.

Cuando llegué por la zona por el 95, Ricardo Hays titular de la cátedra no estaba dando clase por lo que han contado las compañeras, pero una vez que se reincorporó hacia 1998, también lo tuve como director de la emisora.

OG ingresa al equipo una vez que el proyecto de Comunicación Alternativa CePCA había concluido,

Yo lamentablemente me vi con la cuestión negativa primero, que era un proyecto que había fracasado, eso fue lo primero que escuché como estudiante y como trabajador de la emisora. Que era un proyecto que no pudo cumplimentar sus objetivos, después fui indagando y bueno esto que contaron las compañeras, fue un Proyecto sumamente ambicioso que tuvo patas sumamente sólidas. Yo creo que sigue por más que no estén efectivamente en funcionamiento las cabinas, pero está el ánimo, la predisposición...

El equipo de auxiliares varía a lo largo del tiempo pero en general está formado por graduados de la UNCo que en su mayoría han sido alumnos del Profesor Titular en la carrera de grado.

Conformación del grupo

Los comienzos del grupo se ubican, como ya se señaló, en el período de la recuperación democrática en nuestro país y en la etapa de Normalización en la Universidad Argentina 1984-1986.

La mayoría de las personas que lo conforman fueron convocadas por RH en torno a la propuesta de creación del Centro de Producción de Comunicación Alternativa (CePCA) que resultó clave en la composición y consolidación del grupo/cátedra.

En los testimonios que transcribimos en el punto anterior ya puede advertirse, aunque sea en parte, la relevancia que tuvo y aún tiene para los integrantes del grupo el proyecto CePCA de comunicación alternativa.

Las menciones reiteradas parecieran constituirse en rasgos de identidad al que los integrantes de la cátedra apelan al momento de decir quiénes son, a modo de “carta de presentación”.

Desde los inicios del grupo en 1986 y durante los primeros seis, siete años el número de personas que conforman la cátedra se incrementa considerablemente debido a las múltiples actividades que desarrollan.

En las tareas de docencia la incorporación de personas se produce por la ampliación del número de materias, en las actividades de extensión el desarrollo y sostenimiento del Centro de Comunicación Alternativa CePCA y la dirección de la emisora FM Antena Libre, además de otras tareas académicas que encaran por esos años como fue la organización de las Primeras Jornadas Universitarias de Radio.

Entre los años 1995-1998 RH se ausenta para realizar estudios de posgrado en España, durante este período la Profesora Adjunta y la Docente Asistente asumen la responsabilidad del dictado de las asignaturas, de la Radio FM “Antena Libre” y de todas las otras tareas que competen al área.

Concluido formalmente el proyecto CePCA el grupo continua abocado a la formación de los estudiantes, a la dirección y programación de la Radio en la Facultad como espacio de formación y como servicio a las comunidades locales de referencia. En el ámbito de la extensión universitaria realizan tareas de asesoramiento a radios comunitarias, dictan cursos destinados a sindicatos, a personal de otras emisoras FM, a docentes de los niveles, primario y medio en proyectos de radios escolares.

En el ámbito de la enseñanza continúan creando y acopiando un conjunto amplio y diverso de recursos didácticos y en diferentes formatos con un uso recurrente de la tecnología con los que organizan sus clases teóricas y prácticas.

En el año 2004, el Área Radiofónica de la Carrera de Comunicación Social de la UNCo se asocia con la Escuela Terciaria de Enseñanza de Radio (ETER) de Bs. As que dirige el periodista Eduardo Aliverti, mediante la firma de un convenio para la creación conjunta del Laboratorio Experimental de Arte Radiofónico. (LEAR).

El LEAR¹³⁹ tiene como objetivo la producción, el fomento y la difusión de creaciones radioartísticas. Para ello organiza periódicamente "recitales" con piezas que aportan un tratamiento original al relato sonoro, realiza clínicas y cursos de capacitación para radioastas y participa de foros internacionales como la Bienal Internacional de Radio (México). Además, el Laboratorio constituye un ámbito de investigación teórica y es considerado un referente del radioarte en el Cono Sur.

Durante el mismo año 2004, el decano de la Facultad le propone a RH la creación de una carrera de posgrado, la que finalmente no logra concretarse por demoras que se generaron en el Departamento

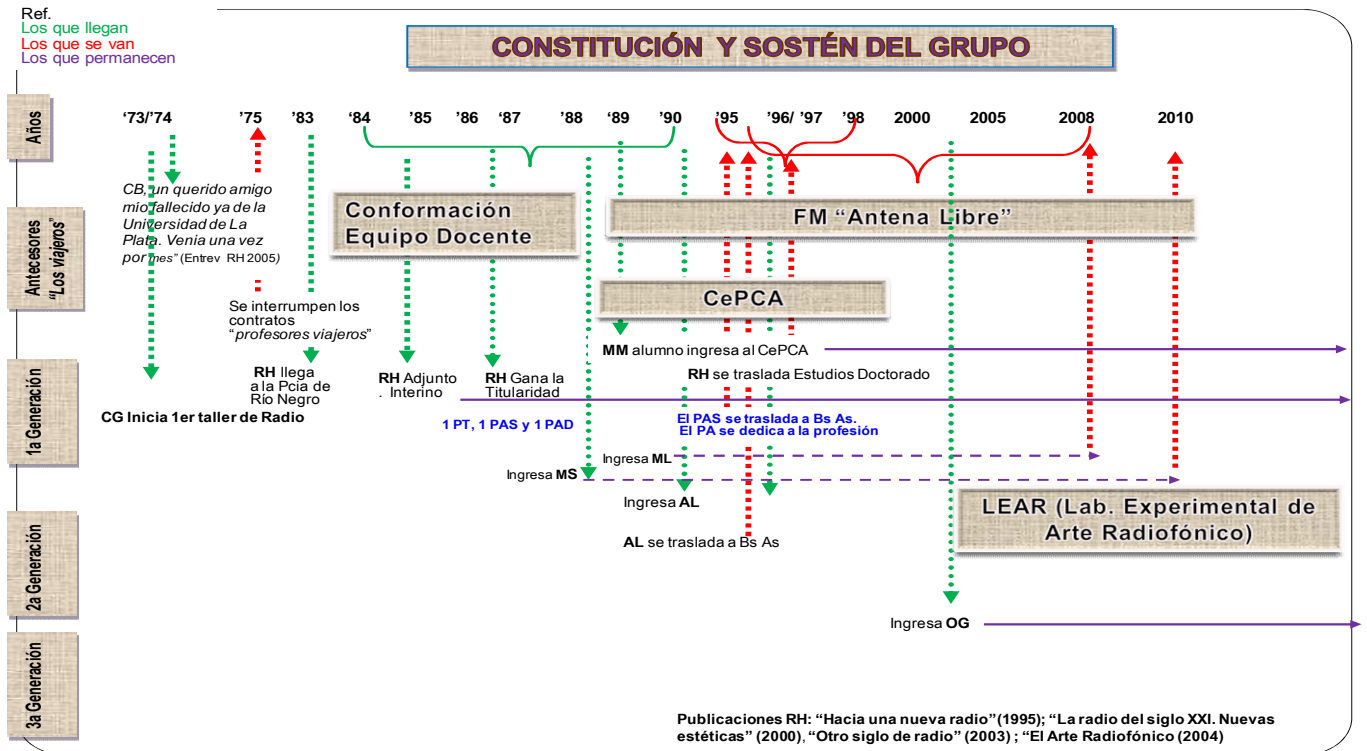
Una carrera radiofónica que sirviera de apoyo a la formación de los trabajadores de radio de baja potencia, comunitaria, de la zona, de la región. El pedido venía articulado con una demanda de FARCo, que es el Foro Argentino de Radios Comunitarias, con quien tenemos también muy buena relación. (Entrev indiv PT)

Ese pedido fue respondido por nosotros en una propuesta que finalmente estuvo muy demorada, muchos meses demorada en el Departamento y que cuando se trató no obtuvo el visto bueno del Departamento y esto generó alguna situación de incomodidad, particularmente a mí me la generó porque yo me sentí muy implicado en el trabajo no era un caso que nosotros hubiéramos producido por gusto personal y capricho sino ante un pedido concreto del decano y una vez que el pedido se produjo sí lo tomamos con agrado, nos pareció importante. El Departamento no lo juzgó así, creyó que no era bueno habilitar esta carrera, esto ha generado algún sentimiento de molestia, por lo menos en mi parte. (Entrev indiv PT)

En el año 2009 dos miembros del grupo inicial renuncian a sus cargos, situación que lleva a RH a convocar a nuevos integrantes en su reemplazo.

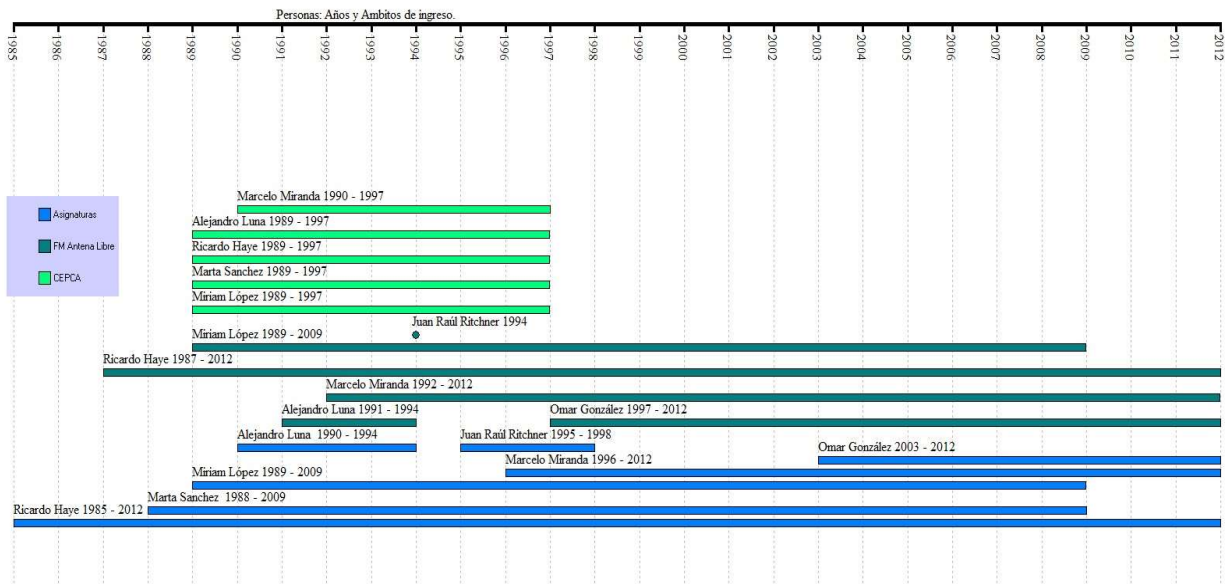
El cuadro que sigue muestra los movimientos de ingresos y egresos de los miembros de la cátedra y señala hitos en su constitución. Como ya se señaló, la emisora ubicada en la facultad de Derecho y Ciencias Sociales "Antena Libre", el proyecto CePCA y la creación del Laboratorio Experimental de Arte Radiofónico LEAR, constituyen momentos claves en la conformación del grupo

¹³⁹ Información obtenida de la página Web: www.lear-radioarte.com.ar.



Cuadro 5: Constitución y sostén del grupo Caso 1

El siguiente gráfico muestra además de los movimientos de las personas y los años, las actividades a las que se incorporan cuando ingresan



Cuadro 6: Constitución y sostén del grupo, movimientos Caso 1

Como puede advertirse, mientras que las líneas verde y turquesa, que grafican los ingresos y egresos de las personas en el proyecto CePCA y en la Radio

Antena Libre respectivamente son más homogéneas, en las asignaturas, marcadas en color celeste, los quiebres en las líneas marcan movimientos más frecuentes de entrada y salida de las personas.

b) Ubicación en la trama de relaciones

En el ámbito de la Facultad, la cátedra se vincula con otros equipos de los Departamentos de Comunicación Social y de Servicio Social, “hay *algunos referentes de otras carreras con los que siempre hemos tenido trato, que a lo mejor quedó del CePCA, de Servicio Social, Sociología, algunos de Derecho...*” (PT 2005)

En el ámbito de la UNCo, la “cátedra de Radio” se vincula con la radio FM Calf- Universidad que funciona en la ciudad de Neuquén en la sede central de la Universidad.

En el ámbito de las Universidades Nacionales, a partir de 1993, como ya se mencionó, la cátedra impulsa la creación de las *Jornadas Universitarias: La Radio de fin de Siglo*, realizándose las primeras en la UNCo. Se trata de encuentros de cátedras de radio de universidades nacionales con sedes rotativas.

Durante los siguientes cinco años se realizan en la Universidad Nacional del Centro, al año siguiente en Paraná, luego en UN de La Plata, en la UN de Río IV y en la UN de San Juan. En el año 1999 se suspenden, debido a la crisis económica que se vive en el país y en las UUNN. Recién en el año 2005, por iniciativa del equipo de la “cátedra de radio” de la UNCo conjuntamente con la UN de Córdoba y la UN de Río IV se retoma aquella propuesta inicial con el nombre *La Radio en un Nuevo Siglo*.

Con **Universidades del extranjero** el equipo está relacionado con la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Católica de Chile, con el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Quito, Ecuador). Además, la “cátedra de Radio” mantiene vinculaciones **con otros radios** de frecuencia modulada de localidad de General Roca y de la región, también con medios gráficos sobre todo con el diario “Río Negro”.

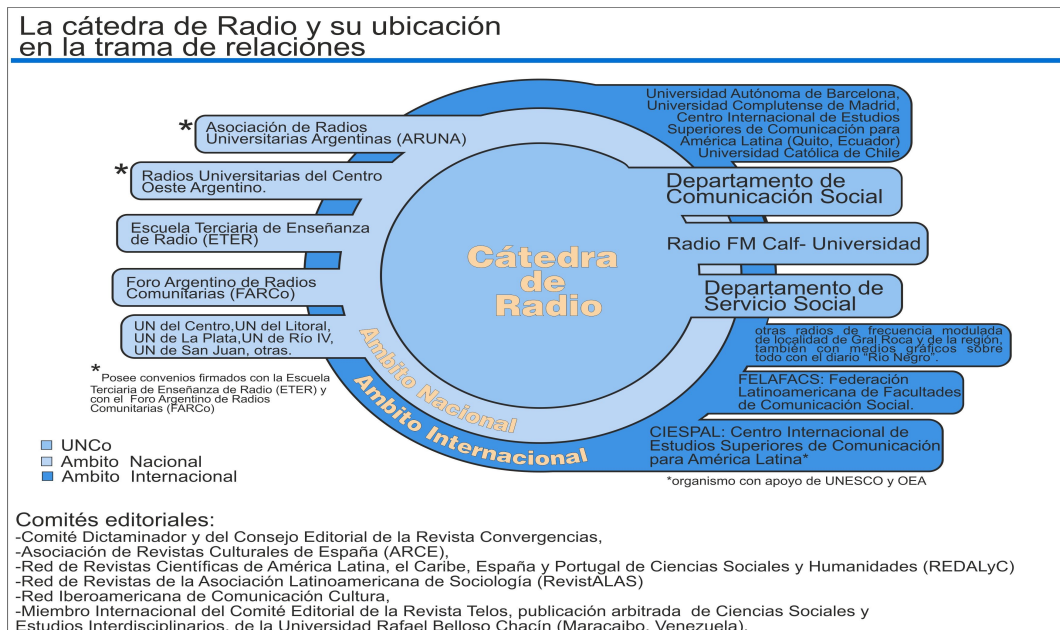
En el ámbito nacional integra la Asociación de Radios Universitarias Argentinas (ARUNA); Radios Universitarias del Centro Oeste Argentino; posee convenios firmados con la Escuela Terciaria de Enseñanza de Radio (ETER) y con el Foro Argentino de Radios Comunitarias (FARCo).

En el ámbito internacional integra la CIESPAL: Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina -organismo que cuenta con apoyo de UNESCO y OEA; también integra la FELAFACS: Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, organismo internacional de carácter no gubernamental que agrupa a más de 200 facultades y escuelas de Comunicación de 23 países de América Latina y otras regiones. FELAFACS es reconocida por la UNESCO desde 1987.

Por su parte Ricardo Haye es miembro de comités de revistas extranjeras, entre otras, integra el Comité Dictaminador y del Consejo Editorial de la Revista *Convergencias*¹⁴⁰, la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE), la Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal de Ciencias Sociales y Humanidades (REDALyC), la Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (RevistALAS) y la Red Iberoamericana de Comunicación Cultural¹⁴¹, es Miembro Internacional del Comité Editorial de la Revista *Telos*, publicación arbitrada de Ciencias Sociales y Estudios Interdisciplinarios, de la Universidad Rafael Beloso Chacín (Maracaibo, Venezuela).

¹⁴⁰ Publicación arbitrada de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma del Estado de México, aceptada en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT y en CSA Sociological Abstracts, Current Serials Source List; indizada por Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE) y por la Red de Posgrado en Administración y Políticas Públicas (REDAPP); incluida en el Censo de Revistas Culturales Iberoamericanas 2000.

¹⁴¹ Integrada al Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) e indizada en Directory of Open Access Journals (DOAJ).



Cuadro 7: Trama de relaciones Caso1

Como se puede apreciar en el diagrama, la cátedra de Radio sostiene una amplia trama de relaciones académicas que la conectan con el ámbito más próximo de la propia facultad y la UNCo, en el ámbito Nacional con diversas asociaciones de radios y con UUNN y en el ámbito internacional con Centros, Federaciones y Universidades extranjeras de habla hispana.

c) La cátedra en su historia

En el año **1986** la obtención de un subsidio importante -otorgado por Communication Assistance Foundation (CAF), del Reino de los Países Bajos, para la puesta en marcha de un proyecto de extensión que plantea la formación de *reporteros populares*, la creación de cabinas barriales de producción radiofónica y una radio FM en la Facultad-, impulsa la formación de un grupo. El proyecto se lleva adelante bajo la dirección de RH quien convoca a profesores y alumnos de la carrera de Comunicación Social, algunos profesores de la carrera de Servicio Social y profesionales del medio externo a la facultad.

La creación y consolidación del Centro Productor de Comunicación Alternativa -CePCA- así como la instalación y puesta en marcha de la Radio FM *Antena Libre* en la facultad animan al grupo, a proponer en los diferentes cambios del Plan de estudios la incorporación de nuevas materias que irán constituyendo el Área

Radiofónica. Como ya se señaló, el Plan de la carrera ha tenido varias modificaciones con relación a los años de estudio, las incumbencias y el perfil del egresado. En 1993 se realiza la última modificación que crea la Licenciatura en Comunicación con una duración de 4 años.

Hasta aquí uno de los rasgos que pareciera caracterizar a la cátedra de Radio desde sus inicios es la búsqueda y creación de espacios institucionales acordes con el proyecto/idea/concepción que el grupo sostiene.

A lo largo de su historia estas ideas/concepciones van tomando diferentes formas y se concretan en diferentes propuestas: la creación de la Radio "Antena Libre" en la facultad y la puesta en marcha del CePCA (Centro de Producción de Comunicación Alternativa) durante los primeros años ó la organización de las Jornadas "la Radio de fin de Siglo" que convocan a cátedras de Radio de diferentes Universidades Nacionales ó en los últimos años la creación de Laboratorio Experimental de Arte Radial: LEAR que surge de una asociación entre el Área Radiofónica de la Facultad y la Escuela de comunicación ETER con sede en la Capital Federal, son ejemplos de algunas de las formas en que se materializa el proyecto que sostiene el grupo con relación a la formación, la producción de conocimiento y la vinculación con el medio académico y social amplio.

El CePCA: un proyecto especial en la historia del grupo

El CePCA se gesta y se pone en marcha entre los años 1984/85, son los primeros años de recuperación de la vida democrática y tanto en la universidad como en las facultades se vive un clima inaugural. Se restauran las condiciones académicas y de gobierno, se reconstituyen los sistemas colegiados de conducción, se impulsa la renovación y relegitimación de todos los cuadros docentes bajo la figura de los concursos convocados en forma masiva y se conforma por primera vez en la historia de la UNCo la Asamblea Universitaria. El Proyecto CePCA recupera las producciones y concepciones de esos años en relación a *comunicación para el desarrollo* que se sostiene en la *comunicación popular y comunicación alternativa*.

Según Prieto Castillo¹⁴², uno de los referentes principales de este grupo, se trata de un movimiento que se despliega fundamentalmente en América Latina

¹⁴² Daniel Prieto Castillo es considerado entre los mayores expertos en América Latina de comunicación y educación y comunicación para el desarrollo. Doctor en Estudios Latinoamericanos por la UNAM (México, 1980). Profesor en materias de educación y comunicación de la Universidad Nacional de Cuyo. Entre sus numerosos libros: *Retórica y manipulación masiva* (1978), *Discurso autoritario y comunicación alternativa* (1979), *Elementos para el análisis de mensajes* (1980), *Diseño y comunicación* (1980), *Manual de diagnóstico de comunicación* (1984), *Comunicación y percepción en las migraciones* (1984), *Comunicación, periodismo científico, cultura y vida*

desde la segunda mitad del SXX y se inicia con experiencias radiales realizadas por campesinos en Colombia, en Perú la educación campesina y en Bolivia la Radio de los trabajadores de sindicatos mineros¹⁴³.

Es un período caracterizado por algunos teóricos del campo comunicacional como la etapa “crítico reflexiva” que abarcó el período comprendido entre 1965-1984. Se incorporó a la reflexión “*problemas sobre la estructura de poder de los medios, el flujo nacional e internacional de información, las condiciones sociales de producción de los discursos, la socialización de las conciencias por las industrias culturales, la democratización de los sistemas de información, la subordinación y dominación de las culturas nativas, la apertura a la comunicación alternativa popular, el impacto de las nuevas tecnologías de comunicación, la instauración de un nuevo orden mundial de la información, la construcción de una nueva hegemonía, etc.*”¹⁴⁴

En Latinoamérica, durante los ‘70 y principios de los ‘80, se crearon diversas organizaciones vinculadas a la formación de periodistas constituyéndose en la “*edificación institucional*”¹⁴⁵ para una amplísima gama de experiencias educativas. En este marco se fundó la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica, ALER; la Federación Latinoamericana de Periodistas, FEPAL; la Federación Latinoamericana de Escuelas y Facultades de Comunicación, FELAFACS, entre las más destacadas. En este contexto, la Directora del Departamento de Comunicación Social de la Facultad, Nily Povedano¹⁴⁶, impulsa y estimula entre los docentes la presentación de propuestas y proyectos a organismos internacionales para la obtención de financiamiento. Forma parte de su política departamental la creación en la Facultad de un Centro de Producción Audiovisual para la elaboración y

cotidiana (1984), *Voluntad de verdad y voluntad de espectáculo* (1986), *La fiesta del lenguaje* (1986), *Comunicación y medio ambiente* (con Berta Irene Flores, 1993), *La pasión por el discurso, cartas a estudiantes de comunicación* (1994), *Comunicación e integración* (1994), *La televisión, críticas y defensas* (1994), *Los formatos televisivos* (1994), *La televisión y el niño* (1994), *Introducción a la comunicación rural* (1994), *Mediación de materiales para la comunicación rural*, (1995), *Palabras e imágenes para la comunicación impresa*, Quito, OCCLAC. (1996), *La comunicación en la educación*, (1999), *Comunicación, universidad y desarrollo* (2000).

¹⁴³ En una entrevista que realiza Prieto Castillo sobre la experiencia en Bolivia transcribe: “*Estos trabajadores mineros eran ex campesinos aymaras, analfabetos, que además no tenían idea de cómo manejar una radio. Comenzaron artesanal y valerosamente y establecieron una estrategia de micrófono abierto, en el sentido de que no solamente se limitaban a la lucha sindical, sino se volvieron realmente expresiones de comunidades. Tenían micrófonos en los mercados, en la cancha de fútbol, en las escuelas, en las calles, y cualquier habitante del pueblo podía llegar a su radio, porque así la sentían, aunque no fueran trabajadores mineros, a decir lo que fuere y a discutir e intervenir, a tal punto que algunas de esas emisoras se volvían ejes del debate de la problemática de la comunidad en cualquier momento...*” Entrevista a Luis Ramiro Beltrán por Daniel Prieto Castillo, Santa Fe, Argentina, mayo de 2005.

¹⁴⁴ Javier Esteinou: *CIESPAL y la formación de imaginarios de la comunicación en América Latina*. Rev. Razón y Palabra. Revista Electrónica para América Latina especializada en comunicación. Febrero - Marzo 2002.

¹⁴⁵ Daniel Prieto Castillo y Peter van de Pol. *e-Learning comunicación y educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*. Copyright © 2006 por RNTC. Hilversum, Países Bajos. Primera edición: septiembre de 2006.

¹⁴⁶ Reconocida profesional y militante política vinculada al gobierno nacional del Dr. Alfonsín. Es Lic en Comunicación Social de la UN La Plata, emparentada con la Familia Rajneri dueños del Diario Río Negro.

transmisión de programas propios de radio y televisión; la creación de una Imprenta¹⁴⁷ y la creación de una Radio Universitaria.

En el marco de las líneas de acción propuestas desde el Departamento de la carrera, Ricardo Haye presenta un proyecto ante la Communication Assistance Foundation (CAF), del Reino de los Países Bajos para crear un Centro Productor de Comunicación Alternativa “el CePCA” y la Directora del Departamento de Comunicación de la Facultad es quien realiza las gestiones para la obtención del subsidio que finalmente se obtiene.

La propuesta consistió en la democratización de la palabra, “*procurando que la comunidad descubra sus posibilidades de encontrar y expresar sus problemas y soluciones*”¹⁴⁸; “*involucrar a los sectores sociales postergados en sus derechos básicos como la vivienda, la alimentación, la salud y la comunicación*” (AL); “*...no le das la voz a nadie, generas tribunas para que la gente haga escuchar su voz y después es labor de la Facultad darles la formación, perfeccionamiento. Ese era el planteo.*” (JRR)

El proyecto se sostuvo en tres pilares: la creación de *cabinas radiofónicas* en barrios periféricos de la ciudad de General Roca; la formación de *reporteros populares* entre los vecinos y la conformación de un *equipo interdisciplinario* integrado por profesores de las carreras de Servicio Social y Comunicación Social de la facultad junto a estudiantes avanzados de la carrera de Comunicación Social.

Las actividades del CePCA se desarrollaron en diversos *espacios físicos* de acuerdo al tipo de tarea. En la Secretaría de Extensión de la Facultad (FADECS) había una cabina en la que se procesaba la información, en las aulas de la Facultad se realizó la capacitación de los *reporteros populares* y en diferentes instalaciones barriales como bibliotecas populares, centros comunitarios u otras, funcionaron las *cabinas radiofónicas*.

Los barrios que participaron JJ Gómez, Villa Obrera, Villa San Martín, Mosconi, Stefenelli, Islas Malvinas, entre otros, están ubicados en la zona rural y urbana periférica de la ciudad de General Roca.

Si bien no se pudo reconstruir con exactitud la totalidad de los barrios involucrados dado que algunos muy próximos compartían una misma cabina como

¹⁴⁷ Años más tarde (1993) se crea PubliFaDeCS Departamento de Publicaciones dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad. Allí publican investigadores, docentes, estudiantes, se edita la Revista de la FADECS y materiales para las cátedras.

¹⁴⁸ Mundo Galena: la radio en las organizaciones, cabinas de grabación en los barrios.

el caso de Villa Obrera y Villa San Martín, se estima que fueron alrededor de diez y se capacitaron entre sesenta y setenta personas en total.

Según nuestros entrevistados, el avance del trabajo con los diferentes barrios de la ciudad así como el desarrollo que tuvieron las cabinas dependió de múltiples factores, sobre todo del grado de participación comunitaria previa que ya tenían los vecinos, las organizaciones de base preexistentes y el tipo de relaciones que mantenían entre ellas.

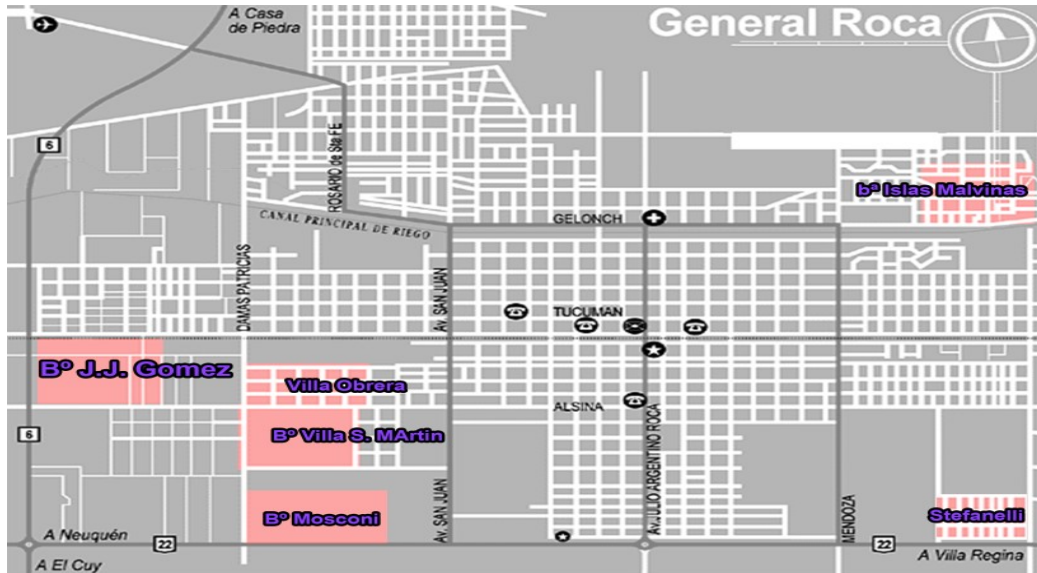


Foto 6 Plano de la ciudad de Gral Roca. En color se indican algunos de los barrios en que se instalaron las cabinas

A ver... esto es personal, yo percibo que hubo mayor continuidad, mayor firmeza en la vida de las cabinas de los barrios con mayores marcas identitarias propias que en los barrios más nuevos, por ahí por las propias necesidades..., de no tener respuestas. Sin embargo los que más fueron sostenidos eran los que tenían gente adentro, hubo mayor compromiso de los vecinos y de las organizaciones de base. Me acuerdo los bailongos que se hacían, los bailes que se hacían en el barrio San Martín y Villa Obrera, los barrios están pegados y la cabina estaba ahí en el medio, se hacían en el centro comunitario, había mucha participación. (Entrev Indiv JRR)

El tiempo se distribuyó en un período para la formación de los *reporteros populares* con una duración de entre seis y siete encuentros los días sábado por la tarde. La capacitación se realizó con metodología de taller y se organizó en 2 niveles, se daban dos o tres veces en el año. Las tareas de edición se realizaban en un día hábil con posterioridad a la jornada laboral.

El *equipamiento* consistió en la instalación de una consola en cada una de las cabinas instaladas en los barrios, los reporteros populares dispusieron de un grabador periodista para tomar testimonios y notas en el terreno, un micrófono y 2 caseteras para incorporar música y unos auriculares. En la Facultad, en la *casita* de

la persona encargada de la guardia se instaló un trasmisor y se construyó la torre de la antena.

Ricardo Haye es quien dirigió el Proyecto y fue el responsable de formar el equipo. La mayoría de las personas que en ese momento fueron convocadas para integrar el CePCA, luego pasaron a desempeñarse como docentes en las asignaturas del Área Radiofónica que se iban creando.

Respecto a la *organización del trabajo* el equipo de la facultad, al que denominaron "*grupo operativo*", se dividió en duplas formadas por profesores, en algunos casos profesores y estudiantes y se procuró que cada una de las parejas estuviera integrada por un Comunicador Social o un estudiante de la carrera y un Asistente Social. En distintos momentos también se integraron sociólogos y licenciados en ciencias políticas.



Foto 7. RH y J La Sala, decano de la facultad en la inauguración de la cabina. Barrio Stefenelli, Sep 1989

Las personas que formaron el *grupo operativo* del CePCA fueron: Ricardo Haye, Miriam López y Marta Sánchez comunicadores sociales; Jorge Cañabate, Delia Gómez y Ana Ciarallo asistentes sociales, Dardo Sardá sociólogo y Marcelo Miranda en ese momento estudiante de la carrera de Comunicación Social.

En distintas etapas del desarrollo del CePCA (1986/87-1995/96) se incorporaron -por tiempos acotados- otros profesionales como Alejo Luna (se traslada desde Buenos Aires convocado por la propuesta) y Juan R Ritchner (docente de la carrera).

Las *duplas* tuvieron a su cargo la formación de los *reporteros populares* y el posterior acompañamiento en cada una de las tareas que realizaron con la comunidad.

Por su parte, los vecinos de los diferentes barrios que formaron parte del CePCA se organizaron y generaron un mecanismo para la elección de los *delegados*¹⁴⁹ que recibieron la capacitación.

...se elegían delegados o personas que para ellos eran algún referente, (...) había todo un procedimiento, no se hacía así porque sí, había un procedimiento, un mecanismo que permitía que cada barrio, cada comunidad eligiera su delegado, ellos los llamaban delegado, eran las personas que se venían a capacitar (Entrev indiv. JRR)

La formación de los *reporteros/comunicadores populares* consistió en la adquisición de nociones básicas para el uso de las máquinas y rudimentos en técnicas periodísticas como la realización de entrevistas, la edición de la noticia, la forma de leerla, entre otras.

La *metodología* empleada fue la de taller y se trabajó en pequeños grupos de entre seis y ocho personas. Los encuentros se realizaban en las cabinas que se habían instalado en edificios comunitarios de los barrios en un horario acordado con los participantes, generalmente por la noche y luego de la jornada laboral.

...me acuerdo que en uno de los barrios había gente que salía de trabajar de la fábrica que procesa cal y venían todos blancos, así, 8, 9 de la noche y se ponían a grabar y después ese casete, en ese entonces casete, se llevaba a la radio. Y lo hacían en su tiempo libre. (Entrev indiv operador Radio)

La *participación* de los vecinos, en cada una de las instancias, dependió de un interés personal, “*era un voluntariado*” situación que en muchos casos condicionaba la asistencia a los talleres. Según nuestros entrevistados, fueron las personas más jóvenes quienes pudieron sostener una concurrencia más activa ya que “*tenían más familiaridad con la tecnología y con la radio*”.

Los programas eran grabados, luego se emitían en la Radio FM de la Facultad y en algunas pocas ocasiones salieron “*en vivo*”. La programación de la Radio disponía en el horario central al mediodía y de lunes a viernes un segmento en el que se emitían las producciones realizadas por los vecinos, cada día de la semana le correspondía a un barrio distinto y los sábados participaban todos los representantes de las cabinas en un programa compartido que se llamó “*La hora de los Barrios*”.

¹⁴⁹ Así se los nombraba en el barrio

La instalación de la Radio en sede de la Facultad significó -entre otras cuestiones- la difusión de las problemáticas barriales ya que hasta entonces (1987/1988) no era un tema atendido por las dos emisoras locales de Gral. Roca que hasta entonces contaba con dos radios, una AM "LU18" y una FM

En el marco del CePCA se forman alrededor de 60, 70 vecinos algunos de los cuales continúan vinculados a la emisora con programas propios en la grilla de la Radio y otros son eventualmente consultados por los periodistas.

Sobre la permanencia y finalización del CePCA.

Los testimonios de los entrevistados expresan de modo impreciso los años que 'duró el proyecto', y las razones de su finalización.

Desde lo formal el proyecto tuvo una duración de ocho años aproximadamente y concluyó una vez que se realizaron las rendiciones correspondientes de los subsidios. Sin embargo, algunos docentes que formaron parte del "grupo operativo" del CePCA mantienen el contacto con los *reporteros populares* que continúan siendo fuente de información de las problemáticas barriales.

Los que estamos desde ese entonces, los tenemos agendados y como acá no hay juntas vecinales, cada vez que pasa algo en un barrio, decimos..., bueno a ver qué reportero teníamos en este barrio, y lo llamamos. Quedó hecho el contacto y esos reporteros, ahora son referentes de organizaciones, no juntas vecinales, pero sí de centros tradicionalistas, o la biblioteca popular del barrio. (Entrev indiv operador Radio)

Sobre el impacto del proyecto y sus resultados.

El CePCA, como se mencionara, fue un proyecto especial en la historia del grupo tanto por el desafío que supuso, en los inicios de su conformación, la puesta en marcha de una idea con rasgos innovadores, como por la influencia y efectos logrados en diferentes ámbitos.

- en el ámbito académico: la integración de diferentes disciplinas

"La otra cosa que creo que fue un hito es que se trabajó en forma conjunta con Servicio Social fundamentalmente y después en reiteradas oportunidades con antropólogos, con sociólogos, creo que para lo que era la facultad en ese momento era la primera vez que se trabajaba sistemáticamente y prolongadamente en el tiempo de forma integrada. De hecho todos nosotros interveníamos en las comunidades por dupla, íbamos un comunicador y un asistente; mi compañera mucho tiempo fue DP". (Ayud Entrev. Grupal)

Pero nosotros íbamos todas las semanas a los barrios, a las cabinas, teníamos reunión; el grupo interdisciplinario de aquí de la Facultad armaban pareja, y por pareja atendíamos a cada barrio, a mí me tocaba Villa Obrera San Martín con una Asistente Social, a Miriam con otro compañero y así..., un trabajo interdisciplinario. (...) a mí me tocaba ir todos los días a las once de la noche en bicicleta con una

compañera y hacíamos ese trabajo durante años porque era la manera de que se sostuviera también el proyecto. (Ayud Entrev. Grupal)

- en el ámbito comunitario: la organización barrial y el cambio de hábitos de consumo vinculados a la información,

...se elegían delegados o personas que para ellos eran algún referente, la maestra, el vecino, lo que fuere; había todo un procedimiento, no se hacía así porque sí, había un procedimiento, un mecanismo que permitía que cada barrio, cada comunidad eligiera su delegado, ellos los llamaban delegado, eran las personas que se venían a capacitar. (Ayud Entrev. Grupal)

Estaba pensando..., que fue una ruptura para ese momento porque claro, la mayoría de los vecinos nunca se imaginó grabado en un cassette y tener una cabina en el barrio y poder hablar y expresarse y que los periodistas, los comunicadores y locutores fueran los vecinos era toda una ruptura... (Ayud Entrev. Grupal)

- en el ámbito profesional externo

Además habían dos radios o sea que todavía esto de los móviles en el barrio, yo siempre digo siempre que tuve en un momento una mirada muy crítica respecto del proyecto, pero creo que dejó sus marcas en muchas cuestiones y creo que LU 18 fue una radio que empezó a darle bola a los barrios, cuando los barrios empezaron a tener una voz en nuestra radio. Hubo un cambio notable a partir del segundo, tercer año... (Ayud Entrev. Grupal)

- en las organizaciones de base

...la biblioteca se llenó con otra mirada, con otra visión, con otro entusiasmo. Una vez hicimos un evento, (...) habían egresado los promotores del curso que se les daba (...) Ahí, en ese momento, el presidente de la junta vecinal dice unas palabras, (...) algo así... "la radio viene a darle identidad al pueblo y nos viene a ubicar en otro lugar. (Entrev indiv. Pta. biblioteca popular)

...algunos siguen trabajando en radio, (...) han nacido en Gómez 2 o 3 proyectos de radios nuevas, independientes. En una de esas estaba trabajando gente que se formó con nosotros, o sea que tenían algo de formación. (Entrev indiv JR Ritchner)

Pero lo de la radio lo seguimos recordando con mucho cariño porque trajo una especie de despertar a la letanía de Gómez, de barrio dormido, de barrio quedado... Fue una experiencia muy grata y volveríamos a repetirla (Entrev indiv Pta. biblioteca popular)

La cátedra y su proyecto: "La formación en la práctica para la construcción de una radio universitaria integrada con los sectores populares"

La cátedra de radio se nuclea alrededor de un *proyecto* que sustenta el desafío¹⁵⁰ de demostrar que desde la universidad es posible construir una radio comprometida con aquellos sectores sociales más desfavorecidos e históricamente postergados del mundo académico.

Desde esta premisa, el proyecto se propone resarcir una situación de inequidad. La creación de una práctica alternativa en las formas "de hacer radio" y la producción teórica de ella derivada constituyen los pilares de la propuesta de

¹⁵⁰ Fernández, L (1990) Informe Final. UBA

formación, investigación y extensión que aglutina al grupo. La formación de *reporteros populares* será la vía de acceso a un saber profesional al alcance de las mayorías y todo esto desde la universidad pública y con altos niveles de calidad.

Los testimonios que siguen dan cuenta, en parte, de la idea/proyecto que porta y sostiene el grupo

Los sectores periféricos (...) sólo son referidos en la comunicación comercial como escenarios de crímenes, de violaciones, de desnutrición, de incidentes, de apuñalados, difícilmente se le da a un vecino que es músico o artista o a una persona de conocimiento, una posibilidad de expresión a través de un medio comercial, y este trabajo de legitimación y de estímulo y de valoración que otorga la tecnología de la radio, de la televisión, incide en la gente, en su propia autoestima: sentirse reconocida, sentirse valorada, sentirse difundida... Es un trabajo que cuesta mucho pero que tiene muchos resultados. (Entrev indiv. AL)

“...la apertura de la Radio a las organizaciones de base (...), que no son estudiantes, son gente del pueblo, que vienen de la mano de la gente de los barrios, por ejemplo los chilenos, hoy los escuchas los domingos al mediodía, (...), hace 20 años que están. Entraron conmigo, yo les armé el programa a los chilenos y es una maravilla y siguen..., uno es albañil, el otro plomero, fue un tema de mucha discusión con mis propios colegas..., claro, la dicción no es exquisita, tiene errores..., hay cuestiones que si las hace un estudiante le pones un cero. Pero en este caso lo importante era la participación, era lo de Prieto Castillo, no le das la voz a nadie, generas tribunas para que la gente haga escuchar su voz y después es labor de la Radio y de la Facultad darles la formación, perfeccionamiento. (Entrev indiv. JRR)

Un proyecto cargado de mucha mística porque era un momento muy particular, estábamos adentrándonos en la democracia, veníamos de una reforma de un Plan de estudios de la dictadura a la democracia, el departamento tenía una dirección de una persona que militaba, (...) era militante política, con una visión muy fuerte de que había que democratizar y politizar. (Entrev indiv PA)

“... produce en los vecinos otra actitud frente a los medios, no de estar pasivamente consumiendo medios sino que “yo puedo participar generando mensaje”, esto yo lo veo ahora, hace unos días cuando nos llaman y nos dicen pasó esto, pasó aquello..., son la enzima que mueve determinados procesos en determinados barrios. (Ay)

En esos ocho años tuvimos una importante red de comunicadores populares que nos servía a nosotros de nexo directo, de vínculo con las organizaciones. Ese proyecto, quisiera decirlo, fue muy importante en nuestras vidas (...) Fue un planteo que no registra muchos antecedentes aquí en la facultad, de vínculo con las organizaciones y de construcción interdisciplinaria (Entrev indiv PT)

d) Momentos/ Etapas en el transcurrir de la cátedra

Como hemos mencionado, RH inicia la formación del grupo/ cátedra una vez que obtiene su cargo como Profesor Titular (1984).

El grupo que lo acompaña está formado por siete profesionales y un estudiante de la carrera. Los profesionales que ingresan¹⁵¹ pertenecen a su misma generación etaria.

En un lapso de alrededor de 7 años (1986-1993) el equipo logra incorporar dos materias anuales en el Plan de estudios y obtiene un importante financiamiento para llevar adelante el CePCA e instalar la Radio en la facultad.

El incremento sostenido del número de integrantes para la puesta en marcha y desarrollo de estos distintos proyectos van conformando puntos de apoyo en la constitución del grupo.

Desde estos ámbitos comienzan a incidir tanto en los debates internos que se realizan en la FADECS (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales), así como en los medios radiales de la ciudad de General Roca.

En la Facultad participan activamente en los cuerpos colegiados promoviendo desde allí cambios en el Plan de Estudio, en las discusiones respecto a la Radio Universitaria y también en la cobertura del cargo de director de la Radio¹⁵².

En la comunidad local, la instalación de la Radio en sede de la Facultad significó -entre otras cuestiones- la difusión de las problemáticas barriales ya que hasta entonces (1987/1988) no era un tema atendido por las dos emisoras locales. Comienzan a ser transmitidos los programas elaborados por los *reporteros populares* de los barrios periféricos de la ciudad que el equipo del CePCA forma.

La partida de RH a España para realizar estudios de posgrado provoca una serie de movimientos y reacomodaciones en el grupo, que se presentan más adelante.

En la reconstrucción de la historia del grupo/cátedra hemos podido reconocer 4 etapas

Una primera que abarca desde la creación de la carrera en 1972 hasta 1983, este período al que hemos denominado **“la etapa de los viajeros”**, la asignatura estuvo a cargo de diferentes profesores sin residencia en la zona. Los miembros de la cátedra han suministrado muy poca información de esta etapa.

Una segunda etapa a la que hemos denominado **“la conformación del equipo y la mística original”**. Abarca un período de aproximadamente 10 años,

¹⁵¹ Tres Asistentes Sociales y un sociólogo trabajan en otras asignaturas y/o carreras de la UNCo y son especialmente convocados.

El séptimo integrante migra a la zona atraído por la propuesta y se integra al CePCA y a La Radio.

¹⁵² La Radio FM depende del Departamento de Comunicación de la Facultad desde su creación y hasta el año 2006 sus directores pertenecieron al área radiofónica de la carrera que dirige RH. En ese año se realizó un concurso y el cargo fue cubierto por un profesional del medio externo.

desde el 1984 hasta 1994, 1995. Durante esta etapa confluyen: el proceso de normalización de la UNCo con los llamados a concurso de Profesores Regulares; RH llega a la zona; la puesta en marcha del CEPCA y la Creación de la Radio *Antena Libre*. Acontecimientos que generan un fuerte compromiso en los docentes, atraen a profesores de otras disciplinas y convoca a un grupo de estudiantes que luego formarán parte del equipo.

Un tercer período **“la ausencia del titular”** entre 1995 -1998, son los años en los que RH realiza sus estudios de doctorado en el exterior lo que lleva a redistribuir las tareas existentes entre los integrantes del equipo. Sobre todo ML y MS quienes están desde los inicios del grupo/cátedra son las personas que asumen la mayor responsabilidad y carga de trabajo.

Un cuarto período **“el regreso de RH y sus consecuencias”** entre los años 1998/1999-2010. Es un tiempo signado por la vuelta de RH; la sustanciación del concurso para el cargo de Director de la Radio *Antena Libre* que por primera vez es cubierto por un profesional externo a la universidad y el alejamiento de las personas que lo acompañaron desde los comienzos, ML renuncia al cargo de Adjunta en 2006 y tres años más tarde MS decide insertarse en la actividad privada.

Año	Tiempos/ Momentos	Temas
1971/1973	Creación de la UNCo en tiempos políticos <i>agitados</i>	<ul style="list-style-type: none"> El papel relevante de los estudiantes // “el espaldazo” a Lanusse // Nacionalización vs creación de una nueva universidad
La etapa de los viajeros 1975/1983	Los años de la dictadura	<ul style="list-style-type: none"> Profesores viajeros/Autoritarismo/Conductismo/tecnicismo
MOMENTOS DEL CASO 1 “La conformación del equipo y la mística original” 1984/1985	Recuperación de un modelo de Universidad /Legitimación/ gestación de proyectos “innovadores”/ obtención de financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> Los Concursos/ La legitimación de RH/la legitimación del área -desde el 84 hacia aquí ha habido un proceso de consolidación de la asignatura que se expande... El CEPCA -empieza todo el movimiento y la síntesis de la propuesta era crear cabinas barriales de producción radiofónica, La instalación de una Radio y la promesa de financiamiento - en principio hay cierta duda, pero por otro lado (¿) ¿y si sí?
1985 a 1988	Los inicios <i>“podíamos mover el mundo en ese momento...”</i>	<ul style="list-style-type: none"> - RH obtiene la titularidad/se anualiza la materia 1 - se inicia El CEPCA <i>“no le das la palabra sino que generas tribunas”</i> - trabajo en los barrios/vecinos y organizaciones <i>“a presentar el proyecto, a desarrollar el proyecto, a sostenerlo”</i> - inicio “oficial” de la radio FM Antena Libre <i>crear una emisora (...) tuvo que ver con que el aula creciera...</i> - se promueven jornadas de intercambio con cátedras de radio de otras UUNN
1988 a 1995	La puesta en marcha	<p>Las exigencias por sostener...</p> <p>-la Docencia/Formación: Se anualiza la materia 2 y se concursa Taller de Radio <i>“No nos despegábamos de la facultad”</i></p> <p>El CEPCA <i>a mí me tocaba ir todos los días a las once de la noche en bicicleta con una compañera (...) durante años (...) era la manera de que sostuviera el proyecto.</i></p>

<p>“La ausencia del titular” 1995 -1998</p>	<p>RH realiza estudios de Posgrado en España. Universidad de Barcelona</p>	<p>Redistribución de tareas entre los miembros del equipo.</p>
<p>“El regreso de RH y sus consecuencias” 1998 a 2003</p>	<p>El Regreso</p>	<p>El equipo “<i>pos Barcelona</i>” <i>Cuando volvió, éramos otros, nosotros nos pudimos parar en otro lugar y no tanto a la sombra de él.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • se dejan de organizar las Jornadas • finaliza el CEPCA • se concursa del cargo de Adjunto • RH se doctora
<p>2003 a 2005</p>	<p>RH abre/crea otros espacios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • crea el LEAR • impulsan nuevamente las Jornadas • se anualiza la materia 3
<p>2005 a 2010</p>	<p>Cambios en el equipo/ en la Radio/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • se concursa por primera vez la dirección de la Radio <i>“...ni siquiera es docente, (...) vino de La Plata, estuvo trabajando en La Plata, trabajó en el diario Río Negro (...) se presentó al concurso y lo ganó.</i> • se van los que acompañaron a RH desde los comienzos/ ingresan nuevos ayudantes
<p>TIEMPOS FUERA DEL ESTUDIO</p> <p>←..... →</p>		

Síntesis de los Momentos/Etapas. Caso 1 “Radio”
(1984/86-2009/10)

e) La formación en la cátedra de Radio de la UNCo

Como ya se ha mencionado, la mayoría de los miembros del equipo docente que ingresan en los inicios de la conformación del grupo y se mantienen hasta 2009 lo han hecho integrándose al CePCA.

Como parte del proyecto se instala en sede de la Facultad la radio universitaria *FM Antena Libre* que comienza a funcionar en el año 1987, se construye una torre para ubicar la antena de aproximadamente 30 metros y se gestiona ante el gobierno provincial la frecuencia. La señal de la estación tiene un área de cobertura de 40 kilómetros a la redonda, tomando como punto de referencia la sede de la Facultad, con una audiencia potencial de aproximadamente 200.000 personas que viven en la región de Alto Valle de Río Negro.

Como se señaló, la Radio depende del Departamento de Comunicación de la FADECS y hasta el año 2006 sus directores pertenecieron al área radiofónica, en ese año se realizó un concurso y el cargo fue cubierto por un profesional externo al ámbito académico.

En los comienzos el CePCA y luego La Radio han sido espacios para la formación de los miembros del equipo, en diferentes momentos sus integrantes han sido directores, productores y conductores de programas radiales. Uno de los valores que sostiene el grupo es la formación en la práctica profesional y esto es así tanto para los estudiantes como para los docentes. Circular por los diferentes espacios que conforman la cátedra (el aula, la radio, las emisoras en los barrios, las capacitaciones a gremios, escuelas) constituye parte de un trayecto formativo diseñado para quienes ingresan al equipo.

La concepción pedagógica que sustenta que la práctica misma es productora de formación se constituye en parte de los valores sostenidos y transmitidos por RH al equipo.

Descripción de las tareas

Sobre la enseñanza: como ya anticipamos, “la cátedra de Radio” tiene a su cargo tres materias, dos anuales que corresponden al segundo año y una cuatrimestral ubicada en el tercer año.



Foto 8 Alumnos en el laboratorio de Audio

La carrera de Comunicación Social de la UNCo., es una de las pocas del país que cuenta en su plan de estudios con tres asignaturas del área radiofónica.

Disponen de un aula especialmente equipada con dos laboratorios de audio para la realización de las prácticas de los estudiantes y a diferencia de otros salones de clase de la facultad, señalizados con números o letras, el aula que utilizan, como dijimos, se identifica con un *nombre propio* “Espejo Sonoro”

...quisimos poner un nombre propio que llegara a establecer el sentido de pertenencia, que fuera una referencia clara para los alumnos y que empezaran a verla no como un espacio anodino e impersonal, sino como el espacio de la Radio (Entrev indiv RH Profesor Titular)

La *enseñanza* la organizan en clases teórico-prácticas y los estudiantes desde el primer día disponen del programa, los horarios, las fechas de parciales, la fecha de entrega de los TP, aspectos sumamente cuidados por los integrantes del equipo. Las clases se inician con música generalmente seleccionada por los docentes, a medida que los alumnos llegan y se acomodan, suele escucharse música diferente al consumo cotidiano de los estudiantes.

Nos gusta ir al aula y todas las clases suelen empezar igual, mientras los alumnos van entrando y se acomodan, siempre hay música sonando. (...) les pedimos que empiecen a traerla ellos, les pedimos qué quieren escuchar. Pero cuando los que la traemos somos los docentes, la intención siempre es aparecernos con música de esa que seguramente es desconocida. Música étnica, música de estilos y géneros que ellos generalmente no escogen por sí mismos, curiosidades,(...) de manera que nuestra rutina está muy preñada por los consumos culturales y tratamos de involucrar en ese tipo de consumos a nuestros estudiantes compartiendo con ellos nuestros gustos, aquellas cosas que nos satisfacen, que nos provocan deleite, fruición perceptual.. (Entrev indiv RH Profesor Titular)

El dictado de las clases adquiere un significado especial,

...es una puesta en escena, es una obra de teatro, es un guión, en especial cuando da clase Ricardo, pero también a cada uno de nosotros cuando nos toca dar clases. Hay un guión, una preparación, es como presentar una obra de teatro ante un público. (Entrev indiv ML Profesora Adjunta).

Una clase típica se organiza en tres momentos, en un primer momento se trabajan cuestiones teóricas apoyadas por lo general con recursos como filminas o power point., un segundo momento de producción por parte de los estudiantes y un tercer momento de análisis de lo producido con la intervención de los docentes y los estudiantes.

Generalmente nuestro abordaje de cuestiones teóricas está acompañado de dinámicas grupales o de mecanismos complementarios a la palabra como el uso de otros tipos de auxiliares además de los audios que son proyectables: filminas y en el último año, año y medio, materiales proyectables en Power Point y un cañón amplificador de imágenes. Luego de ello viene la instancia de producción de nuestros estudiantes y luego la producción de los estudiantes es analizada en plenario por toda la cátedra, es decir: los docentes más los estudiantes. (Entrev indiv PT).

Disponen de una importante base de *materiales de apoyo didáctico* en los laboratorios de audio que son de libre acceso para los estudiantes. Estos materiales son elaborados o seleccionados por los miembros del equipo y responden a diversas temáticas como por ejemplo: adultos mayores, sectores populares, vida cotidiana, cuestiones de género, chicos de la calle, entre otros. También disponen de una serie de adaptaciones de cuentos, poesías, narraciones, radioteatro, radionovelas, algunas de las cuales pertenecen a colegas de otras universidades o trabajos destacados de estudiantes.

Los *trabajos prácticos* tienen distinto grado de complejidad, pero en general consisten en el relevamiento de determinada información para la elaboración de un producto radiofónico que, en algunos casos se emite por la radio de la facultad. Por ejemplo, en la materia de tercer año, "Producción Radiofónica" uno de los trabajos prácticos consistió en una salida a terreno para la *elaboración de un diagnóstico* a escuelas, hospitales, comisiones barriales y la elaboración de una producción radiofónica adecuada a cada una de esas instituciones.

Para la *evaluación* de los aprendizajes se emplean formas no convencionales como por ejemplo juegos del tipo "*la búsqueda del tesoro*", o la elaboración de "*un*

retrato” en el marco de un parcial que consistió en la producción de un diagnóstico de las radios locales. El examen final de las tres materias consiste en elaborar una programación de ocho horas de duración que se transmite en vivo. Los estudiantes elaboran y participan en las diferentes propuestas y los docentes se distribuyen horarios para evaluar los productos.

Organización y funcionamiento del equipo docente

El principal espacio formal de comunicación que mantiene el equipo docente entre sí, son reuniones semanales durante todo el año, a las que llaman ‘Seminario Anual’. Se instalaron en 1998, año en que Ricardo Haye regresa después de haber realizado los estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona. Si bien el objetivo inicial y expreso en ese momento fue aprovechar la experiencia del Titular, las reuniones continuaron en el tiempo y se constituyeron en un espacio de análisis y elaboración de su práctica docente así como de diversas situaciones por las que atravesó el equipo en su transcurrir.

Surgió como una propuesta de Ricardo cuando volvió de los dos primeros años en Barcelona. Yo me acuerdo que él estaba recién llegado, y yo estaba a cargo de la radio, de la dirección de la Radio, y era una preocupación de él y nuestra como aprovechar toda la experiencia de él. Y ahí Ricardo propuso sistematizar, te estoy hablando del año...98, 99. (Entrev indiv PA)

“...esa instancia que tenemos de reunirnos una vez a la semana nos protege de muchas cosas (...) vemos qué nos pasa cuando realizamos la práctica docente con los alumnos, el proceso de aprendizaje (...) estas instancias de encuentro hace que nos contengamos uno al otro, que seamos un soporte uno al otro y podamos verbalizar estas cosas (...) estos problemas hay que analizarlos requieren de un análisis constante. Si no hubiera estas instancias vendríamos, daríamos clase, cerraríamos el portafolios, tomaríamos exámenes y nos iríamos (Entrev indiv PA)

Además de los horarios establecidos en las clases teóricas, prácticas y de consulta, utilizan entornos virtuales en la comunicación con los estudiantes al que le otorgan un doble propósito, orientarlos en las tareas específicas y a la vez habituarlos en el uso de la tecnología.

Las tres cátedras tienen una cuenta de e-mail, en el caso de Periodismo Radifónico la maneja Omar y en el caso de Comunicación Y Producción las maneja Ricardo. Y cualquiera de nosotros que quiera distribuir algo se lo pasamos y ellos lo distribuyen, incluso se les pide a los estudiantes al principio que si no tienen e-mail que lo abran, uno gratuito porque buscamos familiarizarlos con la tecnología porque en el medio la manejas o fuiste. (Entrev Grupal, Ayudantes)

Sobre la investigación:

Ricardo Haye ha dirigido diversos Proyectos de investigación localizados en la FADECS-UNCo. Entre los años 1999-2001 inicia una línea de investigación con la conformación de equipos interdisciplinarios, el primer estudio indaga sobre *“La constitución de la expresividad en la programación de las radios universitarias argentinas”*¹⁵³. El segundo proyecto, en continuidad con la línea iniciada, estudia *“La correspondencia entre el ‘oyente modelo’, el ‘perfil de oyente’ y el ‘oyente real’ de Antena Libre FM*. En 2004, como se mencionó anteriormente, Ricardo Haye, junto al periodista Eduardo Aliverti¹⁵⁴ crean el Laboratorio Experimental de Arte Radiofónico (LEAR), con dos sedes, una en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otra en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, en General Roca. En 1995 cuando RH se trasladó a Barcelona para realizar los estudios de posgrado se interrumpe la línea de investigación que desarrollaban. Durante su residencia en España RH se integró al grupo de investigación *“Migración y comunicación”*, en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Autónoma de Barcelona.

En el año 2009 se forma un nuevo equipo con docentes de distintos campos disciplinares -sociología, comunicación social, letras- y bipertenencia institucional, a la UNCo y a la Universidad Nacional del Centro¹⁵⁵. Este equipo se inicia con la investigación *“Radio, realidad y ficción”*, el estudio trata sobre la capacidad de relato de la radio y la construcción de una poética sonora. A partir de 2010 las investigaciones del equipo giran en torno a la temática *“Lo fantástico en los artefactos culturales”*.

Sobre la difusión y extensión:

La difusión de las producciones se realizan a través de múltiples soportes, cuentan con un Blog en internet *“Espejo Sonoro”*; la página web de la Radio donde colocan programas, artículos teóricos, materiales didácticos y un sitio de Internet www.mundo-galena.com.ar.

Con relación a las publicaciones escritas Ricardo Haye ha publicado cuatro libros que forman parte de la bibliografía obligatoria de los programas de enseñanza.

¹⁵³ Conforman el equipo los profesores Hugo Frare abogado y docente de la carrera de Derecho y Dardo Sardá Lic en Ciencias Políticas, docente de la FADECS.

¹⁵⁴ Periodista radial y gráfico. Dirige la Escuela Terciaria de Estudios Radiofónicos (ETER). Es profesor titular, junto a Oscar Bosetti de la asignatura Taller de Radiofonía de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA.

¹⁵⁵ Julio La Sala, sociólogo; Omar González, Andrea Miglio, Matías Pordomingo y Jorge Arabito con formación en comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría, UNICEN, Jesús Nori técnico en Comunicación y Cecilia Boggio del campo de literario.

El primero, *“Hacia una nueva radio”* se publica en 1995 por Editorial Paidós, con una primera reimpresión en 2001. En el año 2000 *“La radio del siglo XXI. Nuevas estéticas”*. Publicado por CICCUS/La Crujía. Dos años después, en el año 2003, se edita el tercer libro de su autoría *“Otro siglo de radio”*. Publicado por Editorial La Crujía, y al año siguiente, en 2004, *“El arte radiofónico”*, publicado por la misma editorial.

Desde su conformación, el equipo desarrolló tareas de extensión, de asesoramiento a radios comunitarias, dictó cursos destinados a sindicatos, a personal de emisoras FM, también se vinculó a docentes de los niveles primario y medio en proyectos de radios escolares. Sin duda, según los testimonios de los entrevistados, la propuesta de extensión *“más ambiciosa”, “de mucha mística”* (ML) *“con bases sólidas”* (OG) fue la creación del Centro Productor de Comunicación Alternativa.

La Radio

La Radio *FM Antena Libre*, es una unidad organizacional inserta en una unidad mayor como es *la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales* de la UNCo. La Radio constituye uno de los ámbitos de la propuesta de formación del grupo/cátedra.

En el año 1985 Carlos Galván¹⁵⁶ se desempeñaba como docente en el Área Escrita de la carrera, Técnico en Medios de Comunicación Social, y desde este espacio curricular impulsa e instala la primera emisora en la facultad. Si bien su formación es en medios gráficos y según su propia definición, *“...sin formación académica, soy un autogestado (...) un empírico, como se hacían antes los periodistas, hecho en las redacciones”*, su preocupación por la formación profesional de los estudiantes y la necesidad de contar con un medio de comunicación mueven a Carlos Galván en ese sentido. En un principio intenta armar una producción gráfica, pero los costos que insumía la impresión, lo desaniman

Comencé tratando de armar algo gráfico porque es mi formación y revolví en la facultad que había y encontré 2 máquinas eléctricas. Eran solamente como para comenzar. Hacía falta la impresión ahí me empantané, la impresión es cara y mientras le daba vueltas me encuentro con un compañero –yo trabajaba en el diario Río Negro- a quien le habían regalado un transmisor de FM que venía de regalo en una revista de electrónica.

Carlos Galván, decide finalmente instalar un pequeño transmisor que venía de regalo en una revista de electrónica

¹⁵⁶ Entrevista realizada en octubre de 2011 en el domicilio particular del entrevistado

...te imaginás lo que era el transmisor de FM! tenía el tamaño de una jabonerita, y su alcance era reducidísimo (...) era de 80 metros a todo vapor, pero como para mí era necesario que tuviesen un medio, les propuse esa pequeña radio...” (...) “la antena la hice yo siguiendo instrucciones de alguien que sabía pero con tubitos de esos dorados donde se ponen las cortinas, realmente fue muy elemental.

Los diversos testimonios coinciden en que el primer transmisor de la Facultad se instala desde el área escrita de la carrera, con el propósito de mejorar la formación y estimular a los estudiantes, para que

... se tomaran las cosas en serio (Entrev indiv CG)

... los chicos hacían una radio así muy en joda (Entrev Indiv operador de Radio)

... hacían chistes, se equivocaban, tenían hipo, estornudaban, o sea, con total impunidad porque nadie los escuchaba (Entrev indiv JJR ex director de la Radio).

El alcance de esta pequeña emisora que podía escucharse en el barcito de la facultad, a unos 50mts brinda a los estudiantes la posibilidad de contar con una audiencia y

...efectivamente los chicos empezaron a tomarse un poco más en serio las cosas (Entrev Indiv operador de Radio).

Unos años más tarde, entre 1987/1988, la Directora del Departamento de Comunicación de la Facultad Nily Povedano, y de acuerdo a sus políticas de desarrollo de la carrera, le solicita a Carlos Galván la elaboración de un proyecto con el objetivo de instalar una Radio.

Un día la directora o jefa de la carrera, Nily Povedano, va a un congreso de la fundación Friedrich Heder en Ecuador y me llama por teléfono y me dice: -Mirá, acá hay plata a montones, ¿qué se puede hacer?-. -A mí lo que se me ocurre es si yo puedo, primero, poner una imprenta, pero una radio ocupa mucha menos gente, es más fácil y eso podría ser”. Dice: “bueno, dale, mandame un presupuesto”. ¡Fue así muy a lo bestia! (Entrev indiv CG)

La Radio se lo encarga a CG (...) y así nace Antena Libre, con un alcance de 1 Km., a la redonda y ya se empieza a pensar en ampliarla. (Entrev indiv JJR ex director de la Radio).

Le mando un presupuesto hecho a partir de revistas que conseguí de los ingenieros electrónicos (...) era un Congreso, o sea que tenía una duración limitada, (...) me llama al segundo día y me dice: “mandame...”. Le mando un proyecto. (Entrev indiv CG).

La posibilidad que se concrete la instalación de La Radio despierta interés en las personas del área radiofónica de la carrera y desata controversias por su posesión

Dicen que sí, vuelve (...) con la promesa de 80.000 dólares... Cuando llegamos a la facultad con esa novedad, en principio hay cierta duda, pero por otro lado..., y sí, sí?

Entonces comenzaron –lo que nunca había habido- las presiones internas...“...la cátedra de radio se comienza a interesar, aparecen técnicos, cosa que antes no tenían, yo era el director y tenía un operador y era el locutor y era el conductor...de esta radio chiquitita. (Entrev indiv CG).

...aquí hay un punto que es..., yo soy amigo personal a Ricardo Haye, lo quiero mucho pero también por otro lado hay otras historia, viste que la historia no se escribe, no se ha escrito y por algo no se escribió ningún..., ni siquiera un cuadernillo..., yo quise hacerlo...” (Entrev indiv JRR ex director de la Radio)

Sale el proyecto, que es a lo que..., no sé, cada vez que yo se lo plateo a Ricardo lo elude..., porque hubo una gran pelea mortal entre Galván, Ricardo, Nily..., entonces como que...” (Entrev indiv JRR ex director de la Radio)

Acerca de la creación de la Radio hemos obtenido -en los testimonios aportados en situación de entrevista-, dos versiones. Si bien ambas coinciden que la idea de crear una radio en la Facultad le pertenece a quien entonces era la Secretaria Académica de la Facultad, Nily Povedano, una de las versiones sostiene y reconoce a Carlos Galván como la persona que elabora el proyecto para la obtención de un subsidio del gobierno holandés y con esos recursos se adquieren los equipos y se instala la Radio. La otra versión sustenta que la creación de la FM forma parte del Centro Productor de Comunicación Alternativa, el CePCA subsidiado por Radio Nederland.

...formamos parte del Centro Productor de Comunicación Alternativa que fue un proyecto muy importante en nuestro desarrollo. Fue el proyecto que permitió nacer a la radio de nuestra facultad “Antena Libre” con un par de importantes subsidios internacionales, a mí me tocó ser el director de ese proyecto. (Entrev indiv PT).

...yo me incorporo con un cargo docente al equipo de producción y de capacitación del Centro Productor de Comunicación Alternativa y para desarrollar el proyecto de comunicación alternativa que incluía la instalación de una estación de radio en la facultad y la apertura de 4 cabinas en 4 espacios comunitarios de los alrededores de General Roca. (Entrev indiv integrante CEPCA)

Las disputas de poder -silenciadas/negadas- respecto al origen de La Radio reaparecen de diferentes maneras o toma distintas formas, posibles de advertir en la reconstrucción de su historia

La Radio FM “Antena Libre” en su historia

Como se mencionó, en el año 1987 comienza a funcionar la Radio FM *Antena Libre*, se construye una torre para ubicar la antena de aproximadamente 30 metros y se gestiona ante el gobierno provincial la frecuencia. La señal de la estación tiene un

área de cobertura de 40 kilómetros a la redonda, tomando como punto de referencia la sede de la Facultad, con una audiencia potencial de aproximadamente 200.000 personas que viven en la región de Alto Valle de Río Negro. La Radio depende del Departamento de Comunicación de la FADECS desde su creación y hasta el año 2006 sus directores pertenecieron al área radiofónica de la carrera que dirige Ricardo Haye, en ese año se realizó un concurso y el cargo fue cubierto por un profesional externo a la Facultad.

El cuadro que sigue muestra los directores de la Radio y los períodos que ejercieron la función. Los sombreados corresponden a los miembros del equipo de la cátedra de Radio

Directores	Años en la función
Carlos Galván	1985 -1987
Ricardo Haye	1987-1991
Alejandro Luna	1991 -1993
Juan R Ritchner	1994 -1998
Miriam López	2000- 2002
José L Galanti	2002-2003
Juan R Ritchner	2003-2005
Marcelo Miranda	2005-2006
Aldo Massini	2007 y continúa

Cuadro 8: Directores de la Radio FM Antena Libre

Las instalaciones y equipamiento.

Desde su creación, funciona en una edificación ubicada a la entrada del predio de la facultad, en la casa destinada para el sereno. Es un espacio pequeño que no cuenta con las condiciones necesarias para el funcionamiento de una radio y si bien se realizaron algunas mejoras como la instalación de aire acondicionado, sobre todo para el mantenimiento de los equipos de radio, o la colocación de una puerta independiente de la entrada a la Facultad¹⁵⁷, no se efectuó ninguna ampliación. El edificio cuenta con una habitación de 4mts por 4mts, utilizada para recepción, administración, dirección, sala de reuniones y sala de espera. Un

¹⁵⁷ Es en el año 1994 que se logra una entrada independiente y con ello se solucionó las dificultades que ocasionaba ingresar a la radio los fines de semana y feriados en que la facultad permanece cerrada.

pequeño estudio y una sala de control de aproximadamente 2mts por 3mts que, según los entrevistados, no posee las condiciones óptimas para cumplir su función.

...era la casa del sereno cuando empezó a construirse la Facultad, era una casa de plan de viviendas, 2 habitaciones, cocina, comedor y un baño, y es chiquitísima, (...) y es un lugar que no debería estar habilitado, porque no tiene las condiciones de seguridad mínimas, está todo enrejado para colmo. (Entrev indiv operador de la Radio)



Foto 9: Edificio de la Radio

El *equipamiento* se compone de un teléfono para llamadas locales, una consola, el micrófono del estudio y las computadoras que cuentan con más de diez años de uso¹⁵⁸. Desde su creación “la Radio” fue objeto de múltiples debates, desde cuestiones vinculadas al sentido y concepción de una Radio Universitaria, hasta aquellas que tienen que ver con la dependencia institucional, el modelo de gobierno, la cantidad y formas de designación de su personal y el sostén económico. Algunos de nuestros entrevistados expresaron que en el transcurrir de los 25 años que tiene La Radio estas discusiones se reavivaban “*de acuerdo a quién ocupa la dirección de la emisora*”.

Entre los años 1987-1992/93, muchos de los *reporteros populares* integrantes a su vez de otros grupos o asociaciones de base, presentaron propuestas y obtuvieron un espacio en La Radio para emitir sus programas. Algunas de estas producciones fueron más eventuales y otras lograron mantenerse, dependiendo en ambos casos de la línea que imprimía el Director del momento.

¹⁵⁸ En noviembre de 1994 y en octubre de 1999 la emisora gestionó y recibió un subsidio de la Fundación Netherland para mejora del equipamiento.

...los chilenos y los Heavy Metal son los que se sostuvieron, y lo defendieron a capa y espada ahora y los quieren sacar. Por qué? Porque la radio de la universidad tiene la obligación? no..., la Radio no tiene obligación, la Radio quiere ser una Radio Universitaria con un lenguaje determinado y tiene todo el derecho de hacerlo, es Universitaria. Porque eso es lo que somos Pública y Universitaria, la intención comunitaria es más político, ya es mas de gestión, ya es mas de objetivos que vos firmas cuando asumís la Dirección y estás de acuerdo con que tenes que seguir esa línea. (Entrev indiv JRR ex Director de la Radio)

Otro de los debates por los que atraviesa el grupo, sobre todo en los primeros años de creación de La Radio, se enlazó al empleo de la emisora como espacio para la realización de las prácticas de los estudiantes. Dicho en otros términos, se discutía una concepción de radio universitaria y si la misma debía ser o no considerada Radio-Escuela. Entendían que poner al aire solamente programas de estudiantes principiantes o en proceso de formación no resultaba conveniente por la probabilidad de errores no sólo en el modo de transmitir la información sino en el tratamiento de la información misma. Consideraban que esta situación le restaba credibilidad a la radio en su conjunto y ubicaba a los oyentes en una posición de vulnerabilidad,

... si estás saliendo afuera no podes, no puedo faltarle el respeto al tipo de enfrente que prende la radio y escucha a los pibes...., que se hizo mucho tiempo esto". (Entrev indiv JJR ex Director de la Radio)

Por otro lado, resultaba poco razonable disponer de una emisora en una facultad que cuenta con un área radiofónica en su propuesta formativa y desistir del empleo de ese medio para la formación de los estudiantes.

Planteada la situación en estos términos se decide seleccionar los programas de los estudiantes que salían al aire con el seguimiento de los docentes antes, durante y después de ser emitidos; habilitar radios en los pasillos de la facultad y fortalecer el trabajo previo en los laboratorios de audio.

Respecto a la *dependencia institucional* las posiciones se ubicaban entre depender del Departamento de Comunicación o de la Secretaría de Extensión de la Facultad. El área radiofónica siempre sostuvo la conveniencia que La Radio dependiera del Departamento de Comunicación, sin embargo esta decisión no es compartida por todos los docentes del Departamento, entre otras razones porque algunas designaciones del personal de La Radio se cubren con cargos docentes, reduciéndose de este modo el presupuesto general destinado a la carrera, de todos modos el órgano máximo de resolución de los temas o cuestiones vinculados al funcionamiento de la emisora es el Consejo Directivo de la FADECS.

El tipo de *designación del personal* de la Radio resulta sumamente complejo al no contar con un estatuto específico. Como se mencionó, el personal en algunos casos es designado con cargos docentes y en otros con cargos de administración y apoyo, en ambos casos no se ajusta el nombramiento con el tipo de tareas que la organización misma les demanda e instala un grado de ambigüedad proclive a generar situaciones de tensión y conflicto.

...por ejemplo mañana es feriado, el día del empleado público..., y no hay radio entonces? Y así me pasaba. El perfil del trabajador de la radio es diferente, tiene que ser diferente, porque el día feriado es el día que más lo necesitas, o el día de las elecciones por ejemplo. (Entrev indiv JJR ex Director de la Radio)

...la Radio siempre tuvo muchísimos conflictos, de los trabajadores con la facultad y entre los trabajadores, por esto de que no sabes bien qué sos. Sos docente?, sos no docente?, entonces si soy docente porque tengo que venir un feriado, o porque tengo que venir en las vacaciones, entonces había mucho conflicto en la facultad, había mucho reclamo de los trabajadores. (Entrev indiv MM operador de la Radio)

La relación de los miembros del equipo con La Radio

La Radio, FM Antena Libre, es una unidad institucional de la FADECS con la que el grupo se vincula fundamentalmente a partir de las actividades de enseñanza y de extensión. En diferentes momentos de la historia de La Radio, sus miembros han sido directores, productores y conductores de programas. Para algunos, La Radio es el lugar para que los docentes puedan mostrar a los estudiantes

...cómo se hacen las cosas” “...nos parecía conveniente que ellos (los estudiantes) también nos vean hacer, más que la cuestión de estar siempre hablando, de hacer, que nos vean hacer. A ver... ¿cómo hacen estos...?” (Entrev indiv Asistente).

Para otros, es un medio de expresión, de comunicación con el que además dicen estar ligados afectivamente

...yo amo la radio como medio expresivo, artístico; no como medio periodístico solamente, (...), desde chica me crié con la radio, en la época de los radioteatros (...) me di cuenta que lo mío era la radio, que yo siento pasión por la radio.” (Entrev indiv Asistente de docencia),

- vínculo que entienden se trasmite en la formación de los estudiantes

Yo siento que la radio me fascina (...) y creo que la pasión se baja más en el aula, a mí me da mucha satisfacción dar clase... (Entrev indiv ML Profesora Adjunta)

- la Radio también es motivo de orgullo por la libertad profesional que les brinda,

...la radio de la Facultad es referente en la localidad y en la provincia porque tiene una ventaja, no depende de nadie económicamente...” “...desligarse de las publicidades, si uno tiene que decir, por ejemplo criticar a alguna de las empresas

frutícolas, lo pueda decir sin tener que estar pensando..., tengo una empresa como sponsor no lo puedo decir, que es el condicionamiento que tienen los privado”
(Entrev indiv MM operador de la Radio)

Los miembros del grupo entienden que la creación y sostén de la emisora significó “*la ampliación del aula*” a la vez que ubicó tanto a los docentes como a los estudiantes en un mayor nivel de exposición

Ahora que lo pienso, a diferencia de las otras orientaciones, los ejercicios en el aula los tenés que hacer más armados y cuando estás en radio tenés que mostrarlo, eso hace que determinadas técnicas que enseñas en el aula después, a los 20 minutos tenés que mostrarlas cuando haces radio. Los colegas de Redacción Escrita no tienen que sacar un diario todos los días, lo mismo la gente de medios no tiene un canal de TV, sino serían otras obligaciones, otras expectativas... (Entrev grupal Ayudantes)

Sentido y alcances de una radio universitaria, las concepciones en las que se apoyan y su incidencia en la programación

En los inicios la Radio estaba en el aire unas pocas horas con un programa de noticias por la mañana y otro al mediodía, la mayor parte del tiempo transmitía música clásica. En los tiempos de Carlos Galván, el primer director de la Radio, se impulsa la creación de un espacio para que representantes de distintos gremios comunicaran directamente las noticias y no fuera el periodista quien las transmita. Durante los años del CePCA se incorporan los programas realizados en las cabinas barriales, producciones de los estudiantes -sobre todo en la gestión de Alejandro Luna y JR Ritchner- y como parte del convenio suscripto con la Fundación que financió el proyecto se transmitieron producciones de la radio alemana, holandesa, española y otras radios europeas.

Respecto al *sentido y alcances de una radio universitaria*, y las concepciones en las que se apoyan si bien pareciera haber consenso respecto al carácter de servicio público -sin fines de lucro-, y la pertinencia en producir y emitir programas de interés académico, no sucede lo mismo con el carácter comunitario/barrial que el CePCA le imprimió a la emisora en los primeros tiempos.

Dentro de la facultad (...) existía un sector de docentes que consideraba que no estaba la radio y un proyecto de comunicación popular entre los alcances de una casa de altos estudios, sino la de impartir cátedra y formar profesionales pero no la de tener una radio. Tener un medio de comunicación parecía que era un derroche de recursos y en este sentido había resistencia. Los que desarrollábamos la radio y un sector mayoritario de docentes consideraban un atributo y una energía en la que vale la pena invertir. (Entrev indiv MM Asistente)

Algunos rasgos identificados en esta cátedra como espacio de formación sostenido en el tiempo.

Como hemos señalado en la presentación del diseño del estudio¹⁵⁹, el propósito general de la investigación consistió en producir conocimiento que permitiera “...avanzar en la comprensión de los fenómenos ligados a la formación y socialización de los docentes en el espacio de las cátedras universitarias, y hacerlo especialmente a través de aquellas reconocidas por la producción en la formación de sus profesores”.

Entre sus objetivos específicos se había propuesto a) identificar y describir las características que presentan aquellas cátedras reconocidas en la formación de sus docentes con relación a las formas de ingreso de los aspirantes, los procesos de iniciación, de legitimación o promoción internas; b) los rasgos que adquiere la trama vincular -en la que se inserta la formación de docentes universitarios- en el espacio de las cátedras-, el tipo de relaciones que se establecen entre maestro y discípulo, discípulos entre sí, discípulos y aspirantes, aspirantes y maestros- y c) describir las características que presentan los dispositivos de formación que estas cátedras generan con relación a la formación de sus docentes para la enseñanza, la investigación y la extensión, entre otras posibles.

Los análisis realizados permiten identificar algunos rasgos que parecen especialmente asociados al carácter de esta cátedra como espacio de formación sostenido en el tiempo y legitimado por el reconocimiento externo

La presencia de una figura que ocupa la posición de liderazgo: un proyecto, un sujeto, un grupo

En el caso que se presenta es posible advertir, en los diferentes momentos de la reconstrucción de su historia, la presencia de una figura que ocupa la posición de liderazgo.

En los inicios de la conformación del grupo/cátedra es el proyecto CePCA que opera como polo de atracción con capacidad de despertar interés y convocar a “otros”.

En los *aspectos materiales* el CePCA permitió la creación de la Radio de la facultad, la instalación de cabinas barriales, la formación de los reporteros

¹⁵⁹ Parte II Capítulo 1 de este documento

populares, la producción de conocimiento que se expresó en la ampliación de asignaturas del área radiofónica en el Plan de estudios de la carrera de Comunicación Social.

En sus *aspectos simbólicos*, este conjunto de hechos quedó significado por las personas del grupo/cátedra como la posibilidad de generar espacios alternativos de comunicación y formación desde la universidad y con ello la construcción de un guión (Fernández, L. 1994) con capacidad de orientar las acciones.

Es probable suponer entonces que en los períodos de mayor dificultad -como por ejemplo fueron, la partida del Profesor Titular con la consecuente distribución y recarga de responsabilidades en algunos de los integrantes o las carencias crónicas de espacios y recursos, o los climas de tensión con los colegas del Departamento en determinados períodos-, sea el vínculo que los miembros del pequeño grupo mantienen con el proyecto lo que les permite realizar los movimientos necesarios con el fin de sostener las múltiples tareas encaradas garantizando de este modo la pervivencia tanto del grupo como del proyecto mismo.

Un ideario-proyecto que aloja una concepción de universidad y de universitario

En la historia de vida del grupo la formación de *reporteros populares* demostró, -para sí mismos, para los destinatarios de la propuesta, para la administración académica y para colegas de la Facultad-, ser la vía de acceso a un saber profesional al alcance de las mayorías.

La puesta a prueba de una práctica alternativa en las formas “*de hacer radio*” y la producción teórica de ella derivada constituyen los pilares de la propuesta de formación, investigación y extensión.

Esta premisa, constituida como valor del grupo opera otorgando identidad y sentido de pertenencia a sus integrantes

Una posición legitimada

Haber concursado y obtenido la titularidad, ubica al candidato en un lugar de reconocimiento entre sus pares y para la organización académica en su conjunto

Dada la importancia ya señalada que adquiere el concurso para los universitarios argentinos, RH en nuestro caso, queda habilitado tanto externa como internamente a producir y crear no solo en lo atinente de su campo disciplinar

específico sino también con relación a la invención/creación de otras formas organizativas que van más allá de las pautadas por la organización misma.

Tanto el CePCA, como la Radio, como las nuevas asignaturas en el Plan de Estudios amplían las fronteras de los cargos con los que ingresan y se constituyen en otros ámbitos posibles de formación.

La disponibilidad de la generación mayor a la formación de los más jóvenes

La creación y puesta a prueba de una variedad de dispositivos formativos que favorecen una aproximación paulatina al ejercicio profesional tanto en las propuestas de enseñanza, *-cabinas, laboratorios-*, como en las de investigación y extensión *- inserción de los estudiantes en radios comunitarias; producción y puesta en el aire de programas radiales-*, muestran además de una concepción de formación que se asienta en el conocimiento que ofrece la experiencia en la práctica, el interés de los mayores en incluir a los jóvenes en los espacios que el grupo genera.

La disponibilidad de la generación mayor a la formación de los más jóvenes se advierte en la inversión de tiempos y espacios que supone la formación cuando esta tiene que hacerse lugar en ámbitos no destinados específicamente a tal fin.

El despliegue de estrategias destinadas a cierto grado de acumulación de poder.

En procura por sostener y ampliar los ámbitos de influencia, el grupo/cátedra genera una dinámica en torno a la creación de puntos de apoyo externos e internos.

Este aspecto que imprime desde los inicios el Profesor Titular y los adherentes del grupo inicial parece suponer un rasgo en la dinámica del grupo a lo largo de su historia.

La presencia casi interrumpida de miembros del equipo en los cuerpos colegiados por un lado y la dirección de la Radio por otro, así como las múltiples relaciones construidas a lo largo de los años con los organismos municipales y provinciales, parecieran orientarse en este sentido.

La producción de estrategias destinadas al control de los fenómenos de rivalidad y competencia

La generación de diversos espacios académicos para la inserción de los miembros del grupo/cátedra, sea en las asignaturas del Plan de estudios, en La Radio o en los proyectos de extensión parece constituirse en una estrategia

tendiente a morigerar en parte las potenciales situaciones de rivalidad y competencia que desencadenan o pueden desencadenar los límites impuestos por las regulaciones académicas (falta crónica de recursos, demoras en la sustanciación de los concursos, limitación de designaciones docentes en función del número de estudiantes, entre otras)

Ante tales situaciones, el grupo parece responder con una *modalidad de conquista* que supone para quienes se adhieren un alto grado de exigencia.

En momentos de crisis en los que se vive un ambiente socio institucional hostil como lo fueron los debates por las modificaciones en el plan de estudios o los generados en torno al sentido de una radio universitaria, tal dinámica provoca dos tipos de respuestas. Para algunos miembros la exacerbación de la exigencia por sostener una concepción de práctica profesional y su formación suscitan el desaliento y abandono del proyecto. Para otros, entre los que se encuentra el líder, el proyecto mantiene el valor y justifica los esfuerzos.

A más de 20 años de la creación del grupo/cátedra (2010) y con el grupo inicial desmembrado, RH comienza nuevamente una dinámica de conquista, esta vez para la incorporación y socialización de nuevos miembros.

EL CASO 2: “La cátedra de Historia Social”

Presentación inicial

El caso que se presenta se inicia en el espacio académico de la cátedra de “Historia Social Moderna y Contemporánea” de la UNCo.

La primera cátedra de *Historia Social General* se creó en el país en el año 1958 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires por José Luis Romero constituyéndose así en el propulsor de esta corriente historiográfica en el país (Galasso N. 2004)¹⁶⁰. Desde entonces, la asignatura se ha incorporado en la mayoría de las carreras sociales y humanas que se dictan en las universidades nacionales.

a) Caracterización del grupo/cátedra.

En la UNCo, la asignatura se dicta en el primer año la carrera de Servicio Social¹⁶¹ de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Atiende un número promedio de 300-400 alumnos. Desde los inicios y en forma paralela y sostenida con las actividades de docencia e investigación uno de los rasgos que va a caracterizar al grupo es el despliegue de múltiples tareas de extensión que lo vinculan con diferentes organizaciones de la comunidad: gremios, instituciones educativas, medios radiales y gráficos de la región, entre otras.

La cátedra de Historia Social corresponde a las denominadas *cátedras de servicio*, como se anticipó en el Capítulo 2, donde se describe la Estructura Orgánica de la UNCo, *las cátedras de servicio* son aquellas que dependen del departamento de una facultad, -en este caso el Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades-, que pueden o no formar parte del plan de estudios de algunas de las carreras de esa facultad, -en este caso la materia Historia Social Moderna y Contemporánea no se dicta en la carrera de Historia-, y sí se dicta en carreras que pertenecen a otras facultades de la UNCo.

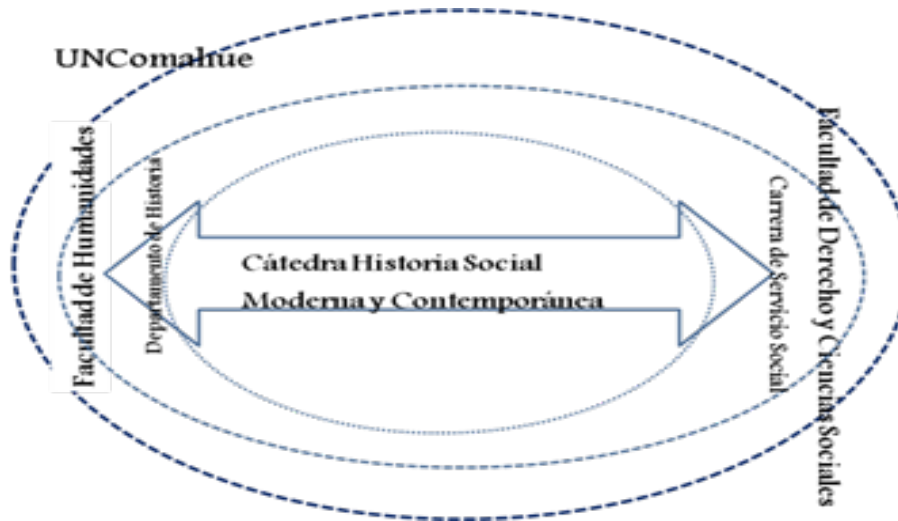
En este caso, la condición de ser cátedra de servicio vincula al grupo/cátedra de Historia Social con dos unidades organizacionales, con la Facultad de Humanidades de la que depende académicamente y con la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la que depende funcionalmente. La primera se localiza en la

¹⁶⁰ (Galasso N. 2004). De la historia oficial al revisionismo rosista. Cuadernos para la otra historia. Centro Cultural E S Discépolo. www.discepolo.org.ar.

¹⁶¹ La asignatura “Historia Social Moderna y Contemporánea” también forma parte del Plan de estudios de la carrera de Sociología creada en 2002.

ciudad de Neuquén y la segunda en la ciudad de Gral. Roca, Provincia de Río Negro, distantes 50 Km. una de la otra.

El gráfico muestra parte de la compleja trama organizacional en la que se inserta la cátedra en el ámbito de la UNCo.



Cuadro 9: Inserción Institucional. Caso 2

Con anterioridad a la creación de la UNCo (1971) existían en la región dos instituciones dedicadas a la formación de Asistentes/Trabajadores Sociales: el Instituto de Servicio Social en la ciudad de Gral. Roca y la Escuela de Servicio Social en la ciudad de Neuquén.

Con la fundación de la UNCo y la creación de la Facultad de Ciencias Sociales (así la denominación de entonces) en la ciudad de General Roca, la carrera de Servicio Social pasa a formar parte de la oferta académica de la Facultad fusionando ambas instituciones bajo una misma dirección, no obstante se mantiene el dictado de la carrera en ciudad de Neuquén ¹⁶².

La formación de base de sus integrantes es en historia y como ya se anticipó, dependen académicamente de la Facultad de Humanidades de la UNCo.

El grupo se inicia en el período de Normalización en 1986 y cuatro años más tarde crean un Grupo de Estudios -GEHiSo-. Más adelante se presenta en detalle la gestación y puesta en marcha del proyecto dada la relevancia que tuvo en la

¹⁶² En la jerga cotidiana se denominan: módulo Neuquén y módulo General Roca.

conformación del grupo. Aquí solo anticipamos fragmentos de las entrevistas con el Profesor Titular que muestran, por un lado, la forma que el grupo encontró para dar respuesta al interés de jóvenes graduados que no podían incluirse en la estructura académica de ese momento y por otro, a la posibilidad -según sus testimonios- de lograr *un perfil de cátedra más equilibrado* al integrar la investigación y la extensión a las tareas de enseñanza que hasta entonces la cátedra realizaba.

...empezamos a ver la posibilidad de buscar una instancia mayor, pivoteando en la cátedra, para poder integrar a estos compañeros que se acercaban, de alguna manera atraídos por la Historia Social, y básicamente eso de los sectores populares, movimiento obrero. En este marco creamos el GEHiSO (...) la creación del GEHiSO estuvo en directa relación con el sostén de la cátedra; es decir a partir de la cátedra. (Entrev indiv EM Prof. Titular)

Haciendo un balance, digo, la cátedra arrancó con un fuerte perfil docente, fue madurando entre los 10 y los 20 años, con un equilibrio muy importante entre investigación, docencia y extensión” (Entrev indiv EM Prof. Titular)

En su estructura formal, cuenta con un Profesor Titular, un Profesor Adjunto y 3 ayudantes de docencia. El equipo (con algunas modificaciones en el grupo de ayudantes) tiene a su cargo el dictado de la asignatura desde hace más de 20 años. En este lapso de tiempo la materia se ha dictado también en la Facultad de Turismo, en la Escuela de Idiomas y desde el 2004 en la carrera de Sociología, creada ese mismo año.

El Profesor Titular (EM) posee título de Doctor, con amplia trayectoria y reconocimiento en el ámbito académico así como en el medio social externo a la UNCo. El Profesor Adjunto (GR) posee título de Magíster. Los ayudantes se recibieron entre los años 1999 y 2000 y al momento del relevamiento de la información¹⁶³ se hallaban realizando estudios de posgrado.

La persona que inicia la cátedra (EM) llega a la zona en el año 1983. Su formación de base la realiza en la UBA entre los años 1970-1975. En el '75, siendo ayudante, el gobierno militar lo expulsa de la Universidad Pública, se dedica a otras actividades y mantiene cierto vínculo con la vida académica en una Universidad Privada. Su relato da cuenta de un marcado interés por formarse y estar vinculado a la Universidad, en 1983 gana una beca CONICET, al año siguiente migra a la Provincia de Neuquén e ingresa en la UNCo primero como docente ad-honorem, luego en calidad de interino y en 1986, con la sustanciación de los concursos masivos que se realizan en la etapa de Normalización, obtiene la regularidad en el cargo.

¹⁶³ Año 2006.

El GEHiSo, creado en 1991 con profesores de esta y otras cátedras resulta un espacio académico atractivo para un importante número de becarios, estudiantes y graduados interesados en los temas de investigación que el grupo desarrolla. Pocos años más tarde la Justicia Letrada del Territorio de Neuquén dona al Grupo los archivos históricos correspondientes al período previo a la provincialización, colecciones de diarios de la misma época y otras fuentes que participan en la creación de una biblioteca especializada que pasa a formar parte del patrimonio de la UNCO, que se verá en detalle al relatar la historia del grupo. Aquí solo anticipamos que posibilitó el desarrollo de nuevas líneas de investigación, publicaciones¹⁶⁴, diversidad de proyectos y actividades de extensión que resultaron claves en la composición y consolidación de la cátedra.

b) Inserción de la cátedra en la trama institucional: *Ubicación geográfica e institucional*

Los miembros del grupo desarrollan sus actividades en diferentes espacios físicos de la UNCO y en diversas organizaciones del medio social. En el ámbito de la Universidad, las actividades de enseñanza las desarrollan en las aulas ubicadas en la sede de la Facultad de Derecho y Cs. Sociales en la ciudad rionegrina de General Roca y en las instalaciones destinadas a la carrera en el edificio central de la UNCO en la ciudad de Neuquén. En el mismo predio y a unos 400 mts está la Biblioteca Central de la UNCO donde se encuentra el archivo utilizado fundamentalmente para las tareas de investigación, en ese mismo espacio cuentan con una oficina amplia donde realizan distintos tipos de reuniones.

...esto [el espacio físico en la sede central] se debió a la creación del GEHiSo, acá confluían la investigación, la docencia y..., lo institucional a veces, porque alguno de nosotros somos consejeros (ríe) (Entrev indiv EM Prof. Titular)

Desde los inicios, el grupo despliega una amplia línea de actividades de extensión que lo vincula con organizaciones gremiales, instituciones educativas, medios radiales y gráficos de la región, entre otras.

...en LU5 tuvimos varias experiencias (...) en radio CALF hicimos un programa anual sobre la historia de los trabajadores en Argentina, historia del movimiento obrero en

¹⁶⁴ Como por ejemplo la línea acerca de la Historia Social del Delito: Bertello CG; Debattista S y Rafart G: El bandolerismo rural en la última frontera: Neuquén 1890-1920, en Estudios Sociales n° 14, 1998. Bohoslavsky E; Bang, bang. El mundo del delito en el Territorio del Neuquén, 1900-1930, tesis de licenciatura, UNCO., 1998. Bohoslavsky E.; y Rafart G; La cuestión del orden social en la frontera, 1884-1930, Covunco, 1995. Rafart G.: Crimen y castigo en el Territorio de Neuquén: 1884-1920, en Revista Estudios Sociales n° 6, Argentina, 1994.

Argentina, hace como 10 años de esto. También entrevistas en un programa en el Canal de Roca, (...) esta noche está Gabriel por ejemplo. Cuando hay algunos temas candentes, por ejemplo la reforma de la constitución de Neuquén llaman a la cátedra o cuando hay alguna cuestión social, el tema de los piqueteros, de la protesta social, (...) después los pedidos en las escuelas. Para los 100 años [de la ciudad de Neuquén] CALF [cooperativa de electricidad] nos pidió si podíamos dar una serie de conferencias.



Foto 10 Aulas de la FADECS

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UNCo

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FADECS) tiene su asentamiento en la ciudad de General Roca, provincia de Río Negro. La ciudad de General Roca, una de las más antiguas de la región, se ubica a 1200 kilómetros de la ciudad de Buenos Aires, a 500 kilómetros de Viedma (capital de la provincia) y 50 kilómetros de Neuquén (capital de la provincia del mismo nombre y sede central de la Universidad Nacional del Comahue).

Con anterioridad a la creación de la UNCo la educación superior en la Provincia de Río Negro estaba organizada en Institutos distribuidos en las ciudades más pobladas. En General Roca funcionaba el Instituto de Servicio Social y el Profesorado con las carreras de Letras, Francés e Inglés que se incorporan a la UNCo en 1972.

Como ya se dijo, en el año 1975 fue designado Rector Interventor de la UNComahue Dionisio Remus Tetu¹⁶⁵. Durante su gestión se llevan a cabo las prácticas políticas más represivas de la historia de la Universidad y de las provincias de Neuquén y Río Negro. Se cerraron todas las carreras vinculadas con las ciencias sociales. Se anuló el plan de estudios de la carrera de Técnicos en Ciencias Sociales y se dejó sin efecto el proyecto de creación de la carrera de Sociología. Servicio Social fue una de las carreras de la UNCo más golpeadas por la ola represiva. Fueron víctimas de secuestro seguido de desaparición 5 estudiantes y 1 docente de la carrera¹⁶⁶ y 3 estudiantes fueron detenidas ilegalmente obteniendo tiempo después la libertad¹⁶⁷.

En 1983, se crea en el ámbito de la Facultad la carrera de Abogacía y desde entonces la facultad pasó a denominarse Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FADECS).

En 2002 se instrumenta el dictado de la carrera de Sociología, antigua aspiración de la localidad de Gral. Roca desde mediados de la década de 1970. Actualmente la FADECS cuenta con cinco carreras de Grado: Abogacía, Licenciatura en Comunicación Social, Profesorado en Comunicación Social, Licenciatura en Servicio Social y Licenciatura en Sociología organizadas en los siguientes departamentos: Servicio Social; Ciencias de la Información y la Comunicación; Ciencias Políticas y Sociales; Derecho Público y de Derecho Privado¹⁶⁸.

La Facultad de Humanidades de la Universidad Provincial de Neuquén (UPN)

En la Provincia de Neuquén, la expectativa de una institución de estudios superiores se halla presente desde los primeros años de la provincialización¹⁶⁹.

¹⁶⁵ También es designado Rector interventor de la Universidad Nacional del Sur, en la ciudad de Bahía Blanca.

¹⁶⁶ Las alumnas Cecilia Vecchi, Mirta Tronelli, Arlene Seguel, el estudiante Héctor Campos y el docente Luis María Früm, de la escuela de Servicio Social, como parte de un grupo mayor.

¹⁶⁷ Gladis Sepúlveda, Elida Sifuentes y Nora Rivera.

¹⁶⁸ Y los posgrados: Maestría y Especialización en Sociología de la Agricultura Latinoamericana; Maestría y Especialización en Planificación y Gestión Social con mención en Comunicación Social y Gestión Social; Maestría y Especialización en Derechos Humanos; Especialización en Derecho Administrativo; Especialización en Derecho Penal y Ciencias Penales; Especialización en Derecho de Daños y Contratos y la Especialización en Derecho del Trabajo y Colectivo de la Seguridad Social.

¹⁶⁹ El territorio actual de la provincia de Neuquén se incorpora al Estado Nacional, luego de las campañas militares iniciadas en 1879. Cinco años más tarde se establecen los límites, la organización administrativa y se designa al primer gobernador. La provincialización sucede en 1955 y en 1958 los habitantes eligen por primera vez a las autoridades. Es en la década del '70 con la explotación del petróleo en la zona, el desarrollo de la fruticultura y el apoyo a la radicación de nuevos pobladores que la provincia cobra un importante impulso.

Es durante el gobierno de Felipe Sapag (1965) que logra plasmarse con la creación de la Universidad Provincial de Neuquén (UPN) con 4 facultades: **Humanidades**, Ciencias Agrarias, Antropología e Ingeniería. Ese mismo año (1965) la Municipalidad de la ciudad de Neuquén dona el terreno para la construcción de la ciudad universitaria. El predio estaba formado por 107 hectáreas, años más tarde se anexaron otros terrenos aledaños que totalizan unas 120 hectáreas. En la Facultad de Humanidades de la UPN se dictaban las carreras de Profesorados en Historia y Geografía; Castellano y Literatura; Matemática, Física y Química. Contaba con un Departamento de Filosofía, desde 1966 funcionaba la Escuela de Servicio Social y en 1970 se inauguró el Departamento y Laboratorio de Idiomas¹⁷⁰. Parte de esta estructura pasa a la Facultad de Humanidades de la UNCo en 1972.

La Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo)

En los terrenos donados por el municipio neuquino se construyen los primeros pabellones que ocupó la Facultad de Humanidades. Años más tarde se construye la sede del Rectorado y las Facultades de Economía e Ingeniería. En la década de los '80 se construye la Biblioteca Central y un nuevo edificio para la Facultad de Humanidades y la Facultad de Turismo



Foto 11:
Vista aérea de la sede central de la UNCo:
Rectorado, Facultades de Economía, Ingeniería, Humanidades, Turismo y la Biblioteca Central.

En 1972 al incorporarse la Facultad de Humanidades a la UNCo, el Departamento de Filosofía pasa a conformarse como un área, recupera su carácter

¹⁷⁰ AAVV: "La Universidad Nacional del Comahue 1972-1997. Una Historia de 25 años". EDUCO 1997

departamental en el período de la Normalización (1985) y años más tarde (1996) se crean las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía.

En 1975, con la intervención de Tetu, como ya se señaló, los Profesorados de Química, Física y Matemáticas pasan del ámbito de dependencia académico de Humanidades a las Facultades de Economía y de Ingeniería por considerarse facultades *más des-politizadas*¹⁷¹.

Desde la Normalización la Facultad de Humanidades de la UNCo se organiza en cuatro Departamentos, cada uno de los cuales administra las carreras de Profesorado y Licenciatura de su campo disciplinar.

El cuadro que sigue muestra las carreras que en los inicios formaron parte de la propuesta académica de la Universidad del Neuquén y el traspaso a la UNCo.

Año	Universidad	Carreras de la FH	Facultades/Departamentos	Localización
1965	Universidad Provincial de Neuquén	Profesorados en Historia y Geografía; Castellano y Literatura; Matemática, Física y Química.	Humanidades	Neuquén
1966		Escuela de Servicio Social		Neuquén
1970		Departamento de Idiomas. Departamento de Filosofía.		Neuquén
1971	UNComahue	Profesorados en Historia y Geografía; Castellano y Literatura; Matemática, Física y Química. Área de Filosofía	Humanidades/ Departamentos Historia Geografía Letras	Neuquén
		Servicio Social pasa a depender de la FADECS. Se mantiene un módulo en Nqn	FADECS	General Roca
1975		Prof. de Matemáticas pasa a	Economía	Neuquén
		Prof. de Química y Física pasan	Ingeniería	Neuquén
1985			Se crea Depto de Filosofía	Neuquén
1996			Se crea Prof. Lic. en Filosofía	Neuquén

Cuadro 10: Síntesis de las carreras en la UPN y en la UNCo

Como se mencionó, los miembros de la cátedra de Historia Social desarrollan actividades de docencia en carreras de grado y posgrado en universidades nacionales y extranjeras, mantienen relaciones académicas con otras cátedras o grupos de la facultad, de la Universidad, así como de otras universidades

- con otras cátedras de la facultad, las mismas parecieran establecerse en función de alguna cuestión específica relacionada con los estudiantes o por los vínculos que tiene el Profesor Titular con sus pares de otras cátedras.

¹⁷¹ Trincheri Alcira Las tinieblas en la universidad: el "adelantado" proceso" en el Comahue.

Con otras cátedras..., bueno..., tenemos relación con algunas cátedras de Servicio Social, básicamente con las de 1º año que se dicta simultáneamente con nosotros, que es Introducción al Servicio Social. (Entrev indiv EM Profesor Titular)

...con la cátedra de Sociología, con DT (Profesor Titular) porque a veces hacemos alguna cosa juntos. Este año teníamos una propuesta bárbara de integrarnos con la cátedra de NK (Entrev indiv EM Profesor Titular)

- con las universidades nacionales el interés parece estar más ligado al desarrollo del campo disciplinar

Bueno, también nos relacionamos con otros grupos de investigación de Rosario, de Buenos Aires, de Córdoba y formamos el Grupo De Historia De Sectores Populares Y Movimientos Obrero del Raviganani de la UBA, que coordinábamos bueno, Luis Alberto Romero y Mirtha Lobato de Buenos Aires, Ricardo Falco de Rosario; Ofelia Pianetto de Córdoba y yo de Comahue, que también eran reuniones donde se discutían papers de historia social de los trabajadores y también, este...a su vez teníamos cátedras de Historia Social donde nos íbamos incorporando. (Entrev indiv EM Profesor Titular)

- con cátedras/grupos de universidades extranjeras, los datos que contamos parecieran dar cuenta que el tipo de relaciones se vinculan a la formación de los jóvenes.

La cátedra también, bueno ahora me voy acordando de cosas, tuvo becarios externos, eh por el proyecto, la cátedra y el GEHISO, no?, intercambio entre España y Argentina de profesores y alumnos, nosotros recibimos 2 becarios, y finalmente el 2º de ellos, CB, bueno se quedó a vivir en la Argentina

EDORA: como es el contacto en este caso...

EDO: el tema es así, nos pedían, en la universidad nos pedía que nosotros publicáramos los seminarios que íbamos a dictar en el 2º cuatrimestre. Entonces aparecía nuestro seminario y nuestra cátedra en...publicado en España y a su vez, nosotros recibíamos también de España los seminarios..., y los alumnos españoles de las distintas universidades se anotaban libremente en los seminarios, pedían cuál era, en el caso nuestro, por Internet, cuáles eran los lineamientos, la bibliografía, bueno, se hacía el concurso se ganaban las becas y venían a trabajar, y a incorporarse. (Entrev. Indiv EM Profesor Titular)

Las relaciones con los colegas de la propia facultad parecieran ser difíciles, en algunos casos por disputas en torno a la distribución de bienes materiales

Y además, bueno uno tiene que pelear con los profesores de los años superiores que sí...tu cátedra, vos tenes un ejército... (se ríe) y bueno no..., a veces no entienden el fundamento, no? (Entrev. Indiv EM Profesor Titular)

...hace 4 o 5 años que también, digo cuando hay una escasez de puntos, los puntos que pierden son las cátedras de servicio y nosotros estábamos con flaquezas importantes y bueno nosotros lo veníamos planteando en la gestión BB (decano de FADECS) y también el centro de estudiantes estaba inmerso en la problemática y lo que hizo el centro de estudiantes fue una sentada en el rectorado y bueno el decano dio los puntos para un ayudante más. (Entrev. Indiv EM Profesor Titular)

- En otras ocasiones las relaciones difíciles con los colegas de la propia facultad se vinculan a las rivalidades con relación al capital simbólico que el grupo ha ido acumulando

...creo que hay alguna gente que les molesta que alguien por ejemplo tenga determinados validaciones sociales o éxitos, por así decirlo. Les molesta que los libros que se pueden llegar a publicar se comenten. (Entrev. Grupal Ayudantes)

... y me parece que hay un móvil, que tenemos en general todos no? Pero es muy fuerte en el área de la Historia, enormemente fuerte..., que es la cuestión del prestigio intelectual..., pero por otro lado digamos, algo que yo siempre había resistido a entender, algo que simplemente se llama envidia. Yo creo..., digamos, que existen unos niveles de envidia y de resentimiento hacia el éxito o hacia lo que puede ser un logro, no tiene por qué ser un éxito, puede ser un logro como puede ser la publicación de un libro, que es espantoso..., y produce una gran ferocidad. (Entrev. Grupal Ayudantes)

...es decir el trabajo que se ha hecho siempre ha sido así, y tiene una determinada ¡chapa! Hacia afuera... y yo siempre he tratado -por una cuestión de higiene mental- de mantenerme al margen, porque aprendí duramente la lección en Córdoba, que los alumnos son los marines de la pelea de los grandes..., son los que desembarcan y se pelean entre ellos, digamos, son la cabeza de playa y los docentes más viejos hacen que peleen su, su tercer hombre..., entonces, acá, ¡como yo, ya no soy alumno! tampoco quería, meterme en estas peleas grandes y traté siempre de mantenerme al margen en estas cuestiones; porque muchas veces son, disputas en términos personales. (Entrev. Grupal Ayudantes)

En relación a la investigación, mantienen una línea sobre la Historia del mundo del trabajo en Neuquén, vinculada en los primeros tiempos con el grupo del Instituto Ravignanani de la UBA que trabaja historia de sectores populares y movimiento obrero. Los proyectos de investigación los presentan en diversos organismos para la obtención de financiamiento, y en algunas oportunidades asociados con otras universidades.

Armamos un proyecto de investigación con la UBA, Rosario y nosotros, para presentar en la Agencia, que anualmente se concursan proyectos. Nosotros ganamos un proyecto sobre la cuestión social, 50.000 dólares en esa época que nos permitió desarrollar, bueno producto de eso fue el libro la cuestión social y desarrollar una serie de eventos, uno en Quito, otro en Varsovia, bueno además aquí en Pehuénia, en Rosario y en Buenos Aires. (Entrev indiv EM Profesor Titular)

Otra de las líneas de investigación que desarrolla principalmente el Profesor Adjunto es sobre el Mundo del delito

...así como EM inventa el objeto del mundo del trabajo en Neuquén, yo de alguna manera invento este objeto del mundo del delito..." (Entrev indiv GR Profesor Adjunto)

Además cuentan con abundante producción en extensión: realización de programas radiales, muestras fotográficas itinerantes sobre los temas de investigación, la publicación masiva de una colección formada por una serie de

ensayos sobre conflictos locales con cinco reediciones en algunos de los casos. La valoración social que se obtiene es, desde la perspectiva de EM, lo que justifica el sostenimiento de la diversidad de tareas de extensión y difusión que realizan.

...si bien no es considerada para las categorizaciones de investigadores en el SIN, es lo que nos valió reconocimiento y legitimación con la sociedad". (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

Tal reconocimiento en el ámbito social externo se advierte en la convocatoria que diferentes medios locales (televisivos, gráficos, radiales) les ofrecen para la divulgación de temas históricos de interés general

...y bueno nosotros, la cátedra nuestra, esto me olvidaba, desde hace un mes y medio, en un programa de LU5, todos los lunes nos pidieron una columna de historia y bueno, cada uno de nosotros un lunes va 10 minutos, va a plantear un tema. (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

...en radio CALF hicimos un programa anual sobre la historia de los trabajadores en Argentina y sobre la historia del movimiento obrero en Argentina, hace como 10 años de esto, o un poco más, 12 años.(...) grabamos micros, 6 minutos y después se pasaron durante el año, bueno y después damos conferencias, participamos en mesas redondas, hay un programa en el Canal de Roca" (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

- También son consultados por estos medios locales frente a situaciones o acontecimientos conflictivos.

Cuando hay algunos temas candentes, por ejemplo, la reforma de la Constitución de Neuquén. Bueno está, desde el punto de vista histórico y llaman a la cátedra o cuando hay alguna cuestión social, el tema de los piqueteros, de la protesta social, llaman a la cátedra" (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

Las personas

Enrique Mases (EM) nace en la Capital Federal en el año 1950, cursa sus estudios universitarios entre 1970 y 1975 en la Facultad de Filosofía y letras de la UBA. Su formación transcurre en un período de intensa conflictividad social marcado por gobiernos militares con un breve lapso democrático entre 1973-1974, "en realidad tenía que terminar en el '74 cerraron la universidad y bueno, en el '75". Ese mismo año ingresa como ayudante, a los pocos meses es expulsado por el gobierno militar y queda fuera de la universidad hasta prácticamente fines de la dictadura. En esos años para subsistir, "trabaja de lo que sea" se dedica a otras actividades sin vinculación alguna con el ámbito académico

...fui vendedor de vinos, estuve en el auxilio mecánico del ACA (...) nosotros, nuestra generación de historiadores, tuvimos la desventaja de quedar fuera de la universidad

en el gobierno militar, yo era ayudante en el '75 bueno, cuando llegó el gobierno militar nos expulsaron, yo, hasta prácticamente terminar el gobierno militar quedé afuera, y... despuntando el vicio en la Universidad del Salvador pero no como profesión, no había una retribución.

En 1982 se conecta nuevamente con el ámbito académico

...sí vuelvo a vincularme con la universidad y no lo digo en tono de víctima ni en tono de héroe (ríe), digo la realidad que nos tocó vivir y en este sentido para nosotros fue caótico en nuestra formación, nuestra formación tuvo una brecha muy importante.

En 1983 migra desde la capital del país a la Provincia de Neuquén, lugar que reside hasta la actualidad. Se presenta y gana una beca CONICET¹⁷²

"... finalizando el periodo militar, con la llegada de la democracia gané una beca en el CONICET y ahí bueno volví a reintegrarme a la universidad.

Simultáneamente se relaciona con un grupo de investigadores que se reúnen periódicamente para discutir e intercambiar cuestiones vinculadas a la historia social, la historia de los trabajadores y de los sectores populares¹⁷³.

En 1984 se inicia como ayudante ad-honorem en la cátedra de Historia Social, en la Facultad de Humanidades de la UNCo.

...en el '84 concurso en un llamado a inscripción, en realidad no es un concurso, es una llamado a inscripción de antecedentes y oposición... gano y me dan un cargo de ayudante ad- honorem en Roca. Así que ese 1º año pagué por dar clases; pero fue una buena experiencia. (Entrev indiv EM Profesor Titular)

En 1985, quien desempeñaba la función de Profesor en esa asignatura se traslada a la Facultad de Ciencias de la Educación y Enrique Mases, siendo ayudante, se hace cargo de la materia.

...en la cátedra estaba PB y estaba LO, obviamente ya estaban los dos módulos; se dictaba en Neuquén y en Roca. Al año siguiente hubo un cambio, PB no estuvo y yo quedé ya como ayudante de 1º rentado a cargo de esa materia y en el '86, sí ya concursamos. (Entrev indiv EM Profesor Titular)

En 1986 gana el cargo de Profesor Adjunto y mediante el mismo procedimiento en 1990 obtiene la titularidad.

... en los '90 nosotros volvemos a concursar la cátedra, gano el cargo de titular y la cátedra ya comienza a tener un perfil más involucrado en las 3 actividades, no sólo en la docencia sino en la investigación y en la extensión.

¹⁷² Beca de Perfeccionamiento otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Año 1983-1986. Tema: "Historia del Riego en la Patagonia 1865-1930". (CV Enrique Mases).

¹⁷³ Forman parte de este grupo, Portantiero, Juan Carlos; Romero, Luis Alberto; Altamirano, Carlos e investigadores de las universidades de Rosario, La Plata, Córdoba y el Comahue. Artículo de Fernando J. Remedi: El "retorno" a la democracia y el oficio del historiador en América Latina. El caso de la argentina en los años '80. Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2010.

Ese mismo año crea el GEHiSo (Grupo de Estudio de Historia Social), lo acompañan Gabriel Rafart y Beatriz Gentile. Entre los años 1990-1994 EM ocupó el cargo de Secretario General de la UNCo y en el año 1991 funda la Revista *Estudios Sociales*.

Gabriel Rafart nace en 1962 en Mercedes Provincia de Buenos Aires. Ingresa a la UN La Plata en 1980 y obtiene el título en 1987.

...me recibí en La Plata entre el año 80 y 87, el grado lo hice allí, pero en esos años, apenas entro a la facultad, entro a militar... era más militante que estudiante y terminé preso unos meses. Me acuerdo que tenía 3 o 4 materias rendidas 2 o 3 veces pero porque también yo iba a dar historia medieval con las guerras civiles de Engels!"

En 1988 migra a la Provincia de Neuquén,

...tenía un año de recibido, sin experiencia docente y con la particularidad que ofrece la docencia universitaria en estas universidades nuevas.

Durante los primeros años busca espacios de inserción en diferentes facultades de la UNCo¹⁷⁴. En la Facultad de Ciencias de la Educación se vincula con la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales, en la Facultad de Humanidades con la cátedra de Historia Social Moderna y Contemporánea y con Teorías Políticas y Económicas, esta última a cargo de un *Profesor viajero*¹⁷⁵

...en "Teorías Políticas y Económicas" con un profesor viajero que era José Villaruel. Un profesor que venía de la UBA (...), El Pepe tendría unos 50 años y yo arrancaba con 27. Yo recién arrancaba y era mi primera experiencia

En ese período GR se presenta a una beca de iniciación en investigación que no consigue debido al promedio en su carrera de grado.

Yo milito en el PC, que en el año 80 arranca y los únicos que tenían militancia era el PC. Pero lo cierto es que tenía un promedio muy bajo. De hecho cuando sale la primera convocatoria a becario para investigación en el año 89-90 yo me presento y no quedo por el promedio

Es en 1986, durante la gestión del Dr. Bressan, primer rector elegido por los mecanismos democráticos universitarios, que se organiza la investigación en la

¹⁷⁴ En 1990 concursa el cargo de Ayudante de Primera en la asignatura Teorías Políticas y Económicas. En 1991 concursa para el mismo cargo en la asignatura Historia Social Moderna y Contemporánea. En 1994 obtiene el cargo de Asistente de Docencia interino en la misma asignatura y en 2006 Profesor Adjunto Interino, situación que mantiene. (CV Rafart).

¹⁷⁵ Se denomina "profesores viajeros" a profesores de otras universidades, reconocidos por su trayectoria en un campo disciplinar y/o profesional para la cobertura de asignaturas y la formación de docentes locales. Fue una de las estrategias de la UNCo empleadas tanto en el período fundacional como en la *Normalización* y es un procedimiento que se reitera para el caso de creación de carreras.

UNCo, se crea la Secretaría de Investigación, se establece un programa de becas y se instaura el primer llamado a concurso de proyectos con financiación propia.

En 1990 junto con EM participa en la creación del GEHiSo

En los '90, en medio de los concursos, a EM se le ocurre armar el Grupo de Estudios De Historia Social. Le pone nombre a algo que podía (¿), tomando la experiencia de 2 centros académicos: uno en la UBA con el CEDES y el grupo de Luis Alberto Romero que no me acuerdo cómo se llamaba en ese momento, y con la gente de Rosario. De hecho es casi sincrónico esto porque es en el mismo tiempo, 90, 91, no me acuerdo muy bien. (Entrev indiv GR Profesor Adjunto)

En 1996 obtiene el cargo de Profesor Adjunto Regular por concurso de oposición y antecedentes en la asignatura Derecho Político II, que se dicta para la carrera de Abogacía. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

¿Por qué concurso allá? ... Porque no teníamos concurso de profesores en nuestras propias áreas, entonces me entero de eso sin tener idea siquiera... del contenido yo podía dar cuenta hasta ahí porque había una perspectiva jurídica para alumnos de abogacía. Me presento con la intención solamente de hacer experiencia en un concurso regular y me fue bien, lo gané y ahí tenía mi propio espacio de trabajo

Pese a haber obtenido un cargo de mayor jerarquía académica *Gabriel* continúa trabajando en la cátedra con EM.

*EDORA.- Cuando vos concursas y ya tenés tu espacio, ¿qué relación tenés con la cátedra de Enrique?
EDO.- Mantengo...., de hecho yo seguía siendo su asistente en Neuquén*

Diez años más tarde (2006) se realiza un llamado a inscripción en la materia Historia Social que se dicta en el módulo de Roca, GR se presenta y accede al cargo de Profesor Adjunto Interino

...hace unos 5 o 6 años-, [Enrique] decide dejar el módulo de Roca y entonces concurso yo para ese módulo. La misma Historia Social con el mismo programa, con diferentes perspectivas... bah, perspectivas son siempre las mismas pero yo soy menos Pestalozzi que Enrique y ya ahí estoy a cargo. (Entrev indiv GR Profesor Adjunto)

La condición de ser “cátedra de servicio” y sus dificultades

Tal condición es percibida por los miembros de la cátedra como una dificultad importante, si bien depende del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades no tiene inserción estable en la carrera de grado de esta Facultad, solo en algunos seminarios optativos que se ofrecen.

La asignatura corresponde al Plan de estudios de una carrera que pertenece a otra Facultad

En el caso del **Profesor Titular** (EM), la dificultad pareciera centrarse sobre todo en cuestiones de tipo organizativas.

Esto nos trae inconvenientes institucionalmente (...) y es lógico y coherente que el Director de Departamento, o el Decano o el Secretario Académico de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales trate de organizar primero y en forma importante las cátedras troncales, los horarios, las aulas..., y nosotros quedamos como al final

...la cátedra queda en el medio, digo queda en el medio, porque ni tiene el total respaldo de su matriz de origen, ni tampoco desde donde brinda servicio y a veces es un inconveniente...

En el caso de los **Ayudantes** la dificultad se vincula a la mirada que suponen tienen -de las cátedras de servicio y sus miembros- los profesores de Historia que sí forman historiadores

La gente de Historia en realidad, no te sé decir qué puede llegar a pensar (...) me atrevo a pensar que alguna gente puede pensar..., que está ahí, (se refiere a otras carreras) porque no les da para estar acá..., (se refiere a la carrera de Historia) (Entrev Grupal, Ayudantes)

Yo también pienso lo mismo..., puede llegar a, pensar, no me consta...Pero conociendo como con la particularidad que tiene nuestro departamento de Historia. (Entrev Grupal, Ayudantes)

No obstante, tanto el Profesor como el equipo docente, parecieran establecer con la carrera de Historia, sus profesores y estudiantes, una relación de idealización (deseada y temida)

...si claro, bueno siempre soñamos..., siempre hemos soñado con dar clases en Historia, finalmente lo hacemos en algún seminario de la licenciatura y estamos en el posgrado. Yo además soy director de la carrera de posgrado de Historia, de la especialización. Pero no es lo mismo, qué se yo, uno ansia las multitudes de historia del grado, pero bueno, no, no se ha incorporado. (Entrev Indiv. EM Prof. Titular)

...en casi todos los de Historia... hay muchos doctores, magíster..., en una cátedra pequeña..., hay 8 o 9 doctores..., y un montón de doctorandos (Entrev. Grupal Ayud.)

Las **dificultades** centrales sobre las que dan cuenta los miembros de la cátedra e inciden de algún modo en la organización para el desarrollo de las tareas, se vinculan fundamentalmente al deterioro de las condiciones de trabajo.

Para el Profesor Titular el deterioro se expresa en la pérdida de dedicaciones de los integrantes del equipo

EDO: ...porque hay una pauperización presupuestaria, porque los profesores que eran full time, bueno accedieron o cambiaron, digo...hasta el año pasado nosotros teníamos; aquí en Neuquén; yo era titular exclusivo, GR adjunto exclusivo, después teníamos NB que era JTP exclusiva y SDB era parcial NB gana un concurso regular

en psicología, en historia de la cultura y se va a psicología; SDB cambia a través de algunas razones familiares su proyecto de vida y se va a vivir a Trelew, entonces quedamos GR y yo exclusivos; MJ es simple, los dos ayudantes que entraron, pudieron entrar solo como simples eh rápidamente se pierde...

EDORA: los fulles no fueron reemplazados?

EDO: no,...y en el marco presupuestario lo que te dan a cambio es un simple. Entonces es un problema, porque las actividades, ya ahí sólo contás con la buena voluntad o el deseo de inversión. (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

Tal vez, este año ha sido diferente porque con los simples uno los ve menos, en los años anteriores estábamos siempre juntos y estábamos acá en el GEHISO trabajando. La cátedra era un lugar más, un lugar mas de la serie de actividades que uno iba desarrollando, no? (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

... nuestra cátedra, este es el primer año que prácticamente tiene ayudantes simples, siempre nosotros tuvimos una proporción muy importante de nuestros ayudantes que eran exclusivos o parciales, bueno y eso es una diferencia notable. Un hecho simbólico, nosotros siempre hemos tomado examen a las 8 de la mañana, tradicional, un clásico, bueno este año tuvimos que empezar a tomar exámenes a las 13 hs. Porqué? Por que la mayor parte de la cátedra son simples y trabajan en otros lugares. (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

Para el equipo docente, las dificultades se expresan por la distancia que perciben entre la remuneración recibida y las exigencias de la tarea. Esta situación los lleva a completar sus ingresos con otros trabajos fuera de la universidad.

E1: aparte ella y yo tenemos en Humanidades una cuestión..., la facultad nos contrata por 4 meses

E2: pero las exigencias son todo el año, entonces bueno.

E1: los 3 trabajamos en la Escuela Media (...) Entonces se complica

E2: Y en septiembre de este año nos convocó EM y después a una 2da mesa y en esta 2da mesa nos dice ¡hay una 3er mesa en octubre! Y bueno paramos y nosotros le dijimos..., si quería que trabajáramos todo el año que nos designaran anualmente..., porque no, no nos parecía justo que cobrando 4 meses nos quería mantener a full todo el año- (Entrev. Grupal Ayudantes)

... no corremos la coneja, pero es muy complicado, renunciar a..., a lo que me paga el secundario, yo tengo el 50 % de antigüedad y el máximo de carga horaria, para venir, digamos a ganar..., \$800 o \$900. Como perspectiva es muy complicado esto. (Entrev. Grupal Ayudantes)

Otra de las dificultades se vincula a los requisitos actuales para el acceso a las primeras categorías docentes y el desarrollo de la carrera académica.

...la universidad está muy cerrada en los canales de acceso a la actividad, antes, cuando empezó la cátedra uno decía bueno querés venir a trabajar y ahora no, ahora son rigurosos los llamados, incluso las exigencias son mayores, cuando yo concursé por 1º vez, con mi título de grado alcanzó para ser profesor y.. y en los últimos llamados de inscripción que hemos tenido se han presentado con posgrado a

ayudantes, no?, sí, sí, digo se ha vuelto muy fuertemente competitivo, me parece que es un punto saliente que se diferencia con la etapa anterior- (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

EDO 2: pero digamos que hoy en la universidad por lo que cuenta AA y por lo que uno sabe, por la experiencia propia, exige una cuota de voluntad muy grande en quien quiere hacer docencia en la universidad. El ingreso y sobre todo mantenerse, porque la universidad digamos es atractiva por lo que puede dar en términos de, a ver..., de algún tipo de bien simbólico..., pero en cuanto a la posibilidad de insertarse, de hacer carrera, de poder trabajar y de venir con perspectivas el día de mañana voy a ...a...apostar a esto porque sé con certeza de que en algún momento dado...

EDO 1: se va a abrir la puerta...

EDO 2: se va abrir..., hoy no, en gran parte todo esto es una cosa muy....muy relativa, muy inestable (Entrev. Grupal Ayudantes)

Ya tengo 30 años así que no estoy... ¡no soy candidata para...! ¡Salvo para una beca de perfeccionamiento! ¡No ya para iniciación! (Entrev. Grupal Ayudantes)

Sin embargo este tipo de dificultades pareciera compensarse o equilibrarse por el sentido que tiene para sus miembros pertenecer a este grupo y las posibilidades de desarrollo profesional (tanto en la docencia como la investigación o la extensión) que allí encuentran

Estoy abriendo una nueva línea que es todo lo que es el tema de Historia de la salud (...) Estoy iniciándome, fui a la última Jornada y estoy armando un poco el campo, y sobre todo en este momento estoy armando el "campo de relaciones" que no me está yendo mal. Me está yendo muy bien porque me he vinculado con todo los ¡popes! o ¡las popes! He tenido una excelente respuesta...de RD de Buenos Aires, De la Pampa, de Mar del Plata, (...). La gente de Historia que trabaja esas líneas temáticas. Entonces bueno, (...) un poco la posibilidad de meterme en un tiempo, en mi área, en el área que a mí me interesa mucho que es trabajar la Historia del suicidio (Entrev. Grupal Ayudantes)

Por contactos de EM me sale una pasantía ahora en Buenos Aires con MD que forma parte del proyecto en el cual estamos un poco trabajando en las condiciones de vida de los trabajadores en Río Negro; trabajaríamos un poco la parte de Salud Pública; entonces, en este contexto podría hacer un trabajo de archivo y que sería un co...¡la primera cosa buena que me pasa en esta cuestión de invertir tanto que me pagarían unos pesos en viático y los viajes a Buenos Aires! (risas) Paro en la casa de un amigo entonces, bueno, estoy muy contento por esta cuestión, entonces, es interesante ahí (Entrev. Grupal Ayudantes)

EDORA: y todas estas actividades se organizan con la gente de la cátedra o llaman a otras...?

EDO: a veces con los que están adentro de la cátedra y por ejemplo este programa de radio, bueno, estamos jugando con toda la gente de Historia Social, de Sociología, y algunos amigos que están en el GEHISO (Entrev. Individ. EM Profesor Titular)

Para mí cumplir el cargo de Ayudante fue muy, muy enriquecedor porque significa que he tenido que ponerme a estudiar ¡un montón de cosas! Leer, material de

lectura, material de actualización con el tema de los autores y las temáticas. El trabajo en la universidad para mí fue ¡exigente! Porque yo tenía la sensación de que en Media había un poco más de, había cierto achatamiento como la imagen de quedarse en el manual de no buscar mayores antecedentes bibliográficos. (Entrev. Grupal Ayudantes)

...hicimos eso que hacen los yanqui (risas) nos dimos el lujo de juntar varios tipos pesados y nos juntamos tres días en Pehuénia para hablar de cuestiones sociales (...) como hacen las corporaciones, como un retiro (...) (Entrev. Indiv. GR. Profesor Adjunto)

Siempre lo comento que para mí es una cosa ya de terapia poder venir..., y el GHEISO ocupa dentro de mí un lugar importante porque en momentos en los que no pude venir a trabajar en todo eso era como...me faltaba... (...) me sentía mal, hubo mucho tiempo que no vine, pasaron varias semanas y...y creo que me estaba poniendo ¡muy mal! Sobre todo porque creo que me ayuda a veces a... aguantar mejor el lugar en que vivo..., uno no tiene demasiados "pares" con los cuales intercambiar este tipo de cuestiones; no porque uno..., esté digamos, cómo..., a ver..., tipo las calles de Atenas charlando con Sócrates ¿no? (risas) digamos..., filosofando ¿no? No se trata de eso, simplemente que hay veces que uno no tiene determinadas..., otras demandas..., y en todo caso uno se siente satisfecho con otro tipo de premios. (Entrev. Grupal Ayudantes)

c) La cátedra en su historia

Normalización, concursos y conformación del primer grupo de auxiliares.

Como ya se mencionara, EM obtiene su cargo de Profesor Adjunto Regular en los concursos que se realizan en la UNCo en la etapa de la Normalización (1986). Una de las políticas que caracterizó dicho período fue la regulación del claustro de profesores para lo cual se pusieron en práctica mecanismos que anularon los procedimientos originados durante la dictadura como las confirmaciones de profesores y los beneficios de estabilidad.

El nuevo marco legal de normalización contempló la posibilidad de impugnación de los concursos sustanciados entre 1976 y 1983¹⁷⁶. Por su parte tanto en el Estatuto de la UNCo como en el Reglamento de Concursos de Profesores se introdujo una cláusula que dice " *la violación de los principios democráticos, no son compensables por méritos académicos*".

En el Departamento de Historia y de acuerdo a los testimonios de nuestros entrevistados los concursos que se sustanciaron en la *Normalización* marcaron un hito en la conformación del claustro.

"Bueno, los concursos del '86, por lo menos en el Departamento de Historia, fueron muy duros; este... fueron una especie de bisagra, en realidad el plantel que venía de los años anteriores de docentes no alcanzó a revalidar (...) de hecho, de todos los que concursaron, de todas las cátedras que se

¹⁷⁶ Buschbinder P; Marquina M. (2008) Masividad, Heterogeneidad y fragmentación. El Sistema Universitario Argentino 1983-2008. http://www.academia.edu/2336222/Masividad_Heterogeneidad_y_Fragmentacion_El_sistema_Universitario_Argentino_1983_-_2008

concuraron, quedaron sólo 2 profesores regulares en América (...), y quedé yo de Adjunto en el Área Socio Cultural. Después todo lo demás quedó desierto...
(Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

La Normalización tuvo la ventaja de “haber borrado toda la etapa anterior” y ofrecer a las nuevas generaciones que iniciaban sus estudios universitarios una formación más sistemática, no obstante ubicó en los lugares de liderazgo a profesores muy jóvenes.

“...cuando llegaron los concursos barrieron con toda la etapa anterior, entonces nosotros fuimos los primeros en acceder y los compañeros de las generaciones que venían detrás nuestro, tuvieron la ventaja de tener una formación más sistemática, (...) porque si la tuvieron durante el gobierno militar tampoco fue muy... de un buen nivel...” (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

EM obtiene la titularidad a los 36 años hecho que de algún modo va a limitar más tarde, las posibilidades de ascenso de la generación de relevo.

“...la desventaja fue la de tener profesores muy jóvenes encima, yo fui profesor a los 36 años, bueno..., pobre los ayudantes..., 30 años van a tener que esperar hasta que me jubile. Entonces eso, me parece que creó en algunas cátedras algún resquemor, algunos momentos de rispideces y bueno, de querer tirar al titular por la ventana o del titular de aplastar al ayudante” (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

En la UNCo pareciera que la etapa de Normalización -en algunos casos- aceleró los tiempos necesarios de formación para el acceso a los lugares de liderazgo provocando una suerte de quiebre en lo que podría considerarse una “línea natural” en el recambio de los cuadros académicos. En este caso el concurso se realizó 20 días antes del comienzo del ciclo lectivo, lapso en el que EM tiene que constituir su equipo de ayudantes.

“... tuve que convocar de apuro a algunos conocidos, o que uno creía que podían cumplir un rol importante en la cátedra, no hubo llamados a inscripción o concursos, en ese momento solo era para los profesores, después vino la etapa de los auxiliares (...) todavía era una etapa en la universidad donde el titular de cátedra postulaba el ingreso [ayudantes]...” (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

El primer equipo se conformó con 3 auxiliares recién graduadas y 3 estudiantes avanzados de la carrera¹⁷⁷. EM y una de las auxiliares, SZ, se distribuyeron el dictado de los 2 módulos, el que se dictaba en Neuquén y el que se dictaba en Gral. Roca.

¹⁷⁷ Elena Fleisner, Graciela Funes, y Silvia Zanini, auxiliares. Roxana Braicovich, Alina Fratichini y Ma. Ester Gingins, estudiantes

Durante los primeros 4 años (1986-1990) se abocaron básicamente a las tareas de enseñanza: a la organización y dictado de las clases, la selección de la bibliografía, la elaboración de los trabajos prácticos, entre otras

...la cátedra se fue organizando, pivotando básicamente sobre la docencia.
(Entrev Indiv. EM Profesor Titular)

Éste primer grupo no logró afianzarse, una de las auxiliares concursó y obtuvo un cargo de Profesora Adjunta en la Facultad de Ciencias de la Educación, otra por razones de índole personal se aleja de la zona, los estudiantes si bien continúan vinculados por un interés de formación, no tienen ningún tipo de inserción institucional. En esos años (1988) llega GR a la zona y se incorpora al equipo,

...ingresa Gabriel Rafart que está hasta el día de hoy, es un poco el adjunto de la cátedra (Entrev Indiv. EM Profesor Titular)

En ese período, EM con algunos miembros del equipo, comenzaron a realizar actividades de extensión vinculadas a temáticas de historia social, las que resultaron convocantes para alumnos y graduados de la carrera de Historia que comenzaron a acercarse a la cátedra.

En la extensión nosotros empezamos a ir desarrollando actividades que tenían que ver y ya perfilado hacia sectores populares, movimiento obrero..., y esto nos planteó un primer cuello de botella, porque se acercaban graduados, alumnos a la cátedra, pero la cátedra no les podía dar un marco de contención porque la cátedra solo contaba con el financiamiento de los ayudantes, o de los integrantes de la cátedra. Entonces, empezamos a ver la posibilidad de buscar una instancia mayor, pivotando de la cátedra, para poder integrar a estos compañeros que se acercaban, bueno de alguna manera atraídos por la Historia Social. (Entrev Indiv. EM Profesor Titular)

Simultáneamente y de acuerdo a las normativas de la UNCo -que regulan por 4 años la validez de los cargos de los Profesores-, en 1990 se realizan nuevamente los concursos y EM obtiene la categoría de Profesor Titular.

...en los '90 nosotros volvemos a concursar (...) gano el cargo de titular y la cátedra ya comienza a tener un perfil más involucrado en las 3 actividades, no sólo en la docencia sino en la investigación y en la extensión" (Entrev Indiv. EM Profesor Titular)

En el transcurso de ese mismo año (1990) concurre un tercer hecho relevante en la conformación del grupo. La donación de 30.000 expedientes del archivo de la Justicia Letrada Neuquina y la Unidad Carcelaria N° 9 que estaban próximos a ser

expurgados por falta de espacio físico y también colecciones de diarios de la misma época.

La donación del archivo y sus vicisitudes

En ocasión de estar revisando materiales sobre accidentes de trabajo para la primera de las investigaciones que encara el grupo sobre la historia de los trabajadores en Neuquén, AF¹⁷⁸ encuentra algunos expedientes en el Archivo del Tribunal Superior de Justicia de la provincia. En una conversación ocasional que mantiene con la Directora se entera que todo ese material va a ser desechado, “...lo vamos a expurgar porque no tenemos lugar, lo vamos a quemar...” A partir de la firma de un convenio entre la UNCo y la Justicia los 30.000 expedientes son donados y desde entonces quedan en custodia del grupo y forman parte del patrimonio de la UNCo.

Nos tiraron, en un camión volcador, acá, todos los expedientes, nosotros teníamos que entrarlos llenos de tierra y de orín y entonces MD que fue becaria de extensión estuvo perfeccionándose en el convento de San Lorenzo, sobre las técnicas de cuidado de los documentos. (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

Este hecho -casi fortuito- constituyó ‘una bisagra en la historia del grupo’. A partir de entonces, una becaria de extensión se capacita en técnicas de cuidado de documentos escritos y fotográficos; se realiza un trabajo de organización y clasificación de los expedientes por año y temas; muestras itinerantes de reconstrucciones fotográficas de los expedientes judiciales¹⁷⁹; y se abren una serie de líneas de investigación y extensión.

Para nuestros entrevistados, el trabajo con las fuentes judiciales de la época les resulta una vía de acceso privilegiada a las experiencias políticas de los sectores subalternos ya que ofrecen la posibilidad de reconstruir sus vidas.

...al trabajar, nosotros, sectores populares y de la primera mitad del siglo XIX y del siglo XX, ¿qué pasa? Es muy poca la documentación o los documentos escritos que vos podés tener. En primer lugar porque la mayor parte de los sectores populares son analfabetos en esa época y entonces son pocos los testimonios y en los archivos oficiales encontrás muy poco porque la historia oficial es una historia del poder, es una historia de la sucesión de

¹⁷⁸ Ayudante del primer equipo docente de cátedra

¹⁷⁹ Comentario de EM en situación de entrevista “...Esta es otra foto, que es una acusación con estos dos policías; hay una riña en un asado en el norte de Neuquén. éste es un maestro y borracho, se ve que mata a otro, entonces va la policía y los tiene que traer hasta, creo que hasta Zapala y van la comisión, que son estos dos policías y este es un testigo, y como tenían sed..., paran en una pulpería, el preso, todos se ponen a tomar, no... y después se sacan una foto... y bueno estas son reconstrucciones de crimen y asesinatos. Entrev EM 2005.

gobernadores... entonces uno de los lugares privilegiados es el expediente judicial, (Entrev Indiv. EM Profesor Titular)

...debajo del lenguaje legal, si uno escarba en los testimonios de las víctimas, de los victimarios, de los testigos, aparece todo el escenario de los sectores populares, y uno puede entonces empezar a armar el rompecabezas". (Entrev Indiv. EM Profesor Titular)



Foto 12 Archivo Histórico
Biblioteca Central UNCo

Un ejemplo de la importancia que para el grupo tuvo el trabajo con los archivos

*Nosotros siempre tuvimos ciertos problemas para definir los límites físicos de la cultura rural en Neuquén, ¿por qué? Porque en las costumbres, en los hábitos de consumo, de sociabilidad de los sectores populares chilenos están presentes los sectores populares rurales neuquinos desde los hábitos culinarios, las fiestas institucionalizadas, etc, pero dónde es el límite. Este era el problema. Y no nos quedaba claro si el límite era Zapala, era Cutral-Co. o era fuera de la línea ferroviaria de Neuquén a Zapala. Y un día..., encontramos un documento de Cutral-Co del año 42. Es un joven –creo que 24, 23 años– que cree ver a su novia un fin de semana paseando con otro en la plaza de Cutral-Co, vuelve, discute y se pega un tiro, se suicida y deja una carta al juez, escrito en lápiz, y el encabezamiento de la nota dice: **“la vida es una milonga y el destino corre por otro lado”** y aunque te parezca mentira eso nos dio la pauta de que Cutral-Co estaba atravesado por las miradas culturales del litoral, porque si hubiera sido del interior neuquino hubiera hablado de la cueca y no de la milonga. La milonga en el sentido de esta milonga orillera, milonga ciudadana. Este es un ejemplo (Entrev Indiv. EM Profesor Titular)*

El GEHiSo: su gestación, puesta en marcha y la conformación del segundo grupo de auxiliares

Concurren en el proceso de gestación de la idea y puesta en marcha del proyecto “*grupo de estudios de Historia Social*” una serie de hechos y situaciones de distinta índole.

✓ *En el contexto de las universidades nacionales* el período se caracterizó por el surgimiento diferentes grupos. Fueron sus referentes dos centros ya constituidos: el CEDES (Centro de Estudios de Estado y Sociedad) en el año 1975¹⁸⁰ y el PEHESA (Programa de Estudios de Historia Económica y Social Americana) en el año 1978¹⁸¹

...un montón de grupos nacen en ese momento, nacen para esos años tomando la experiencia de 2 centros académicos: uno en la UBA con el CEDES y el grupo de Luis Alberto Romero que no me acuerdo cómo se llamaba en ese momento. (Entrev Individual GR Profesor Adjunto)

“...grupos de investigación de Rosario, de Buenos Aires, de Córdoba y formamos el Grupo de Historia de Sectores Populares y Movimientos Obrero del Raviganani de la UBA, que coordinábamos: Luis Alberto Romero y Mirtha Lobato de Buenos Aires, Ricardo Falcó de Rosario, Ofelia Pianetto de Córdoba y yo de Comahue. También eran reuniones donde se discutían papers de Historia Social de los Trabajadores y también teníamos cátedras de Historia Social donde nos íbamos incorporando. (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

✓ *En el campo disciplinar.* Tanto nuestros entrevistados, como otros profesionales del campo, coinciden en señalar que ya desde mediados de la década de 1980 la historiografía experimentó un importante crecimiento tanto en el número de investigaciones como en la calidad de las producciones¹⁸²

...por lo menos en Historia es la fuerte profesionalización, cuando digo la fuerte profesionalización digo que ya desde los '80, de mediados de los '80 hay cada vez

¹⁸⁰ El CEDES fue fundado en 1975, por un grupo de profesionales de las ciencias sociales, Gustavo Humberto Cavarozzi, Marcelo Cavarozzi, María Teresa Emery de O'Donnell, Norma Martha Fischberg de Oszlak, Alejandro Mario O'Donnell, Guillermo O'Donnell, Oscar Oszlak, Beatriz Elba Schumkler y Teresa de Segal con el propósito de constituir un espacio independiente y pluralista, capaz de cobijar y dar continuidad al trabajo de investigación y pensamiento que se venía desarrollando previamente en otros ámbitos. La Institución tomó la forma de una asociación civil, independiente del Estado, de los partidos políticos y de cualquier empresa u organización social en particular. En sus primeros tiempos, en un marco político e institucional poco propicio para las actividades de investigación en ciencias sociales, el trabajo en esas áreas temáticas fue posible, en gran medida, por el importante apoyo obtenido de diversas instituciones del exterior, como Sarec (Suecia), Ford Foundation, IDRC (Canadá), Andrew Mellon Foundation, Inter-American Foundation, y otras¹⁸⁰ Información obtenida en: www.cedes.org

¹⁸¹ El PEHESA se fundó 1978 como programa del Centro de Investigaciones Sociales sobre el Estado y la Administración (CISEA). Hasta 1983, los integrantes del PEHESA desarrollaron allí investigaciones individuales y colectivas, dirigieron la formación de investigadores, y organizaron grupos de trabajo y seminarios de investigación. Desde 1984, sus miembros se incorporaron a la Universidad de Buenos Aires, y repartieron sus tareas entre ambas instituciones hasta que, en 1992, propusieron a las autoridades la radicación del Programa en la Universidad de Buenos Aires. El Programa reúne investigaciones referidas a las transformaciones sociales y culturales de la Argentina y América Latina desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días, realizadas desde una perspectiva interdisciplinaria, que se ubica en el cruce de la historia social, la historia cultural, la historia económica y la historia política. Información obtenida en www.institutos.filo.uba.ar.

¹⁸² Entre los hechos que concurren se destacan: la libertad democrática y el retorno de intelectuales exiliados, la reimplantación del sistema de concursos públicos, la expansión del sistema de investigación, la normalización del CONICET, el otorgamiento de becas y subsidios, la realización de congresos y jornadas, la publicación de revistas especializadas Información obtenida en

más historiadores que creen que pueden vivir de su profesión, es decir de la historia en la universidad y además creen que la historia no es solamente o, la historia en la universidad no es solamente la enseñanza de la historia, es decir la docencia, sino que es algo más amplio involucra la investigación, fundamentalmente. Entonces bueno, esto lleva a una profesionalización y lleva entonces a que el campo disciplinar se amplíe fuertemente. (Entrev. Indiv. EM Profesor Titular)

...los historiadores arrancan con la democracia con niveles de exigencia muy altos. Y además superando, de alguna manera, a aquellas otras que habían sido las vedet en los años setenta o sesenta: los sociólogos..., los historiadores, en ese sentido, rápidamente se pusieron a armar, primero las carreras de los departamentos de historia, modernizaron sus planes de estudios, concursaron, montaron doctorados, postgrados, ámbitos de publicación con prestigio internacional, hubo toda una tarea de profesionalización y de desarrollo corporativo, (...) teníamos nuestros congresos de cada dos años, las jornadas de historias de departamentos y escuelas universitarias, las jornadas de historia económica etc. todo eso exigía también un ritmo y un estar dentro de la corporación. (Entrev. Indiv. GR Profesor Adjunto)

En la década de 1990 comienzan, en la universidad, a implementarse una serie de reformas de corte neoliberal que tienden a homogeneizar al conjunto de las UUNN bajo los parámetros de eficiencia, control de calidad y competitividad. Se inicia así un pasaje hacia un estado evaluador que se instala en la grieta de desconfianza hacia todos los organismos estatales propia del discurso neoliberal¹⁸³. La creación de la CONEAU¹⁸⁴, Programas como el FOMECA¹⁸⁵, y el Sistema de Incentivos a la Investigación¹⁸⁶ fueron algunas de las políticas llevadas a cabo para la implementación de los parámetros mencionados.

...el menemismo, en el ámbito universitario, empezó a construir (...) una individuación excesiva de nuestras trayectorias académicas y hasta como una suerte de búsqueda de jerarquización de las posiciones: el jefe de cátedra era esto y todo lo demás abajo y había que llevar la valijita. En nuestro caso no se daba eso. (Entrev. Indiv. GR Profesor Adjunto)

...teníamos dos alternativas o nos integrábamos a la lógica de ese tiempo y asumíamos todo lo que significaba: hacíamos turismo universitarios (risas), nos dedicábamos a escribir ya no de sectores populares sino sobre empresas, salíamos de la historia social y nos metíamos en otro tipo de historia, asumíamos que se yo..., la demografía histórica, métodos y temas propios de.... bueno muy lejos de la historia social, y muy lejos también de la idea nuestra de que la historia social también era un ámbito militante... (Entrev. Indiv. GR Profesor Adjunto)

¹⁸³ Krottsch, Pedro. La emergencia de un estado evaluador, el sistema universitario argentino y el surgimiento de la institución. En: Larrondo, J. La universidad hoy y mañana (1995). México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones en Educación Superior.

¹⁸⁴ Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria Creada por la Ley de Educación Superior (1995)

¹⁸⁵ Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria. Propuesta de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para inversión en recursos humanos o equipamiento en Universidades

¹⁸⁶ Vehiculizados a través de la Secretaría de Políticas Universitarias

- ✓ *En el contexto de política interna de la UNCo, Enrique y algunos profesores con participación en los diferentes ámbitos de decisión institucional, sobre todo en la Facultad de Humanidades, pierden poder.*

...nosotros perdemos posiciones políticas como grupo dentro del ámbito de la universidad. Si bien Enrique siempre conservó algún cargo en el Consejo Superior o en el Consejo Directivo, algunos de nosotros nos colocamos también en esos lugares pero medio que vamos tomando distancia; se agrega a eso que la segunda gestión de Pablo [Bohoslavsky] es un desastre, la de Rabassa que lo siguió, que fue otro desastre y nosotros entonces refugiados en ese grupo con la intención también de mostrar parte de lo que veníamos haciendo y colocarnos en otro lugar como historiadores. (Entrev. Indiv GR Profesor Adjunto)

... las tensiones en la Facultad fundamentalmente, nos dejan a nosotros un poco aislados... en la facultad pero no en el rectorado (...) Enrique era Secretario General de la primera gestión de Pablo pero a la facultad llega XX y si bien nosotros lo votamos, lo trajimos y ¡qué sé yo!, después marcamos diferencia rápidamente y teníamos cierta hostilidad de parte de algunos otros grupos de trabajo. (Entrev. Indiv GR Profesor Adjunto)

- ✓ Para los miembros fundadores y según sus propios relatos, los inicios de la década de los '90 fueron años significados como una 'crisis de identidad'. La creación del grupo dio respuesta a diferentes tipos de preocupaciones.

Para EM, el grupo se crea por la necesidad de encauzar inquietudes e intereses de estudiantes avanzados y graduados que se acercaban a "la cátedra" para discutir temas en ese momento ligados a la historia de los sectores populares y de los trabajadores.

Qué es lo que yo veía? Que la cátedra de Historia Social era un espacio que no contenía o no podía contener al conjunto de las inquietudes que había en graduados y en alumnos adelantados porque la cátedra contiene de alguna manera lo que la reglamentación te permite (...) la cantidad de ayudantes que tenés rentados o ad-honorem pero que se contempla desde el punto de vista docente nada más y había graduados y alumnos que estaban interesados en discutir sobre Historia Social, básicamente lo que nosotros empezamos a hacer –la primera línea de investigación–: sectores populares, historia del trabajo; entonces para darle una organicidad a esos debates pedí la autorización al departamento de Historia para crear éste de estudio de historia social. (Entrev. Indiv EM Profesor Titular)

Para los docentes que lo acompañan, GR y BG, la creación del grupo les ofreció la posibilidad de obtener una formación e iniciar la carrera académica del modo en que se estaba configurando por esos años.

...ese tiempo nos reclamaba un desarrollo fuerte a nivel académico para sostener nuestras cátedras, para concursar, para rendir (...) de acuerdo a los estándares de una corporación que es de alta exigencia, los historiadores arrancan en la democracia con niveles de exigencia muy altos. (Entrev Individual GR Profesor Adjunto)

Por otra parte, la creación de ese espacio académico, pareciera haber posibilitado la generación e instalación de un espacio confiable y ‘protector’, un lugar que pareciera haberles brindado sentido de pertenencia e identidad.

... una red de confianza, que no es menor en escenarios como el universitario tan liberal (...) liberal en el sentido individualista del termino y competitivo, y esto último especialmente. Los noventa fueron “el” momento liberal en estos términos y todos los que veníamos de alguna tradición militante... EM es el más viejo de todos, de los 70’, BG, yo JQ, bueno, en ese momento a principio de los noventa teníamos cerca de 30 años; con una militancia propia de la postrimería de la dictadura y los inicios de la democracia, y todos de afuera, todos de afuera, de afuera de Neuquén quiero decir, y de afuera de esta universidad en particular y de universidades relativamente grandes, bueno relativamente grandes, del Centro, la UBA, La Plata, de Rosario y el Litoral (...) y los 90’ digamos, nos dieron la oportunidad de sellar una pequeña comunidad. (Entrev Individual GR Profesor Adjunto)

- de seguir sosteniendo valores...

....teníamos dos alternativas o nos integrábamos a la lógica de ese tiempo y asumíamos todo lo que significaba: hacíamos turismo universitarios (risas), nos dedicábamos a escribir ya no de sectores populares sino sobre empresas digamos, salimos de la historia social y nos metimos en otro tipo de historia, asumíamos que se yo..., la demografía histórica, métodos y temas propios de.... bueno muy lejos de la historia social, y muy lejos también de la idea nuestra de que la historia social también era un ámbito militante...un ámbito militante. . (Entrev Individual GR Profesor Adjunto)

- un ámbito de crecimiento y desarrollo académico

...ese tiempo que nos reclamaba un desarrollo fuerte a nivel académico para sostener nuestras cátedras para concursar para rendir digamos los requisitos, rendir de acuerdo a los estándares de una corporación que es una corporación de alta exigencia; los historiadores arrancan con la democracia con niveles de exigencia muy altos. . (Entrev Individual GR Profesor Adjunto)

- de militancia

Y el GEHISO fue eso, digamos, nos permitió conservar la cosas de esa militancia que no podíamos desarrollar porque el ámbito político no lo permitía, porque cada uno venía de estructuras partidarias o identidades que estaban en descomposición: yo venía del partido comunista, B; J; E del peronismo, B fue una de las primeras que, digamos, con el indulto, dice no al indulto y se desafilia del PJ y así, (...) D venía de una suerte de Trotskismo, AF no tenía identidad de... bah, va venía mayormente por el lado del radicalismo, pero los 90’ eran crisis de identidad y ¿qué hacer frente a eso?. Allí es donde nosotros decimos evitar la cosa de la competencia entre... entre cada uno de los que conformamos este grupo, que había sin duda, pero desde una lógica colectiva..., de hacer todo lo posible para que nuestros trabajos sean colectivos, sean colectivos. (Entrev Individual GR Profesor Adjunto)

Entre los años 1990-1991, ingresa un segundo grupo de auxiliares, lo conforman seis graduados que se integran en calidad de interinos¹⁸⁷. Se inician en la docencia universitaria conjuntamente con tareas de investigación y extensión. En

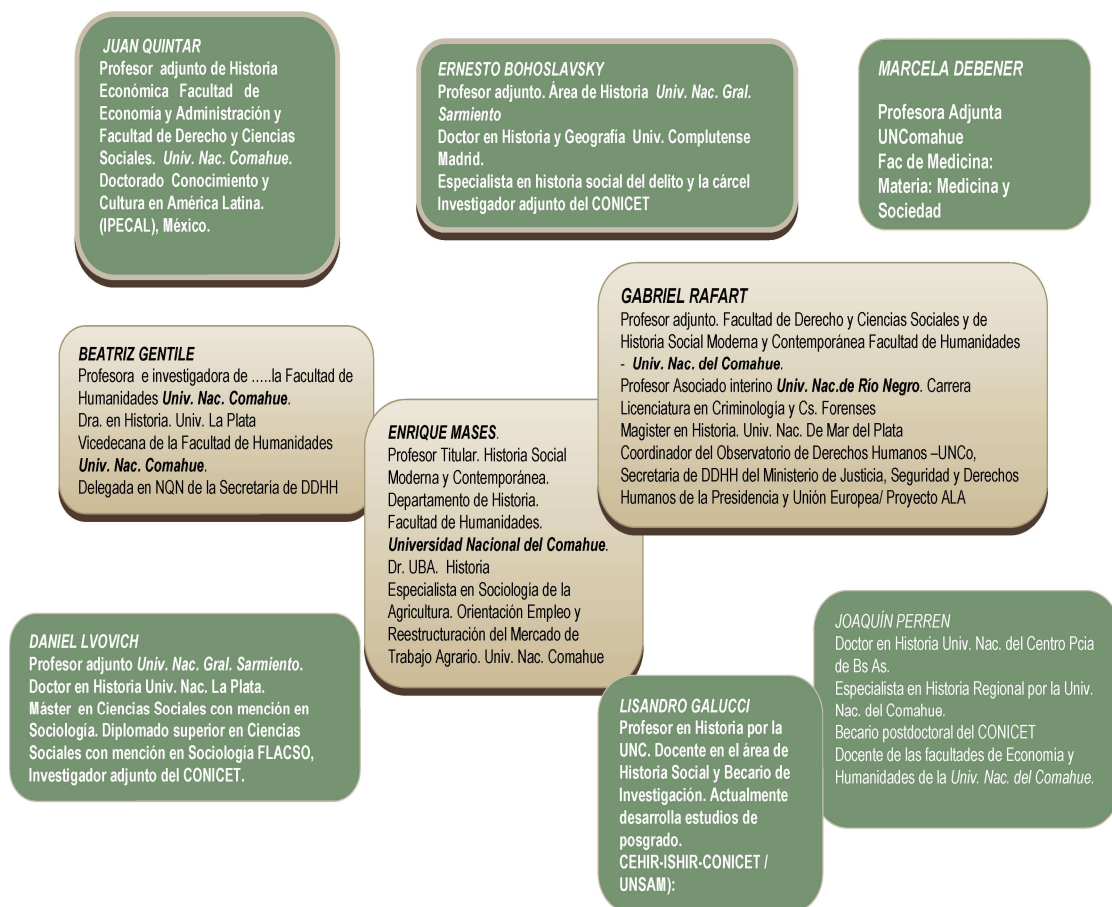
¹⁸⁷ Forman parte de este segundo grupo: Daniel Lvovich (1er becario); Juan Quintar (becario de investigación); Ernesto Bohoslavsky (becario de investigación y ApP); Marcela Debener (becaria de Extensión); Nely Bonacorsi y Susana de Batista.

pocos meses, NB concursó y logra regularizar su situación y otro auxiliar gana una beca de iniciación que dirigió EM en el ámbito del GEHiSo. Este grupo logra consolidarse, aportan una dinámica significativa y desarrollan una carrera académica destacada.

Los límites presupuestarios y la restricción en el llamado a concursos empujan a sus integrantes a buscar otros ámbitos que les posibiliten insertarse institucionalmente, no obstante, continúan manteniendo el vínculo con el GEHiSo.

Como se puede ver en el cuadro que sigue, la mayoría de los docentes de este segundo grupo que ingresó como ayudantes y se formó en la cátedra, luego de unos años concursan y obtienen posiciones académicas en distintas categorías de Profesores. Algunos permanecen en la UNCo, otros migraron de la zona y actualmente desarrollan sus actividades en la Universidad de General Sarmiento, otros continuaron con la carrera de investigadores en CONICET.

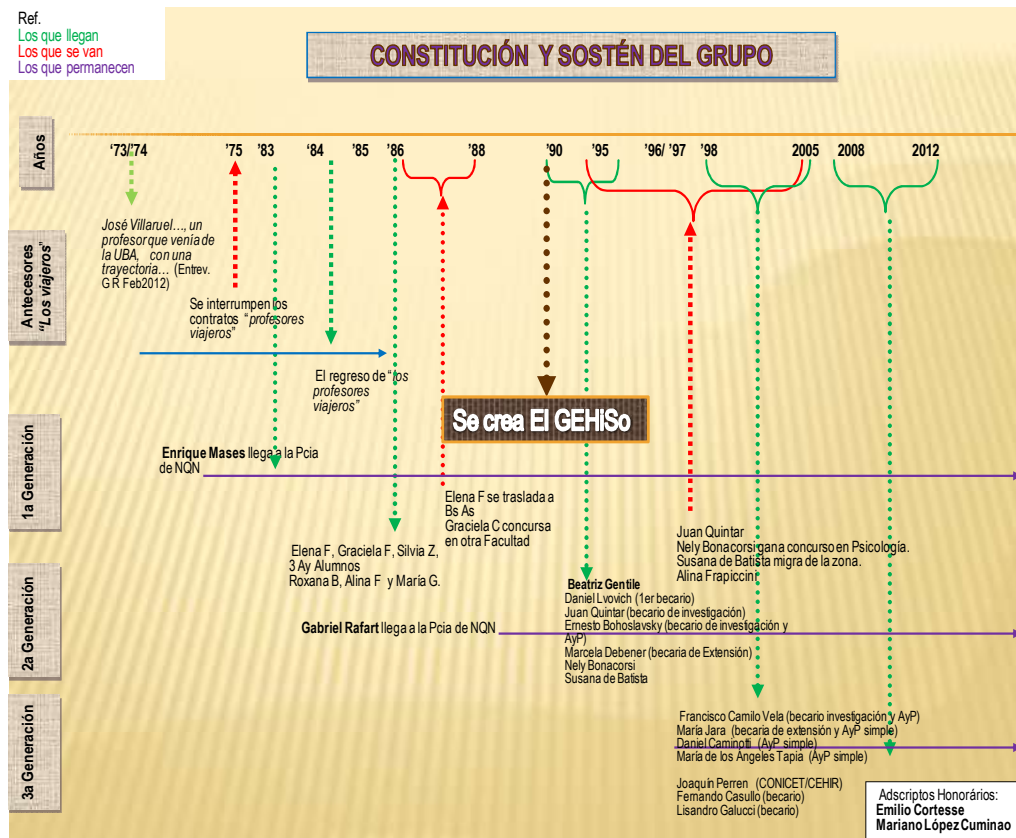
DESTINO de los FORMADOS Desarrollo de jóvenes investigadores formados en el grupo



Cuadro 11:
Posiciones institucionales de los formados. Caso 2

El *tercer grupo* ingresa a principios de 2000. Está formado por tres auxiliares con dedicación simple (10 horas semanales) y su sostén económico está fuera de la universidad.

En el cuadro que sigue se intenta dar cuenta de los ingresos y egresos de los miembros de la cátedra a través del tiempo y los presenta agrupados por generación. A partir de la creación del GEHiSo se puede observar un incremento importante en el número de personas que ingresan y se mantienen.



Cuadro 12: Constitución y sostén del grupo Caso 2

d) Momentos/Etapas en el transcurrir de la cátedra

La reconstrucción de la historia del Caso 2 permitió agrupar los sucesos relevantes en cuatro etapas.

Una primera etapa que hemos denominado **“La cátedra era yo y faltaban 20 días para empezar...”**, abarca desde 1984-1990, período marcado por dos hitos, el inicio de EM como ayudante ad-honorem, en breve tiempo la aprobación de una entrevista que le permite acceder en calidad de docente interino y en 1986 acceder al cargo de Profesor Adjunto. Esta primera etapa culmina con el acceso al cargo de

Profesor Titular mediante la figura de concurso regular (1990). Esos tiempos se caracterizan por la necesidad de conformar un equipo fundamentalmente para llevar adelante las tareas de enseñanza. Es así que EM convoca algunos “*docentes conocidos*” para iniciar el primer cursado de la asignatura.

Un rasgo que caracteriza al caso que estamos presentando, pero podría ampliarse al período de *Normalización* en la UNCo, es el acceso de docentes a los lugares de liderazgo sin contar con trayectoria académica previa. EM tenía entonces 36 años.

Una segunda etapa (1990-1995) que hemos denominado “***Nacemos con todo!***”

Los hitos centrales que marcan este período son: a) el acceso de EM al cargo de Profesor titular; b) la creación del grupo de estudios GEHiSo y el comienzo de la formación de becarios -de investigación y extensión- algunos de los cuales se incorporarán más tarde a la cátedra. En esta etapa GR se incorpora al grupo y continúa hasta la actualidad, forma parte del grupo fundador del GEHiSo y es quien abre una línea de investigación vinculada a la Historia social del delito; c) la donación de los 30.000 expedientes que como ya se mencionó estaban ubicados en el Tribunal Superior de Justicia de la Provincia de Neuquén y mediante la firma de un convenio pasan a la UNCo; d) Se le otorga GEHiSo un espacio físico en la Biblioteca central de la UNCo (sede del archivo) y e) comienza la publicación de la Revista “Estudios Sociales” con equipos de otras universidades del interior del país de la cual el GEHiSo es su co-editor.



Foto 13 Archivo histórico de la Justicia de Neuquén
Biblioteca Central UNCo

Una tercera etapa (1995-2005) que se caracteriza según sus propios testimonios por **“mostrar nuestras cosas”/“salir hacia afuera”/ “reclutar y formar”**. Los hitos más relevantes que podemos señalar en esta etapa son por un lado las numerosas publicaciones que realizan¹⁸⁸ otorgando de este modo mayor visibilidad al grupo. Por otro, son los años de un intenso debate por la implementación de la Ley Federal de Educación y los miembros del GEHiSo son invitados a participar en diversos eventos que se organizan en instituciones educativas, asociaciones sindicales, gremiales, etc. EM continúa durante este período dirigiendo a nuevos becarios que se incorporan. Algunos de los integrantes que ingresaron en la etapa anterior obtienen sus primeros títulos de posgrado e inician sus propias trayectorias académicas.

También en esta etapa y en relación a las tareas de docencia, el grupo comienzan a editar los “Cuadernos de cátedra” (2001) que consiste en materiales elaborados por los integrantes del equipo docente para los estudiantes que cursan la asignatura y según sus propios testimonios constituyen una posibilidad para los integrantes más jóvenes de realizar sus primeras publicaciones,

“...resulta útil para los auxiliares porque hay un entrenamiento y creo que además es también una obligación, en la medida en que la cátedra esta sólida y constituida, poder armar sus propios documentos (Entrev Indiv EM Profesor Titular).

Algunos de los miembros del grupo acompañan la formación de otros equipos de investigación -en Chos Malal, en el norte de la provincia de Neuquén, en Comodoro Rivadavia en la Provincia de Chubut, en Viedma en la Provincia de Río Negro. En el 2000 organizan las I Jornadas de Historia Social del Delito y años mas tarde (2004) La Revista “Estudios Sociales” gana el 1er premio en el Concurso Internacional de la Fundación Ford.

Esta revista ya está categorizada. En el 2006/2007 ganamos el premio de la Fundación Ford: 17000 dólares. Es un premio de la fundación, estaba Halperín, gente bastante valiosa y está en la revista de CONICET, creo que segunda o tercera en el listado y es una de las que tiene más historia permanente, ya cumplimos 20 años ahora. (Entrev Indiv EM Profesor Titular).

La cuarta y última etapa podría denominarse **“Volver a empezar”**, abarca un período de cinco años desde el 2005 hasta 2010.

¹⁸⁸Enrique Mases, Daniel Lvovich, Juan Quintar y Gabriel Rafart *El mundo del trabajo en Neuquén 1930-1970.*: Educo. Neuquén, 1998. Págs. 210. *Estudio preliminar* al Libro *San Eduardo: un lugar en la memoria* de Carlos Lator y otros: Dirección de Cultura de la Provincia de Neuquén. Neuquén, 1998. Reedición. EDUCO. 2010. Gabriel Rafart, Ernesto Bohoslavsky y Beatriz Gentile compilan el libro *Historias de Sangre, Locura y Amor: Neuquén 1900-1950*. Enrique Mases compila el libro *10 Años de Historia Social*.

Sus rasgos más destacados lo constituyen el movimiento producido por egreso e ingreso de docentes,

Por un lado, se incrementa la salida de integrantes ya formados que se había iniciado en la etapa anterior. En general, la mayoría de estos docentes orientaron sus búsquedas a otras universidades que les brindaban posibilidades de insertarse laboralmente y poder así continuar con sus carreras académicas.

Nosotros fuimos titulares muy jóvenes y los que nos siguieron no tuvieron espacio, y desgraciadamente ahora, la generación que puede sucedernos... y yo tengo nostalgia de los anteriores. Digo: ¡pucha, si hubieran sido esos, ahora...!

EDORA: ...me voy tranquilo.

EM.- ¡Exacto! (Entrev. Indiv EM Profesor Titular)

Por otro, los que se incorporan son jóvenes cuya inserción profesional y medio de vida lo obtienen del trabajo en escuelas de enseñanza secundaria.

Y yo tengo ahora 2 ayudantes que su vida está fuera de la universidad -en la escuela media- y que la universidad les da esa posibilidad de estar con los nervios de punta (ríe), pero que no hacen investigación y por otro lado, vos tenías gente con muchas ganas de hacer investigación pero no pueden entrar en la cátedra porque están cubiertas. (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

Además de la reducción en las cargas horarias

Y ahora no sé. En la época de esplendor de Historia Social hasta el 2000, 2002, 2003, yo tenía todos full-time y ahora son todos ayudantes simple y no es lo mismo! (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

Por último, la preocupación expresada por el Profesor Titular por la continuidad del área, en relación a las condiciones actuales de la Universidad.

Yo tengo una sensación de que hay una pérdida de la mirada académica en los últimos años, más allá de la adscripción política o lo que sea... y uno eso lo mira con preocupación y con tristeza... (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

Yo soy un firme crítico de las categorizaciones, con Susana estamos como en un movimiento de "abajo las categorizaciones" desde nuestra posición de ser 1 tenemos la autoridad de decir: esto es un desastre! (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

También y sobre todo, la falta de oportunidades para la inserción de los ya formados:

...además mi cátedra estaba sobrecalificada, todavía está sobrecalificada. Yo tengo ayudantes que son doctores. Entonces ¿qué pasa? Un ayudante que es doctor y sigue siendo ayudante y simple busca nuevos horizontes y está bien que lo haga, entonces nosotros hemos perdido valiosos recursos humanos. DL que fue uno de los primeros becarios, está de director de la carrera en General Sarmiento, ya es investigador adjunto en CONICET; EB lo mismo; el último, LG que también fue

ayudante mío, también en la Universidad de San Martín y así(Entrev. Individual EM Profesor Titular)

Y ahora el recambio generacional de estos chicos que te estoy diciendo, los que son exitosos y ya formados, por ejemplo ayudantes que tengo doctores, están yendo para la universidad de Río Negro. Les ofrecen Adjunto o Asociado y para alguien que es ayudante y ya es doctor... tu propia autoestima está desequilibrada, entonces... y entonces uno empieza ahora con los adscriptos honorarios que son los chicos jóvenes a ver si... movilizar de nuevo, ¿no? (Entrev. Individual EM Profesor Titular)

Año	Tiempos/Momentos	Temas
1965/1971	Universidad Provincial de Neuquén	<ul style="list-style-type: none"> Desde los inicios existe un marcado interés por su nacionalización
1971/1973	Creación de la UNCo en tiempos sociales y políticos <i>agitados</i>	<ul style="list-style-type: none"> El papel relevante de los estudiantes "el espaldazo" a Lanusse Nacionalización vs creación de una nueva universidad
1975/1983	Los años de la dictadura	<ul style="list-style-type: none"> Profesores viajeros
1983/1986	ETAPAS DEL CASO 2 La Normalización	<ul style="list-style-type: none"> Concursos/ Legitimación de EM/ Organización del primer equipo <i>"...ese 1º año pagué por dar clases; pero fue una buena experiencia. (EM 2005). "los concursos del '86, (...), fueron muy duros; fueron una especie de bisagra, el plantel que venía de los años anteriores no alcanzó a revalidar en ese año '86. (EM 2005).</i>
1986/1990	Organización de la enseñanza/ conformación del 1er equipo auxiliares	"La cátedra se fue organizando sobre la docencia"/ la cátedra era yo y faltaban 20 días
1990/1995	"Nacemos con todo!"	<p>➤ EM gana la titularidad de la cátedra "Historia Social Moderna y Contemporánea" Se crea el GEHiSo</p> <ul style="list-style-type: none"> "...el GEHiSo estuvo en directa relación, su creación con el sostén con la cátedra; es decir a partir de la cátedra Se inicia la co-edición de la revista "Estudios Sociales" <i>"...empezamos a editar una revista con otros grupos de investigación que surgían en este momento, (...), tener un medio que amplifique nuestra producción y por eso salió "Estudios Sociales".</i> Donación del Archivo <i>"...hicimos convenio con la jueza federal y lo recuperamos (...) es una cantera inagotable. (EM2005). "... nos encontramos con esta mina de oro que fue el archivo, o sea que todo en un mismo tiempo. En el lapso del 90 al 93-94 nosotros pudimos tener un archivo propio, una oficina propia, una revista..., nacemos con todo! (GR2012)</i> Se obtiene un espacio físico en la Biblioteca Central de la UNCo <i>"somos privilegiados, tenemos 30 m2 por lo menos (...) y este es el lugar de la cátedra, es el lugar de lo institucional y de investigación..., si institucional a veces, porque alguno de nosotros somos consejeros (EM2005)</i> <p>EM inicia la formación de becarios</p> <ul style="list-style-type: none"> Se inician diversas líneas de investigación - Historia de los trabajadores <ul style="list-style-type: none"> - Historia del delito - Historia del suicidio - Historia de genero
1995/2005	"Mostrar nuestras cosas"/"salir hacia afuera"/ "reclutar y formar"	<p>Se organizan las I Jornadas Historia Social Del Delito</p> <ul style="list-style-type: none"> La Revista "Estudios Sociales" gana el 1er premio en el Concurso Internacional de la Fundación Ford. <i>"... la satisfacción que en el Concurso Internacional De Revistas Científicas que hizo la Fundación Ford, en Ciencias Sociales sacamos el 1º premio y 100.000 dólares" (Entrev Enrique Mases 2005)</i> <p>El grupo pierde posiciones políticas en el ámbito de la facultad.</p>
2005/2010	"Volver a empezar",	<ul style="list-style-type: none"> Se incrementa la salida de integrantes ya formados Se incorporan jóvenes cuya inserción profesional y medio de vida lo obtienen del trabajo en escuelas de enseñanza secundaria

e) La formación en la cátedra de Historia Social de la UNCo

Descripción de las tareas

Sobre la enseñanza

Desde los inicios, la cátedra organiza las actividades de enseñanza en clases teóricas y prácticas. La mayoría de las clases teóricas están a cargo del Profesor Titular y en menor proporción del Profesor Adjunto. Las comisiones de trabajos prácticos están a cargo de los auxiliares con un número de 80 alumnos aproximadamente cada una. Esta distribución se mantiene para los módulos de Roca y Neuquén, no obstante la cantidad de encuentros se modifica

... los teóricos son de 4 hs., los prácticos de 2 hs. Los teóricos acá en Nqn damos 2 veces a la semana y un 3er encuentro que serían los prácticos. En Roca es 3 [horas de teóricos] y 3 [horas de prácticos]" (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

La cantidad de clases y la asignación de temas que durante el cuatrimestre tendrán a su cargo el Profesor Titular y el Adjunto son variables y no se estipula con anticipación.

...yo estoy exclusivamente a cargo de los teóricos y a veces Gabriel me cubre, no está especificado qué parte da cada uno, pero bueno..., somos, después de 20 años casi un matrimonio, así que. (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

Las clases de Trabajos Prácticos consisten en la entrega anticipada a los estudiantes de una guía de lectura. El tiempo se organiza con una exposición al inicio de la clase por parte del docente, luego un intercambio grupal y finalmente los estudiantes responden por escrito a una determinada consigna. La producción se revisa y se devuelve en la clase siguiente

... se da la guía de lectura, llegado el práctico hay una primera parte donde presenta el escenario el ayudante, después hay una discusión y después se responde a una consigna, y el ayudante devuelve en el práctico siguiente. Muchas veces la discusión es muy pobre por la falta de lectura. Eso es lo que se va evaluando clase por clase (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

El *programa* de la asignatura se actualiza cada 2 o 3 años y una de las preocupaciones, principalmente para el Profesor Titular, se vincula a la selección de la bibliografía y a la utilidad que la misma pueda ofrecerle a los estudiantes.

En general nosotros en el cuatrimestre que no damos clase, tenemos alguna discusión bibliográfica, después llegando febrero hacemos una revisión del programa de prácticos y del programa teórico vemos de incorporar, sacar, poner. (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

... tenemos un trabajo todos los años, de lecturas nuevas, de consignas nuevas de prácticos, bueno tratando de modificar. (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

La frecuencia de las *reuniones formales de cátedra* ha variado en el transcurso de los años. No obstante el equipo de ayudantes mantiene intercambios en espacios informales o destinados a otros propósitos.

Las reuniones de cátedra han variado con el tiempo, en los primeros tiempos semanalmente, pero cuando ya la cátedra lleva 20 años, casi como que hay una mecánica de informalidad que no afecta al buen desempeño de la cátedra. Digo, no, no, no lo afecta. (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

Sí reunión de cátedra tenemos (...) no son muy frecuentes, una vez por mes, pero nosotros cada vez que nos encontramos nos comentamos qué hacemos en la cátedra para tener un mejor resultado ¿no?, entonces intercambiamos..., intercambiamos muchas experiencias (Entrev. Grupal Ayudantes.)

Las producciones de *materiales de apoyo a la enseñanza* consisten en elaboración de Glosarios, Guías de lectura y Fichas o Cuadernos de Cátedra en un lenguaje adecuado para los estudiantes sobre los temas que se consideran más complejos. También forman parte de los materiales de apoyo aquellas producciones que el Profesor Titular y el Adjunto elaboran para un público más amplio, se trata de publicaciones de divulgación masiva en medios periodísticos (separatas, folletos, libros sobre temas específicos).

Y desde hace unos años estamos escribiendo nuestra propia bibliografía. Los ayudantes, en algunos casos los ayudantes y yo estamos escribiendo estudios monográficos o una serie de fuentes, de documentos que resulta útil para los alumnos, resulta útil para los auxiliares porque hay un entrenamiento y obviamente resulta útil también para mí, no? y bueno creo que además eso es también una obligación, en la medida en que la cátedra esta sólida y constituida, poder armar sus propios documentos, no? su propia bibliografía, que obviamente no es para desplazar otras pero complementa, es un ejercicio muy útil. (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

Me resulta bastante importante, el hecho que la cátedra haya elaborado materiales, por ahí más sencillos, con un léxico diferente para acercarse al alumno..., que siempre la cátedra esté preocupada por eso, o sea, todos estamos preocupados por eso..., porque entiendan el material! Que no sea una cosa muy difícil... (Entrev. Grupal Ayudantes)

La *evaluación* de los aprendizajes consiste en la realización de dos exámenes parciales, sus recuperatorios y el examen final oral. El número (300-400) y la diversidad en la formación de los estudiantes actúa como restricción para la implementación de formas alternativas

En la evaluación, hay una pregunta de teórico, una pregunta de lectura y otra de práctico. Es decir una lectura obligatoria de la cual se toma una pregunta, otra pregunta de lo que el profesor desarrolla en los teóricos y otra pregunta de los prácticos. (Entrev. Grupal Ayudantes)

Los intentos por modificar la forma tradicional de examen final les resultaron inadecuados.

...en algún momento creo que 2 años o 3 implementamos la forma de evaluación, promoción sin examen, pero fue muy difícil sostenerlo, porque es muy difícil arrancar con una cantidad tan importante de alumnos, con niveles tan disímiles, entonces en realidad nuestra forma de aprobación es tradicional...dos parciales y un final, un final oral, no? Y si no, libre. (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

Con relación a las tareas de enseñanza, las *cuestiones gratificantes, las que atraen*, se vinculan a:

- *los estudiantes: la posibilidad de comprobar cambios*

... hay gente que termina el cursado mucho mejor de lo que comenzó siendo capaz de poder abordar un texto en mejores condiciones que cuatro meses antes. Esto me parece muy gratificante! (Entrev Grupal Ayudantes)

... que el alumno termina la clase y diga..., bueno me sirvió me es útil, tengo una herramienta más para entender la realidad. (Entrev Indiv EM Profesor Titular)

- *el equipo docente: la percepción de confianza y seguridad*

...nos tenemos seguridad, sabemos que el otro va a estar. Sabemos que EM va a estar en la mayoría de los parciales, que él se va a poner a corregir a la par nuestra, o sea, tenemos esa seguridad!, hay confianza! entre nosotros no nos vamos a pisar la cabeza, no vamos hablar uno mal del otro. (Entrev Grupal Ayudantes)

- *el campo disciplinar-pedagógico: la actualización*

...cumplir el cargo de Ayudante fue muy enriquecedor. Me he tenido que poner a estudiar, leer material de autores y temas nuevos. El trabajo en la universidad para mí fue exigente. Yo preparo mis clases, las planifico, me preocupa mucho cómo explicar de una manera más fácil sin caer en el sentido común... tuve buenos resultados por parte de los alumnos, soy prolija al corregir, al hacer las devoluciones. (Entrev Grupal Ayudantes)

Con relación a las tareas de enseñanza, las *cuestiones que producen rechazo/ desazón* se vinculan a:

- *los estudiantes: su desinterés*

... yo siento un poco de frustración cuando estoy hablando de algo que me parece muy importante y hay gente que está conversando de otra cosa, se comportan como alumnos de la escuela secundaria, cuchicheando entre ellos,

charlando entre ellos. Y uno está poniendo una buena parte de sí..., de intentar contagiar pasión! Esto a veces me frustra un poco. (Entrev Grupal Ayudantes)

- *la deserción*

...la situación dramática nuestra es la cantidad de alumnos que quedan en el camino, eso nos provoca realmente una tristeza infinita. Porque además, a ver cómo puedo explicarlo, muchos de ellos que provienen de hogares humildes que tienen la única oportunidad. El resto de la familia los está sosteniendo para que pueda estudiar, las herramientas que traen del nivel medio no les alcanza y entonces el fracaso es casi una realidad. Cuando fracasan no tienen tiempo de revancha, no tienen tiempo de adaptarse, para colmo muchos de ellos piensan que no les da la cabeza, que como son humildes no les da la cabeza, no? (Entrev indiv. EM Profesor Titular)

...nos resulta dramático la cantidad de alumnos que anualmente quedan al margen 60%, 65%. Le buscamos la vuelta, la autocrítica nuestra es permanente pero es un problema más complejo. Es un punto que no sabemos cómo resolver (...) No hacemos demagogia, sí damos las oportunidades que creemos que se necesitan y contemplamos algún caso, pero siempre en los marcos de lo que las reglas son al conjunto, no? También esto. (Entrev indiv. EM Profesor Titular)

- *el equipo de ayudantes docente: su peculiar conformación*

Tenemos de los dos casos, tenemos ayudantes ahora que obviamente no están trabajando por la renta, que recién ingresan en el mundo universitario con cerca de 40 años, pero con un espíritu, un interés muy fuerte, están más allá de la renta y con mucho compromiso. Y otros que quieren tener ese compromiso pero están atosigados con las 40 hs. del secundario, las 30 hs. y se les hace imposible, entonces esto se refleja; se refleja en la cátedra, sin lugar a dudas. (Entrev indiv. EM Profesor Titular)

- *el campo disciplinar-pedagógico: sus preocupaciones*

...a veces encontramos alguna bibliografía que nos parece fantástica y la ponemos. Y en la práctica no resulta tan fantástica porque una cosa es la mirada de nosotros historiadores y otra cosa es la mirada del alumno y tienen dificultades. Lo que para nosotros es útil para ellos resulta inútil, entonces vuelta a cambiarlo y buscar la forma de hacer mejor, de llevar a un mayor nivel de comprensión" (Entrev Indiv EM Prof. Titular)

Sobre la investigación:

Investigar es una de las tareas centrales que desarrolla el grupo. El primer proyecto que llevan adelante fue el presentado por EM en instancia del concurso regular (1986)

...desarrollamos el proyecto de investigación que yo había presentado en el concurso que era de Historia Social: "La Colonización Franco Argelina En Valle Azul"¹³². (Entrev Indiv EM Prof. Titular)

¹³² Director del Proyecto La Inmigración Franco-Argelina: La Colonización en Valle Azul. Aprobado y con financiación de la Secretaría de Investigación de la Universidad Nacional del Comahue. Años 1987-1989. (CV Enrique Mases)

Como ya se dijo, fue a partir de la donación del Archivo Histórico de la Justicia Letrada del Territorio de Neuquén que las investigaciones reciben un importante impulso, se abren nuevas líneas de estudio, se crean nuevos objetos y se incrementa de forma considerable la producción.

...es una cantera inagotable para todo lo que tiene que ver no sólo con la historia social y de los sectores populares. (Entrev Indiv EM Prof. Titular)

...nos encontramos con esta mina de oro que fue el archivo, o sea que todo en un mismo tiempo. En el lapso del 90 al 93-94 nosotros pudimos tener un archivo propio, una oficina propia, una revista..., nacemos con todo! (Entrev Indiv GR Prof. Adjunto)



Foto 14 Archivo histórico de la Justicia de Neuquén
Biblioteca Central UNCo

Algunos de los objetos de investigación que el contacto con el material del Archivo posibilitó, fueron: “*Historia del Mundo del Trabajo en Neuquén*”, “*Historia del Delito*”, “*Historia de la Salud*”

...se abrió una línea muy fuerte sobre historia del delito que maneja Gabriel, se abrieron líneas sobre arquitectura e historia y después también hicimos 2 libros que tienen que ver más con el estilo de cuento, de prosa que fue “Historia de Sangre, Locura y Amor” y “Cuestiones del Delito y la Ley” donde recreamos algunos expedientes en forma de relatos policiales (Entrev Indiv EM Prof. Titular)

GR comienza a explorar el tema del delito...

...yo me meto de lleno en el tema del delito, un campo que yo empecé a trabajar con cosas sobre bandoleros. (Entrev. Individual GR Prof. Adjunto)

DC¹³³ se interesa por el tema del suicidio

...en el año '98 '99 me hablaron [EM y GR] de un proyecto que era escribir una serie de trabajos desde el archivo que GHEISO tiene en custodia y a mí me interesó ver sobre suicidios y lo fui indagando lo trabajé bastante. (Entrev Grupal, Ayudantes)

A su vez las investigaciones sobre suicidios abren a diversas especificaciones:

- por cuestiones de género

Por el maltrato y por la explotación de género sí uno encuentra suicidios de los más terribles, básicamente mujeres que se suicidan con el veneno para la sarna..., tienen piño de ovejas y toman ese producto. (Entrev Grupal, Ayudantes)

- por orientación sexual

A nosotros nos parece que la transexualidad es un tema que trasciende el tiempo, que no es nuevo y que debe haber sido muy duro para el transexual mostrar su condición (...) y que tal vez algún suicidio también tenga que ver con estas cuestiones de orientaciones sexuales. (Entrev Grupal, Ayudantes)

Los avances y resultados de estas investigaciones son publicadas en revistas científicas, obras y compendios destinados al público académico. A la vez el grupo optó por encarar una línea de publicaciones para un público más amplio en la búsqueda de otros ámbitos de legitimación.

Nosotros teníamos la sensación que había en Neuquén o en el Valle, una población ávida de tener alguna información sobre conflictos que le mordían y a nosotros nos parecía que haciendo algunos ensayos, manteniendo la seriedad científica y en cuestiones coyunturales podíamos ser una herramienta de peso y sí, esos libros se han agotado fervorosamente y el problema de la salud en Neuquén, la Historia del Plan de Salud tuvo como 4 o 5 reediciones que, obviamente, eso lo pones en la categorización y te dan medio punto... ¡nada! (ríe) Pero por otro lado uno se legitima con la sociedad (Entrev Indiv EM Prof. Titular)

...tenemos una colección que se llama Historia del Presente en el cual sacamos 3 títulos: La Protesta Social: "viejas y nuevas formas"; "Un Conflicto Singular en el Neuquén de la esperanza", algo así era... y "El Plan de Salud". (Entrev Indiv EM Prof. Titular)

El GEHiSo y su política de publicaciones: la generación de un estilo de trabajo

Desde los inicios pareciera diseñarse "una fórmula" que instala un modo de hacer las cosas que en la cuestión específica de las publicaciones académicas se expresa en la incorporación de los jóvenes como co-autores de

¹³³ Ayudante en la asignatura y miembro del GEHiSo

las producciones más allá del grado de participación y/o aportes que efectivamente pudieran haber tenido.

Pero aquí [la primera publicación] se plantea una cosa que fue de alguna manera señera para todo el trabajo que nosotros empezamos a hacer y que era sumar al junior, al que recién ingresaba, al que se estaba formando y hacerlo participe también de los resultados. (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

“...este modo de trabajo tratamos de que estuviese... porque era una experiencia que a nosotros nos había dado resultado diciendo: “bueno, el historiador individual no puede con el objeto”. Si pensás el objeto en términos de historia social, una historia comprensiva, una historia mayor que el mero recuento de anécdotas, entonces hay que incorporar... por supuesto que en algunos de estos lugares se ha incorporado gente que no es historiadora propiamente dicha, pero la idea era mostrarle a ellos que con estos resultados podían ofrecer algo a sus propias comunidades, ganar confianza en ellas y un poco devolver... construir la propia arqueología del lugar. . (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

Yo me engancho con el proyecto ya en marcha. De hecho en ese proyecto fui casi un convidado. En el trabajo fuerte estaban Daniel Lvovich que era el primer becario que nosotros teníamos, Alina y Enrique pero a partir de esa experiencia sobre todo a la hora de mostrar los resultados de la investigación, Enrique es el que de alguna manera genera una formula colectiva de apropiación de esos trabajos, de los resultados y me mete a mí como coautor del primer libro. Mi participación fue limitada. Si uno hace un balance de esa investigación había un 40% de Enrique o un poquito más, un 30% de Daniel Lvovich, un 20% de Alina y un 10% mío. . (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

Para algunos de los integrantes del GEHiSo esta *forma colectiva* de encarar las publicaciones se sustenta en la formación de base recibida por el Profesor Titular.

EDORA: ¿Y por qué crees que es así? ¿es una concepción de Enrique, lo conversaron, salió así...?

EDO: En aquel tiempo creo que tenía que ver con la historia de Enrique, su trayectoria académica previa a los 70 y aun durante los 70, en las cátedras nacionales (...). Su formación, la manera que también él tenía con sus “maestros” que lo colocaron en ese lugar (...) Es como una forma de entender la investigación, el grupo de trabajo..., una mirada muy comunitaria. Enrique habla del “nos”, siempre habla en términos de nosotros. . (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

Modalidad que pareciera constituirse e instalarse como un valor transmitido a la generación siguiente

... y lo que hizo Enrique respecto a mí incorporándome a trabajos con autoría, yo hago lo mismo con varias de estas personas. De hecho aquel primer libro de “Historias de Sangre, Locura y Amor”... hubo una cierta discusión en un momento acerca que este tiene que ser un trabajo de compilación pero la compilación tiene que ser colectiva. Vamos a hacer un primer trabajo donde la

generación mayor, Beatriz y yo, incorporamos a los intermedios (...) o sea siempre dar vueltas por esta misma fórmula. . (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

“...yo lo viví así y es un punto que después, a la hora de trabajar, yo también traté, (cuando uno tuvo su propio desarrollo), de llevar lo mismo en la práctica. Asociar a otros muchachos que recién están ingresando, que le ves potenciales y además también con la confianza que vamos desarrollando en términos personales. (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

...así nace el proyecto que termina en el primer libro de historia social del delito que es “Historias de sangre, locura y amor”. Nosotros ahí incorporamos toda una generación nueva de historiadores que no tenían cátedra docente, algunos recién egresados de acá, otros que venían de afuera y otros muy jóvenes. . (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

Así como a otros grupos geográficamente próximos,

La nuestra la tratamos de extender, de difundirla..., y que la hicieron propia algunos grupos, entre ellos la gente de Chos Malal que después hicieron ellos una historia voluminosa de Chos Malal, o sea que es trabajo que siguieron. Gente de Comodoro que de hecho en estos últimos años armaron una suerte de sucursal del GEHISO; gente en Viedma... o sea que en 4, 5 puntos hubo. (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

Yo estaba laburando la minería, estaba viendo los grandes accidentes de trabajo. En San Eduardo se produce un gran accidente, hay otros tantos pero San Eduardo creció a unos 60 kilómetros de Chos Malal. Y esta gente ([historiadores, periodistas, políticos], yo no sé por qué, creo que en algún curso de extensión que dimos para el Concejo Provincial de Educación que llegamos hasta Chos Malal), se ligan a nosotros y yo le ofrezco el material que tenía en relación al caso de San Eduardo, pero les sugiero que conformen un centro de estudios y ahí nace el Centro de Estudios de Historia Regional de Chos Malal. (Entrev indiv. GR Prof. Adjunto)

Uno de los emprendimientos editoriales de mayor envergadura que encara EM en los comienzos (1990) es la co-edición de la Revista: “Estudios Sociales”.

...conjuntamente con eso empezamos a editar una revista que se llama “Estudios Sociales” y que cumple 20 años ahora (...) otros grupos de investigación que surgían en este momento, más o menos contemporáneamente, el grupo de la Universidad del Litoral -ahí lo dirigía Darío Monserrat-, después un grupo de investigación que dirigía Miguel..., de Rosario, que estaba Eduardo Hourcade, pero que también estaba Ricardo Falcón y otro grupo de Córdoba, y a nosotros nos parecía que la producción del Interior no tenía la amplificación que debía tener porque las revistas de Buenos Aires acaparaban básicamente ese espacio. Entonces dijimos, sin competir, tener un medio que amplifique nuestra producción y por eso salió “Estudios Sociales”. (Entrev. Indiv. EM Prof. Titular)

A los pocos años (1995/96) la mayoría de los otros grupos se disuelven

...hasta el número 12 o 13 salió editada por todos los grupos, ¿después qué pasó? Los otros grupos se fueron disolviendo, el único que quedó (¿), pero, como se hacía en el Litoral, quedó editada por el Litoral y nosotros los representantes en el Consejo de Redacción. (Entrev. Indiv. EM Prof. Titular)

En el año 2004 La Revista "Estudios Sociales" gana el 1er premio en el Concurso Internacional de la Fundación Ford

Bueno la satisfacción que el año pasado en el Concurso Internacional De Revistas Científicas que hizo la Fundación Ford, en Ciencias Sociales sacamos el 1º premio y 100.000 dólares(Entrev. Indiv. EM Prof. Titular)

A partir de 2007, la Revista *Estudios Sociales* está incorporada al Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas, Resolución 1071/07 del CONICET; incluida en el Directorio y Catálogo de Latindex, registro 2836; e indizada con inclusión de resúmenes en: Hispanic American Periodicals Index (HAPI), Universidad de California, Los Ángeles, EEUU. (Pág. Web: bibliotecavirtual.unl.edu.ar)

En lo que sigue se presentan algunas de las publicaciones individuales y colectivas tanto académicas como de divulgación, de los miembros del GEHISO

Publicaciones individuales

- **1998** Juan Quintar *El Choconazo*
- **2002:** Enrique Mases *Estado y Cuestión Indígena. La incorporación de los indios sometidos en el sur del territorio. 1878-1910*
- **2005** Juan Quintar *¿Nunca más? La historia y la memoria desafían la educación.*
- **2007** Juan Quintar *Pensar Con Estaño. El Pensamiento de A Jaureche*
- **2008:** Gabriel Rafart *Tiempo De Violencia En La Patagonia. Bandidos, Policías Y Jueces 1890-1940.*
- **2010:** Enrique Mases *Estado y cuestión indígena. La incorporación de los indios sometidos en el sur del territorio 1884-1930:*

Publicaciones colectivas

- **1994:** Enrique Mases, Alina Frapiccini, Daniel Lvovich y Gabriel Rafart: *El mundo del trabajo: Neuquén 1884-1930 Ediciones GEHiSo, Imprenta de la U.N.C., Neuquén.*

- **1998:** *El mundo del trabajo en Neuquén 1930-1970*. Enrique Mases, Daniel Lvovich, Juan Quintar y Gabriel Rafart: Educo. Neuquén,. Págs. 210.
- **2000:** Gabriel Rafart, Ernesto Bohoslavsky y Beatriz Gentile compilan el libro *Historias de Sangre, Locura y Amor: Neuquén 1900-1950*
- **2003:** Enrique Mases y Gabriel Rafart. Compiladores. *El peronismo, entre los territorios y la Nación: su historia en Río Negro y Neuquén 1943-1958* Educo, Neuquén,.
- **2004:** "Historias secretas, del delito y la ley; peligrosos y desamparados en la Norpatagonia 1900-1960" Francisco Camino Vela, Ernesto Bohoslavsky, Fernando Casullo, Susana Debattista, Enrique Mases, Daniel Caminotti, Carlos A. Lator, Cecilia I. Arias, María Del Carmen Gorrochategui, Gabriel Rafart, M. Beatriz Gentile, Silvia Roca, Marcela Debener, Diego F. Suárez; Carla Gabriela Bertello.
- **2004:** Neuquén. 100 años de historia Enrique Mases; María Beatriz Gentile; Gabriel Rafart; Marcela Debener; Fernando Casullo; José Echenique; Lisandro Gallucci; Joaquín Perren
- **2004:** 20 años de Democracia en Río Negro y Neuquén. Mases Enrique; Gabriel Rafart; Juan Quintar, Francisco Camino Vela
- **2008:** *Tras las huellas de Próspero: industria y pensamiento económico en el SXX*. Quintar, Juan; Casullo, Fernando; Perren, Joaquín,
- **2009:** *El sector agropecuario: evolución y conflictos recientes*. Enrique Mases, Demetrio Taranda; Humberto Zambón; Gabriel Rafart
- **2011:** *Ensayos sobre los que nos dejó el SXX*. Prólogo de Aldo Ferrer; Juan Quintar; Joaquín Perren; Marcela Debener; Roberto Kozulj; José M. Mendes; Carlos Gabetta; Julio Sevaes
- **2011:** *Trabajadoras y trabajadores en la argentina: aportes para una historia social* (Mases, Enrique Hugo [Comp.]; Barrancos, Dora; Cabral Marqués, Daniel; Carrizo, Gabriel; Crespo, Edda Lía ; Falcón, Ricardo ; Gordillo, Mónica ; Lobato, Mirta Zaida ; Rafart, Gabriel ; Suriano, Juan.

Publicaciones colectivas de divulgación

- **2004.** *Neuquén. 100 años de historia.* Autor/es: Enrique Mases; María Beatriz Gentile; Gabriel Rafart; Marcela Debener; Fernando Casullo; José Echenique; Lisandro Gallucci; Joaquín Perren. Editorial Rio Negro.
- **2007:** *Un conflicto social en el Neuquén de la Confianza.* Autores: Francisco Camino Vela; Fernando Casullo; Lisandro Gallucci; Enrique Mases; Joaquín Perren; Gabriel Rafart; Demetrio Taranda
- **2009:** *Silencio Hospital. Una historia de la salud pública en Neuquén* Autores: Demetrio Taranda; Joaquín Perren; Enrique Mases; Lisandro Galluci; Fernando Casullo
- **2010:** *Historia Social Y Política Del Delito En La Patagonia.* Autores: Yappert, Susana, Gentile Beatriz; Bertello Carla. Suárez Diego; Debener Marcela; Lator Carlos A. –Cecilia I. Arias Y María Del Carmen Gorrochategui: Bohoslavsky Ernesto; Caminotti, Daniel; Rafart Gabriel; Camino Vela, Francisco; Mases Enrique; Debattista, Susana: Schulz, Hans; Berto, Guillermo; Carrizo Gabriel; Suárez Graciela; Fernández Marrón, Melis; Casullo Fernando; Caimari Lila; Argeri María Elba:

El cuadro que sigue, pretende mostrar las producciones colectivas. En ese sentido es que se indican los nombres de los autores en color, que se reiteran en los títulos de los libros de co-autoría.



Cuadro 13:
 Producciones colectivas. Caso 2

Sobre la extensión

Los proyectos y actividades de extensión y difusión tienen un lugar destacado para sus miembros entre las múltiples tareas que desarrollan. La realización de Jornadas, cursos de capacitación para sindicatos, publicación de artículos en diarios regionales, asistencia a programas en medios de comunicación masiva, son algunas de las actividades de extensión realizadas.

...hicimos unas jornadas, organizamos y patrocinamos unas jornadas de trabajadores chilenos y argentinos del sur, después los cursos que dimos para trabajadores, sindicatos, la CGT, etc. Y después otras actividades de extensión, a ver por ejemplo el año pasado se cumplieron 100 años de la ciudad de Neuquén y el diario Río Negro el domingo, junto con el diario el día del aniversario, entregó gratuito un libro sobre la historia de la ciudad Neuquén, que lo hizo el GEHISO también. (Entrev. Indiv. GR Prof. Adjunto)

Tuvimos varias experiencias en la radio, en general una experiencia que duró bastante tiempo en radio CALF, nosotros hicimos un programa anual sobre La Historia De Los Trabajadores en Argentina, Historia Del Movimiento Obrero En Argentina, hace como 10 años de esto, o un poco más, 12 años. (Entrev. Indiv. EM Prof. Titular)

Además, uno de los integrantes del GEHiSo realizó una formación específica para la protección de los documentos donados al archivo

Después también hicimos proyectos de extensión con el cuidado del archivo, se formó gente en el convento de San Lorenzo, en la técnica archivística...

MI.- No sé que es...

EM.- Nosotros, viste que...nos tiraban en un camión volcador acá todos los expedientes, nosotros teníamos que entrarlos llenos de tierra y de orín y entonces Marcela Debener fue becaria de extensión y estuvo perfeccionándose, en el convento de San Lorenzo, sobre las técnicas de cuidado de los documentos y de esas cosas. Y después hicimos otros trabajos de investigación que estuvieron ligados a la fotografía. (Entrev. Indiv EM Profesor Titular)

En el año 2000 organizan las I Jornadas: Historia Social Del Delito

... una jornada que nosotros hicimos de Historia Social Del Delito... por ahí tengo allá el afiche... esas fueron unas jornadas que invitamos a Chumbita... era la primera actividad que se hace en relación a esta temática pensada para la Patagonia.

MI.- abris todo un campo...

GR.- Era un campo que lo abro yo y en esto es así (ríe.) ¿Por qué? Porque yo descubro estas cosas, EM me da una línea como para que yo trabaje esto. (Entrev Indiv GR Prof. Adjunto)

A raíz de la crisis del 2001, los miembros fundadores del GEHiSo comienzan a intervenir en el debate político a través de los medios gráficos locales.

Aproximando una interpretación del Caso 2:

La creación de un dispositivo para la formación del profesor universitario

La concepción del trabajo universitario que comparte el grupo fundador pareciera ser la de un conjunto de personas vinculadas entre sí y con un conocimiento/un saber, cuyo sentido sería la enseñanza, la investigación y la difusión de ese saber. Esta concepción pareciera orientar el modo en que los fundadores encaran la formación de los becarios, sean de investigación o de extensión.

En general quienes transitaban por el GEHiSo también realizaron algunas actividades de docencia en la carrera de grado, lo que pareciera constituir parte de un recorrido formativo que consideran primordial para la formación académica de los más jóvenes. Para los fundadores, la creación del grupo de estudios fue un tipo de respuesta “*acertada*” a un contexto que se presentaba desfavorable o adverso a las concepciones que portaba el grupo.

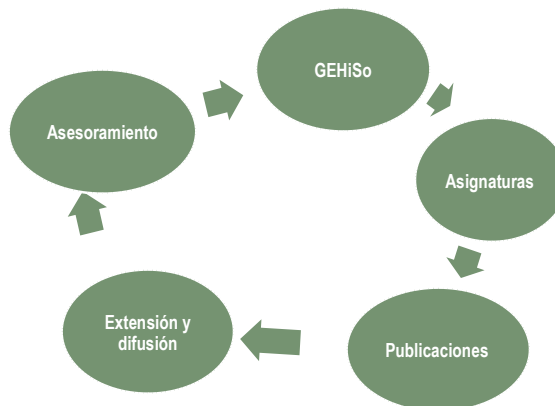
El sostenimiento de valores enlazados al trabajo colectivo, a la búsqueda de legitimación social -no solo interna- sino externa al mundo académico, el compromiso en la formación de jóvenes profesionales junto a una concepción de *hacer historia social* instala un estilo de trabajo que operaría como sostén en la dinámica del grupo. En ese sentido, pareciera haber resultado central la toma de posición en la preservación y defensa de aquellos valores, considerados por los fundadores, como constitutivos de los modos de hacer y ser en la universidad.

El cuadro que sigue, muestra un circuito tipo por el que transitan las personas que ingresaron al grupo/cátedra.

En general se produce por un acercamiento del interesado al GEHiSo, una vez allí el pasaje por los diferentes espacios académicos que el grupo tienen en ese momento o que genera, constituyen parte de la trayectoria de formación para quienes ingresan en esta cátedra.

**La creación de un dispositivo
para la formación del profesor universitario**

Un conjunto de personas vinculadas entre sí y con un conocimiento para enseñar, investigar y difundir ese saber.



Cuadro 14: Un dispositivo de formación. Caso 2

Algunos rasgos identificados en esta cátedra como espacio de formación sostenido en el tiempo.

Se transcriben aquí los objetivos generales y específicos de la investigación que estamos presentando y que fueron expuestos en el Capítulo 1 de la segunda parte de este documento.

El estudio sobre *las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios*, derivada de los resultados obtenidos en la investigación de maestría, se propuso como objetivo general *avanzar en la comprensión de las condiciones institucionales ligadas a la formación y socialización de los docentes*, a partir de: a) la identificar y describir las características que presentan cátedras prestigiosas/destacadas en relación a la formación de los profesores; b) los rasgos que adquiere la trama vincular en que se inserta la formación de profesores universitarios, el tipo de relaciones que se establece entre maestro y discípulo, discípulos entre sí, discípulos y aspirantes, y finalmente las características que presentan los dispositivos de formación para la enseñanza, la investigación, la extensión, entre otros posibles y c) describir las características que presentan los dispositivos de formación que estas cátedras generan con relación a la formación de sus docentes para la enseñanza, la investigación y la extensión, entre otras posibles.

La reconstrucción de la historia y la situación actual del **Caso 2** mostró una serie de hechos y situaciones así como las formas de respuesta que el grupo/cátedra produjo en el tiempo

En base a esta reconstrucción, los párrafos que siguen dan cuenta de una serie de características que mostró el análisis de este caso y aproximan una posible respuesta a los propósitos que se planteó la investigación.

La presencia de una figura que ocupa la posición de liderazgo (un proyecto, un sujeto, un grupo)

Uno de los rasgos que hemos señalado en la caracterización del Caso alude a un tipo de conformación de tipo fraterna, constituyéndose en los comienzos en un grupo de pares etarios y de formación. Pero en el que la figura de EM es un organizador importante.

En el período estudiado, la posición de liderazgo pareciera variar en el transcurso del tiempo quedando investida de tal condición el proyecto, el pequeño grupo o la posición del Titular, dependiendo de la etapa por la que transitan.

Así como en los primeros tiempos -en los que coincide el retorno a la democracia con la creación del grupo- la universidad queda investida como garante para llevar adelante el proyecto que sostiene el grupo/cátedra, en la década de los '90, cuando para sus integrantes la universidad pierde esta condición, pareciera que el pequeño grupo que crea el GEHiSo es el ámbito confiable con capacidad para liderar el proyecto.

La creación del GEHiSo también aparece asociada al inicio de una etapa que reconocen como “conformación del grupo” y estaría marcando la finalización de una período anterior caracterizado por un alto grado de inestabilidad

Un ideario-proyecto que aloja una concepción de universidad y de universitario

El grupo se nuclea alrededor de un *proyecto* que sostiene el desafío¹³⁴ de demostrar que a pesar de un contexto universitario adverso es posible generar y sostener un espacio capaz de garantizar condiciones adecuadas para la formación de profesores universitarios/académicos/historiadores, manteniendo principios y valores. Ambos (principios y valores) basados en una concepción de universidad y lo universitario.

La idea de lo que la universidad y los universitarios son, atraviesa de diferentes formas los relatos de prácticamente todos los entrevistados. En algunos casos aparece como apuesta política en defensa de los sectores sociales más vulnerados (GR), en otros se enfatiza la producción del conocimiento (EM), para el grupo de ayudantes, la universidad es el ámbito privilegiado para formarse. Las políticas que se implementan en la década de los '90 constituyen para los miembros del grupo una situación amenazante con relación al modo que entienden "*cómo se hacen las cosas en la universidad*", un modo de hacer que sostienen en una concepción-valor acerca del compromiso y función social de la universidad y de sus intelectuales.

A este período al que caracterizan por la "*disolución de las identidades político partidarias*", por la "*promoción del individualismo*" y la "*competencia*" pareciera provocar una situación de inestabilidad en la conformación del equipo. Frente a esta situación adversa, deciden que las publicaciones sean colectivas como un modo de resistencia al tipo de prácticas investigativas que se estimulan. "*En la década del '90, nosotros nos fortalecimos bajo esta fórmula "trabajo comunitario"*."

Con relación a los temas de investigación, la disyuntiva entre seguir produciendo en los temas de sus intereses o girar hacia problemáticas que marca, según sus testimonios, la agenda en esos momentos, deciden resguardarse de los criterios hegemónicos en el espacio interno y salir al medio social sostenidos en una idea de *militancia* como concepción y acción política en las tareas de extensión

...si bien (las tareas de extensión) no son consideradas para las categorizaciones de investigadores [refiere al Programa Nacional de Incentivos], es lo que nos valió reconocimiento y legitimación con la sociedad"
(Entrev. Indiv. GR Prof. Adjunto)

¹³⁴ Lidia Fernández (1990) Informe Final. UBA. Secretaría de Ciencia y Técnica. Proyecto N° AA-001: Universidad y masividad. Sub proyecto: Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números. Dos cátedras paradigmáticas.

Frente al desafío de formar a las nuevas generaciones, consideran que la creación y diversificación de espacios formativos resultó una respuesta adecuada, a pesar del costo que significó el alejamiento de los ya formados.

Una posición legitimada

El Caso muestra la dificultad para legitimar posiciones en la universidad tanto para quienes están en condiciones de acceder al cargo de profesor como para quienes deciden, en calidad de ayudantes, iniciar su carrera académica. En el grupo/cátedra de Historia Social la legitimación de los nuevos miembros pareciera obtenerse en el trayecto mismo de formación por los diferentes espacios que la cátedra ofrece, sean estos de enseñanza, de investigación, participación en las publicaciones, u otros. La falta de sustanciación de concursos en el área obligó a los ya formados y potencial generación de relevo a buscar en otras universidades o en distintas facultades de la UNCo la obtención de cargos de Profesor por concurso

Concurso a fines del 96. ¿Por qué concurso allá? Porque, no teníamos concurso de profesores en nuestras propias áreas, entonces me entero (...) y me presento con la intención solamente de hacer experiencia en un concurso regular y me fue bien, lo gané y ahí tenía mi propio espacio de trabajo” (Entrev individual GR Prof. Adjunto)

Pero también las exigencias académicas para ingresar y mantenerse en el primer tramo de la carrera conjuntamente con las condiciones laborales que la universidad ofrece resultan expulsivas para los más jóvenes. Si bien el tipo de respuestas que generó el grupo, “resolvió” de algún modo ambas situaciones, la amenaza a la pérdida de investigadores está siempre latente provocando un punto de tensión.

...por ejemplo ayudantes que tengo doctores, se están yendo para la universidad de Río Negro, les ofrecen adjunto..., asociado y para alguien que es ayudante y ya es doctor... tu propia autoestima está desequilibrada” (Entrev. Individual EM Prof. Ttitular)

La disponibilidad de la generación mayor a la formación de los más jóvenes

Tal disposición se advierte en la creación o invención de espacios de formación, más allá de las regulaciones establecidas y en procura de ofrecer a

los recién llegados experiencias significativas. En los materiales que aporta el Caso, se menciona de modo recurrente expresiones de los más jóvenes que aluden al reconocimiento, a la buena disposición de los mayores, por ejemplo la participación en distinto tipo de reuniones o ateneos internos del equipo; en la incorporación a las publicaciones que realizan; en posibilidad que les ofrecen de escribir materiales destinados a los estudiantes.

El despliegue de estrategias destinadas a cierto grado de acumulación de poder.

Para el Caso 2 se constituyen en estrategias de acumulación de poder la búsqueda de puntos de apoyo tanto en el ámbito de la misma universidad, con colegas de otras universidades, como con organizaciones sociales externas.

En la UNCo la inserción de miembros del grupo en los cuerpos colegiados o en los ámbitos de gestión universitaria.

En el mundo académico a partir de la creación y sostén de relaciones con asociaciones, redes, comités de revistas especializadas.

Con organizaciones externas en base a firma de convenios (gremios, órganos de la justicia provincial, municipios), participación de los debates políticos en los medios de comunicación (radios, diarios), divulgación de resultados de investigación en publicaciones masivas, son todas propuestas de extensión universitaria que articulan diferentes demandas y necesidades del ambiente social.

La producción de estrategias destinadas al control de los fenómenos de rivalidad y competencia

El caso muestra también, múltiples estrategias tendientes a garantizar la horizontalidad, todas ellas vinculadas a mantener la comunicación, el intercambio y así atemperar posibles situaciones de rivalidad.

Desde la creación del GEHiSo como espacio que dio lugar/cobijo a los graduados interesados en formarse pero que la cátedra (grupo de enseñanza) no podía albergar; así como la creación de un circuito formativo por el que transitan “los nuevos”; hasta las publicaciones colectivas se constituirían un tipo de respuesta destinadas a morigerar los fenómenos de competencia.

A 20 años de la creación del grupo/cátedra, la repetición de la pérdida anticipada de los jóvenes ya formados parece producir en los miembros fundadores cierta fatiga. O dicho de otra manera, ya se sabe que va a pasar y efectivamente pasa *“la gente formada se va y hay que volver a empezar a formar a otros sabiendo que se van a ir...”*.

PARTE IV

“ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA INTERPRETATIVA”

A partir de una recapitulación del supuesto de base, el problema, la definición del objeto de estudio y los objetivos de la presente investigación, en este apartado se muestran semejanzas y diferencias halladas en los casos estudiados, para luego avanzar en la elaboración de conjeturas plausibles en respuesta a los interrogantes que orientaron el estudio y que permitieron la elaboración de la tesis que se sostiene.

➤ **Supuesto de base**

En aquellas universidades en que la unidad básica del trabajo académico se organiza en torno a la figura de “cátedra”, la misma La forma organizativa de la cátedra constituye constituiría el ámbito principal para la iniciación y desarrollo de los procesos de formación y socialización de los profesores universitarios. Sede de grupos académicos, -la cátedra- reúne a profesores de distintas trayectorias de formación para la realización del trabajo universitario y genera un modelo formativo con rasgos típicos del artesanado en cuanto a transmisión y formación en los “secretos del oficio”.(Ickowicz, 2004)

➤ **Planteo inicial del problema**

¿Cuáles son las condiciones institucionales que posibilitan el desarrollo de los procesos de formación y socialización de los docentes universitarios en el espacio organizacional de las cátedras?

➤ **El objeto de estudio**

Si bien al momento de formular el problema/objeto de estudio y elaborar el diseño de investigación, nuestro campo de indagación empírica quedó conformado por las cátedras universitarias, el avance en terreno nos advirtió que el término cátedra encierra distintas significaciones y se aplica a diferentes cuestiones.

Los diversos materiales fueron mostrando que el referente empírico de ese término era un grupo de docentes liderados por un profesor que tiene la responsabilidad de organizar la docencia y que la "cátedra" aparece como una creación para designar el "hábitat" imaginario y simbólico de ese grupo que opera también como base de su identidad y punto de apoyo para generar otras creaciones organizacionales formales e informales que actúan como garante y resguardo de posibilidad para el desarrollo de su proyecto.

Por lo que, el **objeto de estudio** de esta investigación quedó conformado por **grupos de profesores** vinculados entre sí para realizar una **tarea** en la universidad.

La **tarea prioritaria** de estos grupos es la enseñanza de un determinado campo disciplinar, artístico o técnico y/o la producción de un tipo de conocimiento vinculado a ese campo específico o a su enseñanza.

Los docentes que los integran poseen diferentes trayectorias académicas y en general pertenecen a un mismo campo disciplinar.

Comparten un conjunto de **ideas/valores/producciones culturales** que otorga sentido de pertenencia a sus integrantes y se expresan en un **proyecto académico**

El rol social de la universidad y los universitarios, los sentidos de la producción científica y su difusión así como las maneras de pensar la formación de profesionales y el ejercicio en la práctica, forman parte del conjunto de valores alrededor de los cuales los profesores se convocan.

En la búsqueda por condiciones adecuadas para la puesta en marcha y desarrollo del proyecto, estos grupos crearán, a lo largo de su vida, diversas formas organizacionales cuya finalidad -entre otras- será la formación y socialización de los nuevos integrantes procurando de este modo garantizar en el tiempo su continuidad.

➤ **Los objetivos e interrogantes**

El objetivo general formulado en el diseño que orientó el estudio, se planteó *avanzar en la comprensión de los fenómenos ligados a la formación y socialización de los docentes en el espacio de las cátedras universitarias, especialmente de aquellas reconocidas por la producción en la formación de sus profesores.*

Nos preguntábamos si estas cátedras, reconocidas por la formación de sus profesores, habían generado formas propias o mecanismos internos respecto al ingreso, la iniciación o legitimación de los aspirantes más allá de lo estatutariamente pautado, y si era así, qué características tenían, cómo se implementaban?, ¿qué tipo de vínculos se generaban entre los integrantes de la misma y de diferentes posiciones? y por último ¿si existían ámbitos formativos para sus integrantes y que formas adquirirían?

De modo tal que los objetivos específicos en el diseño de investigación quedaron así planteados:

a) Identificar y describir las características que presentan aquellas cátedras reconocidas por la producción en la formación de sus docentes con relación a: las formas de ingreso de los aspirantes, procesos de iniciación, de legitimación o promoción internas, entre otras;

b) Identificar y describir los rasgos que adquiere la trama vincular -en la que se inserta la formación de docentes universitarios- en el espacio de las cátedras prestigiosas-: relaciones entre maestro y discípulo, discípulos entre sí, discípulos y aspirantes, aspirantes y maestros, otras y finalmente

c) Detectar y describir las características que presentan los dispositivos de formación que estas cátedras generan con relación a la formación de sus docentes para la enseñanza, la investigación, la extensión, entre otras posibles.

Acerca de los resultados derivados del análisis de los casos estudiados

El trabajo del análisis realizado a partir de la reconstrucción de la historia y la situación presente -al momento de realizar el estudio- entre ambos grupos mostró una serie de rasgos comunes así como diferencias.

En este apartado se señalan los rasgos de especial significación que resultaron del análisis de los casos, se presentan enumerados en una secuencia con el propósito de dar mayor sistematicidad a la exposición.

(1) Ambos grupos se crean en la etapa de *Normalización* de la Universidad Argentina y aunque su vida transcurre en periodos democráticos del país, sufren una serie de vicisitudes derivadas de la dictadura del '76 y su impacto sobre la vida en las Universidades.

En el caso de la UNCo, el incipiente período vivido en democracia -que abarcó desde 1973 hasta 1975-, en que se instala la intervención de Remus Tetu, no alcanzó siquiera para avanzar en los debates sobre el modelo de universidad que se pretendía. La gestión Tetu deshizo la mayor parte de las reformas administrativas, académicas y pedagógicas instrumentadas durante la gestión anterior. La represión ilegal que se instala durante su gestión, continúa y se agudiza durante el gobierno militar del 1976 (Echenique, J. 2005)

El proceso de *Normalización* en Comahue trató de recuperar muchas de las políticas enunciadas en el período fundacional de la Universidad.

En el orden regional, estos años se caracterizaron por el arribo a la zona de profesionales muchos de los cuales se incorporan a la UNCo., algunos regresaban del exilio, otros jóvenes recién graduados migraron en busca de oportunidades laborales (Favaro; Iuorno, 2005). Es en este contexto que RH y EM llegan al Alto Valle de Río Negro y Neuquén e ingresan a la UNCo.

(2) Respecto a los Profesores Titulares, la puesta en contrastación de sus trayectorias mostró que hasta el inicio de sus carreras como docentes en la UNCo ambos comparten: el tiempo histórico de haber vivido la etapa de estudiantes universitarios durante la última dictadura militar en Argentina; el momento en que migran desde sus lugares de origen a la zona del Alto Valle y su posterior inserción en la UNCo durante la etapa de Normalización Universitaria.

Efectivamente, los profesores que inician ambos grupos, cursan sus carreras de grado en universidades prestigiosas, EM en la UBA y RH en la Universidad de La Plata durante los años del Proceso (1976-1983) y si bien reconocen los límites de su propia formación, por la falta de referentes en la mayoría de las materias de sus campos disciplinares, destacan la importancia de haber tenido, aun siendo breve, una experiencia como ayudantes en una cátedra.

En los primeros años de la democracia ambos deciden migrar a la zona del Alto Valle, uno en 1983 y el otro en 1984, e ingresan a la UNCo durante el período de la Normalización con la intención de iniciar sus carreras académicas.

Probablemente el clima inaugural y de refundación que atravesaba en esos tiempos los distintos ámbitos de la vida social, sumado en este caso a un conjunto de representaciones míticas respecto a la Patagonia argentina “un lugar aislado en el que está todo por hacerse” hayan incrementando el componente ilusorio que acompaña los períodos iniciales de los proyectos innovadores.

Estos jóvenes profesionales que accedieron al cargo de Profesor en los inicios de sus carreras académicas tuvieron que asumir responsabilidades que en períodos normales competen a profesores con mayor trayectoria y capital académico.

Desde esa posición y en tiempos casi simultáneos a sus propios procesos de socialización universitaria, organizaron la enseñanza de su campo disciplinar, armaron los equipos docentes, dirigieron y gestionaron proyectos de investigación, difundieron sus producciones e implementaron estrategias para formar a una potencial generación de relevo, con la particularidad de ser ambos profesores “recién llegados” a la zona y a la UNCo y por tanto carecer o tener muy pocas relaciones académicas locales.

(Del concurso) “una especie de victoria a lo Pirro, no tener..., la cátedra era yo y faltaban 20 días para iniciar las clases. El concurso fue en marzo, así que tuve que convocar de apuro a algunos conocidos, o colegas que uno creía que podían cumplir un rol importante en la cátedra” (Entrev. Individ. EM Prof. Titular. Caso 2).

Antes de mi llegada aquí yo he escuchado algunos comentarios, en algún momento estuvo a cargo un docente viajero venía una vez por mes, daba... esto en la época anterior a la recuperación de la democracia. También sé que en alguna ocasión fue docente aquí XX un locutor de Bs. As que funcionaba también como docente viajero.” (Entrev. indiv. RH Prof. Titular. Caso 1).

(3) Con relación a la conformación de los equipos en estos primeros tiempos, las personas que los integran son docentes que pertenecen a una misma generación y disponen -entre ellos y con el responsable- de trayectorias académicas similares, de modo tal que los equipos formados en los comienzos de ambas cátedras se caracterizan por estar integrados por *pares etarios y de formación*, constituyendo otra de las condiciones que tienen en común ambos grupos.

Tal condición, pareciera haber generado en sus dinámicas, la búsqueda de estrategias tendientes a morigerar los potenciales fenómenos de rivalidad y

competencia que pudieran incentivarse por el carácter “*fraterno*” de la composición de estos grupos. La ampliación del espacio socio-institucional que permitiera albergar a jóvenes profesionales en proceso de formación, consistiría en una de las estrategias/respuestas halladas.

(4) En procura por mejorar sus condiciones de producción se advierte en ambos grupos la búsqueda de puntos de apoyo o lazos de sostén ya sea en los ámbitos de decisión de política académica, en los ámbitos disciplinares/profesionales a los que pertenecen, así como los vínculos que ambos grupos establecen con el contexto social más amplio en que se insertan.

En el caso de **Radio**, por ejemplo, la participación activa de los integrantes de la cátedra en los cuerpos colegiados cuando se discutieron temas claves para el grupo como fueron los cambios de planes estudio, o el debate sobre el sostén económico de la radio de la facultad (publicidad sí/no; tipo de designación del personal docentes/no docentes).

En los ámbitos disciplinares, el mantenimiento de vínculos académicos a lo largo del tiempo con otros grupos como fueron las *Jornadas Universitarias: La Radio en un Nuevo Siglo*, a pesar de haber estado suspendidas por algunos años.

Las Jornadas son encuentros de Cátedras de Radio de Universidades Nacionales con sedes rotativas. Las primeras se realizaron en 1993 en la UNCo, se denominaron *Jornadas Universitarias: La Radio de fin de Siglo* y fueron impulsadas por el equipo de Radio. En el año 1999 se suspenden y en el año 2005, por iniciativa del mismo equipo de Radio de la UNCo., conjuntamente con la UN de Córdoba y la UN de Río IV se retoman con el nombre *La Radio en un Nuevo Siglo*.

En el caso de **Historia Social**, durante el período estudiado, es el responsable del equipo quien alternativamente ocupa cargos en los cuerpos colegiados de la Facultad o de la Universidad.

... las tensiones en la Facultad fundamentalmente nos dejan a nosotros un poco aislados... en la facultad pero no en el rectorado (...) EM era Secretario General” (Entrev. Individ. GR Prof. Adjunto)

Si bien EM siempre conservó algún cargo en el Consejo Superior o en el Consejo Directivo, algunos de nosotros nos colocamos también en esos lugares pero medio que vamos tomando distancia...” (Entrev. indiv. GR Prof. Adjunto)

En su espacio disciplinar la participación activa que los integrantes de este grupo mantienen en el Consejo de Redacción y en la edición de la Revista “Estudios Sociales”¹³⁵

Dicho en otros términos, la búsqueda de potenciales espacios de intercambio entre pares y de formación para los jóvenes, llevan a ambos grupos a vincularse con otros grupos universitarios, conformando amplias redes académicas que actúan a la vez como puntos de apoyo para su propia conformación.

(5) En los dos casos, circunstancias no previstas tienen impacto en la dirección de sus desarrollos.

En el caso de **Radio**, la obtención de un importante subsidio externo para concretar un proyecto de extensión posibilitó al pequeño grupo que recién se iniciaba, a) ampliar el número de integrantes y formarlos en la práctica, b) intercambios con docentes de otras cátedras que a su vez generaron distintos tipos de producciones compartidas, c) instalar una emisora de radio FM en la Facultad, dirigirla y emplearla como espacio de práctica para los estudiantes, d) incidir en las organizaciones de base de la Ciudad de General Roca a través de la formación de *reporteros populares* e incluir en la programación de la radio de la facultad sus producciones y preocupaciones, y e) la producción y sistematización del conocimiento obtenido a partir del desarrollo del proyecto los animó a proponer en las distintas instancias colegiadas de la facultad la creación de nuevas materias del área radiofónica en el plan de estudios de la carrera.

En el caso de **Historia Social**, como ya se mencionó, un hecho fortuito - tomado y potenciado por el grupo- concluye con la donación de 30.000 expedientes del período en que Neuquén era territorio nacional, les posibilita **a)** la creación de una biblioteca especializada en la UNCo, **b)** la formación de integrantes del equipo en técnicas archivísticas, **c)** el desarrollo y consolidación

¹³⁵ En el año 2004 la Revista gana el primer premio a Revistas Científicas otorgado por la Fundación Ford y en 2007 pasa a formar parte de la base de revistas científicas del CONICET.

de nuevas líneas de investigación y extensión inexistentes hasta entonces en la UNCo.

El material contenido en los archivos “*se convirtió en una cantera inagotable*” para los integrantes del GEHiSo.

(6) En ambos casos, la creación de un espacio académico -más allá del equipo destinado a la enseñanza- es reconocido como la forma que dio impulso al grupo en los comienzos y en el transcurrir del tiempo les garantizó el desarrollo y la consolidación del área disciplinar/profesional.

En el caso de **Radio**, la creación del CePCA genera un campo de práctica profesional y experiencia para los jóvenes graduados o estudiantes avanzados que luego integrarán la cátedra.

En el caso de **Historia Social**, la creación del GEHiSo, no sólo inicia un área de investigación nueva en la UNCo., sino también se convierte en un espacio de formación en investigación para los integrantes más jóvenes del grupo.

(7) La presencia de **valores** que conforman las bases identitarias y la cultura singular construida en ambos grupos, subtienden las maneras de producir conocimiento, de ejercer la práctica profesional, así como entender la responsabilidad que les cabe como intelectuales en el campo político. Cuando los grupos se perciben amenazados, responden “cerrando filas” en protección de estos valores.

En el caso de **Radio** se destacan valores y acciones en procura de formar a los profesionales que se van incorporando en una forma de hacer radio y en una forma de entender la relación entre la práctica profesional, la universidad y los sectores sociales “más desfavorecidos”.

En sus testimonios, son recurrentes los debates con otros docentes del Departamento en torno al sentido y presencia del área en el Plan de Estudios y en relación a la función de una Radio Universitaria. Las disidencias del grupo con el resto del Departamento respecto a ambas situaciones son identificadas por ellos como situaciones de tensión, de dificultad y malestar. Desencadenan un intenso y sostenido movimiento en pos de la protección de los valores con los que se identifican como grupo universitario.

En referencia al momento de crisis y las reuniones del equipo

Yo creo que hubo todo un proceso de discusión, donde habíamos llegado a un punto que se podía discutir que era lo que se quería para un alumno y de un profesional desde diferentes paradigmas, hasta que en un momento se empezó a distorsionar..., sí soy grosera diría que fue cuando los titulares empezaron a defender sus nichos, ahí se armó! (Entrev Individ. ML Prof. Adjunta. Caso1)

Sí, creo que esa instancia que tenemos de reunirnos una vez a la semana nos protege de muchas cosas, estas instancias de encuentro hace que nos contengamos uno al otro y hace que seamos un soporte uno al otro y podamos verbalizar estas cosas, nos podría haber pasado quizás por encima, habernos avasallado (se refiere al momento de discusión del Plan de Estudios) (...) El haber instalado estas reuniones semanales, nos cubrió mucho de la crisis general, nos permitió estas instancias de reflexión, de análisis, de las actitudes que uno tiene y genera en el otro ¿no? (Entrev Individ. ML Prof. Adjunta- Caso1)

En el caso del grupo de **Historia Social**, la implementación de las políticas neoliberales en la universidad durante los primeros años de los '90, fueron, según sus testimonios, tiempos críticos respecto al sostenimiento de las identidades que hasta entonces habían construido.

En referencia al GEHiSo

... nos permitió conservar cosas de esa militancia que no podíamos desarrollar porque el ámbito político no lo permitía, porque cada uno venía de estructuras partidarias o identidades que estaban en descomposición: yo venía del partido comunista, B; J; E del peronismo, B fue una de las primeras que con el indulto, dice no al indulto y se desafilia del PJ y así, (...) D venía de una suerte de trotskismo, AF del radicalismo, pero los 90' eran crisis de identidad. (Entrev Individ. GR Prof. Adjunto. Caso 2)

También, fue durante esos primeros años de la década del '90 que los integrantes del grupo deciden con relación al modo de producción y difusión del conocimiento histórico encarar las investigaciones y publicaciones en forma cooperativa, "sellar una pequeña comunidad" como un modo de resistencia al tipo de prácticas investigativas que se estimulaban y así poder sostener y transmitir sus concepciones a los nuevos integrantes.

En la década del 90, nosotros nos fortalecimos bajo esta fórmula "trabajo comunitario", (...) nos dio una red de confianza, que no es menor en escenarios como el universitario tan liberal (...) liberal en el sentido individualista del término, individualista y competitivo. (Entrev Individ. GR Prof. Adjunto. Caso 2)

... todos nosotros, EM, GR, y yo, como fundadores, siempre hemos tenido una cuestión importante de vinculación con la docencia, la pertenencia a la universidad tiene un peso en la docencia, para la gente que está y para los que van ingresando..." (BG. Integrante grupo fundador)

(8) Con relación a la elección de los **temas de investigación** resulta diferente el modo en que cada grupo encara esta cuestión.

En el caso del grupo de **Radio** los temas sobre los que indagan dependen de la iniciativa del Profesor Titular y el equipo lo acompaña, por ejemplo en el período que RH se traslada a Barcelona para realizar los estudios de doctorado, se interrumpen los proyectos de investigación que el grupo desarrollaba y es recién a su regreso que los retoman.

En el caso del grupo de **Historia Social** la elección de los temas se vincula más a los intereses personales de sus integrantes que son incluidos en las problemáticas más amplias de los proyectos que presentan.

De todos modos la cuestión de la elección de los temas de investigación fue, de acuerdo a los testimonios que aportaron, motivo de intercambio entre los miembros del grupo fundador del GEHiSo.

Como ya se mencionó, las políticas neoliberales que comienzan a instalarse en la universidad ubican al grupo frente a una disyuntiva. Las posibilidades que se les presentaba en ese momento, fueron: seguir produciendo en los temas de sus intereses y campo disciplinar específico o girar hacia aquellas problemáticas que entendían, marcaba la agenda en esos momentos. Ante esta disyuntiva el grupo decide mantener y profundizar las líneas de investigación sobre las que venían trabajando: la historia de los trabajadores y de los sectores subalternos en la patagonia

Teníamos dos alternativas o nos integrábamos a la lógica de ese tiempo y asumíamos todo lo que significaba: hacíamos turismo universitarios (risas), nos dedicábamos a escribir ya no de sectores populares, sino sobre empresas, salíamos de la historia social y nos metíamos en otro tipo de historia, asumíamos..., que se yo! la demografía histórica, métodos y temas propios de.... bueno muy lejos de la historia social, y muy lejos también de la idea nuestra de que la historia social también era un ámbito militante... (Entrev. Indiv GR. Prof. Adjunto)

(9) Respecto a las estrategias de **socialización y formación** de los nuevos integrantes, la *creación de dispositivos/experiencias* significativas que favorecen la transmisión en la práctica de los “secretos del oficio” constituiría otro de los rasgos comunes que tienen ambos grupos.

El pasaje de los miembros de los equipos por todos los espacios, sean por los ya existentes como las asignaturas que tienen a cargo, o por los nuevos espacios que van generando, como la participación y acompañamiento de los

novatos en los cursos de capacitación, en programas de difusión masiva en los medios de comunicación, o en salidas a campo de las investigaciones que en ese momento realizan, resultan para los profesores titulares circuitos reconocidos y valorados por su cualidad formativa.

➤ **Síntesis de los resultados del análisis**

Nos preguntábamos acerca de las **características** que presentan **los espacios de formación** de los profesores universitarios, en particular aquellos vinculados a las tareas prioritarias de la universidad como son la enseñanza de un determinado campo disciplinar, artístico o técnico; la investigación y producción de conocimientos, su difusión y la vinculación con el medio social en el que se inserta.

Intentamos profundizar en la comprensión de los **fenómenos ligados a la formación y socialización** de los docentes universitarios, a partir de identificar y describir las características que presentan -cátedras prestigiosas/destacadas, de la UNCo-, en relación a la formación de los profesores, sea por las formas de ingreso que proponen, los procesos de iniciación, de legitimación o promoción internas; los rasgos que adquiere la trama vincular en estos espacios en los que se inserta la formación de profesores universitarios, el tipo de relaciones que se establecen entre maestro y discípulo, discípulos entre sí, discípulos y aspirantes, aspirantes y maestros, u otros involucrados en estos procesos así como describir las características que presentan los dispositivos de formación para la enseñanza, la investigación, la extensión, entre otras posibles.

Nos interesamos por caracterizar los rasgos que adquiere la **trama vincular** en que se inserta la formación de profesores universitarios, el tipo de relaciones que se establece entre maestro y discípulo, discípulos entre sí, discípulos y aspirantes, y finalmente las características que presentan los dispositivos de formación para la enseñanza, la investigación, la extensión, entre otros posibles que estas cátedras utilizan

El material parece mostrar, en los inicios de su conformación, al grupo como sostén de la tarea pero también como artífice de la generación de nuevos espacios institucionales que modifican las condiciones de producción y les

permiten por un lado hacer *nuevas cosas* (concretar nuevas formas de formar, de producir servicio y conocimiento etc.). Y en un nivel más profundo del análisis, pareciera adquirir cierta presencia -expresada con mayor claridad en los profesores responsables- la necesidad de legar conocimientos y saberes en una potencial generación de relevo.

Sin embargo la profundización de los análisis mostró como resultado no previsto la identificación de un tipo de objeto especial: cátedras/grupos universitarios conformados en los comienzos por integrantes poseedores de un capital y trayectorias académicas similares y también la identificación de una trama de condiciones que parecen haberles dado sustento

En respuesta a los interrogantes centrales de esta investigación, el análisis de los casos -cátedras/grupos universitarios con la singularidad de haber estado en sus comienzos conformada por pares etarios y de formación- mostró que parte de las dinámicas que estos grupos configuraron a lo largo de sus vidas, se caracterizaron por la búsqueda de estrategias destinadas a encauzar tal condición -sean con relación a la protección del clima interno (control de los fenómenos de rivalidad y competencia), sean con relación a búsqueda de puntos de apoyo externos al propio grupo (diversos ámbitos con poder en la toma de decisiones)-, con el propósito de garantizar su continuidad.

Dicho en otros términos, los casos estudiados revelaron que tanto la creación, el sostenimiento como la preservación de un espacio capaz de albergar y desarrollar *su proyecto*, estarían orientando parte de las acciones que estos grupos despliegan.

En este sentido la *legitimación de la posición* de Profesor a través de los concursos resultaría una de las condiciones que mueve a estos grupos a la creación de ámbitos en los que la formación sea posible.

La presencia en ellos de al menos dos generaciones con diferente grado de formación en los cuales se expresa la *disposición* de la generación mayor para crear, diseñar, inventar, diversos dispositivos y que los mismos resulten a la vez *garantes de formación* para los recién llegados.

La producción y transmisión de un *saber* altamente valorado que se constituye en objeto de vínculo entre ambas. También muestra que tales acciones son posibles de llevar adelante si los integrantes de los grupos encuentran como parte de sus culturas una serie de valores compartidos en

torno a **una concepción de universidad y de universitario** en los cuales afirman sus identidades.

Así como la posibilidad de existencia misma del grupo depende de **la presencia de una figura que ocupa la posición de liderazgo**, en los casos que se presentaron, la figura “**del proyecto**” queda investida en los inicios de poder convocante ocupando de este modo tal posición. En el transcurrir del tiempo y a medida que los grupos se consolidan la posición de liderazgo adquiere diferentes formas pudiendo depositarse en la **persona** del Profesor Titular o en el pequeño **grupo** que lo acompaña.

Sobre esta base, en el capítulo que sigue se desarrollan las proposiciones que conforman el argumento de esta tesis.

PARTE V

SOBRE LA TESIS EN QUE SE APOYA ESTA INVESTIGACIÓN

En base a los avances que se expusieron en la síntesis interpretativa de la Parte III y el análisis comparativo planteado en la Parte IV, en este quinto y último apartado se presentan los resultados finales de la investigación.

El contenido se ha organizado en dos capítulos. En el **Capítulo 1** se sistematiza, en un conjunto de proposiciones, las cuestiones centrales que produjo el estudio. Cierra este documento el **Capítulo 2** con unas reflexiones finales sobre los aportes teórico-metodológicos y sustantivos

Capítulo 1

Las proposiciones que conforman la tesis referidas a las cátedras del estudio

Sobre las cátedras estudiadas

Para las cátedras estudiadas y en función de los resultados de esta investigación, para el caso de cátedras/grupos universitarios en los que se dieran las condiciones consideradas significativas en estos casos, es posible esperar que en los espacios de socialización y formación de sus docentes - principalmente aquellos que se vinculan al desempeño de las funciones básicas en la Universidad: docencia, investigación, extensión y la participación en los órganos colegiados de gobierno-, puedan hallarse algunos de los siguientes rasgos:

- La cátedra es un potencial espacio institucional en el que se produce la formación de los profesores para las diversas funciones universitarias: la enseñanza, la producción de conocimientos vinculados a un área específica y su difusión.
- Sus características parecen variar de acuerdo al momento histórico de iniciación.

Sobre las cátedras estudiadas entre los años 1986-2010.

- En los 2 casos es posible encontrar grupos formados por profesores con trayectorias y capital académicos equivalentes.
- Al contrario de los grupos de cátedra que se constituyen alrededor de un Titular que es a la vez un científico de larga trayectoria legitimado institucionalmente, en el nivel psicosocial estos son grupos “fraternos” que se ven abocados a un esfuerzo adicional, generar una posición paterna a costa de morigerar y/o controlar los potenciales fenómenos de rivalidad y competencia. (Kaes, R. 1977)
- Si esto fuera así, es probable encontrar rasgos en las dinámicas de funcionamiento de este tipo de grupos destinados a la búsqueda por “dar respuesta” a los fenómenos que tales condiciones pudieran generar.
- En casos semejantes a los descriptos es probable esperar la producción de concepciones o afirmaciones ideológicas: “*entre nosotros no hay diferencias, somos todos iguales, somos un grupo horizontal*”, tendientes a enmascarar dichos fenómenos creando la ilusión de estar “hermanados” en un camino común. (Anzieu, D 1978; Kaes, R 1977)

Sobre el transcurrir en el tiempo de las cátedras que se inician en la restitución democrática Argentina

- **En el inicio de casos semejantes a los descriptos** es probable esperar a lo menos dos tipos de fenómenos. Por una parte la convocatoria alrededor de “un proyecto” que exprese en sí un conjunto de valores con los que los integrantes se identifican, pudiendo *el proyecto* ocupar el lugar/función de liderazgo. Por otra, la producción de ideología tendiente a encubrir/proteger la creación y puesta en marcha del proyecto. (Fernández, L. 1996a)
- **Durante el transcurso de la vida de estos grupos**, es probable que varíe tanto las formas de concreción del proyecto como las figuras que ocupan el lugar de liderazgo.

- Con relación a las formas de concreción del proyecto y de acuerdo a las características “**fraternas**” (Kaes, R. 1977) que presentan, es posible encontrar -en la historia de estos grupos-, la creación de espacios académicos más o menos formalizados que parecieran responder a diferentes cuestiones:
 - Por un lado, rasgo que probablemente comparten con otro tipo de grupos académicos ligados a líderes de larga trayectoria, se vincularía a la necesidad de la generación mayor de incorporar a una generación de graduados jóvenes con la expectativa de formarlos y garantizar de este modo la continuidad del proyecto.
 - Por otro, a la búsqueda -consciente o no- por transformar la condición de paridad formativa que los caracteriza y encausar así potenciales situaciones de malestar.
- Si los grupos de cátedra no encuentran una salida posible a la cuestión de la paridad formativa, sea por las razones que fuera, es probable suponer que tal condición permanecerá latente pudiéndose activar en momentos críticos por los que estos grupos transiten. Si por el contrario, la forma hallada resulta exitosa, es probable que la misma se integre y pase a formar parte de la cultura producida por el grupo. (Fernández L. 1996 a; 2000; 2007)
- Con relación a la posición de liderazgo es probable encontrar, en casos con características semejantes a los estudiados, la incidencia de la institución del concurso en la reacomodación de los roles y las funciones de los integrantes de la cátedra.
- La concreción de concursos parece operar en este tipo de grupos en dos sentidos. Por una parte legitima a uno de los integrantes en la posición de responsable académico institucional. Por otra, otorga reconocimiento académico al conjunto de miembros que la integran por pertenecer a una “cátedra concursada”
- La legitimación de la posición de Profesor que otorgan los concursos así como la creación/generación de nuevos espacios formativos con capacidad de ofrecer a los recién llegados, experiencias que favorezcan la transmisión en la práctica de los “secretos del oficio”, darían cuenta de que ambos (proyecto y grupo) están vivos.

- Mas allá de las diversas formas que adopte el proyecto o los desplazamientos que se produzcan en relación a la figura de liderazgo, la preservación de un conjunto de valores que constituyen rasgos de identidad para los grupos y las personas, sería una constante sostenida a lo largo del tiempo. (Fernández, L 1994; Becher, T 2001)
- También es posible encontrar en sus dinámicas, movimientos tendientes a la acumulación de cierta cuota de poder académico así como de legitimación social. (Fernández L.; Ickowicz M.; Valdemarin P. 2015)
 - En el medio académico, a través del reconocimiento y logro de prestigio en el campo disciplinar al que pertenecen y a la participación en las diferentes instancias universitarias donde se deciden políticas académicas.
 - En el medio social más amplio, a través de la legitimación en las organizaciones comunitarias de base.

Capítulo 2:

Sobre los aportes teórico-metodológicos y sustantivos

Aportes de índole teórico-metodológicos.

Estrategias y dispositivos de indagación, objetivación y análisis

Los diseños empleados tomaron como referencia los Estados de Situación Institucional (Fernández, L. 2005; 2007; 2008; 2010), en su carácter de dispositivos complejos. Complejos en tanto supone un avance “clínico” en una secuencia de ciclos y dentro de cada uno, etapas destinadas: a) recolección de la información; b) primer análisis del material obtenido; c) devolución y validación y d) reajuste de instrumentos y de la etapa subsiguiente.

Complejo también por la índole misma del material que se quiere obtener: la emergencia de los sentidos y significados que los actores le otorgan a la situación, a los hechos, a sus propias acciones y a las de los otros, lo cual

requiere un avance por ciclos de indagación/profundización y diversidad de dispositivos¹³⁶

El avance por ciclos de profundización del material empírico resultó relevante ya que permitió realizar los ajustes necesarios a medida que los datos -que obteníamos en cada salida a terreno- lo iban mostrando. Así como disponer de un repertorio probado y validado de dispositivos tanto para la obtención de la información como para su objetivación.

Otra cuestión a destacar, por la importancia que tuvo en los distintos momentos de la investigación, fue la producción del documento base¹³⁷.

Como fue dicho, en el documento se entraman año por año los sucesos nacionales, con los provinciales, los de la universidad y de las unidades académicas con los fragmentos ya categorizados de las entrevistas que fueron aportados por los integrantes de las cátedras.

La secuencia cronológica entre los hechos y sucesos de la historia, los contextos sociales, políticos y organizacionales junto con los testimonios mostró sincronías en el tiempo que abrieron a nuevos interrogantes y relaciones.

Además, la confección misma del documento resultó relevante dado que permitió ejercer un control sobre los propios supuestos o percepciones, algunas veces distorsionadas y otras no advertidos.

El análisis de la implicación del investigador

Una de las cuestiones que ya hemos destacado pero quisiera retomar en estas reflexiones finales es el análisis de los fenómenos de la propia implicación.

El trabajo permanente y riguroso con el impacto que nos provoca el vínculo con el objeto de estudio y con los sujetos con quienes trabajamos formó parte de todo el proceso investigativo.

El riesgo -a “no ver, no escuchar” o “ya saber qué pasa ahí”-, estuvo siempre latente.

¹³⁶ Los dispositivos que se emplearon suponen un reservorio construido en el campo de la investigación institucional elaborado por Fernández 1987; 1994; 2008; 2011 en base a las propuestas formuladas por Bleger J 1966; Ulloa F 1969; 1979.; Loureau R 1991. Se complementan con instrumentos creados ad-hoc a partir de los interrogantes que el material planteó y las instancias de validación con los sujetos de investigación.

¹³⁷ Puede verse en el Anexo de este documento

Un ejemplo fue el trabajo de análisis alrededor del término “*cátedra*” que permitió ampliar los niveles de percepción para visibilizar los múltiples sentidos y significados que allí estaban condensados.

La dificultad fue dejar en suspenso los propios saberes, consideraciones y supuestos para poder preguntar de qué hablan los profesores cuando hablan de “la cátedra”.

Además, dos cuestiones llamaron la atención:

Una, la reacción a veces enojosa que provocaba en colegas de educación¹³⁸, la escucha de resultados que mostraban al espacio de la cátedra como el ámbito principal para la formación de los docentes universitarios, a diferencia de la aceptación/identificación, “*sí, a mi me pasó así*”, que obteníamos de exponer resultados semejantes ante profesores universitarios de diferentes campos disciplinares.

Los modos de reacción, fueran de aceptación o rechazo, alertaron que probablemente el planteo que se hacía tocaba aspectos vinculados a la identidad de los académicos en educación y a la necesidad de su protección.

Otra cuestión fue el relevamiento de la normativa universitaria¹³⁹, puesta en contrastación con los usos cotidianos. El trabajo con la normativa mostró que el término se emplea como sinónimo de materia y/o asignatura, pero no hallamos referencia que asocie el uso del término “*cátedra*” con la constitución de equipos docentes. Sin embargo es en el uso cotidiano que los sentidos se asocian fundamentalmente a grupo docente/ equipo docente, o grupo de docentes y alumnos. Fue necesario un largo proceso de elucidación para llegar a comprender los múltiples sentidos con que los universitarios significamos el término “*cátedra*” y advertir entonces que es un espacio organizacional con potencial para favorecer el encuentro entre pares y/o entre principiantes y expertos.

Pero además es un espacio simbólico que ofrece a los sujetos sentidos de pertenencia institucional, que opera como garante de la propia identidad (Enriquez, E. 1987) y sostén psíquico del sujeto (Kaës, R. 1987).

¹³⁸ En congresos, jornadas nacionales e incluso en seminarios de intercambio con colegas extranjeros para quienes la cátedra se asemejaba a “un feudo”.

¹³⁹ Estatuto UNCo, Reglamento de Concursos para Profesores Regulares, Ordenanza Sobre Régimen de Obligaciones Docentes

Por último, desde una perspectiva institucional, los grupos de cátedra crean escenarios en los que se juega el drama (Bleger, J. 1988) de la formación según un guión que asigna posiciones y sentidos al espacio interno del sujeto y a la percepción del mundo externo (Fernández, L. 1990; 1993; 1997)

Aportes sustantivos

Los análisis del material empírico perteneciente a los casos, nos han permitido comprender en un nivel más profundo la diversidad y complejidad de fenómenos que se juegan en los procesos de formación para la docencia universitaria.

Si bien es sabida la relación existente entre contextos organizacionales, grupos y sujetos, los casos estudiados han aportado mayor evidencia empírica al mostrar distintas formas en las que esa relación acontece, así como las relaciones entre políticas públicas, historias sociales, institucionales y la vida de los sujetos.

Tal vez, uno de los hallazgos que da cuenta esta investigación al problema que se planteó, alude a la creación/invenición de respuestas singulares a situaciones singulares.

En los grupos/cátedras presentados la singularidad de haber estado integrados en sus comienzos por docentes con trayectorias académicas y formación semejantes generó en sus dinámicas movimientos destinados a incorporar al grupo de origen a jóvenes graduados. Uno de los propósitos estaría relacionado con la creación de un grupo formado por sujetos de diferentes generaciones de formación.

Esta forma de organización permite el intercambio/la ayuda mutua, pero además genera la situación que puede considerarse el núcleo simbólico de la institución universitaria: ser un espacio donde se trabaja en la creación de un conocimiento teórico/profesional y donde se garantiza la transmisión de un saber a individuos más jóvenes capaces de cuidarlo, desarrollarlo y a su vez transmitirlo (Fernández, L. 2012).

En la búsqueda por condiciones adecuadas para sostener y desarrollar en el tiempo su idea/su proyecto los grupos se convierten en artífices y creadores de espacios alternativos.

Los casos muestran evidencia suficiente para sostener que en tiempos en que está vigente la autonomía universitaria, aquellos grupos académicos, portadores de un proyecto de formación y producción, modifican/transforman/recrean las condiciones institucionales generando espacios académicos en los que la institución de la formación sea posible.

Si esto es así, la creación de estos espacios que amplían los márgenes de los grupos de origen, así como la circulación de los nuevos integrantes por estos ámbitos, sean de enseñanza, de investigación y/o de extensión, conformarían una suerte de dispositivo para la formación académica de los “recién llegados”.

El estudio permitió también describir con mayor precisión algunas de las estrategias que despliegan los grupos universitarios interesados en la formación de sus integrantes.

La tarea de formar a otros, requiere restar tiempos destinados a las funciones para las que estos grupos se conforman: impartir la enseñanza de su campo disciplinar, producir conocimiento, difundirlo en la comunidad científica y social más amplia, participar en los órganos de gobierno institucional, entre otras.

Los tiempos y espacios, que la formación necesita para que efectivamente se produzca, exigen además de la disposición a la transmisión de los profesores formados, la existencia de espacios que posibiliten -a los que están en formación- el contacto directo con el terreno en el que sucede la práctica.

Hasta aquí, el material que aportaron los casos mostraría la función y el papel central del grupo como trama de sostén y garante de un espacio propicio para la producción de la formación por un lado y por otro, pareciera interpelar las formas estandarizadas en la formación de los docentes universitarios.

Lo que sigue se elaboró para la presentación de la defensa de la tesis en 2019, luego de 3 años de haber presentado el documento final. Se decide su inclusión por considerar que resulta un avance en la forma de mostrar los resultados obtenidos, esta vez agrupados en 4 núcleos de respuestas sin modificar el contenido sustantivo de las mismas.

Respuestas a los interrogantes de esta investigación y su aporte a los estudios de la formación de los profesores universitarios

Primer Núcleo de respuestas. Sobre el sentido del término cátedra como objeto material y simbólico

1) Los diversos materiales fueron mostrando que el referente empírico del término cátedra alude a:

Un espacio material: un edificio, instalaciones, herramientas, instrumentos de trabajo y, un grupo de personas. En estos casos un grupo de docentes liderados por un profesor que tiene la responsabilidad de organizar la enseñanza de un determinado saber/conocimiento.

Pero además, la cátedra es un espacio simbólico que ofrece a los sujetos sentidos de pertenencia institucional, que opera como garante de la propia identidad (Enriquez, E. 1987) y sostén psíquico del sujeto (Kaës, R. 1987).

Por último, desde una perspectiva institucional, los grupos de cátedra parecen crear escenarios en los que se juega el drama (Bleger, J. 1988) de la formación según un guión que asigna posiciones y sentidos al espacio interno del sujeto y a la percepción del mundo externo (Fernández, L. 1990; 1993; 1997)

Dicho de otra forma:

2) En estos casos, la "cátedra" aparece como una creación para designar el "hábitat" imaginario y simbólico (Enriquez, E. 1987) de ese grupo, que opera también como base de su identidad (Fernández, L.1990; Landesmann, M 2001) y como punto de apoyo (Kaes, R. 1987) para generar otras creaciones organizacionales formales e informales que actúan como garante (Enriquez, E. 1987) y resguardo de posibilidad para el desarrollo de su proyecto.

Por lo que, el objeto de estudio de esta investigación quedó conformado por grupos de profesores vinculados entre sí para realizar una tarea en la universidad.

3) La tarea prioritaria de estos grupos se define como la enseñanza de un determinado campo disciplinar, artístico o técnico y/o la producción de un tipo de conocimiento vinculado a ese campo específico o a su enseñanza.

4) Los docentes que los integran pueden poseer o no diferentes trayectorias académicas en los inicios. Pero se presentan como un conjunto que comparte ideas/valores/producciones culturales que otorga sentido de pertenencia a sus integrantes y se expresan en un proyecto académico que en los casos estudiados, tal proyecto, sostiene:

- las asignación de un rol social y académico a la universidad, a los universitarios y a la formación del campo académico,
- ciertos sentidos de la producción científica y su difusión,
- determinadas maneras de entender la formación de profesionales y el ejercicio en la práctica.

5) En la búsqueda por condiciones adecuadas para la puesta en marcha y desarrollo del proyecto, estos grupos parecen crear, a lo largo de su vida, diversas formas organizacionales cuya finalidad -entre otras- se presenta como, o es presentada como la formación y socialización de los nuevos integrantes.

Estas formas organizacionales pueden entenderse como modos útiles para garantizar en el tiempo sus condiciones de vida y su continuidad que, van produciendo complejización y diversificación del espacio interno inicial

Segundo núcleo de respuestas/proposiciones: La generación y complejización en los casos estudiados, de las llamadas cátedras como espacios sociales formativos

6) La creación de los diversos espacios organizacionales que estos grupos generaron, en los que se incrementaron y diversificaron las tareas y la puesta al servicio -de estos espacios- para la formación de los nuevos integrantes, parecen haber sido las formas que encontraron para preservar sus condiciones de vida y que en el transcurrir del tiempo, fueron conformando un mundo social complejo.

7) En los casos estudiados -unidades organizacionales-, la puesta en marcha del CEPCA; la creación del GEHISO; la formación de reporteros populares; el trabajo con organizaciones de base; la producción y edición de programas radiales; la dirección de la Radio FM; la organización de Jornadas de Cátedras; la publicación y edición de Revistas de la especialidad; la participación a través de distintos medios masivos en el debate público; la producción de material para la enseñanza; las tareas de enseñanza; la participación en los órganos de gobierno académico, entre muchas otras que he ido mencionando en la presentación de cada uno de los casos, significó para estos jóvenes, la posibilidad de ingresar en un circuito con potencial formativo.

8) Dos condiciones resultaron claves, para que en estos casos la formación haya tenido lugar:

- por un lado, los novatos/los recién llegados/los jóvenes, aprendieron las tareas, el oficio de un docente universitario en el mismo contexto de producción. Aprendieron en un espacio real de trabajo y no en un espacio ficcional. En tales condiciones, los problemas y sus posibles soluciones se derivaron de la práctica misma.
- por otro, el proceso de producción de la formación se dio en un ámbito grupal que posibilitó los intercambios entre pares y entre quienes poseían diferentes grados de formación.

9) ¿Qué aprendieron en esos espacios organizacionales los recién llegados?

Aprendieron a:

- dar clase
- Investigar
- publicar
- difundir los distintos tipos de producciones
- asesorar a otros
- organizar eventos académicos
- participar en los órganos de gobierno
- participar en el debate público a través de los medios masivos de difusión

- aprendieron también el juego de la micropolítica académica, para conseguir poder, para mantener y/o ampliar cargos

10) ¿Cómo aprendieron, cómo se formaron?

Aprendieron y se formaron en y desde la práctica misma, en situaciones reales de trabajo, enfrentándose con los problemas reales derivados de la tarea concreta, buscando posibles soluciones a esos problemas en el intercambio con otros y todo esto en un grupo que brindaba confianza mutua para asumir ciertos riesgos y probar cosas nuevas.

En un contexto con estas características, aprendieron tanto las tareas específicas como las relaciones entre los integrantes con quienes compartían sentidos y valores

11) Por último señalar, en base a los avances que produjo este estudio, que los diversos espacios organizacionales -sean formales o informales-, que estos grupos generaron a lo largo de sus historias, tanto académicos como con la comunidad más amplia, así como la incorporación de una generación con menor grado de formación y la posibilidad de circulación por cada uno estos espacios, -circulación entendida como “hacer experiencia” en aquellas cuestiones que los más formados consideraron propias de la práctica concreta del “oficio académico”-, constituyeron espacios de formación para estos jóvenes

Tercer núcleo de respuestas/hallazgos de estos casos singulares relacionados con el momento socio-histórico: Los casos de UNCo que se inician con la democracia

12) Si bien la vida de estos grupos transcurrió en períodos democráticos del país, una de las consecuencias que tuvo el golpe cívico-militar del '76, para estos grupos/cátedras universitarias que se iniciaron en el período de la Normalización en la UNCo., fue el impacto en las dinámicas de socialización y formación de los grupos y de los sujetos en las generaciones de relevo.

13) La ausencia de una generación mayor de referencia académica ubicó a jóvenes graduados -con poca experiencia en la vida universitaria- en posiciones que en períodos “normales” corresponden a científicos y/o profesionales que poseen mayor trayectoria en el campo.

Dicho de otro modo, las condiciones en las que estos jóvenes profesionales asumieron las responsabilidades propias de un Titular, les exigieron un proceso de socialización a la vida académica y una formación para el desempeño del rol en tiempos extremadamente breves. *“El concurso fue una victoria a lo pirro, la cátedra era yo y faltaban 10 días para que empiecen las clases!”*

14) A su vez, la condición (Fernández, L. 1994) de estos grupos/cátedra, de estar formados en sus inicios por profesores con trayectorias y capitales académicos equivalentes entre sí y con el responsable, probablemente exigieron en sus dinámicas, búsquedas para “dar respuesta” a potenciales fenómenos de rivalidad, competencia, u otros que tales condiciones pudieran generar

15) Al contrario de los grupos de cátedra que se constituyen alrededor de un Titular que es a la vez un científico/profesional de larga trayectoria y que está legitimado institucionalmente, en el nivel psicosocial y en sus inicios, éstos son grupos “fraternal” (Kaes, R. 1977) que se ven abocados a un esfuerzo adicional como es generar una posición paterna a costa de morigerar y/o controlar los potenciales fenómenos de rivalidad y competencia.

16) Tal peculiaridad permite esperar que en casos semejantes a los estudiados, se presenten con intensidad mayor a los casos que cuentan con la dirección de líderes académicos ya reconocidos, a lo menos dos tipos de fenómenos:

- la convocatoria alrededor de **“un proyecto”** que expresa en sí un conjunto de valores con los que los integrantes se identifican, pudiendo el proyecto ocupar el lugar/función de liderazgo.
- la producción de ideología tendiente a encubrir aquello que lo amenace y a proteger la creación y puesta en marcha del proyecto. (Fernández, L. 1996a)

Durante el transcurso de la vida de grupos con condiciones semejantes a los casos estudiados, es probable que varíe tanto las **formas de concreción del proyecto** como las **figuras que ocupan el lugar de liderazgo**.

17) Con relación a las formas de concreción del proyecto y de acuerdo a las características “fraternas” (Kaes, R. 1977) que estos grupos/cátedra presentaron, es posible esperar en la historia de casos semejantes, **la creación de espacios académicos más o menos formalizados** que parecieran responder a diferentes cuestiones:

- la necesidad de la generación mayor de incorporar y formar a una generación de graduados jóvenes con la expectativa de garantizar la continuidad del proyecto.
- la búsqueda -consciente o no- por transformar la condición de paridad formativa que los caracteriza y encausar así potenciales situaciones de malestar.
- si los grupos de cátedra no encuentran una salida posible a la cuestión de la paridad formativa, sea por las razones que fuera, es probable suponer que tal condición permanecerá latente pudiéndose activar en momentos críticos por los que estos grupos transiten.
- si por el contrario, la forma hallada resulta exitosa, es probable que la misma se integre y pase a formar parte de la cultura producida por el grupo. (Fernández, L. 1996a; 2000; 2007)

18) Con relación a la/s figura/s que ocupan la posición de liderazgo es probable encontrar, en casos con características semejantes a los estudiados, la incidencia de la institución del **concurso** en la reacomodación de los roles y las funciones de los integrantes de la cátedra (Landesmann-Ickowicz 2015) y es posible encontrar en sus dinámicas, movimientos tendientes a la acumulación de cierta cuota de poder académico así como de legitimación social (Fernández, L; Ickowicz, M; Valdemarin, P. 2015)

- en el medio académico, a través del reconocimiento y logro de prestigio en el campo disciplinar al que pertenecen y a la participación en las diferentes instancias universitarias donde se deciden políticas académicas.

- en el medio social más amplio, a través de la legitimación en las organizaciones comunitarias de base.

19) La concreción del concurso puede operar -en este tipo de grupos- en alguno/s de los siguientes sentidos:

- legitimar a uno de los integrantes en la posición de responsable académico institucional.
- generar -con relación al resto de los miembros- una diferenciación/distancia formativa que posibilite la creación/generación de nuevos espacios formativos con capacidad de ofrecer a los recién llegados, experiencias formativas en la transmisión de las prácticas del oficio académico.
- otorgar reconocimiento y prestigio académico (Becher, T. 2001) al conjunto de miembros que la integran por pertenecer a una “cátedra concursada”.

20) Más allá de las diversas formas que adopte la figura de liderazgo o los desplazamientos que se produzcan en el transcurrir del tiempo (pudiendo ubicarse en un proyecto, en un sujeto o en un grupo), la preservación de un conjunto de valores que se constituyen en rasgos de identidad para los grupos y las personas, sería una constante sostenida a lo largo del tiempo (Fernández, L.1994; Becher, T. 2001)

Cuarto núcleo de respuestas. Algunas cuestiones que parecen resultar fundantes en la formación de los profesores universitarios

21) Para finalizar, dos cuestiones que quedan en evidencia con esta investigación:

Por una parte, la importancia de la formación en grupo -un colectivo responsable de una práctica- y por otra parte, desarrollar esta formación en la práctica misma.

Dicho de otra forma, pareciera que se aprende haciendo al lado de otro/s que poseen un saber, que están dispuestos a transmitirlo a la generación siguiente, que a su vez está dispuesta/interesada en recibir ese saber y todo esto hacerlo en un contexto real de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

Educación Superior, Universidad y Culturas Académicas

- Araujo, S.** (2003), Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Aristi, P., Castañeda, A. y Edwards, V.** (1989). *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. México: Documentos DIE, No. 15.
- Becher, T.** (2001) Tribus y territorios académicos. España. Gedisa.
- Bianco, I** (2006) Organización y Universidad. La toma de decisiones en órganos colegiados. Colección Tesis FFy LL UNT.
- Biddle, B. Good, T y Goodson, I.** (2000) “*La enseñanza y los profesores*” Tomos I II III. Buenos Aires. Paidós.
- Bourdieu P** (2000) El oficio del científico. Anagrama Barcelona
- Bourdieu, P** (2012) Homo Academicus. Siglo XXI
- Brusilovsky S y Vior S** (1998) La universidad argentina en los '90: Políticas, Procesos, Propuestas en Témpera. Segunda Época. VOL. 1.
- Buschbinder, P** (2005) “Historia de las Universidades Argentinas” Editorial Sudamericana
- Clark, B** (1992) “El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica” Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco. Nueva Imagen México.
- Coria, A. Edelstein, G.**(1993) “El pedagogo en la universidad: un discurso posible” Pensamiento Universitario n°1. Buenos Aires
- Coria, A** (2001) Tejer un destino. Sujetos, instituciones y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba 1955-1966. Tesis doctoral. DIE. MX.
- Cuban, L** (1999) ¿Cómo enseñan los que aprenden? en Angulo Rasco, Barquin Ruiz y Pérez Gómez Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica”. España, Akal
- Chiroleu, A.** (2007) Luces, sombras y matices de la primera modernización universitaria. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario – CONICET.
<http://inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php?id=140>
- Da Cunha, MI.; Leite, D.** (1996) Decisões pedagógicas e estruturas de poder na
- Da Cunha, MI. da** (1998) El profesor universitario una transición de paradigmas Araraquara: JM Editora.
- Da Cunha, MI.** (2003); El buen profesor y su práctica
- Da Cunha, MI.** (2005); Formatos evaluativos y concepción de docencia
- Da Cunha, MI.** (2007). Reflexiones y prácticas en pedagogía universitaria
- Da Cunha, MI.** (2012) Trajetórias e lugares de formação da docencia universitaria: da perspectiva individual ao espaço institucional.. CAPES-CNPq-junqueira&martin Editores Universidade. Campinas: Papirus,

- Didou, S. y Remedi, E.** (2008). De la Pasión a la Profesión: Investigación científica y desarrollo en México. México: Editorial Juan Pablos,
- Durkheim, E** (1992) Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Piqueta Madrid
- Edelstein, G. y Coria, A.** (1996) "Imágenes e imaginación, iniciación a la docencia". Bs As. Kapeluz
- Edelstein, G** (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.
- Gil Antón** (2001) Prólogo de la Rev. Mexicana de Investigación Educativa "Los Académicos" Vol. 6 N° 11
- Gómez Nashiki, Antonio** (2010), Movimiento estudiantil e institución. La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 1956-1966, ANUIES, México;
- Fernández L** (1990) Informe Final. UBA. Secretaría de Ciencia y Técnica. Proyecto N° AA-001: Universidad y masividad. Sub proyecto: Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números. Dos cátedras paradigmáticas.
- Fernández L, (coord.) Lucero S y Kalik M** (2007) "Análisis de las actividades de los grupos entrevistados en tres unidades a partir de una mirada institucional" PICTR00013 Documento de Trabajo N° 17
- Fernández, L; Ickowicz M:** (2008) Transmisión intergeneracional y desarrollo de escuelas académicas. El espacio de las cátedras en la Universidad Argentina
- Fernández, L.; Ickowicz, M.; Valdemarín, P.** El Laboratorio de Ecología en la UNCO: ¿un modelo "contra institucional" de gestión? (inédito) CIOIE X Investigación Institucional sobre la Universidad. Simposio Contribución 4: Coordinador Julián López Yáñez, Universidad de Sevilla.
- Fernández, L** (2009) Grupos académicos de tres Universidades públicas argentinas. Algunos interrogantes desde perspectivas institucionales. Capítulo 6. En Riquelme G (2009) Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Tomo 3: Sinergia pedagógica en universidades argentinas. Ed Miño y Dávila
- Fernández L.,** (2012) Enseñanza- investigación-extensión ¿práctica o ideario? Reflexión a partir de la ponencia de María Isabel da Chuna. Enero 2012 Brasil
- Fernández Lamarra N, Marquina M** (2013) La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. Dossier 23. Espacios en blanco, Serie indagaciones Vol.23 no.1. Tandil
- Ickowicz, M** (2004) La formación de profesores en la Universidad, Rev. IICE N° 22
- Ickowicz, M** (2007) Las Cátedras Universitarias: Avances en la comprensión del problema de investigación. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación Fac de Ciencias Humanas UN del Centro de la Prov. de Bs As

- Ickowicz, M** (2008) Los trayectos de formación para la enseñanza: el caso de los profesores universitarios sin formación docente de grado. Rev Educere Educare Vol. 3 N° 5.
- Ickowicz, M** (2011) Transmisión intergeneracional: Un entramado entre políticas y prácticas. En Prácticas y residencias en la formación de docentes. Menghini y Negrin (Comp.). Jorge Baudino Ediciones.
- Ickowicz, M** (2011) "Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario" Anuario IICE-UBA
- Ickowicz, M** (2011) "Acerca del análisis de los fenómenos de implicación en el proceso de construcción del objeto" En Estudios institucionales. Trayectorias, implicación y métodos. Coord: Dra. Rodríguez M, Dr. Romo G; Dra. Romo Beltrán MR. Acento Editores Guadalajara MX
- Ickowicz, M** (2012) "Profesores universitarios y espacios de formación". Revista, Momento Diálogos em Educação. Revista do Instituto. Editora da FURG. Universidad Federal Do Rio Grande Volumen: 21 nº 1
- Ickowicz, M** (2013) "Condiciones institucionales y producción de culturas grupales. Estudio de una cátedra de la UNCO" Revista Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR UNCórdoba.
- Ickowicz, M. Valdemarin P** (2014) "Concurrencias en las dinámicas de grupos universitarios ante situaciones críticas: un estudio desde enfoques psicosociales" I Encuentro Internacional de Educación. Tandil
- Iuorno G** (2008) Nuevos Espacios. Nuevos problemas. Los territorios nacionales. Neuquén, Educo-UNCo -UNSJB-Cehepyc, Editores,
- Kaufmann C.** (2001) Dictadura y educación. Tomo 1: Universidad y grupos académicos argentinos (1976-1983) Miño y Dávila Editores, Buenos Aires,
- Kaufmann C.** (2003) Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas. Tomo 2, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires,
- Krotch P** (1993) La universidad Argentina en transición: Rev. Sociedad N°3. Fac de Cs Sociales, UBA
- Landesmann Segall, Covarrubias Papahiu, Hickman Rodríguez y Parra G.** La Identidad Institucional De Profesores De La Universidad Nacional Autónoma De México: Su Anclaje En La Trama Cultural De La Universidad De Los '60.
<http://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/673/636>
- Landesmann M** (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico
- Landesmann, M. Ickowicz, M** coord (2015) Historias, Identidades y Culturas académicas. Cuestiones teórico-metodológicas. Juan Pablos Editor Mx
- Litwin, E** (2008) El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Editor Paidós

- Litwin, E** (2006) Configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior Paidós
- López Molina** (2010) "Modelo para armar: El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en la Universidad de Colima" tesis doctoral
- Lucarelli, E** (1997) Teoría y Práctica como Innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. Cuaderno de Investigación N° 10. FFyLL UBA.
- Lucarelli, E** (1997) Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la educación universitaria: un proyecto en acción. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras
- Lucarelli, E** (2000) El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Bs As Paidós
- Lucarelli, E** (2009) Teoría y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas. Miño y Dávila Bs As
- Marquina, M; Rebello, G.** (2011) "El trabajo académico en la periferia: una mirada comparada sobre la satisfacción de los docentes universitarios argentinos". IV Congreso de Estudios Comparados en Educación.
- Mazza, D** (2013) La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos. Eudeba
- Neave, G.** (2001). "Educación Superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea". Barcelona: Gedisa,
- Nicastro S, Andreozzi. M.** (2006) Asesoramiento Pedagógico en Acción La novela del asesor
- Noya N.** (2005). "Poder y Gestión en la UNCo: La toma estudiantil del año 2004". Ponencia presentada en el V Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. Mar del Plata
- Pérez Centeno, C y Aiello, M.** (2010) "La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada". En: I Congreso Argentino y Latinoamericano de Posgrados en ES. San Luis: RAPES - Universidad Nacional de San Luis.
- Pérez Centeno, C y Aiello, M.** (2010) La identidad de los académicos argentinos. Perspectiva internacional y comparada. En: Seminario Internacional: The Changing Academic Profession International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of identity/Commitment and Job Satisfaction of Academics. México.
- Quiroz Posada, Ruth y Antonio Gómez Nashiki** (2011). Educación ciudadana, una mirada desde Colombia y México, Universidad de Antioquia, Universidad de Colima, Colombia
- Rama, C** (2005) "La política de la educación superior en América Latina y el Caribe". Revista de la Educación Superior, México, v. 34 (2), n. 134,. ISSN 0185- 2760.
- Remedi, E.; Landesmann, M.; Aristi, P.; Castañeda, A.; Edwards, V.** (1989). Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión. México: Documentos DIE, No. 15.

- Remedi, E.** (Coord.) (2004). Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades. México: Plaza y Valdés/DIE,
- Riquelme, G** y otros (2008) Universidades frente a demandas sociales y productivas del medio. Miño y Dávila. Bs As.
- Romo Beltrán RM., Gómez Gómez EN.** (2000) Identidad y docencia. Una mirada a la construcción de identidades: los psicólogos de la Universidad de Guadalajara.
- Sánchez Moreno M** (2008) Cómo Enseñar en las Aulas Universitarias a Través del Estudio de Casos. Zaragoza.
- Sánchez Moreno M** (2009) Mujeres Dirigentes en la Universidad: las Texturas del Liderazgo. Zaragoza.
- Schwartzman S.** América Latina: Universidades en Transición Washington, Organización de los Estados Americanos, Colección INTERAMER, n° 6, 1996. Capítulo III - Expansión.
http://www.schwartzman.org.br/simon/oea_esp/SchwCh1.htm.
- Trilla, J** (1985) Ensayos sobre la escuela. Leartes. España.
- Vanella, L** (2008) El exilio europeo en la Universidad Nacional de Tucumán en las décadas de 1930 y 1940, tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Varela, F y Uria, J** (1991) Arqueología de la escuela. Ed La Piqueta. Madrid.
- Vior, S** (2008) La política educacional a partir de los '90 en Educación, Lenguaje y Sociedad N° 5
- Wittrok, B** (1996) Las tres transformaciones de la universidad moderna, en "La universidad europea y americana desde 1800" Barcelona. Pomares Corredor.

Bibliografía de consulta sobre Historia general, regional y específica de la UNCo

- AAVV:** La Universidad Nacional del Comahue 1972-1997. Una Historia de 25 años". EDUCO 1997.
- Arias Bucciarelli M.** "Identidades en disputa: las "regiones" del Comahue y los poderes provinciales". Cuadernos del Sur. Historia, Departamento de Humanidades, UNS, Bahía Blanca, 2006-2007
<http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/ariasb1.pdf>
- Barco S., Ickowicz M; Pérez V., Rassetto M., Trinchera A,** (1997) ¿Señor Académico, usted quién es y dónde trabaja?
<https://es.scribd.com/document/60114807/Barco-Susana-y-Ickowicz-Marcela-Senor-Academico-usted-quien-es-y-donde-trabaja>
- Barco S, Ickowicz M, Iuri T, Trincheri A.** (2001) Los docentes universitarios: Identidad y ritos de concurso. Revista Educación Superior Travessias e Atravessamentos.Ed. Da Ulbra
- Barco, S, Ickowicz M, Trincheri A, Iuri T:** (2005) Universidad, Docentes y Prácticas: El Caso De La UNComahue". Editorial Educo
- Echenique, J** (2002) El movimiento estudiantil universitario del Comahue (1969-1976). Informe Final, Secretaría de Investigación, UNCo.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cehepyc-uncoma/20110419110047/echeni.pdf>

- Echenique, J** (2005) El movimiento estudiantil universitario del Comahue (1969-1976) en Sujetos sociales y políticas. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina. En Favaro, Orietta - Compilador/a Ed: La Colmena CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura.
- Favaro, O.** y otros (1999) "Neuquén: La construcción de un orden estatal". Centro de Estudios Históricos y Cultura. UNComahue
- Favaro O, Iuorno G:** (2005) Poder político y estrategias de reproducción en los territorios de Neuquén y Río Negro, Argentina (1983-2003) En, Sujetos sociales y políticas. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura. La Colmena
- García, N. y Winderbaum, S** (1993) "Una historia de 25 años". Ed. UNCo Fundayder
- Gonzalez, G. Trincheri, A. Iuorno, G.** "En torno a los orígenes de la UNCo" trabajo presentado en Seminario de Políticas Universitarias. Maestría Educación Superior UNCo
- Hobsbawm E,** (2011) Historia del SXX. 10ª ed. 3era reim, Crítica Buenos Aires.
- Ickowicz, M** Condiciones institucionales y producción de culturas grupales. Estudio de una cátedra de la UNCo. Revista Integración y Conocimiento. Núcleo de Estudios e Investigaciones de Educación Superior del Mercosur. UNCba
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5925/6921>
- Quintar, J.** (1998) El Choconazo (1969-1970). Neuquén: Educo,
- Trincheri, A** (2003) "Las tinieblas en la universidad: el "adelantado" proceso" en el Comahue".
- Vela F, Rafart G** (2009) "La Patagonia norte como excepción, sin alternancia y lejos del peronismo. Río Negro y Neuquén 1983- 2007" UNCo. Revista Estudios Digital N° 22.
<http://www.revistaestudios.unc.edu.ar/articulos02/articulos/vela-rafart.php>,
- Zambón H** (2008) "La misión Tetu en el Comahue". Editorial Educo UNCo

Bibliografía general de consulta sobre Grupos Institucionales e Instituciones Educativas

- Abraham, A.** (1984). El mundo interno de los enseñantes. Buenos Aires, Gedisa.
- Abraham, A** (1986) El enseñante es una persona. Buenos Aires, Gedisa.
- Alonso, MC; Martini, A y Ormaechea, S.** (2003) "La relación teoría-práctica: los obstáculos que la afectan". En: Revista Nordeste. Serie Investigaciones y Ensayos. N° 15:1-18. ISSN 0328-5995. Resistencia (Chaco).
- Alonso, MC** (2006) Dispositivos de Acompañamiento. En: Revista Nordeste. Serie Investigaciones y Ensayos. ISSN 0328-5995 N° 25.

- Alonso, MC** (2007) Modos de acompañamiento en el ciclo de prácticas de la enseñanza en la formación docente desde la percepción de docentes y alumnos involucrados, un caso particular. Tesis de Maestría. Inédito.
- Andreozzi, M. y Nicastro, S.** (1991): "Profesión y modelos profesionales", Revista
- Andreozzi, M** (1992) "Dramática de las prácticas profesionales de formación". Informe
- Andreozzi M** (1996) "El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de "las prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional". En: Rev. del IICE, Vol. 5, Nº 9- .de investigación IICE FF y Letras UBA.Argentina de Educación de la AGCE. Año IX, Nº 16
- Anzieu, D** (1978) El grupo y el inconsciente, Madrid, Biblioteca Nueva,. Edición francesa, París, Bordas Dunod,. 1974.
- Berger, P. y Luckman, F.** (1984) La construcción social de la realidad, Buenos Aires, Amorrortu,.
- Beillerot, J** (1995) Formación de formadores Vol 1 Serie Los Documentos. Buenos Aires, Fac. Fil y Letras -UBA y Ed Novedades educativas.
- Beillerot J.** (1996) Institution Textes francasi contemporains de base 'Université Paris X- Nanterre Centre de Recherches Education y Formation.
- Beillerot, J** (1989) Savoir et rapport au savoir Elaborations théoriques et cliniques Editions Universitaires Presses de gédit , Belgique
- Bion, W** (1967) Experiencias en grupos Bs. As. Paidos
- Bion, W** (1975) Aprendiendo de la experiencia Bs. As. Paidós
- Bion, W.** (1985) Volviendo a pensar. Buenos Aires, Hormé.
- Blanchard Lavilla, C** (1995) Relación con el Saber y Relación pedagógica. Abordajes clínicos. Vol Serie Los Documentos. Buenos Aires, Fac. Fil y Letras -UBA y Ed Novedades Educativas.
- Bleger, J** (1964) Psicohigiene y psicología institucional. Paidós re edición 1985(primera edición
- Bleger, J** (1964) Psicología de la conducta, Buenos Aires, Paidós,
- Bleger, J** (1967) Simbiosis y ambigüedad, Buenos Aires, Paidós.
- Bleger, J** (1975) Temas de psicología, Buenos Aires, Nueva Visión,
- Bleger, J** (1979) Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico. En Kaës y otros "Crisis ruptura y superación" Colección texto y contexto Ediciones cinco
- Bleger J.** (1988) Psicoanálisis y dialéctica materialista. Estudios sobre la estructura del psicoanálisis 1ª edición Piados 1958. Edición actual Nueva Visión
- Bleger, J** (1989) El grupo en la institución y la institución como grupo en Kaes, La institución y las instituciones.
- Bleger, J** (1988) "Psicoanálisis y dialéctica materialista. Estudios sobre la estructuradle psicoanálisis". 1ª edición. Ed. Paidós. (1958). Edición actual. Ed. Nueva Visión.
- Blouet-Chapiro C. y Ferry G.** (1991) El psicopsicólogo en la clase. Bs. As Paidós
- Bourdieu P y Passeron JC** (1977). La Reproducción. Ed. Laia

- Butelman, I** (1988). "Psicopedagogía institucional". Buenos Aires. Ed. Paidós. 1ª edición. Bs As. Paidós.
- Butelman, I** (1996). "Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación".(compilación).
- Cols E** (2007) Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. Cáp. Libro El saber Didáctico Camillioni A.
- Certau, Michel** (1985). La escritura de la historia. Editorial Universidad Iberoamericana, México.
- Dejours, C** (1987) "Trabajo y desgaste mental". Bs. As. Humanitas.
- Dejours, C** (2006) La banalización de la injusticia social". Bs. As. Ed. Topia.
- Duby G** (1988) Diálogos sobre la historia. Ed Alianza. Madrid
- Enríquez, E.** (1989). "El trabajo de la muerte en las instituciones", en R. Kaes, y otros "La institución y las instituciones". Bs A. Paidós.
- Enríquez, E** (2002) "La institución y las organizaciones en la educación y la formación". Colección "Formación de formadores", serie "Los documentos", volumen 12. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas
- Enríquez, E** "Organización e institución". Traducción autorizada por el autor..
- Fernández, LM:** (1987). "El perfil institucional de la escuela". Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, MEJ-OEA, Año III, N° 7.
- Fernández, LM.** (1990) "La escuela como institución desde el punto de vista psicosocial", Monografía, N° 3, OEA.
- Fernández, LM** (1993) "Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas". Bs As. Paidós.
- Fernández, LM** (1996) "Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación". En Butelman I. (compilación)
- Fernández, LM** (1996) Análisis institucional y prácticas educativas. Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas? Revista del IICE-UBA.
- Fernández, LM** (1997) El análisis institucional en los espacios educativos. Abordajes metodológicos. Revista Praxis Educativa del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Univ. Nac. de La Pampa.
- Fernández, LM** (1998) El análisis institucional en situaciones críticas. En García, M y López Yáñez, J, Asesoramiento organizacional y asesoramiento curricular". Barcelona. Ariel.
- Fernández, LM** (2000) Avances en el abordaje del objeto institución: las vías de la intervención diagnóstica y la formación Ponencia en la Mesa de Debate "la educación en análisis: los abordajes institucionales" del Segundo Congreso Internacional de Educación IICE-Dto Educación FFyL-UBA
- Fernández, LM** (2006) Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y su consecuencia para el análisis. Capítulo en Landesmann
- Fernández LM** (2007) *El análisis de lo Institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales.* Revista Actas Pedagógicas Número Especial Instituciones Educativas Ed. FACE-UNCo.

- Ferry, G** (1990) El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica.
- Ferry, G** (1997) Pedagogía de la Formación. Serie Los Documentos. UBA- Novedades Educativas
- Filloux, JC.** (1996) "Intersubjetividad y formación" UBA- Novedades Educativas. Serie Los Documentos N° 3.
- Gil Antón M** (2001) Revista Mexicana de Investigación Educativa "Los Académicos" Vol. 6 N° 11.
- Gofmann E.** (1959) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu. Buenos Aires.
- Jackson P** (1991) La vida en las aulas. Ed. Morata
- Ickowicz M** (2004) "La Formación de los profesores en la Universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en los profesores universitarios sin formación docente de grado". Revista IICE N° 22 Ed. Miño y Davila
- Ickowicz M** (2006). Universidad y formación: las cátedras como espacios de formación artesanal. Avances en la investigación de doctorado. Anuario IICE
- Ickowicz M** (2008) Los trayectos de la Formación para la Enseñanza: el caso de los profesores Universitarios sin Formación docente de grado. Educere e Educare Revista de Educación Vol. 3 n° 5
- Ickowicz M** (2011) "Transmisión intergeneracional: Un entramado entre políticas y prácticas" en Prácticas y Residencias en la Formación docente. Menghini R; Negrín M. (compiladores) Ediciones: Jorge Baudiño.
- Ickowicz M** (2011) "Acerca del análisis de los fenómenos de implicación en el proceso de construcción del objeto" en Estudios institucionales. Trayectorias, implicación y métodos, Coordinadores: Dra. María Rodríguez, Dr. Gerardo Romo y Dra. Martha Rosa Romo Beltrán. Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Acento Editores, MX.
- Jaques, E.** (1960) Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva. Buenos Aires. Ed. Horme
- Kaes, R Missenard** y otros: (1985). "Crisis, ruptura y superación". Bs As. Ed. Cinco.
- Kaes, R** (1989). "La institución y las instituciones. Bs As. Ed. Paidós.
- Kaes, R y Otros:** (1998). "Sufrimiento y psicopatología en los vínculos institucionales.
- Kaes, R** (2000). "El aparato psíquico grupal". Barcelona. Ed. Gedisa.
- Krotsch, P.** (1995) "Educación Superior y Reformas Comparadas" Ed. UNQuilmes
- Landesmann, M** (2006). "Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades". México. Casa Juan Pablos.
- Laplanche y Pontalis.** (1996) Diccionario de Psicoanálisis. Bs As. Paidós.
- López Yáñez J, Moreno MR.** y otros (1994) Para comprender las organizaciones escolares Biblioteca Universitaria Sevilla, REPISO Libreros

- Mastache, A.** (1990) La fantasmática de la formación y el cambio. Tesis de especialización. UBA.
- Remedi E.** (1986) Desorden, sentidos, signos de la gestión: las voces de los sujetos En Ezpeleta-Furlan (comp La gestión Pedagógica de la Escuela) UNESCO
- Remedi, E** (1997). Detrás del murmullo. Tesis Doctoral DIE CIBVESTAV. México.
- Remedi E** (1999) El trabajo institucional y la formación docente en Remedi E (Coordinador) Encuentros de investigación educativas DIE CINVESTAV Plaza Valdez Editores
- Remedi, E** (2000) La institución, un entrecruzamiento de textos. Ponencia en la Mesa de Debate "la educación en análisis: los abordajes institucionales" del Segundo Congreso Internacional de Educación IICE-Dto Educación FFyL-UBA
- Remedi, E** (2003) Instituciones Educativas: Historia, Sujeto, e institución. (compilador). México. Ed. Plaza Valdez
- Remedi FJ:** (2010) El "retorno" a la democracia y el oficio del historiador en América Latina. El caso de la argentina en los años '80". Diálogos, DHI/PPH/UEM, Vol. 14 N° 1
- Santoni Rugiu, A.** (1996) Nostalgias del maestro artesano. CESU-UNAM. México
- Sarlo, B.** (1998) La maquinaria cultural. Buenos Aires Ariel.
- Schön, D.** (1998) El profesional reflexivo. Temas de Educación. Paidós
- Souto, M. Barbier y otros.** (1999) Grupos y Dispositivos de Formación. Serie Los
- Souto M** (2000) Las formaciones grupales en la escuela. Paidós. Buenos Aires
- Souto M** (2007) Hacia una didáctica de lo grupal. Miño y Dávila. Buenos Aires
- Documentos. UBA. Novedades Educativas.
- Schlemenson, A.** (1982) "El cambio en las organizaciones", Revista de la Asociación de Psicología y Psicoterapia de grupo, Tomo V, N° 1.
- Schlemenson, A** (1987) Análisis organizacional y empresa unipersonal, Buenos Aires, Paidós,.
- Trillas, J.** (1985) Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela, Barcelona, Laertes
- Ulloa, F.** (1969). "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica". Revista AAPA. Buenos Aires. Tomo XXVI.
- Ulloa, F** (1995) "Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica". Buenos Aires. Paidós.
- Ulloa, F** (2005) "Sociedad y crueldad". Seminario Internacional: La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de desarrollo profesional docente. Panel Brecha social, diversidad cultural y escuela.
- Winnicott D** (1971) Realidad y juego. Ed. Gedisa

Bibliografía de consulta metodológica: sobre el Enfoque Cualitativo en la Investigación

- Bertaux D** (2005): Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica. Bellaterra
- Saltalamacchia, H** (1992) La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación, Ediciones Cijup (Centro de investigación para la Juventud Puertorriqueña), Colección Investigaciones, Puerto Rico.
- Saltalamacchia, H** (2012) Del proyecto al análisis: aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

Normativas

- Decreto-Ley 6403/1955: Legislación Universitaria –23 de diciembre de 1955– Organización de las Universidades Nacionales
http://www.coneau.gob.ar/CONEAU/?page_id=495
- Decreto Ley N° 3025 de 1962 de la Provincia de Río Negro. Artículo 1°.- Créase el Instituto Superior del Profesorado Secundario de la Provincia de Río Negro en las ramas de Humanidades, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias Biológicas.
- Ley 19117 de Creación de la UNCo. 15/7/1971
- Resolución N° 0013. 24.01.75.
- Ordenanza N° 0470/2009. El Estatuto de la Universidad del Comahue.
- Ordenanza N° 019/1976 se aprueba un nuevo plan de la carrera de Profesorado en Historia en el que fija por primera vez los contenidos mínimos de las materias.
- Ordenanza N° 203/81 sobre designación de profesores viajeros.
- Ordenanza N° 0492/ 91 sobre Régimen de Obligaciones Docentes
- Reglamento para concurso de Profesores Regulares.
- Ordenanza N° 485/91 sobre aprobación del Sistema Único de Planificación y Evaluación de las Actividades Académicas (Docencia) para todos los docentes de la UNCO.
- Ordenanza N° 499/92 sobre aprobación del Reglamento del Sistema Departamental de la UNCO.
- Ordenanza N° 640/96 sobre Régimen General de Administración Académica de las carreras de grado.
- Ordenanza N ° 910/ 97 sobre Reglamento de la Carrera Docente.
- Ordenanza N° 180/94 sobre Reglamentación de la Transferencia de Servicios.
- Ordenanza N° 738/2004 Citada por Noya N (2005)
- Resolución Rectoral 601 se modifica el plan de estudios del Profesorado en Historia, se amplía el número de materias pedagógicas, económico-sociales y el área de psicología

➤ **Materiales consultados de la Cátedra de Radio:**

Planes de estudios de la carrera desde la primera Ord 0032/77. Título: Técnico en Medios De Comunicación Social hasta la Ordenanza 173/2003 con los Programas correspondientes a las asignaturas del área Material Didáctico de la Cátedra de Radio. Cinco CDs,

➤ **Materiales consultados de la Cátedra de Historia Social:** Planes de estudio de la carrera y Programas de la cátedra desde el año 1983 hasta 2010.

➤ **Actas de congresos consultadas**

La Universidad Como Objeto De Investigación (años 1995, 1997, 2002, 2004, 2007 y 2009)

Congreso de Investigación Educativa que organiza la FACE-UNCo (años 2001, 2003, 2007, 2009)

Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria realizado en la UBA (2009).

➤ **Páginas Web consultadas**

https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Gobernadores_de_la_provincia_de_R%C3%A0Do_Negro

https://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Gobernadores_de_la_provincia_de_Neuqu%C3%A9n

https://es.wikipedia.org/wiki/Golpe_de_mercado

<https://www.elhistoriador.com.ar/cronologia/1975-1989/index.html>

www.lear-radioarte.com.ar

<http://www.conicet.gov.ar/>

<http://juicioescuelita2.blogspot.com.ar/2012/08/quien-fue-dionisio-remus-tetu.html>

<http://w2.neuquen.gov.ar/>

<http://www.proyectoallen.com.ar/3/?p=6756>

http://www.desaparecidos.org/nuncamas/web/investig/buscados/buscados_02.htm

<https://www.elhistoriador.com.ar/cronologia/1975-1989/index.html>

<http://www3.neuquen.gov.ar/copade/Inicio.aspx> COPADE: Página Web sitio oficial.