

Modos de crecimiento y organización institucional. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER

*Reynoso, Marcela; Rafaghelli, Milagros; Ramirez, Evelyn M.;
Sforza, María M.; Ulla, Zunilda M.; Werner, Mariana L.*

AUTORES: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná, Entre Ríos, Argentina)

CONTACTO: marcelareynosom@gmail.com

Resumen

Esta reseña da cuenta de una investigación evaluativa que se propuso describir y explicar las formas de crecimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación a través de la organización de algunos espacios institucionales y comprender cómo es percibida la institución por algunos actores vinculados a ella desde sus respectivos lugares de inserción institucional. Motivó esta investigación la advertencia de tensiones en el funcionamiento de la organización institucional que podrían explicarse por la amplitud y variedad de propuestas e intervenciones académicas, administrativas y presupuestarias en tanto formas que toma el crecimiento institucional. Para el abordaje metodológico se trabajó desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, desde la cual se tomó a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER como caso. Para ello, se analizaron documentos y se realizaron entrevistas a informantes en función de su rol en los respectivos espacios institucionales. Cabe mencionar que el equipo de esta investigación evaluativa se conformó, principalmente, por los responsables de la gestión 2010-2014 de la Facultad. Se considera que los resultados de esta investigación podrán contribuir a la reflexión sobre cuestiones de gobierno en una institución que no se rige por una forma de planeamiento centralizado y a la ulterior toma de decisiones.

Palabras clave: universidad; organización institucional; crecimiento; investigación evaluativa; espacios institucionales

Objetivos

A los fines de esta investigación nos propusimos estudiar los distintos “espacios institucionales” (de aquí en más EI) que se crearon en la Facultad de Ciencias de la Educación después de la última dictadura militar y con la recuperación de la democracia en el país y en las universidades nacionales. En este recorte quedaron excluidas las carreras que se dictan, el organigrama básico de la Facultad, los proyectos de investigación y de extensión, explosión/ reducción de la matrícula, oferta académica, entre otros, temas reiterados en investigaciones que estudian la institución universitaria. Hemos hecho foco, en cambio, en aquellos EI novedosos que hacen al crecimiento de la institución en relación con sus actividades habituales y que, para quienes la gobiernan, representan, en la gestión cotidiana de la misma, un plus de posibilidades, tendencias, caminos, pero también de tensiones y dificultades a articular.

Marco Teórico

Consideramos necesario poner de relieve la complejidad que implica llevar adelante una investigación en la que los investigadores están ligados científica y políticamente con el espacio que se proponen investigar.

Una primera dificultad es el encuentro con **problemas de naturaleza político epistemológica**, relacionados tanto con la identificación de un modo de conocer la universidad en tanto una de las problemáticas del campo social como con evitar quedar atrapados en la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del norte. Los autores, enfoques y paradigmas que se nos presentan, en principio, con mayor accesibilidad para estudiar el sistema universitario y las políticas de educación superior, describen, estudian, profundizan sus análisis y realizan investigaciones empíricas en países tales como Estado Unidos, Gran Bretaña, Suecia, Japón, Italia y Alemania.

Las hipótesis con las que esos autores trabajan y las recomendaciones que por lo general se encuentran en sus producciones, refieren a mundos sociales con historias, contextos políticos, económicos y culturales muy distintos a los nuestros. Entonces, al estudiar la universidad se debe ser lo suficientemente consciente de la herencia que arrastran esos enfoques.

Por la justeza de sus reflexiones introducimos aquí alguna de las ideas que, por su pertinencia con esta investigación, Santiago Castro Gómez (2005) presenta en *Decolonizar la Universidad la Hybris del punto cero y el diálogo de saberes*.

El autor colombiano no solo asume una posición crítica sobre la aplastante hegemonía del modo de conocer que impone occidente sino que, a su vez, avanza en aspectos propositivos y reconoce que en el interior de algunas universidades latinoamericanas se están incorporando nuevos paradigmas de pensamiento y organización que podrían contribuir a romper con la encerrona del modelo occidental. Además nos resulta interesante porque deja claro que reflexionar sobre la influencia del modelo occidental no conlleva una cruzada contra occidente en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericano, de culturalismo etnocéntrico o de nacionalismos populistas. No se trata de ir, dice el autor, contra la ciencia moderna. Sí reconoce como necesario ir más allá de sus categorías de análisis, no porque haya que negarlas ni cambiarlas por algo mejor; se trata más bien, de una ampliación del campo de visibilidad, de apostar a un pensamiento que sea integrativo en el que la ciencia occidental pueda enlazarse con otras formas de producción de conocimientos.

En función de esa ampliación de la perspectiva es que en este estudio, junto con los aportes de autores como B. Clark (1991; 2011); Cohen, March y Olsen (2011), Denzin y Lincoln (2011), Bourdieu (1993; 2012) entre otros, incluimos algunos de autores más cercanos a nuestro contexto histórico político como el propio Castro Gómez (2005), Kornblit (2007), Matus (2000; 2007), Vasilachis (2006) entre otros.

Una cuestión importante que deviene de esa naturaleza político-epistemológica es el posicionamiento del investigador respecto del objeto de estudio que aborda.

El modelo de conocimiento desplegado por la modernidad occidental es denominado por Castro Gómez (2005), *la hybris del punto cero*. El relato de la modernidad, sostiene el autor, instaló a la universidad como el espacio legítimo para la formación de los sujetos y como el lugar de producción de conocimientos. Producción de conocimientos que no consiste en la comprensión integral del mundo, sino en su fragmentación con el fin de dominarlo. La fragmentación se realiza con la certeza de que el conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentramos en el análisis de una de sus partes, ignorando sus relaciones con las demás. En esa fragmentación, ya sabemos, el sujeto se ubica en un punto neutral que no contamine eso que hay que conocer. La validez del conocimiento es posible en tanto y cuanto el sujeto se asiente en lo que Castro Gómez llama “un punto de observación inobservado”. Es así como el investigador intenta conocer el mundo social desde una plataforma inobservada de observación. La ciencia moderna nos ha hecho creer que el investigador debe situarse fuera del mundo para observar el mundo.

Este modelo de conocer desde una posición única esconde una hegemonía feroz que no solo instala un modo de conocer sino también qué cosas deben ser conocidas, cuáles son los temas pertinentes y cuáles son los dispositivos que sirven para conocerlos. Es así como desde el siglo XVIII occidente quiere presentarse como la única cultura capaz de crear un aparato de conocimiento desde el cual es posible ejercer un juicio sobre los otros. Además, pretender ser la única con capacidad para establecer los criterios y parámetros de producción legítima de saberes.

Afortunadamente, Santiago Castro Gómez (2005) reconoce que existen, en el ámbito de la ciencia, pensamientos alternativos al impulsado por la hybris del punto cero. Bajo la idea, entre otras cosas, de que cada uno de nosotros está integrado y es parte de la compleja trama del universo, la realidad no puede fragmentarse para ser estudiada y el sujeto no puede distanciarse de lo que estudia. En definitiva, la propuesta de Castro Gómez en este sentido es descender del punto cero y hacer evidente el lugar desde el cual se produce el conocimiento.

Si desde el siglo XVIII la ciencia occidental estableció que cuanto más lejos se coloque el observador de aquello que observa mayor sería la objetividad del conocimiento, el desafío que tenemos ahora, según el autor, es el de establecer una ruptura con ese pacto de distancia. Es decir, no es el alejamiento, sino el acercamiento lo que signa la tarea del investigador.

Otra de las dificultades es la de **ser parte interesada**. En verdad es ingenuo pensar que en la actividad humana, cualquiera sea ella, no hay intereses en juego. En todo campo especializado y relativamente autónomo que obedece a sus propias leyes y que se relaciona con una historia particular, como podemos decir, en principio que es el universitario, existen compromisos e intereses específicos entre quienes lo habitan. El interés, dice Bourdieu, es condición de funcionamiento de un campo y constitutivo de su estructura, es lo que “hace bailar a la gente” (1993:109), lo que hace que el campo funcione como tal. Es una propiedad común presente en todos los campos aunque en cada uno tenga su particularidad. El interés reviste formas particulares, esas formas orientan y dan sentido a lo que se hace.

Tal vez, es más apropiado hablar de intereses, en plural, en tanto es amplia la gama de intereses en juego. Ser parte interesada significa, entonces, reconocer los intereses específicos que están en juego en el campo (universitario en nuestro caso) y estar dispuestos a jugar el juego.

Dicho esto, agreguemos que la lectura interesada es inicialmente una lectura parcial que puede llevar a una falsa comprensión si se entrega directamente a la intuición ordinaria. El investigador no puede anular su interés, en todo caso, está obligado a distanciarse de lo anecdótico y de los asuntos cotidianos para poder llegar a comprender los principios que gobiernan aquello que estudia. Esto exige, entonces, una ruptura necesaria con la impresión primera. Tal como sostiene Bourdieu en *Homo Academicus* (2012), esa ruptura lejos de ser un acto inaugural y terminal a la vez, es el resultado de un

permanente proceso dialéctico en el que la intuición se controla, se analiza, y se van elaborando ideas más informadas.

El modo de análisis propuesto en esta investigación busca trascender la lectura interesada para intentar llegar a conocer los principios y las lógicas que gobiernan el tema en estudio. Esto no significa que haya que despojarse de la responsabilidad de la posición que cada uno tiene en la red de relaciones en la que se encuentra comprometido. Sin resignar el propio interés, será necesario movilizar la experiencia científica disponible para intentar objetivar sin reduccionismos el objeto de estudio, la propia posición y los intereses que movilizan la investigación.

Para objetivar la posición que se ocupa en el campo es necesario realizar un arduo ejercicio de reflexión crítica del lugar desde el cual uno se expresa, de modo tal de poder salir de la confusión e incertidumbre propia del saber práctico. No para anularlo sino, para no quedar atrapado en su lógica.

Otra dificultad, cuando se estudia lo propio, es la **tentación de usar la investigación para justificar las acciones realizadas**, la toma de decisión, o la no toma de decisión en los asuntos cotidianos. Los universitarios estamos siempre tentados de querer encontrar rápidamente y con análisis apresurados y simples, explicaciones para los asuntos que investigamos. Esta inclinación, en muchos casos, nos lleva a trabajar con datos parciales o superficiales y a multiplicar incesantemente las hipótesis a la propia medida. Bajo la apariencia de la enunciación científica de lo que se cree que algo es, las hipótesis prematuras no hacen más que empobrecer, en muchos casos, los momentos y los ritmos propios de la búsqueda del saber. Construir explicaciones para dar respuestas inmediatas a acontecimientos actuales aleja la posibilidad de la reflexión pausada e informada. No son las exigencias formalistas de la llamada ciencia normal las que nos movilizan. Sus prescripciones son necesarias pero insuficientes; la impecabilidad aparente de sus procedimientos, el tecnicismo y las prácticas rutinizadas vuelven a los investigadores sujetos autónomos y rígidos, y nos aleja de toda posibilidad de interrogación capaz de cuestionar lo más obvio.

Quisiéramos agregar que la **escritura** en esta proximidad con el objeto no es una dificultad menor, ingenuamente se piensa en lo sencillo que es describir y explicar situaciones que se viven a diario y de las que uno es parte, sin embargo reconocerse en esa proximidad no deja de ser un problema. Tal como venimos diciendo el trabajo de investigación es, sin duda, una cadena de dificultades que exige interrogarse en cada momento lo que se hace y tener presente lo que se busca. En el caso de esta investigación lo que se busca tiene la particularidad de estar situado en la compleja estructura del campo universitario. Las ideas a la que finalmente arribamos son el resultado de un conjunto inicialmente desordenado de operaciones sucesivas donde los saberes prácticos e intuitivos dieron lugar a una serie más analítica de rasgos que permitieron identificar empíricamente y definir teóricamente el conjunto de las propiedades relativas a las formas de crecimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación y a las apreciaciones que sobre ellos tienen los actores. No nos interesó identificar, en términos universales, el conjunto de propiedades que caracterizan las formas de crecimiento sino, describir sus características en cada uno de los espacios donde se visualizaron.

Si bien, posiblemente, haya que revisitar su vigencia en el espacio y tiempo en el que nos situamos, compartimos, en principio, con Bourdieu la idea de que el **campo universitario** es, como todo campo, lugar de relaciones de fuerza y de luchas. Esas relaciones de fuerza se imponen para todos los actores que entran y, con mayor rigor, a los recién llegados. Las mismas tienen en el campo universitario una especie particular de capital: el capital simbólico. Este es, a la vez, instrumento de lucha, de reconocimiento o de consagración institucionalizada que los diferentes actores pudieron acumular en virtud de un trabajo sistemático y continuo recurriendo para ello a estrategias específicas. El capital de reconocimiento en el campo universitario no se mide en clave económica ni en prestigio social; por el contrario, su particularidad reside en que se trata de un reconocimiento simbólico de producción científico-cultural. Tanto es así que para muchos universitarios la prioridad es la acumulación y el mantenimiento del capital propia-

mente científico, y perciben la participación en actividades que los alejen de este fin como un importante gasto de tiempo. Actividades tales como la participación en el gobierno universitario, integrar comisiones de trabajo, estar presente en reuniones institucionales de Áreas, de Departamentos etc., suponen cierto grado de “contaminación” de lo propiamente científico. Sin embargo, la acumulación científica no es desinteresada, supone sentido de ubicación, habilidad y capacidad para generar acciones y proyectos amplios, y el conocimiento de políticas comunicacionales que posibiliten visibilizar lo que se realiza. El éxito de la acumulación depende, además, de lo que se acumule y con quienes se lo haga.

Al igual que en otros campos, en el universitario hay esfuerzos por imponer una representación y definición de lo que son las acciones, las prácticas, los temas, los modos de conocer legítimos del mismo. Esa imposición pretende llevar necesariamente a definir sus límites del campo: lo que está permitido hacer y lo que no, lo que se debe investigar y lo que no, los parámetros del conocimientos científico y los que no se encuadran en tales. Estos esfuerzos intentan imponerse a todos los integrantes del espacio universitarios por igual. La posibilidad de imponer la tienen, en principio, quienes poseen un volumen de capital cultural suficiente y con cierta autonomía para ejercer poder. Pero ellos mismos se encuentran con las imposiciones de otros campos como podría ser el del poder político y/o económico. Está claro que estas dominaciones no se ejercen a través de las relaciones personales sino que toman la forma de una dominación estructural ejercida a través de mecanismos muy generales, como los del mercado, por ejemplo. (Bourdieu, 1993)

Al estudiar la universidad no podemos soslayar la existencia de fuerzas y tensiones que se producen en y entre los campos disciplinares que la conforman. Las disciplinas como forma de organización académica ejercen una gran influencia en la toma de decisiones institucionales. Análogamente, en nuestro caso, no se trata tanto de campos y lógicas disciplinares en pugna sino de El cuyo desarrollo, puesto en perspectiva, puede ser considerado como el resultado de relaciones de fuerza al interior de la institución.

De manera que al pensar el caso que constituye nuestra Facultad, lo hacemos conscientes de la singularidad del campo en el que se inscribe el objeto de estudio como así mismo de la existencia de principios de legitimación diversos y divergentes y, en algunas circunstancias, en competencia.

Por consiguiente, desde el comienzo de esta investigación nos preguntamos acerca del modo de crecimiento de nuestra institución, formulando el siguiente interrogante a modo de problema en los términos en que éste es definido por Carlos Matus (2000):

¿Las tensiones que se advierten en el funcionamiento de la organización institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación pueden reconocerse y reconstruirse analíticamente en la amplitud y variedad de acciones, actividades y propuestas académicas?

Para profundizar nuestra mirada acerca del crecimiento de la institución a la que pertenecemos recuperamos la noción de “anarquía organizada”. En primer lugar, destacamos que esta noción, aunque casi un oxímoron, nos resultó muy descriptiva de la institución universitaria.

En rigor, esta expresión desarrollada por Michael D. Cohen, James G. March y Johan P. Olsen en el célebre trabajo publicado en 1972 *El bote de basura como modelo de elección organizacional*¹ nos resultó muy esclarecedora en relación con los aspectos más genéricos y abstractos de su explicación. Cuando los autores desarrollan el modelo de simulación apelando a ciertas fórmulas y construcciones lógico-matemáticas, sobre todo para desarrollar la metáfora del bote de basura como modelo, las explicaciones se tornan difíciles de comprender.

1. Es decir, como una brecha entre una situación deseada y la situación actual

2. Traducción al español de Gerardo Romo Morales y Carlos Quintero Castellanos. El artículo original fue publicado en 1972. Cohen, Michael D., James G. March y Johan P. Olsen (marzo de 1972), “A Garbage Can Model of Organizational Choice”, *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), pp. 1-25.

Los autores citados caracterizan las anarquías organizadas mediante tres propiedades generales de las que, en los EI bajo análisis, se observan dos.

La primera tiene que ver con las “preferencias problemáticas”. En efecto, sostienen que:

La organización opera sobre la base de una variedad de preferencias que son inconsistentes y mal definidas (...) la organización revela las preferencias a través de las acciones, antes que las acciones a través de las preferencias. (Cohen, March y Olsen, 1972, p. 249-250)

Nuestra Facultad exhibe un importante crecimiento de algunas de sus áreas y departamentos, incluso la creación de algunos nuevos: el Departamento de la Mediana y Tercera Edad, creado en 1984, cuya expansión en cuanto a su estructura, personal y oferta académica es muy notable³; la creación en la última década del Área de Comunicación Comunitaria, con una fuerte raigambre en la comunidad desde su inicio, que ha crecido institucionalmente al punto de contar con un importante número de docentes con cargos, becarios, proyectos de extensión, entre otros. Sin embargo, es a través de esas acciones que podemos percibir “las preferencias” que han ido configurándose a lo largo del tiempo. Es decir, esas “acciones” –creación y/o crecimiento– dan cuenta de los “deseos” y opciones que diferentes actores de la institución han querido y tenido la posibilidad de desarrollar dentro de ella.

La segunda propiedad de las anarquías organizadas es la de la “tecnología poco clara”. Esta característica también se puede atribuir a nuestra institución en la medida en que *Aun cuando la organización se las arregla para sobrevivir e incluso producir, sus propios procesos no son entendidos por sus miembros. (Cohen, March y Olsen, 1972, p. 250)*

Algunas de las acciones desplegadas por las áreas y departamentos son realizadas mediante procedimientos que no alcanzan a ser comprendidos por sus miembros, por cuanto aquéllos parecen estar basados en las necesidades que los obligan a actuar. Así prueban, ensayan, se equivocan y vuelven a ensayar. Esto se puede observar en áreas que han constituido, en algunas etapas, el Centro de Producción y en Comunicación y Educación tal como la de Redacción, presente al momento de la creación del CePCE y que fue desapareciendo al punto que hoy es inexistente en su estructura sin que medie una explicitación fundamentada de este estado de cosas O el área Audio, por ejemplo, cuyos miembros, aun comprendiendo lo que sucedía –conflictos internos entre ellos– apelaron a un procedimiento que contrariaba la propia estructura del Centro en el que funciona desdoblándola en la Agencia Radiofónica de Comunicación (ARC) y Audio.

Como puede advertirse estas dos características de la anarquía organizada dan cuenta de la inexistencia de una planificación que determine un rumbo prefijado para la institución. Y muy probablemente contribuyan con la generación de tensiones al interior de la misma.

De estas primeras consideraciones podemos concluir que la forma de crecimiento de nuestra institución tiene las características de una “anarquía organizada”, hecho que incide sin dudas en los modos en que se produce su desarrollo, expansión y crecimiento, así como en la manera en que se ejerce su administración y gobierno. Sabido es que desde 1918 y, a pesar de las diferentes etapas histórico-políticas que hemos vivido, algunas de las cuales han anulado su dimensión democrática, en las universidades públicas argentinas, tal como refiere Victoria Kandel (2005)⁴ *la figura del gobierno colegiado es central para organizar la estructura de autoridad*. Es precisamente en esta particularidad –la del cogobierno– donde los atributos de una anarquía organizada pueden desplegarse o restringirse, con mayor o menor grado, dependiendo de las características del liderazgo de sus administradores, en un sentido amplio –incluyendo autoridades, consejeros, directores de áreas, etc.– así como del modo en

3. Durante el año 2014, los cursos, seminarios y talleres ofrecidos a la comunidad contaron con más de mil alumnos inscriptos.

4. Kandel, Victoria (2005) “Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia”.

que se conjugan los estilos de gobierno, los grados de planificación institucional, entre otros. En otros términos, un liderazgo fuerte, con intencionalidades políticas bien marcadas puede intentar regular las diversas iniciativas particulares aportando la visión del conjunto de la institución. A su vez, una conducción más laxa o cuyo rasgo político distintivo sea la apertura a las propuestas de miembros de la comunidad académica más allá de que las mismas provean o no a un rumbo que pudiera haberse prefijado la gestión, podría amplificar el despliegue de una anarquía organizada.

Pasaremos ahora a considerar la institución universitaria a la luz de algunas nociones que nos aporta Burton Clark.

En un texto relativamente reciente, *Cambio Sustentable en la Universidad*, Burton R. Clark (2011)⁵, sostiene que:

Cuando deseamos examinar sistemas tan organizados y complejos como las universidades modernas, sobre todo para determinar cómo atraviesan el cambio, los estudios de casos institucionales ofrecen un modo de hacerlo. (p. 145)

Al abordar esa complejidad, Clark refiere que “...una universidad es fundamentalmente un ensamble de muchos campos diferentes del saber, disciplinarios, interdisciplinarios y ahora transdisciplinarios...” (p. 164)

Ahora bien, dada esta caracterización de la que destaca la complejidad y especificidad de la institución universitaria, Clark (2011) nos ofrece un panorama alentador en el sentido de poder pensar algunos cursos de acción que no sólo permitan la transformación de la universidad, sino también que la tornen sostenible.

Abordaremos brevemente cada uno de los caminos y dinámicas o principios que el autor desarrolla en su reciente libro.

Primeramente destacamos lo que denomina “caminos”. Estos son:

- base de financiamiento diversificado, es decir, contar con variadas fuentes de ingresos, más allá de lo que se asigne desde los órganos competentes.
- centro de dirección fortalecido, es decir, lograr una estructura llana, aumentar la autoridad y la responsabilidad en los diversos niveles existentes y profesionalizar la administración.
- periferia de desarrollo elaborada, es decir la existencia de nuevas áreas o departamentos administrativos que se ocupen de los nuevos vínculos que la universidad pueda establecer con el afuera, así como la generación de ámbitos académicos más integrados que trasciendan la estructura tradicional.
- departamentos centrales estimulados, es decir capaces de generar la ampliación de la oferta académica, sobre todo en el campo del posgrado y el fortalecimiento de los vínculos con la periferia tal como se presenta en el punto anterior.
- cultura emprendedora integrada, es decir cuando las acciones emprendidas hacia la innovación y el cambio se transforman en prácticas institucionales.

Clark asimismo postula tres dinámicas de las que depende la sostenibilidad del cambio o transformación:

- la dinámica de la interacción que refuerza el cambio, es decir cuando los cambios en los distintos frentes se relacionan e influyen mutuamente.
- la dinámica del impulso perpetuo, aquella que alude a lo graduable y acumulable de los cambios.
- la dinámica de la volición ambiciosa y conjunta, entendida como la gran fuerza que genera los deseos, necesidades y decisiones para la acción en interacción con las condiciones sociales.

5. Este libro fue publicado en inglés por primera vez en 2004 y en su traducción al español en 2011.

Marco metodológico

Una investigación de tipo cualitativo

Desde el inicio de esta investigación planteamos que (...) *sin desconocer la diversidad de atributos que se le adjudican a la investigación cualitativa, adherimos en principio y términos generales a un enfoque de investigación evaluativa de tinte cualitativo, focalizada en el estudio de caso; sus fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos nos permitirían abordar el campo de estudio que nos interesa sin distorsionar o simplificar su complejidad.*

De este modo, a lo largo del proceso de investigación procuramos realizar un análisis que centrara su interés en los **aspectos cualitativos**.

En este marco, es dable mencionar la descripción del desarrollo histórico de la investigación cualitativa que realizan Denzin y Lincoln (2011), cuya lectura nos permitió advertir sobre la multiplicidad de teorías, métodos, estrategias de análisis y formas de presentar la información que conviven en los enfoques cualitativos. Así en la periodización que realizan las autoras se pueden reconocer las distintas posiciones que fue construyendo el investigador en relación con su trabajo, su espacio y los Otros. Desde el período tradicional (1900-1950) y hasta la actualidad, Denzin y Lincoln van ilustrando con ejemplos claros los cambios ocurridos en la historia de la investigación cualitativa. Las autoras dejan ver que la misma, lejos de ser un desarrollo lineal, está marcada por crisis y tensiones; por avances y retrocesos donde conviven posiciones diferentes.

Desde los primeros estudios donde el método aparece asociado a las experiencias de campo y el papel central del investigador consistía en ofrecer interpretaciones válidas, confiables y objetivas, se va transitando, no sin conflictos, hacia un modo de trabajo sostenido en el interaccionismo simbólico, el constructivismo y la teoría crítica donde, a través del análisis de casos, la investigación histórica o la historias de vida, el investigador no tiene una voz privilegiada en las interpretaciones que escribe, sino que su tarea es generar sentidos a partir de las situaciones que estudia. La situación actual, sostienen las autoras, “es un espacio políticamente cargado, en el cual operan posiciones complejas que proceden desde dentro y fuera de la comunidad cualitativa...” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 81)

La referencia a la historia de la investigación cualitativa nos permite advertir sobre la diversidad de presupuestos filosóficos, de perspectivas y de estrategias metodológicas que conviven en la metodología cualitativa. En virtud de esto, consideramos necesario hacer explícita nuestra posición, en la medida que a partir de ella, se configuró la manera de llevar este proyecto adelante.

En concordancia con lo que sostuvimos desde el inicio, compartimos con Irene Vasilachis (2006) la idea de que el enfoque cualitativo se funda “en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido”. (p. 25) Se basa en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto y se interesa por la comprensión de la complejidad de una situación, fenómeno o problema. A los investigadores cualitativos les interesa estudiar las cosas en los escenarios naturales, tratando de entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le otorgan.

En relación con este punto de vista y para ilustrar el trabajo que llevamos adelante, transcribimos a continuación un fragmento de una de las entrevistas en las que la informante responde a una de las preguntas pautadas, así como nuestra interpretación de sus dichos:

(...) manifiesta cómo está ubicado el Depto. en el esquema de la Facultad, dependiendo de la Secretaría de Extensión, aunque destaca que no poseen un presupuesto propio. Por ello menciona el propio producido: *...lo que hicimos fue el propio producido, eso nos ha traído muchas angustias y dolores de cabeza. Creemos que en este momento estamos un poco más estables, hemos trabajado mucho...*

Surge allí una comparación con años anteriores durante los cuales la informante advierte hubo muchas dificultades. Dice: *En años anteriores fue muy difícil poder sobrellevarlo [conseguir trabajos pero que nos reditúen para poder continuarlos]*. Inmediatamente la informante expresa lo que a nuestro juicio constituye su caracterización general del Depto... *lo nuestro es un proyecto político-pedagógico.*

Para agregar que al pertenecer a la universidad pública, *debería ser gratis...*

Resulta muy interesante el uso del artículo neutro “lo” seguido del posesivo de primera persona plural, “nuestro”, en tanto denota un sentido de pertenencia muy fuerte. No menos interesante es el posicionamiento que realiza al resaltar que por ser una universidad pública y por tratarse de un proyecto pedagógico-político, la oferta debería ser gratuita.

Inmediatamente da una suerte de justificación de acciones que de alguna manera “morigeran” el hecho que el Depto. se sustente en el propio producido: cuotas mínimas, algunas acciones barriales gratuitas, articulaciones con otras instituciones educativas, etc.

Por otro lado, nos acercamos a una postura constructivista de la realidad, vinculada al modelo del interaccionismo simbólico donde los investigadores, situados socialmente, crean a través de la interacción con otros la realidad objeto de estudio (Kornblit, 2007); desde este posicionamiento la realidad es construida por las personas que intervienen en la situación que se estudia. Dicha construcción es posible en cuanto exista una “inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio” (Vasilachis2006, p. 26), se privilegie el diálogo y el intercambio de perspectivas de los diferentes actores. Relativizamos la pretendida objetividad de la realidad y ponemos en su lugar, la idea de que la misma se construye mediante la negociación colectiva de sentidos, a través del lenguaje y la interacción social.

En ese sentido, acordamos con Matus (2007) cuando destaca la necesidad de realizar un análisis de la realidad desde una perspectiva “situacional”, en la que el actor, a partir de cuya autorreferencia se explica la realidad, es uno entre varios otros actores que coexisten en ella con propósitos diversos, incluso contradictorios y conflictivos y que, por ende, esa realidad admite diferentes explicaciones igualmente válidas dependiendo de la posición o lugar de la realidad que se toma como centro de observación y acción. Pretender que existe una única explicación de la realidad, entonces, implica desconocer su complejidad y riqueza, aspectos que sólo se dimensionan si se adopta una perspectiva situacional en la que el actor no sólo es parte de la realidad, sino que es uno entre otros tantos actores y su análisis coexiste con otros.

Matus destaca la imposibilidad de la explicación objetiva y completa de la realidad en la que estamos situados y retoma reflexiones de Gadamer:

... La idea misma de una situación significa que no estamos fuera de ella, y por consiguiente, estamos incapacitados para tener algún conocimiento objetivo de la misma. Siempre estamos dentro de la situación, y esclarecerla es una tarea que nunca se completa enteramente... Existir históricamente significa que el conocimiento sobre uno mismo nunca puede completarse. (Gadamer, citado en Matus, 2007, p. 150)

Consideramos que el propósito de la investigación cualitativa es conocer los puntos de vista, las apreciaciones y valoraciones de los actores partícipes de la vida social, persiguiendo una interpretación consensuada y suficientemente documentada, a través de un “proceso hermenéutico/dialéctico, expuesto a revisiones ulteriores” (Valles, 2000, p. 57). El reconocimiento de sus historias, experiencias, acciones y formas de relaciones hacen posible el estudio de la realidad; estudio que no es sencillo debido a su propia naturaleza social y política.

Cabe destacar, asimismo, que en este proceso de investigación recurrimos a la “descripción densa” (Geertz citado por Kornblit, 2007, p. 9) como herramienta que nos acercara a conocer el sentido y las significaciones de los sujetos, de modo tal que pusimos el énfasis en el análisis de documentos y en

las interpretaciones realizadas por los actores acerca del modo de crecimiento de la institución. Nos interesamos por la descripción y la explicación de las estructuras conceptuales e institucionales; pero, por sobre todo, por su comprensión. Los datos obtenidos, de este modo, tienen la forma verbalizada y descriptiva de los relatos y apreciaciones de los actores.

Estudio de caso

Dado que desde este enfoque no es posible abarcar grandes complejidades, que trata de un tipo de trabajo extensivo más que intensivo (Kornblit, 2007), nos interesó el estudio de un caso particular: la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, antes que las generalidades del conjunto de las Facultades que conforman nuestra Universidad.

Es por ello que, tal como manifestamos en el Diseño del Proyecto, esta investigación constituye un estudio de caso. Entonces sostuvimos que el estudio de casos para muchos autores es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias sociales que implica un “estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo”. El estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos.

Sin embargo, Helen Simons cuando se refiere al estudio de casos prefiere indicarlo como un **enfoque** ya que “tiene una intención de investigación y un propósito metodológico (y político) de mayor amplitud, que afectan a los métodos seleccionados para la recogida de datos” (2011, p. 20).

Las maneras de definir el estudio de caso es diferente de acuerdo a donde ponga el énfasis cada autor, para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas, mientras que para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

Los estudios de caso pueden clasificarse a partir de diferentes criterios. Atendiendo al objetivo fundamental que persiguen Stake identifica tres modalidades:

- El estudio intrínseco de casos: su propósito básico es alcanzar la mayor comprensión del caso en sí mismo.
- El estudio instrumental de casos: su propósito es analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico (el caso concreto sería secundario). El caso es el instrumento para conseguir otros fines indagatorios
- El estudio colectivo de casos: el interés se centra en indagar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. El investigador elige varios casos de situaciones extremas de un contexto de objeto de estudio. Al maximizar sus diferencias, se hace que afloren las dimensiones del problema de forma transparente. Este tipo de selección se llama múltiple: se trata de buscar casos muy diferentes en su análisis pero que al menos al principio sean relevantes.

Esta investigación correspondería al primero de los tipos arriba señalados teniendo en cuenta que nos propusimos, fundamentalmente, lograr una mayor comprensión algunos aspectos del caso “Facultad de Ciencias de la Educación”, en sí mismo.

Merriam (1988) cuando realiza la agrupación de los estudios de casos en educación lo hace de acuerdo a la naturaleza del informe final, en nuestro caso será un estudio de casos evaluativo, es decir describe y explica pero además se orienta a la formulación de juicios de valor que constituyan la base para tomar decisiones.

Stake (1998) destaca que en el proceso de investigación de un estudio de casos es difícil estructurar pasos delimitados, sin embargo Montero y León (2002) realizan una propuesta que consta de cinco instancias: la selección y definición del caso, la elaboración de una lista de preguntas, la localización de las fuentes de datos, el análisis e interpretación y la elaboración del informe.

Por la perspectiva de abordaje en esta investigación tomamos la conceptualización de Simons entendiendo el estudio de caso como “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de (una determinada) institución en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado” en pos de la construcción de conocimientos “y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad”. (Simons, 2011, p. 42)

Nuestro Caso

A los fines de esta investigación la opción fue estudiar los distintos “espacios institucionales” que se crearon en la facultad de referencia después de la dictadura y con la recuperación de la democracia en el país y en las universidades nacionales. En este recorte quedaron excluidas las carreras que se dictan, el organigrama básico de la facultad, los proyectos de investigación y extensión, para hacer foco en aquellos espacios novedosos y que desbordan las actividades centrales de la institución universitaria.

Las áreas seleccionadas para el análisis fueron:

- Departamento de Pedagogía Universitaria (Identificado como A).
- Departamento de la Mediana y Tercera Edad (Identificado como B).
- Centro de Producción en Comunicación y Educación (Identificado como C).
- Área de Comunicación Comunitaria (Identificada como D).
- Área de Comunicación Institucional (Identificada como E).
- Área de Investigación (Identificada como F).
- Área Posgrado (Identificada como G).

Análisis de Documentos

Respecto del primer aspecto, “análisis de documentos”, en nuestro Diseño de Proyecto sostuvimos que la consulta y el trabajo con fuentes documentales constituye una de las estrategias metodológicas que adoptaríamos en este proceso de investigación con el propósito de contextualizar el objeto de estudio, atendiendo sus dimensiones históricas, políticas y legales. Afirmamos, en aquel momento, que *trabajar con documentos es indispensable para poder conocer los motivos que dan origen a la actual organización de la Facultad, y para comprender el devenir de la organización*.

Esto es así en tanto los documentos transmiten las ideas que circularon, trascendieron y tuvieron influencia en la conformación de la organización de la Facultad, sientan sus bases y materializan conceptos, principios y concepciones respecto a las actividades a realizarse. Si bien la intención de su elaboración no estuvo, naturalmente, precedida por objetivos de investigación, el análisis de los mismos es relevante en cuanto contienen información que ayuda a situar y contextualizar el asunto objeto de nuestra investigación, imprimiéndole una dimensión histórica y política. La mayoría de los documentos a los que recurrimos son elaboraciones secundarias de datos primarios (Valles, 2000); por ejemplo: Actas del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias de la Educación, Resoluciones del Decanato, Memorias e Informes de actividades. En este sentido, es posible que los mismos no recuperen con total fidelidad y completitud las discusiones que antecedieron su elaboración ni las razones de su producción; por todo esto, el momento de la interpretación es muy importante.

Reafirmamos la idea de que más allá de las clasificaciones existentes el análisis documental permite, por un lado, realizar un análisis en profundidad del tema en base a la información empírica, y por otro, sostener las interpretaciones que los investigadores realizan de los sentidos e intencionalidades de dichos documentos.

La estrategia de lectura y análisis de los documentos tiene dos propósitos iniciales; por un lado, permite realizar una lectura contextualizada, comprensiva e interpretativa, tratando de identificar y con-

ceptualizar en cada uno de ellos los argumentos que se esgrimen para crear y/u organizar un espacio institucional; por otro lado, el cruce entre el análisis de los documentos y la información obtenida a través de entrevistas posibilita poner en diálogo los documentos con las apreciaciones que las personas elaboraron sobre dichos documentos y sobre su concreción en las prácticas institucionales.

Es necesario formular una advertencia respecto del trabajo realizado con los documentos. Dado que los mismos admiten múltiples interpretaciones, sobre todo, por la distancia que existe entre el autor y el lector, debemos tener conciencia de las limitaciones del uso de la información que de ellos se deriva. En nuestro trabajo de investigación, además, algunas de esas limitaciones tuvieron que ver con problemas producto de errores cometidos involuntariamente en la reproducción y escritura de los mismos, en algunos casos con la escasa información que los documentos contenían, lo que impidió contar con mayores claves contextuales y, en otros, con vacíos de tipo normativo en relación con los temas que abordamos; por ello, siempre nos preguntamos por las circunstancias que rodearon la producción del documento y acerca de los problemas de autenticidad que pudieron existir.

Es de destacar que la mayoría de los documentos que analizamos en esta investigación se inscriben en los que desde el Análisis del Discurso se denominan “discursos institucionales” en virtud de ciertos parámetros del contexto en el que esos discursos se procesan. Al abordar la noción de “contexto”, optamos por la de *modelos de contexto* (de aquí en más MC), tal como los presenta van Dijk (1997; 1999; 2000), es decir como la representación mental del contexto en el que se procesa el discurso, desagregada en las categorías y subcategorías que le son propias. Esta elección permite dar cuenta de manera mucho más detallada de la compleja realidad en la que se producen, emiten y reciben discursos. Asimismo, esta noción hace explícita la dimensión cognitiva, además de la social. Entre las categorías que se distinguen para la descripción de los MC se destacan las siguientes:

- de “dominio”, es decir el ámbito en el que se desarrolla el discurso;
- “escenario” que incluye las subcategorías lugar, tiempo y circunstancias;
- “participantes”, que refiere a los sujetos del discurso e incluye roles, afiliación, ideología, valores;
- “géneros discursivos”, es decir los diversos tipos de discursos y
- “metas” o “propósitos” que aluden a las razones que originan el discurso en el evento comunicativo.

Por otro lado, tomamos la noción de “discurso institucional” basándonos en la de “diálogo institucional” que abordan Paul Drew y Marja-Leena Sorjonen (2000: 141-178). Estos autores señalan que el estudio del “diálogo institucional” refiere al modo *como las personas utilizan el lenguaje para conducir las tareas prácticas y desempeñar las actividades particulares asociadas con su participación en contextos institucionales específicos*. En marcos institucionales los participantes utilizan los recursos lingüísticos combinándolos en mecanismos que orientan sus identidades y roles institucionales en función de las responsabilidades inherentes a dichos roles en el ejercicio de actividades institucionalmente relevantes.

En el entramado formado por estas tres nociones (*modelos contextuales, institución y diálogo institucional*), nos centramos en tres tipos de discursos institucionales:

- Reuniones de Consejo Directivo de la Facultad.
- Actas de CD
- Resoluciones del CD y/o Decanato
- Transcripción de entrevistas a actores “clave” en la (re)construcción de parte de la historia institucional

Estos documentos, que fueron analizados durante el desarrollo del proceso de investigación, constituyen discursos institucionales en tanto se configuran y tienen su razón de ser porque existe una institución que los funda: la Universidad. Según

Michael Stubbs (1998, p. 52) los tipos de textos y los géneros tienen estabilidad debido a las instituciones sociales en las que son usados y las instituciones sociales tienen estabilidad debido a los textos que las sostienen.

En segundo lugar, los discursos analizados son “institucionales” ya que se generan a partir del ejercicio de cierto rol profesional (de consejeros directivos, de autoridad de la Facultad, de fundador de departamento, de secretaria de CD, de coordinador de área, etc.). Cuando decimos “roles profesionales”, tenemos en cuenta una de las categorías de los modelos de contexto. En éstos, se definen diversos roles según los propósitos del discurso, los tipos de evento comunicativo y dominio en los que aquél se inscribe. Cuando un hablante ejerce el rol profesional o institucional, cualquiera sea éste, manifiesta a través de su discurso la búsqueda o la reafirmación de su identidad *institucional*. *Y esto deja sus huellas en la configuración discursiva.*

Realizadas estas consideraciones, abordaremos ahora los “discursos” analizados.

Actas y Resoluciones de CD y Decanato

La reunión de CD es el evento comunicativo en el que se originan los documentos objeto de análisis de esta investigación. De allí que resulte interesante reseñar algunas de las características del discurso producido en esa instancia. En efecto, en ellos se da una combinatoria de “diálogo institucional” que tiene en su interior conversaciones sociales, es lo que motiva que, como analistas, podamos percibir variación lingüística en el orden de lo diafásico, entendiendo por tal el cambio en la forma de habla de un mismo sujeto no ya según la situación comunicativa en la que se encuentre sino incluso en la misma situación.

Centrándonos en el Acta de CD, esta narrativiza el debate llevado a cabo durante la reunión del cuerpo. Para expresarlo con mayor precisión, narrativiza el tramo resolutivo de cada uno de los debates que tienen lugar a propósito de cada uno de los temas tratados. Por consiguiente, no sólo se reduce notoriamente el volumen de habla.

Si bien en ambas versiones de la reunión de CD se da el fenómeno de alternancia de secuencias, la índole de éstas cambia. Mientras que en la reunión el discurso interactivo alterna con la lectura de documentación, en el acta se da otra combinatoria: partes más ficcionales y formulaicas dan paso a la narración de las decisiones tomadas por los consejeros.

En el caso de la reunión de CD, todo queda grabado. Luego, la secretaria del cuerpo escucha esa grabación y con sus notas –y apelando a su memoria– elabora el acta respectiva. Este texto es el que más pérdida discursiva produce. En él no se registran muchas intervenciones –no sólo las sociales no relevantes para la elaboración del acta, sino las propiamente institucionales–. El responsable de dicha edición administra la palabra que quedará registrada por escrito. Así, omite argumentos, excluye discusiones, borra debates generados en torno a conflictivos asuntos, produciendo un texto caracterizado por la ausencia de variedad léxica y sintáctica. Al leer las actas, percibimos un formato común, una repetición de estructuras y una ausencia de vocabulario variado. Las Resoluciones, por su parte, constituyen la verbalización expresa y particular –una por cada decisión que amerita tener esa forma legal– de lo aprobado por el cuerpo, en las que se incluyen considerandos y la parte resolutive –el articulado– ambas secciones altamente ritualizadas, dando cuenta de las razones que motivan la toma de una cierta decisión en función de las competencias que son propias del CD, pudiendo igualmente “quedar fuera” una serie de argumentos y motivos esgrimidos a fin de resolver un curso determinado.

Esto es así dado la función social de la escritura, de archivo. Sería imposible registrar de forma literal todo lo dicho por los consejeros y se torna necesaria la compactación de información a los fines de que pueda ser registrada y “archivada” por escrito.

Jack Goody en su discusión con Derrida (2000) respecto de la relación escritura-oralidad, sostiene que:

Los archivos (...) son algo más que una colección de papeles administrativos que registran transacciones que hemos realizado. En un sentido más amplio también lo son los libros (...) que intentan reunir, y al hacerlo, formalizar, todo el conocimiento que tenemos, así como también ofrecer comentarios críticos so-

*bre esa información acumulada. Ese proceso de **deconstrucción** que conduce a la **construcción** se da en parte porque con la escritura superponemos diferentes fuentes, más viejas y más nuevas, o simplemente diferentes versiones. Es un proceso que conduce a una acumulación de conocimiento que es significativamente diferente de lo que sucede en las culturas orales, dado que no sólo representa una **acumulación** sino también una **reorganización***

Más adelante Goody (2000) sostiene que en las culturas orales, en las que se depende del almacenamiento en la memoria, también opera algún tipo de proceso organizativo. Pero se debe admitir que la reorganización que se produce es de naturaleza muy diferente.

La escritura, en tanto tecnología de primer grado, si bien permitió el archivo, era todavía permeable a procesos propios de la recreación oral del conocimiento. Sólo con la sofisticación tecnológica que representó la imprenta pudieron obtenerse múltiples copias absolutamente conformes al original obturando así la posibilidad recreadora del oral. Así lo escrito se planta como lo fijo, lo permanente, lo estable frente al oral que está signado por la variabilidad y la diversidad.

Volviendo al género discursivo bajo análisis –actas y resoluciones del CD– observamos que en el trabajo de edición al que es sometido el diálogo institucional se pierden esencialmente dos aspectos. Por un lado, la contextualización que de cada tópico hace quien preside la reunión y, por el otro, la argumentación propia de este tipo de debates. En el documento escrito se omiten aquellos segmentos donde se adhiere, se objeta, se refuta, se fijan posiciones, se hacen diversas mociones. Si reconstrucción y re-organización hay en el Acta no es para ganar en profundidad, no es para poner en perspectiva el ritual de la reunión donde se discuten los asuntos de la Academia. Por el contrario, su lectura da cuenta de una economía que aunque la permite, restringe la posibilidad de archivo y selecciona, jerarquiza en función de criterios, en este caso, simplificadores que hacen perder espesor al texto focalizando en las decisiones tomadas.

Por último, destacamos que en las Actas la escritura consiste en una intervención que reduce el texto a sus partes más resolutivas y formulaicas –estos segmentos pueden ser utilizados a propósito de cualquier reunión– impidiendo la reconstrucción del contexto socio-cognitivo siempre específico de cada debate. Quizás radique aquí la sensación de insuficiencia del acta para dar cuenta de las animosas discusiones que se suscitan entre consejeros decidiendo los destinos de su institución. Las Resoluciones, por su parte, son las manifestaciones más precisas de las decisiones que se mencionan en las Actas, poniendo en evidencia asimismo una gran economía del lenguaje y, en algunos casos, se necesita apelar a la “memoria” de algunos actores institucionales a fin de poder conocer mejor el contexto en el que aquéllas se emitieron.

Para ilustrar lo dicho más arriba, basta analizar las Actas y Resoluciones emitidas a propósito de la creación de un espacio de suma importancia dado su desarrollo en la Facultad, el Área de Comunicación Comunitaria y lo que pudimos analizar a partir de la información allí reunida.

El tratamiento de la creación del área en la reunión del Consejo Directivo dio lugar, primeramente, a una contextualización del tema por parte de la Decana, a la intervención fundamentada de la docente que tuvo la iniciativa y, por último, a sucesivas intervenciones en las que los consejeros dieron a conocer las diversas motivaciones por las que ‘la propuesta resultaba conveniente, más allá de matices que cada uno pudiera resaltar en su exposición. Sin embargo, de la lectura del Acta “CD” N° /2004 no se pueden identificar los motivos que especifican su creación sino que se expresa solo a través de una forma de designación genérica como “*por razones académicas / pedagógicas*”.

Entrevistas

En este marco metodológico, propusimos entrevistas a actores fundamentales de los diversos espacios institucionales, entendiendo por “fundamentales” aquellos sujetos que o bien intervinieron en su crea-

ción o han sido parte de su desarrollo y evolución. Los entrevistados han sido identificados, conforme el espacio institucional al que pertenecen, de la siguiente manera:

- Departamento de Pedagogía Universitaria: A1, A2, A3, A4.
- Departamento de la Mediana y Tercera Edad: B1, B2, B3.
- Centro de Producción en Comunicación y Educación: C1, C2, C3, C4.
- Área de Comunicación Comunitaria: D1, D2, D3.
- Área de Comunicación Institucional: E1, E2.
- Área de Investigación: F1.
- Área Posgrado: G1.

Nuestro propósito fue conocer qué pensaban los actores en relación con las razones de surgimiento y el modo de crecimiento del espacio institucional en el que cada uno se desempeña o desempeñó, partiendo del reconocimiento del contexto social, cultural, histórico y político de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER.

El entrevistador tuvo las siguientes preguntas como guía para llevar adelante la entrevista:

-¿Cuáles fueron los objetivos de la creación del área? ¿A que necesidades respondía? ¿Se reformularon los mismos? /¿Por qué surgió el área, cuándo? ¿Cuál fue el proyecto original/ ¿A qué razones políticas respondía? / ¿Qué lleva a la Facultad a crear el área?

-¿Cómo es el organigrama del Área? / ¿Cuáles son sus integrantes y sus funciones? /¿Cómo se organizó y cómo se distribuyen las tareas? / Se mantuvo el organigrama inicial? ¿Por qué?

-¿Cómo lleva adelante la coordinación de área? ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Quiénes las toman? / ¿Se trabaja en equipo? ¿Cómo es la relación entre los integrantes? ¿Cómo circula la información al interior del área?

-¿Cuáles fueron los aspectos más desarrollados y cuáles los menos? ¿Cómo se fue conformando el Área? / ¿Cuáles fueron los principales logros y cuáles los principales obstáculos? / ¿Cuáles fueron los aspectos que no pudieron desarrollarse? / ¿Cómo ves el área?

Las entrevistas tuvieron el propósito, como ya se señaló, de conocer las apreciaciones de las personas en relación con el tema objeto de esta investigación, nos interesó poner en diálogo tanto lo que ellos opinaban de lo documentado como de sus propias incursiones y experiencias en la praxis educativa. Junto con el estudio de la literatura especializada y el análisis del material documental, las entrevistas se constituyen en una modalidad de trabajo insustituible que posibilita la triangulación entre las distintas fuentes. Los entrevistados más que informantes clave, fueron interlocutores que nos ayudaron a comprender la complejidad del contexto político, organizacional y educativo objeto de estudio; más que una técnica de recolección de datos consideramos las entrevistas como un modo de pensar con Otros el problema.

Las entrevistas que forman parte del corpus documental de esta investigación, se inscriben, asimismo y por lo desarrollado anteriormente, en los discursos institucionales, en tanto el dominio es el académico; el escenario, es decir el lugar, el tiempo y las circunstancias están enmarcadas en la institución "facultad"; los roles de los participantes están determinados por su función institucional en la misma y el propósito es el de conocer/indagar acerca del origen y desarrollo de ciertos espacios de trabajo de la Facultad. Las entrevistas fueron semiestructuradas.

Asimismo, en algunos casos, los entrevistados se atuvieron a contestar sobre lo preguntado. En otros, aun aunque el entrevistado tuviera como guía las preguntas, sus respuestas y comentarios discurrieron por otras líneas no programadas por el entrevistador.

Estas variaciones en la configuración de las entrevistas conllevan diferencias en el modo de estructurar nuestro análisis e interpretación de las entrevistas. Por otra parte, esto tiene que ver con una cuestión metodológica no menor, esto es, no tener un modelo de análisis apriorísticamente concebido y aplicable a cualquier entrevista. Por el contrario, son los datos, los observables los que nos “hablan”, en el sentido que es a partir de ellos que encaramos el análisis y la interpretación.

Síntesis de resultados y conclusiones

En relación con las nociones desarrolladas en el Marco Teórico y teniendo en cuenta la relectura e interpretación de los documentos y entrevistas analizadas, nos centraremos ahora en algunas que nos interpelan en relación con los espacios institucionales (EI) que nos ocupan.

1. Origen de los EI estudiados

1.1. Período de surgimiento

De acuerdo al año de creación de los EI que fueron objeto de estudio en esta investigación se pueden señalar dos períodos diferenciados:

-El primero corresponde a la post dictadura con la recuperación de la democracia para el pueblo argentino y, por ende, para las universidades nacionales. En este período se crean:

1984: Dpto. de la Mediana y Tercera Edad (DMY3E)

1987: Dpto. de Pedagogía Universitaria (integrando el Servicio Pedagógico-Universitario de la UNER)

1988: Centro de Producción en Comunicación y Educación (CePCE)

-En el segundo período, que comienza en el año 2002 a partir de la asunción de nuevas autoridades, después de varios períodos sin cambios sustantivos en los cargos electivos, se produce una transformación en el estilo de gestión y en los ejes vertebradores de la política académica.

Así se crean:

2004: Área de Comunicación Comunitaria (ACC)

2004: Área Investigación

2006: Área de Comunicación Institucional (ACI)

2010: Área Posgrado

1.2. Razones político-académicas de la creación de los EI

Un primer orden de razones que explican la creación de los EI está relacionado con las características propias del período de surgimiento.

Así, podemos decir que, en general, la etapa que corresponde al retorno a la democracia en la universidad está impregnada de similares bondades y tensiones de ese período socio-político: recuperación de prácticas democráticas de gestión académica que la dictadura había expulsado, reforma de planes de estudio, recuperación de fondos bibliográficos, renacer de la investigación y la extensión, libertad para imaginar nuevos espacios curriculares y extra-curriculares. En otras palabras, esfuerzos de la universidad por reinstalarse en una sociedad que se liberaba de la represión político-ideológica. En ese *locus* de posibilidad y creatividad surgieron EI totalmente novedosos como el DMY3E y el CePCE. El primero, aunque replicando una idea extranjera, la contextualiza dándole el color local, y se erige en experiencia pionera en el país y Latinoamérica.

El Dpto. de Pedagogía universitaria, por su parte, se refunda en función del ingreso irrestricto y la consiguiente explosión de matrícula experimentados por las universidades nacionales en esa etapa.

En el segundo período establecido, la gestión que asumió en el 2002 y que, con algunas variantes en su composición, fue reelecta en 2006, se caracterizó, en ostensible demarcación con sus predecesores, por una voluntad política de apertura hacia el medio valorando los trabajos en terreno y el contacto con

frangas de la sociedad, territorios y organizaciones sociales hasta ese momento inexplorados por nuestra Institución. No es de extrañar, entonces, que, en esta manera de concebir la función social de la Universidad, comunicadores sociales de nuestra comunidad que comprenden su rol en esa sintonía, hayan encontrado el ámbito propicio para proponer el ACC, iniciativa que fue bien recibida y creada con el acuerdo del CD.

Otro rasgo identitario de esa gestión fue el afianzamiento de las relaciones de tipo horizontal, la predisposición a la descompartimentalización, lo que conlleva procesos de democratización de la información. En tales circunstancias, el surgimiento del ACI no hizo más que concretar e institucionalizar esas tendencias.

En cambio, entendemos que la creación de las Áreas de Investigación y de Posgrado, más que estar ligada a la idiosincrasia de una gestión, se origina en el propio devenir institucional. En efecto, a partir del retorno a la democracia, ya se había retomado con fuerza la tradición científica que caracterizó a la universidad de los años 60 constatándose un crecimiento vegetativo importante de la investigación. Entre fines de los 80 y el 2004, año en que se crea el área, nuestra Facultad se destacó por ser una de las que más proyectos en ejecución tenía en la UNER. Congruentemente con estas circunstancias históricas, es lógico que surgiera un EI específico que gestionara el número creciente de investigaciones en curso.

Razones similares explican la creación del Área Posgrado. Si bien en Consideraciones Preliminares se dijo que para la selección de los EI no se tomó en cuenta la ampliación de la oferta académica, la creación de un área de Posgrado da cuenta del crecimiento de la oferta académica de IV Nivel en nuestra institución. En efecto, en el período abarcado se creó: el posgrado interinstitucional UNR, UNL y UNER, en convenio con el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación sobre Nuevas Infancias y Juventudes (2006), antecedente directo de la Especialización en Políticas en Infancias y Juventudes (cohortes 2009 y 2013); la Especialización y Maestría en Educación y Desarrollo Rural (2007), Especialización y Maestría en Docencia Universitaria (2010) y el Doctorado en Educación (2006) y el Doctorado interinstitucional (Facultades de Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas y Trabajo Social) en Ciencias Sociales (2006). A estas creaciones hay que agregar el primer posgrado de la Facultad: la Maestría en Educación (1996) cuya única existencia hasta 2006 no habilitaba *per se* la creación del área, que viene a producirse recién en 2010.

Ahora bien, más allá de las razones que acabamos de exponer para explicar el nacimiento de los EI seleccionados, también podemos adoptar como criterio los actores que están en el origen de su creación. Según esta pauta y sobre la base de los testimonios recogidos, los EI seleccionados pueden también agruparse como sigue.

-El creados directamente por iniciativa de las autoridades. Por ejemplo, Departamento de Pedagogía Universitaria, Área Investigación, Área Posgrado. A tal efecto transcribimos lo que expresa G1 en relación al origen de este último EI

El área se crea en la gestión de Marcela, porque antes los posgrados estaban a cargo de la vicedecana y también del decanato y el equipo que en conjunto tomaban las decisiones, yo creo que surge de la necesidad de crear un espacio en donde se pudieran coordinar las actividades de los distintos posgrados, ya que para ese momento la Facultad contaba con: los dos Doctorados, la Maestría en Educación, la especialización en Educación Rural, luego también la maestría, la especialización en Infancias y Juventudes y por último la especialización en Docencia Universitaria, resultaba evidente intentar una coordinación y una articulación con el área de investigación.

- El creados por impulso de algunos miembros de la comunidad académica que encontraron el apoyo institucional correspondiente (de las autoridades y del resto de la comunidad). Por caso nombramos, DMY3E, CePCE, ACC, ACI.

Como ejemplo de este segundo grupo, citamos lo que expresa B2: *Comencé en el Departamento de Mediana y Tercera Edad en el año 1984, soy una de las primeras, Yolanda Nux quien fue la creadora de este espacio (...)*

En la misma dirección, D1, en relación con la creación del ACC, manifiesta: *Surgió una inquietud que era mía, personal de ver que en los barrios, en los barrios populares (...) que están más distantes de los centros de poder, les cabe solo un lugar de receptores, nunca de productores*

Resulta interesante lo que manifiesta C1 respecto del CePCE:

La idea era que en una Facultad donde convivían las carreras de Ciencias de la Educación y de Comunicación Social era una tarea impostergable, reunir las, intersectarlas y producir materiales que sirvieran no solamente para los medios masivos, sino también para las escuelas. Y ese objetivo se podía cumplir desde las cátedras o desde un espacio, que en ese momento no estaba dentro de la estructura u organigrama de la Facultad, y que finalmente se convirtió en el Centro de Producción en Comunicación y Educación.

Es decir que en su origen la fundación del Centro de Producción tiene que ver con la necesidad de intervenir en la comunidad, ya sea en las escuelas o instituciones escolares en general como en los medios, realizando tareas que bien podrían hacer las cátedras pero que a lo mejor con otro nivel de exigencia y de calidad lo podía llegar a hacer, como de hecho lo viene realizando, un centro de producción abocado a esa clase de piezas comunicacionales.

Otro ejemplo que ilustra este segundo grupo es lo que manifiesta E1:

El ACI surge de un proyecto que formulamos conjuntamente con Marcelo Bechara, en mayo de 2002, en los inicios del primer decanato de Laura Méndez. Nosotros lo que visualizábamos era una ausencia, en esta institución en la Facultad, de un área que trabajara y coordinara todo lo referido a la comunicación de la institución.

2. Financiamiento, organización y crecimiento

Nos interesa reflexionar aquí sobre el primer “camino”, referido a la base de financiamiento diversificado propuesto por B. Clark (2011). La universidad pública argentina siempre ha concebido el ejercicio de la autonomía sobre la base de la autarquía económico-financiera, esto es, sería impensable el pleno ejercicio de las funciones académicas, políticas, administrativas de la universidad si no existiera la asignación del presupuesto correspondiente por parte del Congreso de la Nación. Vale aquí recordar lo que nuestra Universidad sostiene en ese sentido

(...) el anteproyecto trata conjuntamente la autarquía en lo económico-financiero, como garantía institucional (...) en materia de universidades no se cuenta con garantía a la autonomía, en el núcleo económico-financiero (...) lo que podría parecer una limitación a la misma. La simple lectura meditada del texto constitucional, indica lo contrario. Es que este aspecto esencial continúa protegido pero a título de autarquía, o sea que las disposiciones regulatorias sobre el particular y los fondos suficientes respectivos deben provenir de fuera de su seno...autonomía y autarquía son en consecuencia dos conceptos que como gratuidad y equidad, se retroalimentan (...) para que la autonomía quede garantizada, los fondos deben resultar carentes de condicionalidades, en lo que a disponibilidad a los fines académicos corresponda (p. 50-52)⁶

6. “Aportes de la Universidad Nacional de Entre Ríos para una Nueva Ley de Educación Superior”, Res. CS Nº 130, UNER 2007, Concepción del Uruguay, EDUNER

Ahora bien, este principio esencial puede armonizarse con lo que propone Clark en relación con la diversificación de fondos, toda vez que la propia universidad contempla, por ejemplo, la generación del propio producido⁷ e incluso la participación en programas específicos siempre que los mismos no impliquen vulnerar la autonomía universitaria.

Vale aquí hacer una salvedad. Rescatamos el principio que propone este autor, más allá de que –como bien explicita en el último capítulo del libro mencionado– incluya en la diversificación de fondos a algunas fuentes con las que no acordamos, tales como firmas privadas, empresas comerciales, incluso aranceles estudiantiles.

Volviendo a nuestra institución, sostenemos que quizá en esta “convivencia” de diversas fuentes de ingresos se ha generado en los tiempos recientes alguna tensión en la manera en que se ha desarrollado nuestra Facultad, toda vez que por encima de los genuinos fondos que por distribución presupuestaria nos corresponden, han existido oportunidades de participación en programas de la Secretaría de Políticas Universitarias o de otros órganos del estado, para acciones y desarrollos particulares, por ejemplo PROSOC, PROHUM, PASOS⁸, que han permitido el mejoramiento de la infraestructura y de los recursos humanos en algunas áreas.

Asimismo, es dable destacar que la existencia de algunos EI depende en gran parte de su autofinanciamiento. Como ejemplo citamos el DMY3E y el Área Posgrado. En ambos casos este financiamiento se obtiene mediante el cobro de aranceles que permite sostener la oferta académica respectiva.

Por otra parte, también se observan diferencias en cuanto a la diversificación de fondos derivadas de las mayores o menores iniciativas que impulsan los miembros de los EI.

En el caso del Área Comunicación Comunitaria, por ejemplo, con fondos provenientes del Ministerio de Desarrollo Social, se financió gran parte del Programa PASOS, habilitando la realización de proyectos en terreno con municipios y organizaciones sociales de la provincia lo que permitió, a su vez, optimizar la distribución de los docentes del espacio afectando algunos de ellos a estos proyectos.

En otras ocasiones, esta área ha podido desarrollar sus proyectos a través de financiamiento provisto por el Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

A manera de ilustración de lo que acabamos de aseverar transcribimos un fragmento de la entrevista a la informante D1, coordinadora de este EI:

(...) Y a su vez esos proyectos varían de tiempo en tiempo en cuanto a la modalidad de financiamiento, porque se van presentando a convocatorias que hoy en día pueden ser Voluntariado, o puede ser un Proyecto de Extensión de la Universidad o como ahora, viste, medios ganó un concurso a nivel nacional para producir el juego. En su momento tuvimos un financiamiento de Desarrollo Social de la Nación. Es decir hay una línea de trabajo que se sigue desarrollando, cuando termina un financiamiento hay que salir a buscar otro.

Otro ejemplo de fuentes de financiamiento diversificado es el del CePCE que logró aumentar el equipamiento de sus áreas a través de la participación en el PROSOC. También gracias a convenios que firmamos con el Ministerio de Desarrollo Social de Entre Ríos se pudieron financiar parte de proyectos encargados por esa repartición que necesitaba de la asistencia técnica y del personal de ese centro de la Facultad.

7. Art. 102 del Estatuto de la UNER, 2005: *Las facultades, escuelas o institutos de esta universidad que puedan obtener recursos de propio producido, pueden utilizar los mismos dentro de su ámbito, movilizándolo por vía del presupuesto.*

8. PROSOC, Programa de Mejoramiento de las Ciencias Sociales; PROHUM, Programa de Mejoramiento de las Humanidades; PASOS, Proyecto de Articulación de Saberes de Organizaciones Sociales.

En el caso del DMY3E, además del autofinanciamiento ya mencionado, ha logrado insertarse en programas co-financiados por la Dirección Nacional del Adulto Mayor (DINAPAM) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación que facilitaron el desarrollo de líneas de trabajo de ese EI. También financió un posgrado específico (Especialización en Gerontología Comunitaria e Institucional de la Universidad Nacional de Mar del Plata) para una de las integrantes del área. Todo ello ha contribuido a hacer sustentable el Área.

Sin embargo, no podemos dejar de considerar el planteo de Laura Rodríguez (2012) en el sentido de que el financiamiento por vía de Programas gubernamentales (y no por propio presupuesto universitario) lleva a que los docentes terminen “acomodándose” a las exigencias de aquéllos y busquen hacerlas coincidir con sus propios objetivos. Esta dependencia de recursos adicionales también compromete la continuidad de los proyectos que quedan atados a las variaciones en las políticas educativas.

En suma, por un lado, resulta altamente interesante tener en cuenta la posibilidad de diversificar las fuentes de ingresos, siempre que esto no vulnere la autonomía, pero por el otro, esta situación que “privilegia” a algunas áreas o departamentos –por la especificidad de los programas, por la iniciativa de algunos de sus miembros que se preocupan y ocupan de participar en ellos, o por la razón que sea– puede generar cierta tensión al interior de la institución.

Otro aspecto que destacamos es el que refiere al tercer principio, la periferia de desarrollo elaborada. En rigor, parte del crecimiento de la Facultad se explica por el desarrollo de sus áreas o creación de nuevos espacios. Esto incluye el posgrado, la investigación, así como áreas que son sumamente importantes para el desarrollo de las carreras, ya que han permitido estrechar vínculos con el medio social en el que estamos inmersos. Citamos a modo de ejemplo, la ya mencionada ACC, el DMY3E, el CePCE. Todos estos espacios se han ido desarrollando muchas veces sin que se produjera a la par un incremento en las áreas administrativas, con una estructura más grande, más recursos humanos, mayores comodidades edilicias, etc. Así es comprensible que este modo de crecimiento genere cierta tensión al interior de la institución y, en términos de Clark, se produzcan cambios sin la necesaria sustentabilidad.

Una cuestión a ponderar tiene que ver con el crecimiento o avance de los EI. En algunos casos el crecimiento se ha producido a pesar de condiciones contextuales adversas. Otros en la misma situación, sin embargo, no registran un desarrollo significativo. Esto incluso se ha constatado al interior de algunos EI. Por ejemplo, el Departamento de Pedagogía Universitaria muestra un desarrollo dispar de sus áreas; esta situación ha sido atribuida por una de las entrevistadas al hecho de no contar con personal. Así A4 dice: *Un área es muy difícil que funcione sola.*

Sin embargo, otros EI, que inicialmente funcionaron con una sola persona, han logrado incorporar paulatinamente personal docente, estudiantes avanzados, graduados en carácter *ad honorem* pudiendo en el transcurso del tiempo regularizar su situación laboral.

Citamos en este sentido lo manifestado por A1:

Yo desde entonces estoy a cargo del área, pero a su vez, del área de orientación con un cargo titular con dedicación parcial, pero a su vez se ha ido ampliando el área con la designación de otras personas. Y ahí tenemos los auxiliares.

También es interesante lo que expresa E1

Al inicio estuve yo solo, con colaboración de la Secretaría Técnica del CEPCE, a cargo de Marcelo Bechara, pero básicamente estuve yo solo. Después con el tiempo se logró una designación, un auxiliar de primera si mal no recuerdo, de Marina Hedrich. Y en algún momento posterior, hubo un momento muy breve, en el que se articuló como un área de periodismo web que contó con dos auxiliares (...)

Otro aspecto que hemos tenido en cuenta en los análisis es el referido a los modos de gestión de los EI. En este sentido, Burton Clark (1991) analiza distintas formas de autoridad, algunas de las cuales nos interesa recuperar en este informe.

Las formas de autoridad son formas que, según los casos, se presentan de manera vigorosa, moderada o superficialmente, están condicionadas por las culturas en cada una de las instituciones, sobre todo por los estilos de relación que en ellas existe. Clark distingue la forma personalista que refiere al dominio individual de una persona sobre sus subordinados. Otra de las formas que nos interesa mencionar es la llamada colegiada que refiere al control colectivo por medio de un cuerpo de pares quienes celebran reuniones con cierta periodicidad para poner en debate asuntos de diversa índole.

En nuestro caso, analizadas las entrevistas y compartiendo las observaciones sostenemos que en los EI prevalece una forma más cercana a la colegiada, aun cuando se detecta una figura que en su rol de coordinador –en algunos casos quien fue fundador del EI– asume mayor protagonismo articulando con el resto de los sectores de la comunidad y con el medio en el que actúa, adquiriendo así mayor visibilidad. Citamos algunos ejemplos que sustentan esta visión:

A3 sostiene:

Bueno un grupo se encarga del ingreso y del seguimiento de matrículas, el otro se encarga de la atención en el servicio, el otro se encarga de ir a las escuelas, otro grupo tiene que hacer la difusión. Las decisiones las tomamos entre todos. Zuni muchas veces como es la que coordina propone, pero está abierta a cualquier sugerencia, inquietud, en ese sentido trabajamos bien.

En el mismo sentido E2, frente a la pregunta si se trabaja en equipo, responde:

Más allá de la dificultad por concertar días y horarios comunes, por lo general siempre buscábamos un momento para socializar, compartir, definir prioridades y ver de qué manera abordábamos la rutina de trabajo de manera colaborativa.

En términos similares, C5 expresa:

En el año 2011 hemos decidido cambiar la rutina de trabajo, con el doble objetivo de fortalecer los lazos al interior del grupo y aprovechar las condiciones de todos y cada uno. Consideramos que esto redundará en una mejora de la calidad de las producciones.

Siguiendo esta misma línea frente a la pregunta si el trabajo es en equipo, D2 manifiesta:

¡Sí! Todo el trabajo que se hace es trabajo en equipo. Todo el trabajo es colectivo... incluso la redacción de ponencias, de posters. Es como que prácticamente no hay tareas que uno pueda asumir solo. Siempre se necesita de... eso. Ese trabajo colectivo... es como que eso está en la base del área. Es la base de la identidad de área, el trabajo de varias personas en relación a un objetivo.

3. Los obstáculos

De la relectura e interpretación de las entrevistas surge con bastante claridad que el dispar crecimiento que cada EI ha experimentado está atravesado por dificultades de, también, diversa índole en cada uno de ellos. Esta heterogeneidad manifiesta en los dichos de los informantes nos ha permitido clasificar los obstáculos en tres grupos:

- del orden de lo presupuestario o económico, que a su vez se subdivide en los de infraestructura o materiales y los de recursos humanos

- del orden de las relaciones humanas
- del orden institucional

Como ejemplo de un obstáculo *económico*, citamos lo que dice C5:

Hubo obstáculos de todo tipo, pero actualmente el mayor tiene que ver con lo presupuestario. Estamos solicitando la concreción de una página web desde el año 2007 y aún seguimos con un blog. Además, para ofrecer otro tipo de contenidos necesitaríamos sumar más gente.

Respecto de las tensiones motivadas en las *relaciones humanas*, citamos a G1

Creo que los objetivos fueron medianamente logrados porque primó el espíritu individualista típico del neoliberalismo universitario (...) las reuniones con las directoras, que fueron pocas, porque nos parecieron bastante improproductivas, lo único que quedaba claro era las rivalidades entre ellas y su afán de protagonismo (...)

En el mismo sentido, F1 manifiesta:

Muchas cosas al interior de la facultad se pueden hacer, sin dinero, pero muchos investigadores, la mayoría, están en una carrera complicada por cumplir con estándares y requisitos de presentaciones en congresos internacionales, evento, evaluaciones. Esas actividades que se podrían hacer en la facultad llevan mucho tiempo y la valoración en la escala para investigadores, por ejemplo los incentivos, no tienen un valor importante.

Finalmente, en relación con las dificultades de *orden institucional*, ilustramos con D1:

(...) el trabajo sobre la marcha fue llevando a que el área crezca de una manera que esta institución no estaba preparada para contenerla. Y esto genera muchos problemas (...) Nosotros por apasionamiento, por militancia, por tesón desarrollamos un proyecto; y es como que la facultad no se dio cuenta del proyecto que se estaba desarrollando, hasta que en un momento empezamos a ver que teníamos límites, un techo. Y el techo es esta institución, porque esta institución tiene otras prioridades... tiene otras prioridades que tienen que ver con las cátedras, que tienen que ver... que no tienen que ver con el trabajo que estamos desarrollando. O sea creo que nosotros en ese sentido hemos desarrollado lo más que se puede hacer dentro de la estructura vigente.

Una reflexión final que, en torno del último principio enunciado por Clark (2011), el de la cultura emprendedora integrada, nos permite concluir con estas consideraciones. Como bien señala el autor *la "cultura" aún es uno de esos conceptos generosos de las ciencias sociales de los que difícilmente podemos prescindir, sin embargo, nos cuesta definirlo (p. 171)*

Con esa suerte de advertencia como telón de fondo, nos atrevemos a decir que cuando hablamos de la "cultura" de la Facultad, nos referimos a ciertas lógicas, creencias y prácticas que caracterizan las preferencias, decisiones y acciones de sus miembros a lo largo del tiempo. En ese sentido, en nuestra Facultad no resulta sencillo hablar de una cultura emprendedora integrada. En primer lugar, porque el término "emprededora" en sí mismo seguramente sería rechazado por muchos miembros de la academia, reticentes a considerar si quiera la posibilidad de que se pueda pensar en términos de una universidad "emprededora"⁹, asociado el calificativo más bien a una empresa.

⁹. Vale destacar que Clark utiliza también otros adjetivos como posibles calificativos de la universidad: "proactiva", "innovadora", siempre en contraposición a la universidad "tradicional", aquella que se resiste al cambio y mantiene el statu quo.

Sin embargo, podemos, junto con Clark, pensar que el concepto remite a ciertas características que hacen de la universidad un espacio capaz de producir cambios, transformaciones y las necesarias adecuaciones que el paso del tiempo requiere. Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta que Clark lo plantea a modo de principio o condición para que los cambios se produzcan y puedan sostenerse en el tiempo, no resulta tampoco sencillo que el conjunto de preferencias, lógicas, decisiones y acciones se vayan reconfigurando de modo de dar lugar a las transformaciones y que éstas sean bienvenidas. No obstante, esa especificidad, ese rasgo distintivo de la universidad, eso que la hace el *locus* por excelencia para pensar las transformaciones y generar cambios radicales pero a la vez erigirse en una suerte de “catedral del pensamiento” que no puede alterar nada de sus ritos, costumbres, tradiciones y prácticas, quizá constituya uno de los más atractivos aspectos de nuestra institución. Como consecuencia de ello, es lógico percibir esas tensiones frente al crecimiento de la institución, sobre todo cuando el desarrollo y la expansión se producen de la manera que hemos esbozado en esta investigación.

Bibliografía

- AGUILAR VILLANUEVA, L. (edit.) (1996). “Estudio introductorio” en *Problemas Públicos y Agenda de Gobierno*. Segunda edición. Miguel Ángel Porrúa. México.
- ARBOS, X.; GINER, S. (1996). *La gobernabilidad. Ciudadanía y democracia en la encrucijada mundial*. Siglo XXI de España Editores. Madrid.
- BALL, S. (1998). *La micropolítica de la escuela*. Paidós, España.
- BOBBIO, N. (1997). *Diccionario Político A-J*- Décima edición revisada y ampliada, Siglo XXI. México.
- BORSOTTI, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.
- CASTRO GÓMEZ, S. (2005). *Decolonizar la Universidad la Hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. Pontificia Universidad Javerina. Bogotá DC, Colombia.
- BOURDIEU, P. (1993). *Cosas dichas*. Gedisa, España.
- BOURDIEU, P. (2012). *Homo Academicus*. Siglo XXI Editores, Argentina.
- CASSANY, D. (2008). Metodología para trabajar con géneros discursivos. En P. Salaburu y I. Ugarteburu (Eds.) *Espezialitateko Hizkerak Eta Terminologia III*. País Vasco, Universidad del País Vasco.
- CHIROLEU, A. (2004). La modernización universitaria en la agenda de gobierno Argentino: Lecciones de la Experiencia. *Fundamentos en Humanidades*. Año 5. Vol. 5. Universidad Nacional de San Luis (29-44).
- CHIROLEU, A. (2007). Los contextos que enmarcan la reforma de la Ley de educación Superior: entre desafíos y oportunidades. En: Marquina, M. y Soprano, G. (coord.). *Ideas sobre la cuestión universitaria*, UNGS, Los Polvorines, Argentina.
- CLARK, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Nueva Imagen. Editorial Patria, México.
- CLARK, B. (2011). *Cambio sustentable en la universidad*, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, Buenos Aires.
- COOK, T.; REICHARDT, CH. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- COHEN, M. D.; MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. (2011). El bote de basura como modelo de elección organizacional, en *Gestión y Política Pública*, Volumen xx. N° 2 Segundo semestre de 2011: 247-290, traducción al español de Gerardo Romo Morales y Carlos Quintero Castellanos, Centro de Investigación y Docencia Económicas, México.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (comp.) (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Volumen 1. Gedisa. España.

- DI TELLA, T. (2004). *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. Segunda edición, Ariel. Buenos Aires.
- DREW, P.; SORJONEN, M.L. (2000). Diálogo institucional en: Van Dijk, T. comp. *El discurso como interacción social*. Gedisa, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *El análisis de los institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Paidós, España.
- GARCÍA GUADILIA, C. (2003). Balance de la década de la globalización y de las políticas educativas en los sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe. En: Mollis, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. CLACSO. Buenos Aires.
- GOODY, J. (2000). *The Power of the Written Tradition*. Smithsonian Institution Press. Washington and London.
- HOUSE, E. (1980). *Evaluación, ética y poder*. Ediciones Morata. Madrid. España.
- KANDEL, V. (2005). Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. En: B. Levy y P. Gentili, *Espacio Público y privatización del conocimiento*, Buenos Aires, CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Kandel.pdf>
- KORNBLIT, A.L. (coord) (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Editorial Biblos. Buenos Aires Argentina.
- KROTSCH, P. (2001). La universidad como objeto de investigación y reflexión. En: Krotsch (2001) *Educación Superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina.
- KROTSCH, P. (2007). *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo. Buenos Aires. Argentina.
- KUSHNER, S. (2002) *Personalizar la evaluación*. Ediciones Morata. Madrid. España.
- LEÓN, O. G.; MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. (3ª ed) McGraw-Hill. Madrid.
- MATUS, C. (2000). *Teoría del juego social*. Fondo Editorial Altadir. Venezuela.
- MATUS, C. (2007). *Adiós, Señor Presidente*. Ediciones de la UNLa. Lanús.
- MERRIAM, S. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. Jossey-Bass. San Francisco, CA, US.
- MOLLIS, M. (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía, en: *Perfiles Educativos (en línea)*. Fecha de consulta 9 de mayo de 2012.
- NAISHTAT, F.; GARCÍA RAGGIO, A.M.; VILLAVICENCIO S. (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Colihue. Buenos Aires
- NOSIGLIA, M. ; MARQUINA, M. (1996). La política universitaria del Gobierno Nacional en el período 1989-1993 y La política universitaria implementada por el Gobierno Nacional posteriores a la sanción de la Ley Federal de Educación en: Paviglianiti, N., *et al. Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- NOSIGLIA, M.C. (2004). Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional. En: *Revista Fundamentos en humanidades*. UNSL, Año V, N° 1.
- PARDO, M. L. (1996). *Derecho y Lingüística. Cómo se juzga con palabras*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- PRÉLOT, M. (1984). *La ciencia política*. Eudeba. Buenos Aires.
- RIQUELME, G. (editora) (2008a). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidades de los grupos de docencia e investigación en la producción y circulación del conocimiento*. Tomo I. Miño y Dávila. Buenos Aires.

- RIQUELME, G. (editora) (2008b). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Estudio y trabajo de estudiantes universitarios: acceso al empleo, etapas ocupacionales y expectativas sobre la vida profesional*. Tomo II. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- RIQUELME, G. (editora) (2008c). *Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Sinergia pedagógica en universidades argentinas, articulación de la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia con el desarrollo de los planes de estudio*. Tomo III. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, L. R. (2012). Ingreso, dispositivos pedagógicos y política universitaria en: *Espacios de docencia* publicación de la División Pedagogía Universitaria y Capacitación Docente. Dpto. Educación UNLu. N° 3, Abril de 2012 (:6-12), Buenos Aires, Argentina.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata. Madrid.
- SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere. Buenos Aires.
- SERVETTO, A.; SAUR, D. (2010). Diálogo y reflexión: los sentidos de la universidad. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional de Córdoba, 12, 13 y 14 de noviembre de 2009. En: *Pensamiento Universitario* Año 13. N° 13. Octubre de 2010 (pág.: 89-92).
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. Madrid. España
- STAKE, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó. Barcelona. España.
- STUBBS, M. (1998). *Text and Corpus Analysis*. Blackwell. Oxford.
- SUASNÁBAR, C., SEOANE, V., & DELDIVEDRO, V. (1998). Modelos de articulación académica: cultura e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP. *Revista Propuesta Educativa*, (18). Novedades Educativas. Buenos Aires.
- SUASNÁBAR, C. (2002). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica, en; *Revista Fundamentos* N° I / II (5/6) Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. San Luis.
- SUASNÁBAR, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)* FLACSO. Editorial Manantial. Buenos Aires.
- SUASNÁBAR, C. (2005). Reforma de la Educación Superior y transformaciones en el campo académico en Argentina en *Pro-posições Revista de la Facultad de Educación UNICAMP*. Brasil.
- SHAW, I. (2003). *La Evaluación Cualitativa. Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós. Barcelona.
- TEICHLER, U. (2006). *Reformas de los modelos de educación superior en Europa, Japón y América latina: análisis comparados*. Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina
- VALLES, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis. Madrid. España.
- VAN DIJK, T. (1999). *Ideología. Una aproximación interdisciplinaria*. Gedisa, Barcelona.
- VAN DIJK, T. (Comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa, Barcelona.
- VASILACHIS, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. España
- WEISS, C. (1992). *Investigación Evaluativa*. Trillas. México.
- YIN, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series*, Vol. 5, Sage Publication.

PID 3147 Denominación del Proyecto

Modos de crecimiento y organización institucional. El caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER

Director

REYNOSO, Marcela

Co-director

RAFAGHELLI, Milagros

Contacto

marcelareynosom@gmail.com

Unidad de Ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos

Dependencia

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)

Integrantes

RAMÍREZ, Evelyn M.; SFORZA, María M.; ULLA, Zunilda M.;
WERNER, Mariana L.

Fechas de iniciación y finalización efectivas

26/03/2013 y 26/07/2015

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° CS 106/16
(02/05/2016)

«« VOLVER AL INICIO