

CULTURAS Y DRAMÁTICA INSTITUCIONALES EN LOS GRUPOS DE CÁTEDRA FRENTE AL CAMBIO DE CONDICIONES POR INNOVACIÓN. UN ESTUDIO DE CÁTEDRAS UNIVERSITARIAS EN EL PERÍODO 1986-1993. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA.

Lidia Fernández¹

RESUMEN

La investigación se realizó entre 1986 y 1990 en el período de recuperación democrática en Argentina, luego de la última dictadura militar (1976-1983). Es el momento en que la UBA (Universidad de Buenos Aires) organiza el ingreso irrestricto² y gratuito -compromiso político de la Normalización³, experimenta una cuadruplicación del número de alumnos y hace un cambio revulsivo en la estructura curricular de las carreras creando un Ciclo Básico Común como primer año para todas ellas. El estudio procuró estimar cualitativamente el impacto de ese aumento sobre la organización de la enseñanza y la vida institucional de los grupos de profesores que configuran cada cátedra. Se seleccionaron dos de ellas en carreras y facultades diferentes que se consideraron representativas para un estudio institucional intensivo. Incluyó reconstrucción de la historia y situación (consulta de documentos y a los integrantes a través de entrevistas individuales y grupales, cuestionarios, observaciones de situaciones de enseñanza y trabajo docente). **Hallazgos. Constatación:** el cambio en el número de alumnos -considerado sustantivo como condición de enseñanza- no conmovió las formas de organización respaldadas por la cultura de cada cátedra. **Identificación** de organizadores culturales de las respuestas: proyecto de formación, registro de la historia institucional, valor asignado a los fundadores, modelos de funcionamiento sostenidos en ideologías y representación institucional sobre la cátedra en sí y su tarea. **Descripción** de formas de respuestas paradigmáticas frente al cambio orientadas en la intención de sostener las formas de organización. El propósito central de este artículo es dar a conocer los resultados del estudio, pues ellos tuvieron decisiva importancia para advertir el papel jugado por la organización “grupos de cátedra” en el sostén de la producción académica universitaria⁴.

Palabras claves: Argentina, universidades públicas, cátedra universitaria, condiciones de cambio, resistencia cultural.

¹Directora de esta investigación (Programación científica 86-91 UBACYT A0001). Universidad de Buenos Aires. Universidad Tres de Febrero. E-mail: elife30@hotmail.com

² El ingreso a estas Universidades en ese momento era abierto. Sin exigencias de exámenes ni pruebas de ingreso. En la última década algunas Universidades públicas han incluido en algunas de sus carreras cursos de ingreso con algún tipo de selección pero en ese momento el ingreso irrestricto y los estudios gratuitos eran un compromiso político de los partidos que se presentaron a elecciones con la reapertura democrática

³ Al retomarse la democracia las Universidades Nacionales fueron intervenidas y puestas bajo la responsabilidad de un Rector y Consejos académicos designados por el Ministerio público por un período de 2 años con la misión de revisar los estatutos universitarios de la dictadura, reorganizar las Universidades y llamar a concurso abierto y público todos los cargos de Profesor. De este modo regarantizaba la legitimidad de los responsables de cátedra y a través de ellos, la constitución legítima de los claustros que luego pudieron convocar a elecciones de representantes a los órganos colegiados y a través de ellos designar a las autoridades universitarias a través del libre juego entre los claustros

⁴ Desde ya en la UBA pero también -como lo muestra una investigación de M. Ickowicz- para la mayoría de las universidades argentinas. En esta investigación, profesores formados en todas esas universidades registran la participación en los espacios de docencia e investigación de cátedra como espacios decisivos en su formación y trayectoria. Ver Ickowicz, M. (2004, 2007, 2011).

Abstrac

The research was conducted between 1986 and 1990 during the period of restoration of democracy in Argentina, after the last military dictatorship (1976-1983). It is time that the UBA (Universidad de Buenos Aires) is organizing free and unrestricted entry - political commitment of Standardization, experienced a quadrupling of the number of students and makes a salutary change in the curricular structure of the races creating a CBC as the first year for all. The study sought to qualitatively estimate the impact of this increase on the organization of teaching and institutional life of teacher groups that make up each chair. Two of them were selected in different faculties careers and were considered representative for intensive institutional study. Included reconstruction of the history and situation (consult documents and members through individual and group interviews, questionnaires, observations of teaching situations and teaching work). **Findings:** the change in the number of students - considered substantive and teaching status did not move organizational forms supported by the culture of each chair. **Identifying** cultural organizers of responses: training project, institutional history record, value assigned to the founders, operating models and ideologies sustained institutional representation on the chair itself and its task. **Description** paradigmatic forms of responses oriented towards change in intent to hold organizational forms. The purpose of this paper is to present the results of the study, because they had a decisive importance to see the role played by the organization "academic groups" in support of the university academic production.

Keywords: Argentina, public universities, university chair, changing conditions, cultural resistance.

I. Introducción

En las universidades argentinas, la cátedra¹ se presenta como una organización consuetudinaria intermedia, sede de grupos docentes de diferente jerarquía académica, espacio de socialización para jóvenes docentes e investigadores y, en general, lugar de pertenencia obligada para quienes aspiran a hacer carrera académica o para aquellos que quieren obtener, en el campo del desempeño profesional, la legitimación que ofrece el trabajo junto a un profesional o científico de prestigio.

Este espacio parece tener un papel importante, cuando no decisivo, en su calidad de “ambiente o nicho” que puede servir de refugio y defensa en circunstancias sociales u organizacionales hostiles. En tales circunstancias y en su cualidad de espacio institucional diferenciado de las organizaciones circunstanciales, su existencia perdura a pesar de ellas, lejos u ocultas de ellas, albergando ideas y proyectos más allá de líderes singulares. La conjetura que sostenemos ve en este carácter una de las condiciones institucionales que en las universidades argentinas ha permitido la generación, el sostén y desarrollo de grupos y escuelas académicas en situaciones sociales de máxima adversidad, como lo fueron los largos años de inestabilidad democrática, golpes de estado y gobierno de dictaduras militares, sobre todo para desarrollos científicos emparentados, por sus contenidos o por la posición política de los científicos, con ideales libertarios.³

En lo que sigue se expone lo central de una investigación que resultó básica para el sostén de esta

conjetura y quedó vinculada a la ponencia que presenta Marcela Ickowicz en el Coloquio de Veracruz,⁴ y a la línea en que concurrimos procurando profundizarla para la realidad universitaria argentina casi 30 años después.

II. Acerca de la investigación

1. El medio universitario y sus circunstancias en la UBA “post dictadura”

En la UBA el gobierno universitario normalizador⁵ que toma a su cargo la reconstrucción de los espacios devastados por la dictadura, asumía en el tiempo de esta investigación, cumplir con el compromiso político del recién electo gobierno nacional: abrir la Universidad a todos y de forma gratuita. Esta era una demanda de la sociedad y especialmente de los jóvenes a la generación que debía reconstruir la Universidad. Se convirtió para los profesores en parte del desafío que conllevaba restituir la democracia en el ambiente social posdictadura y recuperar la institución universitaria gravemente devastada por los golpes militares. De modo que ingreso irrestricto - universidad masiva-defensa de la democracia resultó una asociación imaginaria de valor simbólico indiscutible.

El rectorado normalizador de la UBA⁶ había optado por una estrategia que demoró dos años la apertura total del ingreso permitiendo así preparar las condiciones para recibir a los estudiantes.

En 1984 -se mantuvo un ingreso restringido a los que aprobaban un sencillo examen de ingreso,

¹ Grupo de profesores a cargo de un profesor titular de la cátedra, un asociado, uno o varios adjuntos, un jefe de trabajos prácticos y un conjunto de auxiliares docentes que son responsables del dictado de cursos curriculares y de tareas de investigación y extensión. Solo los profesores titulares o asociados ingresados por concurso abierto tienen legitimidad para proponer programa de cátedra y “libertad de cátedra” en cuanto a enfoque, actividades, etc.

² Tomado en préstamo de la ecología, el término es usado por Landesmann para aludir a los espacios en donde se hace más densa la construcción de la identidad universitaria. En ese sentido está usado aquí.

³ No se trataba solo de una enseñanza o una investigación social relacionada con ideales libertarios, sino también de cualquier investigación científica llevada adelante con académicos que eran conocidos por sus posiciones políticas consideradas subversivas (así se consideraron en Argentina, entre el 66 y el 83, muchos temas. Entre ellos la teoría marxista, la dinámica de grupos, las terapias de grupo, las comunidades terapéuticas, además -al modo de una extensión fóbica- la matemática de conjuntos y la ecología).

⁴ Las investigaciones de Ickowicz aportan evidencia importante sobre la función de la cátedra en la universidad argentina como espacio de formación de profesores e investigadores.

⁵ Hasta ese momento, excepto en períodos de dictadura, en Argentina las autoridades universitarias eran elegidas por los consejos directivos (de Facultad y de Universidad: Superior) de composición tripartita (profesores, estudiantes y graduados) cuyos consejeros resultaban de elección directa en los claustros. En ese período -primer gobierno democrático después de la dictadura 1976-1983- el Poder Ejecutivo interviene las universidades y crea rectorados normalizadores con la encomienda de llamar a concurso a todos los cargos docentes y a elecciones libres en los tres claustros para instalar autoridades democráticas. Esta encomienda se hace con un plazo de 2 años y, efectivamente, se cumple en aproximadamente ese tiempo. Para esto los rectores y los decanos de Facultad en UBA constituyeron consejos consultivos.

⁶ Francisco Delich, Rector y el Consejo Superior Consultivo de la Normalización.

mientras se preparaban las nuevas estructuras (edificios y organización en todas las dimensiones y áreas) para recibir los aspirantes acumulados durante los casi diez años de dictadura⁷. Se trabaja en la creación de un Ciclo Básico Común como etapa de orientación y primer año de todas las carreras y se construyen cuatro enormes y sencillas sedes de uso exclusivo para ese ciclo. En 1985 se abre el ingreso al CBC. Entre 1986 y 1987 los grandes números de estudiantes comienzan a llegar a las facultades.

En suma, entre 1985 y 1988 y como efecto de la implantación del ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza, la UBA cuadruplicó su matrícula e hizo suponer que tal cuestión iba a comportarse como una provocación crítica. Esto despertó interés por indagar el impacto del aumento sustantivo de estudiantes sobre la organización y funcionamiento de la vida y las tareas universitarias. Vamos a detenernos aquí en algunos resultados de uno de los estudios que incluyó la investigación⁸ *Universidad y masividad*. Me refiero al proyecto titulado “Dinámica y dramática de cátedras frente al impacto de los grandes números”.

2. El estudio sobre la dinámica y dramática de las cátedras frente al impacto de los grandes números de estudiantes

El planteo inicial del problema fue sencillo: **¿de qué modo la “cátedra” –forma de organización consuetudinaria en nuestra Universidad– intervenía en la reacción frente a los grandes números?**

⁷ Durante ese período en la UBA, como en la mayoría de las Universidades públicas, se habían cerrado carreras y se había restringido el ingreso mediante el establecimiento exámenes con cupo.

⁸ “El tema de la masividad desde el punto de vista de los responsables institucionales”, dirigido por S. Sneider con apoyo de S. Nicastro se basó en entrevistas a autoridades de todas las facultades. “Consulta a docentes de distintos roles institucionales”, realizado por Anahí Mastache y Héctor Fainstein, trabaja con entrevistas abiertas grupales a conjuntos inter-facultad de docentes de cada una de las jerarquías, desde los profesores titulares a los auxiliares. “Identidad Institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números”, dirigido por L. Fernández, con participación de un equipo amplio de investigadores entre los que estaban S. Mendoza (Jefe de campo), M. Andreozzi, E. Cols, C. Finkelstein, D. Mass, B. Urkowsky y otros.

Operábamos con *dos supuestos*. Por una parte, dábamos por hecho que las cátedras⁹ funcionaban como unidades institucionales poseedoras de cultura y estilo y que, como tales, intervenían en esa reacción. Por otra, estábamos casi seguros de que un cambio “semejante” en una condición central de la enseñanza como es el tamaño de los grupos habría resultado disruptivo y obligado a cambios en los modos sustantivos de encarar la tarea.

En el análisis del impacto de la masividad nos interesaba, por una parte, identificar los modos en que operaba el estilo institucional de estas organizaciones sobre las condiciones de trabajo (la masividad en este caso) y la reacción de los grupos ante ella. También deseábamos saber más sobre las configuraciones de circunstancias y los puntos de intensidad en los que debe operar una condición para movilizar la necesidad de cambio respecto de las prácticas establecidas.

El diseño de investigación se definió como un análisis de casos institucionales y se basó en un modelo “matriz”¹⁰ que incorpora la exploración de los fenómenos a la luz de la cultura y estilo institucionales tal como resultan reconstruidos a partir de una indagación histórico situacional. Dicha indagación apela a consulta de documentos, observaciones y uso de entrevistas individuales y grupales en profundidad a los ocupantes de las distintas posiciones y produce una serie de objetivaciones que permiten la captación del objeto en diversos niveles de complejidad.¹¹

Se realizó en primer lugar un estudio exploratorio a partir del cual se fijaron para la selección dos tipos de criterios. Por una parte, el número de alumnos atendidos (más de 300 alumnos para un responsable, profesor titular o asociado). Por otra, características en cuanto a la antigüedad de la cátedra (interrumpida o ininterrumpida durante las intervenciones militares), antigüedad de sus docentes, el tipo de materia, su ubicación curricular, etc.

⁹ No advertíamos en ese momento que operábamos con una imagen de cátedra construida en la década del 60 y a la que otorgábamos no solo entidad real sino también algo de “naturalidad”.

¹⁰ Se trata de los “estados de situación institucional”, un dispositivo clínico institucional desarrollado a partir de la propuesta de Fernando Ulloa (1969).

¹¹ Ver caracterización que hace J. Ardoino (1972).

El universo definido era el conjunto de cátedras que atendían más de 300 alumnos por titular responsable y habían sufrido hasta una triplicación de estudiantes entre el 84 y el 87. Por el interés entomar en cuenta la trayectoria de estos grupos, se incluyeron cátedras con características contrastantes: unas que tenían mucha antigüedad y no parecían haber sufrido demasiada alteración durante las dictaduras (por lo menos en lo que se refería a la composición de su grupo y a sus modos de trabajo) y otras que habían experimentado múltiples impactos por estas circunstancias.

La selección para un estudio intensivo en profundidad recayó en dos cátedras que podían ubicarse en los extremos de una línea teórica de

continuidad. Una, que surge con la facultad a la que pertenece (50 años de antigüedad), no ha sufrido interrupciones en los cambios de gobierno 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 exiliado con la dictadura militar del 76 y que, en el 84, no puede retornar con ese maestro¹² a su facultad de origen y consigue ubicarse en otra, para retomar el proyecto académico y pedagógico de su formación.

En el cuadro que sigue se incluyen algunos rasgos de ambas cátedras al momento de realizar el trabajo de campo:

Aspecto ¹	Cátedra-Caso I	Cátedra -Caso II
• Antigüedad de funcionamiento	Más de 50 años	Menos de 5 años
• Antigüedad de la carrera a la que pertenece	Más de 50 años	Menos de 5 años
• Antigüedad de la facultad	Más de 50 años	Menos de 5 años
• Antigüedad del equipo docente en la enseñanza universitaria	Más de 20 años	Menos de 3 años en forma sistemática, pues la experiencia anterior había sido muy breve (74).
• Experiencia del equipo en trabajo con grandes números	Más de 10 años	Menos de 3 años
• Valor de los contenidos que trabaja (según informantes de la institución)	Muy alto. Se la considera asignatura básica en la formación profesional. Se descuenta la alta importancia de cursar la materia para acceder a los contenidos.	No definido. Se está observando la experiencia. Se la considera una innovación de resultados aún inciertos.
• Importancia que los docentes dan al número como condicionante de la posibilidad de aprendizaje eficaz	Baja. La metodología básica usada (exposición y demostración) viene siendo utilizada por el equipo con grandes números de alumnos.	Muy alto. La metodología básica es el taller, que supone el trabajo en subgrupos de 4 o 5 alumnos.
• Ídem anteriores según juicio consensual en la Facultad	Baja. Existe un modelo organizativo para grandes números altamente consolidado.	Baja. Opera un supuesto que liga el desarrollo de las habilidades en cuestión, con condiciones naturales del alumno.

¹² Fue de los académicos exiliados que retornan al país varios años después de la recuperación democrática y se ubican en su facultad de origen: Filosofía y Letras. Esta demora en retornar al país hace que este grupo no encuentre lugar en la Facultad de Filosofía y Letras (cuestión que hubiera sido más fácil si el profesor hubiera participado de los concursos normalizadores) y se ubique en la Carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales.

<ul style="list-style-type: none"> • Respuesta metodológica básica dada por la cátedra a los grandes números 	<p>Subdivisión de la cátedra en cursos semiautónomos que funcionan internamente al modo de pequeñas cátedras.</p>	<p>Sostén de la metodología de taller conservando el trabajo en pequeños grupos y el seguimiento individualizado del trabajo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Relación numérica docente-alumnos en la situación de enseñanza 	<p>1 docente trabaja con 100 alumnos en las clases teóricas y con 40 en las clases prácticas.</p>	<p>1 docente trabaja con 40 alumnos que se subdividen en pequeños grupos de 6 u 8 alumnos para las tareas y se reúnen en el grupo total para poner en común las producciones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de aprendizaje obtenidos en las evaluaciones de los alumnos 	<p>Muy pocos estudiantes alcanzan niveles satisfactorios. Existe un porcentaje de aplazos de 60 o 70% y una deserción cercana al 60%.</p>	<p>Los estudiantes muestran un importante desarrollo de las habilidades objeto de la enseñanza.</p> <p>Hay un bajo número de aplazos y menos de un 10% de deserción a lo largo de 1 curso lectivo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Resultados en relación con las otras asignaturas de la facultad de pertenencia. 	<p>Semejantes. Es una facultad con altos niveles de aplazo y notas del extremo inferior de la escala.</p> <p>Ni profesores ni estudiantes están conformes con estos rendimientos.</p>	<p>Mejores en cuanto a los estándares de la facultad. Conformidad de docentes y alumnos con los logros.</p>

En ambas cátedras el trabajo de análisis se realizó con el material obtenido a través de las siguientes técnicas:

- Observaciones de todas las situaciones de clase (una muestra en la Cátedra 1 y todos los docentes en la cátedra II dadas sus características de organización (40 horas de observación abierta con registro de tipo etnográfico);
- entrevistas individuales con titulares y asociados (10 horas);
- entrevistas grupales con alumnos (se trabajó con grupos de alumnos seleccionados al azar, por turno; la participación fue voluntaria (20 horas);
- administración de material proyectivo escrito a sujetos voluntarios (se prestaron en mayor número los estudiantes);
- entrevistas grupales con adjuntos, JTP y auxiliares agrupados por rol (8 reuniones, 24 horas de entrevista);
- análisis de documentación (programas, materiales, etc.);
- reuniones de devolución de las hipótesis diagnósticas (3 reuniones, 10 horas);
- administración de un cuestionario sobre historia del rendimiento y opiniones sobre la enseñanza y sus condiciones. Este cuestionario fue administrado con autorización de los profesores

titulares pero en distintas condiciones. En la cátedra I solo el profesor titular autorizó la respuesta en un tiempo dentro de la clase. De hecho, casi todos los cuestionarios son del subgrupo a su cargo. En el resto de los cursos, se invitó a los estudiantes a responder y se quedaron fuera de hora unos muy pocos. En la cátedra II los docentes explicaron y presentaron el cuestionario en la última hora de las reuniones de taller y los estudiantes contestaron voluntariamente en ese tiempo (los que no deseaban hacerlo se retiraban).

3. Algunas características de ambas cátedras. Las bases de la identidad

Cátedra-caso I. (“Impuestos”, en las carreras de Administración y Contador Público. “Materia filtro hacia el egreso”)

Algunos datos históricos

La materia que dicta este grupo es de reciente creación. En 1940 “había 2 o 3 bolillas”¹ de estos temas dentro de otra asignatura. F -fundador de la cátedra- “es un pionero en este sentido”. A principios

¹“bolillas” refiere a los apartados temáticos del programa y también al bolillero de los exámenes.

de 1960 defiende la necesidad de diferenciar los contenidos en un espacio curricular especial y logra la creación de la asignatura.

La temática se ve complejizada con los problemas económicos en la década del 70 (inflación/indexación, creación de nuevas leyes específicas, etc.) .En 1981/82 se crea una segunda cátedra para permitir mayor diversificación de la investigación y en 1985 -ya iniciado el período democrático- un año antes del inicio de esta investigación, se crea una tercera cátedra para atender el incremento de alumnos.

El profesor titular actual, T, es docente desde 1962. A poco de creada la asignatura se inicia como ayudante-alumno de F que había sido su profesor. Cuando se crea la segundacátedra, en 1981/82, pasa a ser sutitular. En ese momento el equipo docente aumenta y se divide entre las dos cátedras según sus afinidades.

En el relato de algunos de los profesores de la primera época, se habla de una división del grupo en la que el fundador deja que el nuevo titular lleve consigo a los que le son más afines, lo que hablaría de alguna negociación en aquel tiempo y permite significar las que más tarde aparecieron como información sobre posibles tensiones entre el fundador y “su mejor discípulo”.²

Algunos de los actuales profesores adjuntos fueron ayudantes del fundador, que según expresa uno de ellos *“debió retirarse porque su alto nivel de exigencia no se adaptaba a las nuevas circunstancias”*(Profesor adjunto, cátedra 2).

Componentes centrales de la identidad de esta cátedra: *tal como surgen del material de entrevistas, observaciones y trabajos de tipo expresivo*

La cátedra es significada por sus integrantes como el lugar donde se conserva el conocimiento más especializado, se custodia su pureza y se lo preserva de usos espurios. Es el espacio donde se define el

² Hemos encontrado (y Ickowicz está hallando material en esta línea) que existe relación entre la creación de segundas, terceras, cuartas cátedras a cargo de una misma asignatura y temas vinculados al crecimiento académico y la necesidad de solucionar diferencias y cuestiones de poder.

destino de los estudiantes: *“Si aprobás Impuestos, te recibiste...”*. (Estudiante) *“Los mismos alumnos dicen que la asignatura está en el cuadrilátero de la muerte...”* (Ayudante).

En la historia de este grupo -tal como pudimos reconstruirla en ese momento-su existencia misma tiene origen y se mantiene por la creencia en que albergan la autoridad del conocimiento: *“[Son] los que más saben, [son] los mejores del país en esto”*. Son los que pueden *“leer/descifrar el contenido de la ley; aplicar el contenido de la ley a casos concretos; identificar, fallas, vericuetos de la ley”* (Estudiantes y auxiliares).

Por eso, la cátedra es también el lugar al que se acercan los que desean ser iniciados en “este conocimiento”, animados en lo manifiesto, por la pasión de saber: *“...aprender a leer y aplicar una ley...para el Estado y para los ciudadanos”* (Profesores) y tal vez secretamente por el interés económico y el deseo de usar a la cátedra como vehículo de ubicación profesional futura: *“...tienen que conocer muy bien la ley, para poder cumplirla sin... [hacer] y no.... [hacer] sin cumplirla... Si podés analizar las fallas que tiene,... las cosas que se escaparon.Si la conocés desde adentro, vas a encontrar qué podés hacer... [para tus clientes].”* (Ayudantes).

El modelo pedagógico que parece funcionar como substrato de la acción contiene las siguientes concepciones:

○ **Sobre el objeto de conocimiento:**

El texto de la ley es el objeto de conocimiento. Definido como materia de trabajo por rasgos de complejidad, dificultad, ininteligibilidad; aparece además en el material proyectivo con características de ambigüedad.

Entendimos probable que estos significados ambiguos se vincularan a rasgos del objeto real. Por una parte *la índole del objeto*: la ley tanto en su carácter de conjunto de obligaciones como en el de simbolización del poder social: la comunidad, el interés colectivo sobre el interés individual. Por otra, algunos *componentes de la motivación consciente*: el deseo de transgredir la ley y encontrar la forma de

violarla sin riesgos. Por último y en especial para los profesores, el *malestar provocado por la percepción de la contradicción* entre la función docente universitaria y los riesgos y oportunidades de transgresión que ofrece el campo profesional.

El exceso de complejidad atribuido al objeto de conocimiento, su oscuridad, estarían vinculados -probablemente en forma intensa- con la ambivalencia de una contradicción paradójica: enseñar a cumplir-enseñar a transgredir la ley.

○ **Sobre el acceso al conocimiento**

Se accede al conocimiento “*cuando se ha podido ver debajo de las apariencias, se ha podido descifrar el real sentido de la ley*” y en la contracara, cuando, se ha aprendido a “*cumplir la ley sin pagar y pagar no cumpliéndola*” (Docentes).

El material muestra alusiones reiteradas a lo que constituiría un lenguaje cifrado que hay que aprender a desentrañar para alcanzar la iniciación deseada. También muestra la imagen de un camino plagado de obstáculos que solo se pueden superar haciendo renuncia de necesidades íntimamente ligadas con la autoestima (se debe estar dispuesto a fracasar una y otra vez, a sufrir largos períodos de actividades y tareas sin comprensión, a cursar y recursar esperando un aprendizaje que ‘aparece’ con el sentido de un acontecimiento del azar).

Esta presentación parecía vinculada a una concepción del conocimiento como “don” que se recibe desde el exterior cuando se ha demostrado ser merecedor, apto, “elegido” y con la idea de una asociación de esa demostración con la capacidad de preguntar y provocar con las preguntas el habla del maestro acerca de los aspectos cifrados de su mensaje.

○ **Sobre la enseñanza**

Dentro del material que componía el modelo identificado, la enseñanza aparecía con distintos significados³: por un lado, como un proceso de administración de obstáculos con los que se procuran

asegurar los merecimientos del que llega y así garantizar la pureza del conocimiento, su excelencia y su trasmisión a través del tiempo. Por otro, como un escenario donde es posible mostrar su posesión. Esta exhibición aparece, a su vez, ligada -según las personas o los temas a los que aluden- por lo menos con tres diferentes sentidos. Se *muestra* en el intento de procurar que los alumnos alcancen los secretos del área; se muestra para exacerbar el deseo de conocer; se muestra para aumentar la distancia entre el maestro y el aspirante a discípulo.

○ **Sobre el grupo docente**

Interpretamos que el grupo docente se unía en torno a la identificación con un líder de carácter idealizado, vinculado a la figura mítica del fundador y definido por ser él “más excelente poseedor de conocimiento”.

Alumnos y docentes protegían intensamente esta imagen sosteniendo -de diferentes formas- los aspectos ilusorios que mantenían una estructura de funcionamiento de tipo patriarcal y ocultaban fenómenos de dispersión y fractura que se comenzaban a vivir.

“*...Si te va mal, te sentís más culpable, sentís: ‘cómo le puedo estar fallando’ porque el profesor se gastó explicando un tema que todos entendimos y hoy cuando hizo referencia a ese tema nadie se acordaba de nada, todo el mundo se sintió mal por no poder contestarle algo que deberíamos saber...*” (Alumnos). “*...si bochás la materia no podés pensar que fue culpa del profesor, te sentirás mal, pero no por él sino por defraudarlo, por fallarle...*” (Alumnos).

○ **Sobre los estudiantes**

En el tiempo de esta investigación los estudiantes son vistos por los profesores como los que deben estar y oír sin hablar. Existe preocupación en todos los que dan clases y no son el titular, ante la posible pregunta del estudiante y en este, el titular, una supuestamente acertada anticipación de la pregunta: “*les explico antes que tengan que preguntar ellos*”. La preocupación provoca mucho material explicativo acerca de los probables motivos de la falta de pregunta y la conveniencia de esa falta.

³ Estos distintos significados están presentes en el material de docentes y estudiantes. Conforman representaciones que son parte de la cultura de la cátedra.

Por su parte, los estudiantes se presentan como los que no tienen otro remedio que padecer las “cursadas” y reiterarlas hasta poder aprobar la asignatura. *“Todos en un tubo de ensayo... los conejitos de indias, vacas con la cabeza afuera, con caras de mirar pasar el tren, conejitos sabiondos, conejitos panzones que no hacen nada, hablan y preguntan pavadas, conejitas con minifaldas, todos apretados peleándose, pisoteándose, unos contra otros, por querer subir. El profesor, zorro que devora alumnos -perro de presa-, hiena que se te ríe en la cara tratando de poner orden, batiendo el tubo de ensayo. Bate y elige. Los que están vivos, afuera; a los que quedaron medio patas para arriba, los vuelve a agitar. El que quedó sale...(vuelve a agitar el tubo una y otra vez)”* (Alumnos).

o **El rendimiento y el aprendizaje**

Solo unos pocos elegidos pueden acceder al conocimiento. Son aquellos que el maestro elige y tienen capacidad para entender su mensaje y para provocarlo a hablar. Es inevitable que sean pocos los que acceden a este conocimiento y resulta legítimo y deseable que sean “los mejores”. *“Siempre recordaremos el año... Ese año tuvimos tres estudiantes que eran excelentes... No hubo más remedio que ponerles 10... Nunca más se nos dio...Por supuesto que después se incorporaron a la cátedra...”* (Registro de la reunión de adjuntos).

Esta es la mejor manera de asegurar la continuidad del maestro y garantizar la custodia del conocimiento. La función de la cátedra se ubica en esta custodia, no en la producción de saber aun cuando algunos de sus profesores son autores de obras de prestigio que son de consulta en el campo de su especialidad

Rendimiento de los alumnos en cifras según estadística de la Facultad- Año 1988

TOTAL	AUS.	CALIF.	Notas de escala										Insufic.		Aprobados		
			0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Nº	%	Nº	%
524	163	361	-	65	90	19	88	36	39	17	7	-	-	174	48	187	52

La dramática actual

La situación inicial o de partida descripta aparece nombrada y evocada con la jerarquía de un pasado de “nobleza”. Sin que sea dicho en forma explícita, es un pasado de identidad que parece estar en peligro por hechos que son reiteradamente mencionados.

En el contexto social: *la inestabilidad y turbulencia económico-social* trae como consecuencia el cambio, modificación continuay complejización de las leyes -objeto de estudio-.*La democratización del país.* La existencia de un gobierno legítimo que hace más difícil sostener la transgresión de la ley y aumenta la culpa y el malestar. Se plantea con evidencia *la dimensión ética del trabajo profesional con estas leyes y la de su enseñanza.*

En la universidad: *la democratización ideológica como expectativa y la apertura del ingreso* hacen fuerte presión para lograr aprendizaje en la mayoría.

En la facultad: *la demora en apertura de concursos para acceder a cargos de profesores que genera inestabilidad y falta de legitimación.*

En la cátedra: *la fuerte incidencia de la figura fundadora (alejada de la cátedra pero con presencia a nivel del gobierno nacional) y lavivencia de una delegación parcial en el actual profesor titular,* instalan una fuente interna de deslegitimación que proviene de la historia. *Ciertas características personales de los miembros* generan incertidumbres respecto de la cohesión grupal.

Diagnosticamos en ese momento que la amenaza concurría a configurar dos situaciones de conflicto visibles. Por una parte, la desencadenada por el pasaje de los modelos de organización de tipo patriarcal a los modelos de organización “fraterna”.

“Continuar con la línea del fundador”(La cátedra)

vs

Optar por una organización de iguales (desdoblamiento en cursos)

Este pasaje parecía traer como *peligro* el desmembramiento (cada uno hace por su lado), la liberación de hostilidad, con las consecuentes luchas competitivas y sobre todo, la conmoción de la fantasía de poseer en el líder fundador una figura

auxiliadora cuasi omnipotente.

Por otra parte, la amenaza que quedaba instalada por el pasaje exigido desde un modelo pedagógico selectivo (valorado) a un modelo inclusivo (despreciado).

Continuar con la custodia del conocimiento

vs

Optar por la difusión del conocimiento

La amenaza de crisis para este grupo aparecía expresada en los diferentes materiales por tres hechos centrales: la percepción del bajo rendimiento en número de alumnos que aprueban y en calidad de lo que aprenden; los sentimientos de insatisfacción, frustración, indefensión frente a resultados considerados insatisfactorios; la conciencia oscura de estar funcionando con un modelo agónico.

De plantearse francamente, la crisis podría definirse como la de un modelo pedagógico que se extingue configurando de base una situación dilemática: no se puede volver atrás sin grave riesgo para la autoestima individual ligada a la valoración de la cátedra tal como es; no se puede seguir adelante sin grave riesgo para la autoestima individual ligada a la capacidad instrumental de la cátedra que quedaría cuestionada.

Los sujetos quedan frente a una situación donde las pérdidas pueden acumularse: se pierde el modelo “noble”; se pierde la fantasía de ser un “elegido” (hay que enfrentar la propia impotencia e incapacidad instrumental); se pierde la presencia auxiliadora de un maestro (se enfrenta la necesidad de generar y asumir liderazgos progresivos que obligan a romper con el pasado).

Frente al escenario dilemático, el grupo de cátedra no avanza hacia un planteo de situación. En el momento del estudio ha “optado” por un movimiento

defensivo compuesto. Por una parte, procura volver la situación hacia atrás para que se ajuste al modelo (cada profesor de curso trata de reproducir de forma idéntica la organización y funcionamiento de la cátedra histórica aunque percibe que él no es el maestro, con la consecuente sensación de ficción y encubrimiento de los problemas). Por otra, consolidan la tendencia a depositar en el alumno todas las incapacidades y hacerlo funcionar dinámicamente como único responsable de las dificultades y de su superación. Docentes y alumnos participan en este momento del uso explícito de esta explicación¹ que funciona como cuasi-ideología. “*El problema es que los estudiantes cada vez estudian menos*”, dicen los profesores. “*El problema está en nosotros que no nos empeñamos. La cátedra es excelente y los profesores se esfuerzan*”, dicen los estudiantes.

Entendimos, además, que era en este espacio dramático -en el que el titular actual no parece ser el “heredero completo” del fundador y donde se vive un proceso de transición poco claro- donde entra a jugar el aumento del número de alumnos planteando la disyuntiva del cambio o la repetición.

Cátedra-caso II: El Taller de Escritura en 1° año de la Licenciatura en Comunicación social

Algunos datos históricos

¹ Muy distinta en contenido a lo que expresan los materiales proyectivos.

Una parte del equipo docente ha compartido, en los años '60, una experiencia de este tipo de taller que aparece como origen y a la vez como modelo y punto de referencia recurrente en el discurso de los individuos implicados en él.

Aquella experiencia tuvo su origen en un grupo que comenzó a funcionar en la Facultad de Filosofía y Letras, con la dirección de un profesor de gran prestigio académico. En el año 1975, cambios en el gobierno universitario determinaron su expulsión² y el taller siguió funcionando fuera del ámbito de la Universidad. En el año 1976, el creador del método se exilia, la situación política del país torna "peligrosa" la continuación de la experiencia³ que recién es retomada en 1987 con el retorno al gobierno democrático por algunos miembros del grupo original.

Es de interés notar que el grupo que constituye la línea de autoridad actual de la cátedra participa en forma directa en la experiencia de 1975. En 1984, el maestro no ha regresado al país y ve vedada su entrada a la carrera de Letras, hace una primera re-incursión en la Universidad a través del Departamento de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras que resulta breve y debe buscar otro ámbito institucional de inserción.

Dado que el taller pertenecía a la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales durante el año 1987, la cátedra estuvo a cargo de un profesor adjunto, periodista profesional, y tres jefes de trabajos prácticos (JTP) con formación académica en una carrera tradicional universitaria (Letras) y ayudantes docentes con uno u otro tipo de formación, "éramos 50 y 50" afirman en las entrevistas. Esta disparidad en la formación produjo una serie de "enfrentamientos" que culminaron con el alejamiento de los primeros en circunstancias que no aparecen con claridad en el relato de los miembros actuales. Los tres JTP del año 1987 ocupan al momento de las

entrevistas (1988) un cargo de profesor titular y dos de adjunto.

Componentes centrales de la identidad de esta cátedra como surgen del material de entrevistas, observaciones y trabajos de tipo expresivo

La existencia de la cátedra (su sentido de ser, su justificación) aparece estrechamente vinculada con la presencia de un proyecto universitario. Tal "proyecto" está asociado a una concepción política pedagógica que le confiere un valor de tesis: demostrar que la competencia de la escritura no es un privilegio de unos pocos, que su posesión o no se asienta en cuestiones socioculturales y no en capacidades naturales, y que es por lo tanto "aprendible y enseñable" con determinados encuadres pedagógicos y teóricos.

La cátedra no aparece valorada en sí sino como espacio e instrumento para concretar este proyecto que además está asociado con principios que hacen a las concepciones de la ciencia, la vida social y la ética que sostiene el equipo docente.

El "proyecto" de la cátedra parece funcionar como condición estructurante de la identidad institucional y organizador de la percepción y reacción de sus integrantes ante los diferentes fenómenos. En la posibilidad de concretarlo parece "jugarse" la tesis político-social que sostienen sus integrantes tal que la posibilidad de hacer realidad los postulados del proyecto significan también "demostrarse" que esa tesis es posible.

El modelo pedagógico que parece funcionar como substrato de la acción contiene las siguientes concepciones:

○ **Sobre el objeto de conocimiento**

El objeto de conocimiento aparece concebido como algo a construir por los sujetos a partir de la práctica. Se explica que el peso del programa está puesto en la experiencia de aprendizaje que el docente debe facilitar y no en el desarrollo temático de contenidos. En este sentido, resulta difícil discriminar el programa de la metodología de trabajo, en tanto esta permite "construirlo, objetivarlo". El

² Dicha expulsión alcanzó a muchos profesores de la UBA y en el resto de las universidades nacionales y fue el inicio de una represión primero clandestina y luego manifiesta como política del gobierno de facto.

³ Por la exigencia del método respecto del trabajo en reuniones de pequeños grupos en un tiempo donde toda reunión de más de 3 personas estaba prohibida.

programa cumple con la función de ser un marco general que orienta la acción pedagógica sin límites rígidos. No posee por lo tanto el estatuto de un reglamento cuyo no cumplimiento pueda ser formal o informalmente sancionado. *“Es un trabajo creativo, un desafío... no te pesa como un caudal de conocimientos del que tenés que dar cuenta...”* (Titular). *“Los lineamientos generales del programa los dio la titular, los adjuntos y algunos JTP y las consignas de (trabajo) se discuten entre todos...”* (Profesor adjunto). *“En el Taller se trabaja con consignas y después se sistematiza...”* (Profesor adjunto).

La postura que sostiene el grupo respecto del objeto de conocimiento (las habilidades que procura desarrollar) es contestataria respecto de la que informa la ideología tradicional. A la tesis que considera estas habilidades como propias de algunos elegidos, el grupo contrapone la que ve en ellas la meta de un desarrollo accesible a cualquier sujeto adecuadamente guiado. El grupo se constituye y mantiene como tal alrededor de la investigación y prueba de la didáctica con que garantizar la calidad de esta guía. Entendimos en ese momento que la demostración de la tesis aludida -dimensión relevante en la dinámica de este proyecto, de la cohesión y legitimación del grupo- encuentra margen institucional con el protagonismo que adquiere, desde 1984, la propuesta política de la democratización educativa.

○ **Sobre el acceso al conocimiento**

“A escribir bien, formal y estéticamente, se aprende”. Es en síntesis la concepción del grupo y la corriente que representan. En su concepción, la incapacidad de escritura es una consecuencia de la prohibición cultural ejercida por los mecanismos de dominación que se ejercen sobre las minorías. Cuando el sujeto-debidamente acompañado- puede “desarmar” las sujeciones internalizadas, desarrolla su capacidad de escribir.

○ **Sobre la enseñanza**

La concepción sobre la enseñanza está conformada por dos afirmaciones principales. Por una parte, sostienen que la capacidad de escritura está presente potencialmente en los alumnos y que, por

consiguiente, la enseñanza es el proceso que consiste en plantear situaciones en las que la capacidad pueda emerger, descubrirse, desplegarse: *“A partir de la práctica, generamos conocimiento...”* (JTP). *“La escritura es una competencia que hay que desarrollar... es una tarea grupal...”* (Profesor adjunto). *“...Se trata de desarrollar capacidades muy personales, la competencia para escribir a través de escrito forma parte del núcleo personal, tiene relación con una forma de pensamiento, de organización del mundo, de expresión del sí mismo, es una parte central de lo personal...”* (Profesor titular) *“...El objetivo no es puramente académico, es instrumental y expresivo...”* (Ayudante docente).

Por otra parte, afirman que los obstáculos que es necesario remover para que dicha capacidad pueda desarrollarse, descubrirse, desalienarse, tienen que ver con estereotipos e ideologías construidas a lo largo de la escolaridad: *“...El diagnóstico que hicimos con respecto a la representación que tienen los alumnos de qué es un escritor, de la función que tiene la escritura aparece bastante relegada a la función instrumental. Eso tiene que ver con la práctica de composición en la escuela donde hay un único lector que es la maestra y el alumno no tiene función real de escritor (Profesor adjunto)... “...Romper estereotipos sobre el escribir que traemos del secundario y reconocer un estilo propio...”* (Alumno).

El grupo se percibe a sí mismo como autor “singular” de una propuesta de enseñanza que pone en el centro la producción del alumno. Tratan de *“Superar un modelo docente muy interiorizado y permitir autonomía, creatividad, proyecto personal...”* (Profesor titular). *“...es una de las pocas materias donde los actores son ellos. En general, el alumno es muy pasivo, absorbe toda la clase teórica del docente y las comisiones de trabajos prácticos también son en general clases teóricas, ... acá son actores, ponen cosas personales y entonces exigen en la medida de lo que están poniendo...”* (JTP). *“No es como un teórico, todos sentados, durmiendo... es otra metodología de trabajo, es taller...”* (Ayudante). *“Nuestra función es la de coordinar, no de dictar una clase tradicional...”* (Ayudante) *“... “caminar desde donde uno está parado y crecer, salir, no que el profesor te dé...”* (Alumno).

La existencia de la confrontación de modelos como organizadora del grupo y su tarea produce en los miembros de la cátedra la emergencia de sentimientos de incertidumbre, temor, ambigüedad. En el material tales sentimientos aparecen vinculados con dos hechos centrales. Por una parte, la pérdida de previsibilidad de las expectativas de rol y la consecuente emergencia de demandas contradictorias de los alumnos respecto a los docentes. *“Todavía nos ponen a nosotros en el rol de lector privilegiado... pienso que nosotros ‘somos’ lectores privilegiados... la institución nos pone en ese lugar, pero tenemos que tratar de descentrarnos lo más posible: ‘vos sos el que sabe, el que hace el comentario que vale, y en definitiva el que pone la nota’...”* (JTP). Por otra, la inserción de la cátedra en un contexto institucional mayor (facultad, universidad), que no participa del modelo, propuesto pone límites a su despliegue y consecuentemente genera dudas acerca de su posibilidad de concreción plena.

○ **El rendimiento y el aprendizaje**

El grupo, en todos los niveles, y también los estudiantes dicen tener rendimientos más allá de lo que esperaban: *“No hay dificultad para lograr los objetivos que tenemos, el contenido es fácilmente alcanzable, el trabajo teórico también...”* (Profesores) *Alcanzamos más que lo que imaginábamos y sin esfuerzo...* (Estudiantes). Indican, no obstante, que ese logro exige la concurrencia de varias condiciones: debe ser posible trabajar en grupos pequeños basados en la producción, contar con espacios para el análisis de la práctica porque es en ese análisis que se construye la conceptualización de lo hecho y ninguna de ambas condiciones cuenta siempre con el apoyo institucional. En ocasiones también encuentra la resistencia del estudiante que aguarda la clase teórica y desconfía de la sinceridad del profesor en su planteo.

○ **Sobre el grupo docente**

En el “proyecto”, organizador central del lazo social, parece estar implicada fuertemente la figura del profesor titular a la manera de un verdadero “gestor” y “patrón”. Aun cuando exista un funcionamiento grupal con alta identificación respecto del fundador y su creación, por lo menos en

parte, parece tenderse a personificarlo en el titular actual de la cátedra que funcionaría así como resguardo y garantía de la persistencia del grupo en el camino que fija el “proyecto”.

Un punto central en el atractivo del grupo es la propuesta de *“crear una Pedagogía de lo escrito que pueda demostrar que cualquier sujeto puede desarrollar la capacidad de comunicar y expresarse a través de lo escrito”* (profesores). En esta Pedagogía tiene un lugar central la crítica a las prácticas tradicionales y el desarrollo del método creado por el Académico que les es referente.

○ **Sobre los estudiantes**

Los estudiantes parecen cumplir para los docentes un doble papel de alta significación. Por un lado, serían la “prueba” a superar a la vez que el instrumento para dar continuidad a la vida del proyecto y en ese sentido una pieza clave en la demostración de la capacidad del docente para generarlo. Por otro, constituirían la “amenaza”, “el obstáculo”, la posibilidad más concreta de la destrucción del proyecto y esto en forma más intensa a partir de la multiplicidad de sus diferencias que se amplifican con su aumento en número.

Los estudiantes en sí parecen ser espectadores más o menos ajenos a esta situación que se juega más allá de su información y comprensión. Cuando la forma de trabajo de esta cátedra alcanza a ser percibida como “diferente” a otras experiencias y portadora de rasgos valorados, parece ser tomada como anclaje en el intento de superar los fenómenos provocados por la situación de masividad que vienen viviendo desde su experiencia en el CBC.⁴

La dramática actual

Probablemente en proporción a su intensa valoración, el proyecto, asociado y representante de la identidad de la cátedra y el sentido de pertenencia universitaria, se percibe, al momento del estudio,

⁴ Despersonalización, sentimiento de desprotección y abandono, vivencia de “estar arrojado”, contando solo con sus propias fuerzas, a una situación “salvajemente” selectiva, etcétera.

intensamente amenazado por cuestiones provenientes de diferentes ámbitos.

En el contexto social: *las condiciones socioeconómicas, los conflictos gremiales, paros docentes, malas condiciones del trabajo, la dificultad para visualizar a la UBA como ámbito científico, académico jerarquizado y la historia de fracturas.*

En la universidad: *la historia universitaria de interrupciones, quiebras, persecuciones, pérdida de figuras-rectoras, vaciamiento, etc., que parece haber dejado como secuela una significación de peligro latente; una sensación de incertidumbre respecto de los plazos de que se dispone; una particular "urgencia" -más visible en los alumnos- respecto de "aprovechar antes que se acabe" o un fondo de desconfianza "vamos a ver cuánto dura", "veremos si es realmente así".*

En la facultad: *indefiniciones de la carrera, exceso de alumnos, escasez o inadecuación de recursos, limitaciones de espacio y tiempo, normativas, etc.; desconfianza de muchos colegas frente a su propuesta. Surgen especialmente las que se refieren a espacio, tiempo de trabajo conjunto de docente y alumnos, salarios, preparación previa de alumnos. El número grande de alumnos se menciona no como condición desfavorable en sí, sino como condición -no juzgada- que hace inadecuados los espacios, los tiempos, etcétera.*

En la cátedra misma: *circunstancias internas al grupo (historias recientes de conflictos, dificultades de dinámica en el equipo, desconfianza, excesiva demanda de los alumnos, incertidumbre respecto al cambio; vicisitudes del vínculo con el proyecto mismo (dudas sobre la legitimidad o consistencia, factibilidad en las condiciones universales del modelo propuesto, dudas sobre la propia posibilidad de satisfacer las exigencias del proyecto, dificultad para modificar cualquier parte del proyecto sin vivirlo como pérdida).*

En su proyecto: *la demanda y alta exigencia del proyecto en sí, vinculada en parte con su carácter de "demostración de tesis" y en parte con sus rasgos innovadores.*

Entendimos en ese momento que el propio carácter innovador del grupo sometía a esta cátedra a una situación de alta dificultad.⁵ El fracaso del proyecto llevaría a conmover principios centrales para la personalidad de los individuos y pensar en tal posibilidad parecía despertar intensa ansiedad y culpa: "¿quién desearía ser responsable de dar por muerto el proyecto?; ¿quién se anima a "decretar" su imposibilidad?

Es importante destacar aquí que aparentemente "cambiar una parte" o "pensar en readaptar" parecían adquirir esa significación de cierre de experiencia y destrucción y la sola idea de encarar ajustes era evitada y reemplazada por un intenso sobre-esfuerzo destinado -a pesar del número elevado de alumnos - a mantener las mismas condiciones y estrategias de trabajo. La exhortación consecuente a una dinámica de tipo "heroica" tensaba el malestar que producía este sobre-esfuerzo y aumentaba el riesgo interno de ruptura. A su vez, aumentaba la posibilidad de configuraciones dilemáticas (seguir con el esfuerzo/abandonar el esfuerzo, significa el riesgo de matar el proyecto) y con ellas la ocasión de hechos disruptivos que descomprimen la tensión sin modificarlo (aparentemente).

Supusimos plausible que ese carácter hubiera tenido las deserciones abruptas o masivas y el cisma recientemente vivido por el grupo.

Nuevamente nos hallábamos en este caso, como en el otro estudiado, aunque con diferente dramática, frente a un segundo circuito resistencial que, esta vez, por proteger su innovación frente a las consecuencias de la innovación a nivel institucional general, la ponía en riesgo.

4. Avances en la búsqueda de respuestas al momento de finalizar el estudio

Una primera constatación: el cambio de la condición parece no existir.

⁵ En pocos años, a partir de esta investigación, estudié 30 proyectos de innovación en el ámbito educativo, muchos de ellos interrumpidos, que sufrían dinámicas semejantes. Ver: Fernández, L. M., en Butelman, I. 1997.

La triangulación de nuestros datos con la de los grupos interfacultades de consulta⁶ nos mostraba que, en el seno de grupos homogéneos⁷, el aumento de alumnos era la razón de la ansiedad y la queja y se expresaba como motivo de desgaste y amenaza de deterioro en la tarea. No ocurría del mismo modo cuando ellos eran entrevistados en el contexto de sus cátedras y habiendo dado información sobre su proyecto, estructura dinámica, logros. Contrariamente a lo esperado antes, las observaciones, las entrevistas y los análisis de los materiales mostraron que el número de alumnos no parecía haber producido modificaciones en la organización y tampoco era especialmente mencionado por los profesores. Todo parecía transcurrir-delante del investigador- como si ningún cambio se hubiera producido.

Si bien este hecho podía tener múltiples significaciones (especialmente a partir del sentido político que en el año 1983 invistió a la masividad estudiantil al ligarla, como condición y promesa, con la recuperada democracia) era menester precisar su posible interpretación sin caer en la fácil suposición de un encubrimiento o una mentira.

Por consiguiente, y no obstante tener en cuenta que aceptar el desafío del aumento de alumnos sin disminuir la calidad de la enseñanza estaba seguramente investido del valor simbólico señalado al principio⁸, nos esforzamos por buscar el modo en que aquella aparente ausencia de reacción adquiriría significado en lo que parecía ser una cuestión importante: la cultura y el estilo singular de estas cátedras.

Una segunda constatación: en ambos casos el número de alumnos tiene impacto y origina una reacción defensiva⁹

⁶ Me refiero al ya citado estudio a cargo de Héctor Fainstein y Anahí Mastache que usó como técnica las entrevistas a grupos de docentes por jerarquía (titulares/ adjuntos /JTP/ ayudantes por rol) reuniendo integrantes de distintas facultades.

⁷ Mendel, G. (1994).

⁸ El de proteger la democracia e impedir la reinstalación de la amenaza autoritaria.

⁹ Se habla aquí de reacción defensiva en el sentido psicoanalítico y, por consiguiente, cuando se usa el concepto de resistencia o circuito resistencial o reacción resistencial se elude a la resistencia psíquica a ver o considerar aspectos de una situación que se vivencian como amenazantes de la integridad del sujeto del grupo y, en estos casos, del proyecto de formación y del más amplio proyecto de democratización con el que se liga en este periodo histórico.

Efectivamente, un segundo análisis de los materiales y los trabajos alrededor de la devolución mostraron que el aumento en el número de alumnos era una variable especialmente significada en ambos casos. Ser pocos era el requisito del modelo que informaba a la cátedra-caso I y ser muchos el requisito del que sostenía la cátedra-caso II. La ampliación del número de alumnos tuvo en ambos un **primer impacto**: la vivencia de riesgo para el proyecto y el grupo tal como ellos lo representaban y, como consecuencia, la amenaza al modelo de trabajo que, en la concepción del grupo-cátedra garantizaba tanto el logro de la mejor calidad de formación como el cumplimiento del compromiso social ligado a la democratización.

Este impacto origina una **primera reacción resistencial**: la re-negación del cambio y el sostén a ultranza del modelo de trabajo, reacción que omite la percepción de cualquier cuestionamiento a la situación de base provocada por el aumento de alumnos (el ingreso irrestricto) y que se expresa ante el investigador con comportamientos que este, el investigador, interpreta como renuencia. El nuevo análisis de materiales que se hace en ocasión de esta ponencia permite decir que podía no tratarse de renuencia a hablar sino de omisión del tema y evitación del cuestionamiento que en ese momento el investigador-seguramente por sus hipótesis previas- interpreta como renuencia.¹⁰

Una tercera constatación: La intensificación del modelo, a pesar del cambio de condición, trae problemas y origina un segundo circuito defensivo

Podíamos sostener teóricamente que la presencia de grandes números por sí misma no era motivo de problemas en ninguno de ambos casos

¹⁰ La renuencia a hablar deriva de no querer decir algo que se supone inconveniente. En ese momento, todavía nosotros como equipo, estábamos lejos de conjeturar que nos hallábamos frente a un estado de re-negación en el que el tema del que no se habla está *efectivamente* ausente de la consideración del sujeto. De allí nuestra interpretación que, vista desde hoy, es analizadora de *nuestra* propia convicción de ese momento acerca del carácter ilusorio de la convocatoria ("Igual calidad de formación cualquiera sea el número de estudiantes") y de *nuestra* renuencia a aceptar que estos grupos estaban sorteando la enorme dificultad que *nosotros* –no ellos- encontrábamos en la masividad. Se trataría de un caso en el que la implicación de los investigadores opera en forma de proyección sobre los sujetos y perturba su capacidad de interpretación.

mientras el impacto “novedoso” del cambio pudiera reducirse tanto como para sostener *la cultura institucional y el modelo de trabajo* y preservar con ellos, *el proyecto*, las *formas de autorepresentación* del grupo y el *proyecto general de universidad* al que ambos se ligaban. Sin embargo, en ambos casos el aumento de alumnos parecía haber activado fragilidades presentes en la dinámica histórica de las cátedras, desencadenando un segundo circuito resistencial destinado a *no ver los indicadores de ese impacto*. Nuestro análisis mostraba como riesgo consecuencias plausibles de este segundo circuito de re-negación si se sostenía durante un tiempo prolongado: paulatina presencia de trabas en el juicio de realidad, disminución de capacidad creativa, aumento de la repetición, aparición de fatiga y mayor nivel de conflicto. En cada caso la expresión de estos riesgos, fatiga y conflicto se expresaba en el lenguaje de las dramáticas singulares.¹¹

III. A modo de síntesis: los casos estudiados mirados desde los avances de hoy o acerca de la reacción ante cambios que amenazan la identidad institucional y el “modo singular de pertenecer”

Entre los muchos resultados de esta investigación, no fue menor su influencia en la apertura de una línea de investigación sobre las dinámicas en condiciones críticas que al momento de esta ponencia puede presentar la siguiente tesis: cualquiera sea la configuración que adopta el espacio institucional frente a condiciones consideradas por los sujetos como críticas (interrumpen o amenazan de interrupción su modo de vivir y trabajar), parece posible sostener que estas condiciones toman tal carácter porque amenazan de destrucción o porque efectivamente están destruyendo el modo de ver la institución y los vínculos con ella (el *objeto institución*).

¹¹ El seguimiento de los casos, aunque no sistemático, y contactos con los profesores en el año 2009 mostraron que estos grupos continuaban trabajando con desarrollos de sus modelos originales pero sosteniendo el núcleo de lo que consideraban indispensable para obtener el nivel de resultados. De modo que aparentemente habían sorteado los riesgos señalados. Me propongo volver a estos casos en un estudio próximo para tratar de precisar sus dinámicas históricas en un tiempo en que, además, han sufrido el impacto de los cambios sufridos en la década del 90 (con la introducción de las políticas de la globalización).

La modificación brusca de una o más condiciones que tienen significado en el modelo de trabajo y a través de él en el proyecto y la concepción de la institución que sostiene un grupo, provoca de modo no planificado ni intencional, una reacción colectiva defensiva basada en la negación del cambio y la resistencia a través de un *seguir haciendo lo que se hacía*.

La fuente de la reacción está en el lazo vincular entre identidad institucional e identidad individual y en el grado en que la amenaza a la primera se vive como aumento de vulnerabilidad y riesgo en la segunda.

Pero el cambio en las condiciones opera, a pesar de la negación, que es simplemente una defensa psíquica sin impacto modificador de lo real y esta operación impacta disminuyendo la posibilidad de mantener los niveles de tarea y resultados. Cuando esto sucede, los colectivos afectados suelen generar un segundo circuito defensivo utilizando, esta vez, la negación sobre dicho deterioro y, en términos de Enriquez (2002), un aumento en la producción de creencia sobre el valor e importancia de su cultura. Así, la apelación al fundador, la memorización de éxitos pasados, el énfasis en la importancia del proyecto y, si esto no basta, la creación de enemigos externos o internos sirven, por un tiempo más, para insistir en el sostén del modo de ser y vivir.

Material de investigación obtenido en investigaciones posteriores a la que aquí se presenta ha mostrado que este segundo circuito defensivo puede enlazarse a otros en una dinámica de repetición y progresivo deterioro o puede generar tiempos de replanteo de situación.

Aquellas innovaciones que no resultan del desarrollo de los propios procesos y sobre todo los cambios derivados de criterios externos a los ámbitos institucionales son mejor tolerados, cuanto menos integrados estén los colectivos.

Al modo de una paradoja, estos resultados nos enfrentan, por una parte, con una relación entre cohesiones grupales en torno a proyectos e identidades institucionales fuertes y dificultad para los cambios. Por otra, con múltiples evidencias de que

-en los ámbitos universitarios y tal vez en cualquier ámbito social- la innovación con posibilidad de provocar cambios en los núcleos institucionales es aquella que deriva del propio movimiento de los colectivos involucrados. Asunto que alerta contra la ilusión del cambio planificado y convidaría a pensar en una gestión de la innovación que se base en la promoción de la comunicación e intercambio acerca de lo que efectivamente ocurre en la dinámica de dichos colectivos.

También advierte con más claridad el sentido de las estrategias de cambio por imposición de criterios evaluativos usadas actualmente y su relación con los procesos de deterioro que resultan su costo. Es posible sostener que dicha relación no puede ser desconocida a esta altura del conocimiento de lo institucional. Más bien es un proceso con el que se cuenta.

Bibliografía

- Candeou, J. (2001). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Fernández, L. (1990). Identidad institucional, dramática actual y dinámica de la reacción ante los grandes números. Dos cátedras paradigmáticas. S.A.A. UBA. Proyecto Ubacyt Aa-001. Marzo-1990. Archivado en Hemeroteca del IICE - FFyL - Archivo Lidia M. Fernández. (Hay parte de resultados publicada en Fernández, L., *Instituciones educativas*, 1994).
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en condiciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1996). Crisis dramática del cambio. Avances de investigaciones sobre proyectos de innovación educativa. En Butelman I.(comp.) *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1997). El análisis institucional en situaciones críticas. En Marcelo García. C. y J. López Yáñez. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Fernández L.(2004). Institución e innovación: apuntes para un análisis. Publicación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (CD).
- Fernández L. (2006). Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y su consecuencia para el análisis. En Landesman. M. (comp.). *Instituciones educativas: instituyendo disciplinas e identidades*. México: Casa Juan Pablos.
- Fernández, L. (2009). Grupos académicos de tres universidades públicas argentinas. Algunos interrogantes desde perspectivas institucionales. En Riquelme, Cammaratta, Pacenza y otros. *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación de conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, L. (2011). Pensando las Instituciones. En *El análisis de trayectos de investigación: sobre "Dinámicas institucionales en condiciones críticas"*. En Romo Beltrán, R. M. y María Rodríguez Batista (coord.) (2010). *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicación y métodos*. Guadalajara, México: Ediciones Gutiérrez Ramírez Alfredo y Universidad de Guadalajara.
- Ickowicz, M. La formación de los profesores en la universidad. (2004). Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en los profesores universitarios sin formación docente de grado. *Revista IICE*, N° 22.
- Ickowicz, M.(2007). Las cátedras universitarias: un espacio en la formación de los docentes. *Revista Actas pedagógicas*. Número especial: Instituciones educativas. UNCo- FCE.
- Ickowicz, M. (2010). El estudio de las cátedras y sus vicisitudes, o acerca del proceso de construcción del objeto de investigación. En *Actas de Jornadas de Investigación*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación UBA. (CD).
- Ickowicz, M.(2011). Acerca del análisis de los fenómenos de implicación en el proceso de construcción del objeto. En Romo Beltrán, R. M. y Rodríguez Batista, M.(coord.) *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicación y métodos*. Guadalajara, México: Ediciones Gutiérrez Ramírez Alfredo y Universidad de Guadalajara.
- Landesmann, M., Hickman, H. y Parra, G. (2009). *Memorias e identidades institucionales*. México: Juan Pablos Editor y Universidad Autónoma de México, FES, Iztacala.
- Mendel, G. (1994). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.