

••  
Secretaría de  
**Posgrado**

**ffyh** Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**EL ACTO PODER EN EL TRAYECTO PROFESIONAL DE  
LOS FORMADORES DE FORMADORES DOCENTES  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS**

**DOCTORANDA: MGTER. MARÍA CECILIA MONTIEL**

*Director: Dr. Pedro Enríquez*

*Co-directora: Lic. María José Acevedo*

**AGOSTO • 2019**



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

••  
Secretaría de  
**Posgrado**

**ffyh** Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



## ***DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN***

***EL ACTOPODER EN EL TRAYECTO PROFESIONAL DE  
LOS FORMADORES DE FORMADORES DOCENTES  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS***

**DOCTORANDA: MGTER. MARÍA CECILIA MONTIEL**

***Director: Dr. Pedro Enríquez***

***Co-directora: Lic María José Acevedo***

**AGOSTO • 2019**

## INDICE

<b>I. Agradecimientos .....</b>	<b>6</b>
<b>II. Dedicatoria .....</b>	<b>8</b>
<b>CONSIDERACIONES INICIALES .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO 1. ESTADO DEL ARTE .....</b>	<b>19</b>
• <b>Introducción</b>	
• <b>Estudios sobre trayectorias profesionales de docentes universitarios.</b>	
- En Latinoamérica	
- En Argentina	
• <b>Estudios sobre la formación y la formación inicial docente en el nivel universitario</b>	
- En Latinoamérica	
- En Argentina	
• <b>Estudios sobre los docentes universitario en el marco de las reformas actuales de la educación superior</b>	
- En Latinoamérica	
- En Argentina	
<b>CAPÍTULO 2: ENCUADRE CONTEXTUAL Y REFERENCIAL .....</b>	<b>55</b>
• <b>Introducción</b>	
• <b>La Universidad Pública Argentina en el contexto Latinoamericano. Rasgos identitarios y tendencias actuales</b>	
- La dirección de los cambios político-económicos en América Latina y su impacto en la Universidad Argentina	
- El sistema universitario argentino en el escenario de las reformas	
- Tendencias actuales en la Universidad Pública	
○ Tendencia a la posgraduarización en la Universidad	
○ El proceso de internacionalización en la Universidad	
- Universidad y sujetos: su entramado relacional en el marco del contexto actual.	
- Los docentes universitarios en el escenario institucional universitario actual	
• <b>El trayecto profesional en el encuentro entre la formación inicial y el desarrollo profesional.</b>	

- Precisiones conceptuales sobre el trayecto profesional.
- Notas sobre formación y formación inicial docente
  - o La Formación Inicial Docente
  - o La Formación Inicial Docente, su configuración actual entre tensiones y desafíos.
- Notas sobre desarrollo profesional
- Los formadores de formadores docentes: discusiones conceptuales en relación a los formadores de formadores docentes.
- **Sociopsicoanálisis y Actopoder**
  - El Sociopsicoanálisis: surgimiento y principales constructos teóricos
  - Los universales empíricos en el Sociopsicoanálisis
  - Del movimiento de apropiación del acto al actopoder
  - Actopoder y formación: las instituciones educativas como espacios sociales claves en la socialización de los sujetos
  - Actopoder y desarrollo profesional. Del acto al acto de trabajo en las instituciones laborales.

### **CAPÍTULO 3: EL TRAYECTO METODOLÓGICO RECORRIDO ..... 144**

- **Introducción**
- **Descripción y fundamentación de la estrategia metodológica adoptada**
  - Tipo de estudio
  - Sobre los criterios de selección de los casos
  - Sobre las fuentes de información y recolección de datos
  - Acerca del análisis e interpretación de la información
- **Escenario de investigación: las carreras del Profesorado en Ciencias de la Educación, de Biología y Matemática de la UNSL**

### **CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

#### **4.1. FORMACIÓN INICIAL Y ACTOPODER EN LOS FORMADORES DE FORMADORES DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS ..... 171**

##### **Introducción**

- **Formación Inicial y Actopoder: Toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes**

- Formación Inicial y Actopoder: Toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes del profesorado en Ciencias de la Educación
  - Formación Inicial y Actopoder: Toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Biología
  - Formación Inicial y Actopoder: Toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes del profesorado en Matemática
  - Conclusión parcial sobre Toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes
- **Formación Inicial y Actopoder: condiciones institucionales de la formación inicial de los formadores de formadores docentes**
    - Introducción
    - Formación Inicial y Actopoder: Las condiciones institucionales de la formación inicial en los formadores de formadores docentes del profesorado en Ciencias de la Educación
    - Formación Inicial y Actopoder: Las condiciones institucionales de la formación inicial en los formadores de formadores docentes del profesorado en Biología
    - Formación Inicial y Actopoder: Las condiciones institucionales de la formación inicial en los formadores de formadores docentes del profesorado en Matemática
    - Conclusión parcial sobre las condiciones institucionales de la formación inicial

**4.2. DESARROLLO PROFESIONAL Y ACTOPODER EN LOS FORMADORES DE FORMADORES DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS ..... 327**

- Introducción
- Desarrollo Profesional y Actopoder en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación
- Desarrollo Profesional y Actopoder en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Biología

- Desarrollo Profesional y Actopoder en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Matemática
- Conclusión parcial sobre el desarrollo profesional y actopoder

**CAPÍTULO 5: CONSIDERACIONES FINALES ..... 458**

- **El actopoder en el entramado de la formación inicial y el desarrollo profesional**
- **Volver la mirada sobre el trayecto recorrido. Debilidades y nuevas líneas de continuidad.**

**BIBLIOGRAFÍA ..... 476**

**ANEXOS**

**Anexo I**

- Guión de entrevistas a los formadores de formadores docentes
- Entrevistas a los formadores de formadores docentes de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación, del Profesorado en Biología y del Profesorado en Matemática de la UNSL

**Anexo II**

- Cuadro de análisis de las entrevistas a los formadores de formadores docentes de las carreras

**Anexo III**

- Plan de Estudio N° 17/78 y Plan N° 20/99: Profesorado en Ciencias de la Educación
- Plan de Estudio N° 10/00: Profesorado en Biología
- Plan de Estudio N° 15/66 y Plan N° 17/71: Profesorado en Matemática
- Resolución del CFE 24/07
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación Superior N° 24.521
- Estatuto Universitario, 2014
- Ordenanza CS 15/97
- Ordenanza CS 6/15
- Ordenanza CS 3/15
- Ordenanza CS 53/15

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis es producto de un trabajo arduo y sostenido en el tiempo, en donde la vida misma se estructuró por momentos, alrededor de los devenires, desilusiones, aciertos y desaciertos que implicó el proceso de producción de conocimiento. El mismo, por tanto, no hubiera sido posible sin el acompañamiento y apoyo de muchas personas e instituciones. Es a todos ellos, que va mi más profundo reconocimiento y agradecimiento.

Primeramente a Dios, por haber sido el temple y la fuerza que me hizo comprender que ante lo imposible, todo es posible.

A la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en donde tuve el privilegio de formarme, en el grado y posgrado, como profesional de la educación.

A la Universidad Nacional de San Luis, que me abrió las puertas para poder desarrollarme profesionalmente y me ofreció espacios de formación y de investigación desde los cuales se fue incrementando mi interés por el estudio del campo de la educación, sus instituciones y los sujetos que en ellas habitan. Especialmente, agradezco en la persona de la Mg Ana María Corti quien, con su calidez, no sólo me transmitió su saber, sino fundamentalmente, fortaleció la confianza en mí para atreverme a aceptar los desafíos que genera el trabajo con el conocimiento. También vaya mi agradecimiento especial a la Lic Elsa Becerra, que me acogió y acompañó desde el primer instante en que me inicié en esta aventura.

A mis directores, el Dr. Pedro Enríquez y la Lic María José Acevedo, por sus palabras de aliento para seguir adelante, por acompañarme desde mis preocupaciones iniciales acerca del objeto de este estudio, por sus constantes orientaciones desde su expertez teórica y metodológica, por su afectuosa presencia en todo momento.

A los formadores de formadores docentes que brindaron generosamente su tiempo, su espacio, sus experiencias vitales y profesionales, sus reflexiones, las que se constituyeron en la base fundamental para el análisis. Todas y cada una de las entrevistas realizadas fueron para mí, los momentos más desafiantes y enriquecedores de la presente investigación.

A mis compañeras de ruta, colegas de trabajo, que desde el cariño y la amistad me acompañaron ininterrumpidamente hasta el final de este recorrido.

A mis seres queridos del alma, mis padres, que me enseñaron el valor del trabajo, la responsabilidad, la caridad para y con el otro, el sostenimiento de la fe y la esperanza a pesar de toda adversidad; a mis hermanos, por su aliento sostenido y acompañamiento amoroso. Y aquí, un agradecimiento especial a Marcos, con quien aprendemos cada día a fortalecer el amor de esposos y quien colaboró desde su escucha atenta y sus conocimientos profesionales.

Finalmente a Perla, por conquistar el amor de mis hijos y ocupar mi lugar con vehemencia y profundo cariño durante mis ausencias por el desarrollo de esta tesis.



## **DEDICATORIA**

***A Mateo, Joaquín, Pilar y Tobías,  
por hacer que mi vida tenga sentido***

## CONSIDERACIONES INICIALES

El tema objeto de la presente investigación, es el estudio de las condiciones que posibilitaron, o no, el desarrollo del *actopoder*, a lo largo de la trayectoria profesional de los formadores de formadores docentes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Particularmente interesa comprender la *trayectoria profesional* de los formadores de formadores docentes, desde su *formación inicial* y durante el *desarrollo profesional*, analizando las posibilidades de apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos.

Indagar la *trayectoria profesional* supone adentrarnos en el conocimiento de la singularidad de los recorridos laborales de los docentes de la muestra, los cuales se inscriben en la trayectoria del colectivo de trabajo al que pertenecen, por la intermediación de las figuras identificatorias respecto de la profesión.

En este recorrido cobra relevancia la *formación inicial*, etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, realizada en una institución encaminada a prepararlos y facilitarles la realización de su tarea. No es posible pensar dicha formación como un compartimento estanco, sino más bien como parte de un proceso amplio que abarca “la relación del adulto con el saber, con la realidad social, con su vida personal. La formación incluye todo lo que el adulto hizo de su historia (Dominicé, 1996). En este sentido, la formación es,

(...) un recorrido a lo largo del cual el sujeto social se transforma en contacto con la realidad. En este trayecto el individuo en formación deberá enfrentar problemas de complejidad creciente, lo cual representará no solamente un esfuerzo intelectual sino también la exigencia de un desarrollo personal a la medida de esos desafíos (Acevedo, 2007, p. 14).

En este proceso intervendrá, posteriormente, el *desarrollo profesional* del sujeto, el que tiene lugar después de haber recibido su certificado inicial y después de comenzar su práctica profesional (García, 1999). Aquí adquirirá no sólo un mayor saber técnico y/o teórico, sino también modos relativamente estables de actuar (convenciones que resultan simultáneamente un recurso y una restricción) y el desarrollo de recursos personales que le permiten enfrentar las problemáticas humanas, sociales y los marcos organizacionales en los que desarrollan su tarea.

El abordaje del objeto de estudio se realiza desde una de las corrientes de la psicología clínica, el sociopsicoanálisis fundado por Gérard Mendel y su equipo de

investigación a comienzos de la década del '70, constituyéndose así en el enfoque prioritario de este estudio. La elección del Sociopsicoanálisis como marco teórico de nuestro estudio se basó en el interés de su propuesta de estudiar al sujeto social en situaciones colectivas y contextos sociales, como así también en la centralidad que le acuerda al concepto de *actopoder*.

Sin embargo, la complejidad de los hechos humanos y sociales, como es en este caso la formación de formadores docentes, ha hecho necesario enfrentar el desafío de articular los planteos provenientes de distintas disciplinas, como de líneas teóricas y autores que debaten sus ideas dentro del mismo campo. Posicionarse de este modo, supone pensar que en sus “derivadas e insistencias se presentarán puntos y momentos de conexión y desconexión que enlazan y desenlazan, que insisten y mutan, pero que al volver una y otra vez sobre lo mismo van armando método” (Fernández, 2007, p. 30). Pero también, exige mantener activa la vigilancia epistemológica que evite caer en eclecticismos estériles o en un *pachwork* de teorías. Por ello nuestro abordaje, además de recurrir al sociopsicoanálisis, se nutre también de perspectivas organizacionales e institucionales en tanto ellas brindan herramientas teóricas que nos permite comprender el complejo entramado relacional que se teje entre la institución-organización universitaria y la práctica de los formadores de formadores docentes que en ella enseñan, investigan y se forman; entramado relacional que posibilitará o inhibirá el desarrollo del *actopoder*.

Así también, se recuperan los aportes de la escuela francesa sobre los procesos de formación y el desarrollo profesional, como las investigaciones y producciones teóricas sobre el campo de la formación docente en Argentina. La consideración de esos cuerpos teóricos posibilita dar visibilidad y, consecuentemente, enunciabilidad a ciertos aspectos de la problemática.

El *actopoder*, concepto fundamental del corpus teórico del Sociopsicoanálisis desarrollado por Mendel, no refiere al poder de unos sobre otros, sino al poder (o no poder) de cada uno sobre sus propios actos (Mendel, p 5) y sobre los efectos de dichos actos. Desde esta perspectiva, la apropiación por parte de los docentes de sus actos profesionales es indispensable para el desarrollo de su *personalidad psicosocial* y requisito para favorecer el mismo desarrollo en los sujetos a los que forman, sujetos que posean la capacidad de pensar y actuar en la sociedad que les toca vivir.

Realizadas las consideraciones sobre la formación inicial y desarrollo profesional, conceptualizado el *actopoder*, nos preguntamos: ¿Por qué es importante estudiar el *actopoder* en los trayectos profesionales de formadores de formadores docentes que se desempeñan en la Universidad Pública? Diversas son las razones que nos invitan e interpelan a embarcarnos en el estudio de esta problemática, entre ellas pueden señalarse:

- La fuerte reestructuración del Sistema Universitario Argentino ha conmovido las prácticas de gestión (en todas sus dimensiones) y organización institucional, y ello ha gravitado sobre las prácticas de producción, organización, transmisión y difusión del conocimiento, las prácticas de investigación y de formación, como así también las modalidades de vinculación entre la institución universitaria y los académicos. En definitiva dicha reestructuración interpeló y modificó la cultura académica. En este marco es interesante comprender el modo en que se ha ido configurando, a lo largo de su trayectoria profesional, el desarrollo del *actopoder* en los formadores de formadores docentes de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).
- La fuerte jerarquización diferencial y la fragmentación de la cultura académica, “presente más allá de la natural división que genera la pertenencia disciplinaria” (García de Fanelli, 2008, p. 17) rompe la imaginaria situación de igualdad de *status* que les daba cierta unidad a los académicos.
- La modificación de las condiciones de trabajo docente producida durante los 90’, tales como la flexibilización laboral, trajo como consecuencia, la intensificación del trabajo y la polivalencia de funciones, implicando así nuevas cargas de trabajo.
- Las demandas que se le viene planteando hace algunos años al sistema universitario en referencia a la formación docente. Al respecto, Mollis (2009, p. 1-2) expresa:

La preocupación por la formación de los profesores en las universidades argentinas, se encuentra en el centro de los debates sobre las políticas de educación superior, en un contexto incremental de las demandas sociales hacia la universidad” (...) Como cúspide de la educación sistemática, no sólo reciben a los egresados de la enseñanza media, sino que tienen responsabilidades e inciden en la calidad del conjunto del sistema. La formación de profesores para el resto del sistema educativo constituye una misión prioritaria de las universidades argentinas, que históricamente no ha sido tenida en cuenta como tal. (Mollis, 2009, p. 1-4).

- La relevancia que tienen los académicos, al ser considerados como sujetos centrales para el análisis del sistema universitario de un país (Clark, 1987), invita al estudio del poder, o no, que tienen sobre sus actos dichos profesionales en un contexto de profundos cambios.

Comprender y analizar la trayectoria profesional de los formadores de formadores docentes, atendiendo a las posibilidades que se le presentan para la apropiación y ejercicio del *actopoder*, se constituye en una temática, particularmente relevante si consideramos que ellos tendrán la responsabilidad, no sólo la formación teórica, técnica y práctica en su campo disciplinar, sino también y fundamentalmente, la posibilidad de ayudar a los sujetos en formación,

(...) a interrogarse y tratar de entender mejor su propia identidad, poder ver una cierta cantidad de conflictos y tensiones que los animan (...) ser sujetos que tengan sentido de la responsabilidad respecto de las consecuencias de sus propios actos, ya sean consecuencias respecto de sí mismos, ya sean consecuencias del impacto de sus actos en la vida cotidiana de todos los demás (...) y hacer entender que si quieren ser sujetos completos tienen que poder vivir como sujetos históricos, sujetos con derechos civiles, siendo sujetos psíquicos y siendo sujetos morales (Enriquez, 2002, p.162).

Describir y analizar, a lo largo de la trayectoria profesional, el grado de apropiación y ejercicio del *actopoder* en los formadores de formadores docentes, en el marco específico de una institución universitaria como lo es la UNSL, posibilita entender cómo los diversos sujetos se posicionan frente a la complejidad que implica el marco organizacional, mostrando los modos de actuar frente a las tensiones y desafíos que presentan los procesos de cambio sociales e institucionales.

Analizar las categorías teóricas mendeliana, desde el estudio de la *formación inicial y el desarrollo profesional* de los formadores de formadores docentes, nos permitirá dar cuenta de las condiciones personales, institucionales y organizacionales, que, atravesadas por un contexto socio histórico particular, contribuyeron a fortalecer o limitar el desarrollo del poder sobre sus actos profesionales.

El deterioro del sentido ético y político de la acción educativa ha generado una crisis importante en la formación y la actividad de los docentes, enfrentados a una sociedad fragmentada, mercantilizada, y en la que deben desarrollar su tarea. Por ello, es imperioso hacer conscientes estos procesos a fin de fortalecer el desarrollo de un sujeto político capaz de apropiarse con los otros del poder transformador de sus actos,

un sujeto con capacidad para actuar en las nuevas condiciones socioculturales y políticas emprendiendo acciones conjuntas y transformadoras de la realidad.

Por todo lo hasta aquí expuesto, la pregunta central que guía esta investigación se enuncia de la siguiente manera:

**¿Cuáles son las condiciones que posibilitan, o inhiben, en el transcurso de las trayectorias profesionales, el desarrollo del *actopoder* de los formadores de formadores docentes que se desempeñan en algunos profesorados que se dictan en la Universidad Nacional de San Luis?**

Para describir y analizar el desarrollo del *actopoder* en el transcurso de las trayectorias profesionales de los formadores de formadores docentes de la UNSL, se convoca a tres equipos de cátedras pertenecientes a distintas unidades académicas, quienes al ser entrevistados, fueron dando luz a los interrogantes planteados en la presente investigación: ¿cómo y de qué manera fue posible, o no, el despliegue del *actopoder* en la *formación inicial* de estos grupos de formadores?, ¿cómo y de qué manera fue posible, o no, el despliegue del *actopoder* en el curso de su *desarrollo profesional*?

A efectos de dar respuesta al interrogante enunciado como problema de investigación, se propone el objetivo general y los objetivos específicos que a continuación se consignan:

#### **Objetivo general:**

- Describir y comparar las condiciones que posibilitaron o inhibieron, en el transcurso de sus trayectorias profesionales, el desarrollo del *actopoder* de los formadores de formadores docentes que se desempeñan en algunos profesorados que se dictan en la Universidad Nacional de San Luis.

#### **Objetivos específicos**

- Describir y analizar comparativamente las condiciones que posibilitaron o inhibieron, durante la formación inicial, el desarrollo del *actopoder* de los formadores de formadores docentes que se desempeñan en algunos profesorados que se dictan en la Universidad Nacional de San Luis.

- Describir y analizar comparativamente las condiciones que posibilitan o inhiben, en el transcurso de su desarrollo profesional, el desarrollo del *actopoder* de los formadores de formadores docentes que se desempeñan en algunos profesorados que se dictan en la Universidad Nacional de San Luis.

### **Anticipaciones de sentido**

A continuación se adelantan algunas conjeturas elaboradas al comienzo de este proceso de investigación cualitativa, las cuales servirán de guía para avanzar en el mismo.

- El actopoder se manifiesta de diversas formas según sean las condiciones que configuran la trayectoria profesional de los formadores de formadores docentes, durante su formación inicial y su desarrollo profesional, actos que producirán efectos sobre sí mismos y sobre la realidad en la que intervienen.
- A lo largo de la trayectoria profesional las posibilidades que se le presenten a los formadores de formadores docentes para apropiarse y ejercer el *actopoder* serán diferentes de acuerdo al modo en que se vaya construyendo, individual y colectivamente, la relación entre ellos y la realidad socio-institucional en la que les toque intervenir.
- Los cambios y tendencias en el sistema universitario han impactado directamente en los formadores de formadores docentes, adquiriendo distintos matices de acuerdo a las posibilidades que el marco institucional les haya brindado, durante la formación inicial y el desarrollo profesional, para el desarrollo del *actopoder*.
- Según sea el grado de apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos, los modos de intervención de los formadores de formadores docentes ante los complejos cambios ocurridos en el escenario institucional universitario adquirirán características particulares.
- El análisis en profundidad y la objetivación de las condiciones institucionales, permitirá establecer si ellas son propicias para que los formadores se apropien del poder sobre sus actos profesionales. En caso que estas condiciones no resultaran ser las adecuadas, su análisis abrirá la posibilidad de elaborar

estrategias tendientes a posibilitar que los formadores ejerzan poder sobre sus actos profesionales.

Finalmente, es preciso destacar que la producción científica sobre el colectivo profesional constituido por los que forman para el ejercicio de la docencia, en todos sus niveles y disciplinas en el espacio universitario, es incipiente, particularmente cuando se trata de abordajes centrados en el estudio de sus trayectorias profesionales. Más bien, son los estudios sobre la “profesión académica” los que han sido objeto de interés en los últimos años.

El estudio del *actopoder* en los formadores de formadores docentes de la UNSL, posibilitará entonces una mejor comprensión acerca de quiénes son, cómo actúan y cuáles son las condiciones institucionales de su formación inicial y su desarrollo profesional, aspectos éstos que aportarán también conocimientos acerca de las características identitarias que los identifican.

Algunos estudios desarrollados en el ámbito de la UNSL, han realizado aportes interesantes para el análisis de la formación docente inicial y el desarrollo profesional que allí tiene lugar (Enriquez, 2002; Tello, 2014; Granata, 2014; Bentolila, 2014), pero ninguno se ha centrado en la trayectoria profesional –aquella que se entretienen las historias familiares, escolares y profesionales- como tampoco en la propuesta del Sociopsicoanálisis sobre el despliegue, o no, del poder sobre sus propios actos de formación y de trabajo.

Esta investigación se constituirá entonces en un aporte, por un lado, para estudio del campo de la formación docente inicial, particularmente la que se lleva a cabo en la Universidad, y por el otro, para la comprensión de las actuales condiciones en la que desarrollan el acto de trabajo los formadores de formadores docentes, colectivo de académicos escasamente abordados en los estudios referidos al campo de la Educación Superior Universitaria.

Sin lugar a dudas, ningún problema de investigación se construye por fuera de lo que un investigador es, o desde una asepsia de sus propios intereses y (pre)ocupaciones. Las biografías marcan una impronta, interviniendo en el proceso de conocer, en la



elaboración o elección de los temas de investigación, porque como expresa Mendel (1999), “cuando se trata de la investigación se hace a partir de lo que uno es y uno se convierte en lo que hace. A través de diversas traducciones uno no cesa de hablar de sí mismo” (p. 1). Somos sujetos de nuestra historia y sujetos activos de una praxis, portadores de una cultura, de un lenguaje, de una estructura de pensamiento y de una escala de valores, por lo cual la relación con el objeto no es neutra (Sánchez Gamboa, 2001).

En este sentido, la formulación del tema de investigación que aquí presento fue fruto de un largo proceso de análisis de escenarios, de situaciones como la trayectoria formativa que emprendí en el campo disciplinar del análisis institucional y organizacional, todos elementos que se fueron entretejiendo al momento de tomar decisiones y plantear el diseño de investigación. Asimismo, la experiencia adquirida, el estudio, análisis e intervención en instituciones educativas, realizadas tanto durante la formación de grado como de posgrado, conjuntamente con el ejercicio de la docencia y la investigación en el espacio universitario, marcaron una fuerte impronta en la definición del tema objeto de este estudio.

Este Informe ha sido organizado en 5 capítulos:

En el primer capítulo se presenta un Estado del Arte que pretende mostrar los estudios desarrollados en Latinoamérica y Argentina en torno a la problemática objeto de estudio, sus modos de abordaje, las perspectivas adoptadas, sus ejes de discusión y análisis. Los trabajos de investigación seleccionados se ordenaron alrededor de tres temáticas principales: estudios relacionados con las trayectorias profesionales; estudios sobre la formación y formación inicial docente en el nivel universitario; estudios referidos a los docentes universitarios en el marco de las reformas actuales.

El capítulo dos desarrolla el soporte teórico que orienta y sustenta a la presente tesis. Se encuentra organizado en función de los conceptos fuertes del trabajo – trayectoria profesional, formación inicial y desarrollo profesional, formador de formador docente y, actopoder. Este capítulo se fue enriqueciendo a lo largo del proceso investigativo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Fruto de estos desarrollos se publicó: 1) **en co-autoría:** a) **La vinculación Universidad e Institutos de Formación Docente como política para el desarrollo de la investigación educativa.** Revista *Práxis*

El capítulo tres presenta el trayecto metodológico recorrido, señalando las decisiones que se fueron tomando durante el proceso de investigación. Damos cuenta aquí del tipo de estudio realizado, las fuentes de información empírica, el escenario de la investigación, las técnicas de recolección de datos, la estrategia de análisis e interpretación de datos y se presenta, mediante un cuadro, las categorías y subcategorías desarrolladas<sup>2</sup>.

El cuarto capítulo aborda el análisis e interpretación de los hallazgos del campo a la luz de la teoría. Se organiza en función de dos temas principales. El primero, referido a la *Formación Inicial y al Actopoder* en los formadores de formadores docente. En este espacio se analizan, en primera instancia, las condiciones que fueron delineando la toma de decisión en la elección de la carrera y, en segunda instancia, las condiciones institucionales en las que tuvo lugar la formación inicial, centrandó la mirada en las posibilidades o dificultades que se les presentaron para el despliegue del *actopoder*. El segundo tema es el análisis del *Desarrollo Profesional y el Actopoder* en los formadores de formadores docentes. Se trabajaron aquí las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo el acto en relación a la docencia, a la investigación y a la participación en los organismos colegiados<sup>3</sup>.

---

*Educacional* ISSN: 1809-0249. Editor revista: Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *Campus* Universitário de Vitória da Conquista Bahia, Brasil. Año: n.7, v.10, Bahia, Brasil, jan./jun.2011: b) **La Universidad Argentina entre sus regulaciones y tendencias**. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México, Vol 5, Num. 12 (2014): 31 de Enero 2014, ISSN 2007-2872. 2) **autora:** a) **Analizar el actopoder de los formadores de formadores docentes a partir del estudio de las trayectorias profesionales. Los inicios de una investigación**. Trabajo presentado para las VII Jornadas de Investigación en Educación a realizarse en Junio en la UNC. b) **El marco institucional universitario actual en la constitución del actopoder de los académicos**. *Revista Exitus-ICED/UFOPA*, V.4, N 2, Jul/Dez de 2014.

<sup>2</sup> En relación a este capítulo se presentó el artículo **Los académicos en la constitución de la vida universitaria. Un abordaje desde las historias de vida** en el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano “*La Universidad como objeto de investigación. Universidad y democracia en Argentina y América Latina*”, desarrollado entre los días 29 y 31 de Agosto 2013, Publicación electrónica ISBN: 978-987-24933-3-2.

<sup>3</sup> Algunos resultados de la investigación se compartieron en la ponencia **Formación inicial y Actopoder** presentado en el “*I Encuentro Internacional de Educación. Espacio de Investigación y Divulgación*”, desarrollado en NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA Tandil (2014). Así también, se publicó y se presentó la ponencia “*La formación inicial y los formadores de formadores docentes del profesorado en matemática. Relato de trayectorias*” en el VII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la formación del profesorado. Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. Realizado en UNMDP, Mar del Plata-Argentina, Octubre 2015. Finalmente, se expuso el trabajo “*El desarrollo profesional desde el relato de las trayectorias profesionales de los formadores de*

El quinto y último capítulo presenta las conclusiones a las que se arribó, fruto de un trayecto de más de cinco años de investigación. Las mismas están dirigidas a poner en evidencia las relaciones posibles (en sus continuidades y discontinuidades) entre la *Formación Inicial* y el *Desarrollo Profesional*, y sus condiciones para el fortalecimiento o no del desarrollo del *actopoder* por parte de los formadores de formadores. Lejos de ofrecer conclusiones únicas y acabadas, la propuesta es profundizar la reflexión y abrir la discusión sobre los resultados alcanzados, a partir de la implementación de una metodología destinada a elaborar una descripción densa y un análisis en profundidad de una realidad poco abordada como objeto de investigación. Finalmente, el capítulo de conclusiones incluye las dificultades/debilidades y las líneas de continuidad posibles a partir del estudio realizado.

Pueden encontrarse además, la bibliografía y los anexos completando la presentación.

---

*formadores docentes*”, en 3er Simposio Internacional. Trabajo, Actividad y Subjetividad. 1° Coloquio de Psicología y Sociología Clínica; Facultad de Psicología – UNC; Córdoba; Argentina; 1 y 2 de Setiembre de 2016, publicado luego en Cuadernos TAS: Trabajo, Actividad y Subjetividad. Escrito entre pares 2016. Compilado por Javier Navarra y Federico Barnes (pag 213-222)

# ESTADO DEL ARTE

1



## **Introducción**

Adentrarse en el estudio de problemáticas de investigación significativas, social e históricamente relevantes, nos enfrenta no sólo al desafío de colaborar en la producción de conocimiento que permita su comprensión y transformación, sino que nos brinda también la oportunidad de encontrarnos con otros investigadores quienes, a través de sus producciones, nos brindan el combustible intelectual (Acosta, 2017) para avanzar en la ampliación y profundización del conocimiento, a la vez que nos acompañan en nuestro trayecto de investigación. Esos autores de alguna manera se constituyen en interlocutores directos en quienes nos apoyamos ante las vicisitudes propias que emergen en todo proceso de investigación, el cual plantea desafíos –tales como romper con los obstáculos epistemológicos- propios del acto de conocer.

Asimismo, conocer la producción existente en relación a la temática en estudio es sumamente importante dado que nos acerca al modo en que se fueron articulando la teoría y la empiria en pos de la generación de conocimiento al interior de un cierto campo de conocimiento como es en este caso las Ciencias de la Educación. De ningún modo es posible dar cuenta de todo lo producido en un área de estudio, se trata de responder al deber ético de reconocer lo trabajado por otros sobre el tema investigado, y que se encuentra a nuestra disposición por distintas vías.

Los reportes de investigación que aquí se presentan son fruto de una búsqueda rigurosa y exhaustiva realizada a partir de la asistencia a eventos científicos, la consulta bibliográfica, el fichaje y el rastreo en internet, materiales que posteriormente fueron organizados de acuerdo a un criterio que permitiera dar sentido a lo relevado. El Estado del Arte se organiza así en función de ejes temáticos elaborados en relación a los aspectos centrales de la temática objeto de estudio, dentro de los cuales se incorporan las producciones de los autores. El objetivo es poder dar cuenta de los principales puntos de discusión que se presentan tanto en el contexto Nacional como en el Latinoamericano, en relación al acto de formación y al acto de trabajo de los académicos -ambos configuradores de sus trayectorias profesionales en el marco de la cual será posible, o no, el despliegue del *actopoder*, como el fortalecimiento de la *psicosocialidad*.

Tres son los ejes temáticos que estructuran el Estado del Arte. En primer lugar, lo constituye los estudios referidos a las trayectorias profesionales; en segundo lugar

aquellos trabajos que centran su atención en la formación inicial docente y finalmente, los que abordan el desarrollo profesional de los docentes universitarios en el marco actual de la Educación Superior Universitaria.

## **ESTUDIOS SOBRE TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE DOCENTES UNIVERSITARIOS.**

### **- En Latinoamérica**

México es uno de los países Latinoamericanos que registra una rica y prolífera producción teórica y empírica sobre los académicos en distintos campos profesionales, algunos de los cuales lo hacen desde la perspectiva de las trayectorias profesionales.

Un antecedente relevante para este estudio lo constituye el trabajo de **Romo Beltrán**, (2013), “Trayectorias y cambios identitarios en dos grupos de académicos: Refundadores y Herederos del Colegio de Pedagogía”. Allí, la autora indaga el modo en que un conjunto de acontecimientos marcaron la consolidación y trayectoria de dos grupos de académicos pertenecientes a la Licenciatura en Pedagogía de la UANL durante 1970-1980. El primer grupo, denominado bajo el nombre de los “Refundadores”, conformados por jóvenes profesores provenientes de la sociología, filosofía, psicología y la economía, articulados por la primera Pedagoga y Psicopedagoga, exiliada argentina e invitada por los directivos para su incorporación institucional y al rediseño curricular. En tanto el segundo grupos, los “Herederos”, está constituido por la segunda y tercera generación de egresados de la licenciatura quienes se incorporan posteriormente como académicos apoyando el nuevo proyecto. Particularmente, su interés se centra en las transformaciones institucionales que las políticas universitarias han impreso en los proyectos institucionales y sus huellas en las trayectorias grupales y personales. El abordaje lo realiza desde la perspectiva del análisis institucional y la teoría de grupo, en tanto sus constructos le permiten avanzar en el conocimiento sobre la dinámica y procesos que emergen en la trama que se teje entre la dimensión de “lo institucional” y los sujetos. Desde este marco concibe a las instituciones como una red simbólica constituida por componentes tanto funcionales como imaginarios; como instituciones de vida, de existencia, en tanto que,

parafraseando a Kaës (1996) permiten el mantenimiento y la renovación de las fuerzas vivas de comunidades de sujetos, toda vez que en ellas es posible vivir, trabajar, amar, transformarlas.

El trabajo con la narrativa cobra aquí importancia en tanto le permite acceder a los significados que construyen los actores, develar cómo los sujetos habitan, viven las instituciones, con el reto concomitante de objetivarlos, mediante evidencias empíricas, documentales. Entre las conclusiones principales, la autora trabaja en una línea histórica, el modo en que un grupo de académicos fue transitando un proceso que fue desde su consolidación identitaria hacia trayectorias y constructos identitarios de tipo diaspórico como resultado de los cambios contextuales y organizacionales cada vez más acelerados, así como a políticas públicas que han orientado el trabajo académico hacia prácticas cada vez más individualizadas.

Otro estudio relevante es el publicado por **Lara, V y López, A (2013)** realizado en dos universidades públicas estatales de México, titulado “Trayectorias de formación e ingreso de académicos de universidades públicas estatales”. Los hallazgos presentados se derivan de entrevistas desarrolladas durante los años 2011- 2012, como parte de un proyecto más amplio denominado “Formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones en México”. El objetivo del mismo se centra en conocer las prácticas académicas desde tres dimensiones: a) las prácticas cotidianas de los académicos en el entorno institucional; b) la percepción de los profesores acerca de estas actividades cotidianas y el tiempo que dedican a cada una de ellas; c) el contexto normativo de las prácticas académicas. Particularmente en este trabajo los autores presentan una descripción cualitativa de las trayectorias de formación de los profesores de tiempo completo de dos universidades públicas estatales. Parten de considerar que no es posible pensar la carrera académica como una trayectoria con un principio, un recorrido posible y un fin único. En la trayectoria académica de los profesores universitarios entran en juego, expresan las autoras, decisiones e intereses personales, las características del establecimiento y de la disciplina de trabajo y, en los últimos tiempos se ha sumado, los programas y políticas nacionales. Es en la combinación de la afiliación y la adscripción, considerados como eventos sucesivos en la vida de los profesores universitarios, que los profesores construyen una trayectoria específica. El estudio concluye señalando que, independientemente del campo disciplinar al que

pertenecen, los profesores presentan cambios en sus trayectorias, es decir, cambios en su afiliación por razones personales e institucionales.

La investigación emprendida por **Landesmann, Hickman y Parra**, cuyos resultados son presentados en el libro “Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala” (2009) se constituye en otro antecedente. La misma se presenta como la continuación de un trabajo de indagación que se inicia en el año 2000. Allí, el interés se centraba en explorar los vínculos entre la institución universitaria y la construcción identitaria de sus académicos mediante el dispositivo de relato de vida, desde el cual exploraron los procesos identificatorios que constituyen los elementos a partir de los cuales los sujetos construyen sus identidades. Posteriormente y en función de dar continuidad a la investigación, como de nuevos emergentes surgidos en el estudio, se centraron en el abordaje de la construcción de la identidad institucional de dos grupos de académicos protagonistas del proceso de institucionalización de la carrera de Psicología: el grupo de fundadores-adherentes y el grupo de los herederos. En esta instancia no serán los relatos de vida individual sino los relatos construidos mediante la organización de un taller de indagación de la historia de la licenciatura de Psicología en Iztacala, el que estructurará la recopilación, análisis e interpretación de la información. Esta metodología propone un dispositivo para “narrar, relatar, oír los relatos mutuos de las historias institucionales, creando así redes colectivas de memorias compartidas”. El corpus teórico en el que se apoya la investigación proviene fundamentalmente de los aportes del análisis institucional desarrollado por Lidia Fernández, además de los realizados por autores como Kaës, Enriquez y Remedi y, de los aportes brindados por autores como Candau (2002) para abordar el estudio de “la memoria” como parte fundante de las identidades institucionales colectivas.

El interés de **Landesmann, Hickman y Parra** por el estudio de las comunidades académicas se extiende hasta la actualidad, influenciando no sólo en los estudios y producciones de sus colegas mexicanos, sino también integrando a grupos académicos argentinos liderados, en este caso por **Marcela Ickowicz** con quien recientemente han publicado el libro “Historias, identidades y culturas académicas (cuestiones teóricas y metodológicas). Liderazgos, procesos de filiación, transmisión e innovación” (2016). Siguiendo la reseña realizada por Saltalamacchia, el libro reúne las producciones de diversos autores fruto de las investigaciones llevadas a cabo, en ambos



países, durante más de veinte años. En la primera parte, en lo que respecta a los trabajos de investigación, se presentan los resultados del estudio de tres casos. El caso 1: Iztacala, el caso 2: Universidad de Nuevo León y el caso 3 la identidad de una generación de intelectuales, el caso de los intelectuales de los años sesenta en la UNAM. En ellos se aborda la emergencia y consolidación de agrupaciones de intelectuales –psicólogos y pedagogos- en pos de un proyecto académico gestado en el marco de un contexto socio-político muy importante en el devenir de las universidades: el periodo 1956-1966. La técnica utilizada en las investigaciones fue la historia de vida, integrada al mismo tiempo con la trama intelectual de la época y, en particular con los eventos ocurridos en las universidades.

En la segunda parte, se exponen, entre otros temas, los trabajos de las investigadoras argentinas, quienes presentan los resultados de la investigación sobre tres grupos académicos argentinos que se crearon en y sobrevivieron a condiciones críticas.

Otro antecedente es la ponencia presentada por **Esperanza Viloría Hernández y Jesús Francisco Galaz Fonte (2009)**, titulada “Trayectorias profesionales en profesionistas y académicos del Derecho: el caso de una universidad pública”. Este trabajo es un reporte parcial de un trabajo mayor de investigación que se realizó en una universidad pública estatal y que tuvo por objetivo caracterizar la cultura académica en diferentes campos profesionales. En este reporte se presentan los resultados asociados a la trayectoria profesional y académica en la carrera de Derecho. La información pertinente se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas que abordaron los procesos identificados por los entrevistados sobre su trayectoria profesional, entendida como la articulación de dos aspectos: el tiempo y el desarrollo. El primero, se refiere a la sucesión de acontecimiento (ingreso a la carrera, incorporación al trabajo) que determinan periodos más o menos identificables. El segundo, el desarrollo, a los cambios progresivos que pueden ser lineal o no, y pasa por etapas.

El objetivo de la investigación se centró en poder identificar las trayectorias de los licenciados en Derecho en el marco de su práctica profesional y como académico de Derecho en una institución de educación superior. En cuanto a los profesionistas de Derecho, las respuestas fueron organizadas en tres periodos: el de la decisión e ingreso a la carrera, el de formación profesional y el de egreso y actividad profesional. En cuanto a los académicos del Derecho, se identificaron dos tipos, los profesionistas-académicos y los académicos-profesionistas del derecho. La trayectoria de los profesionistas-

académicos se organizó en cinco periodos de desarrollo profesional: decisión e ingreso a la carrera, el periodo de formación profesional, el de egreso y actividad profesional, inicio a la vida académica y por último la carrera académica. En tanto que los académicos-profesionistas, se identifican tres periodos: decisión e ingreso vinculado a la elección de la carrera, la formación profesional y de egreso y actividad profesional. Como conclusión plantean que las trayectorias se encuentran asociadas a los aspectos culturales tanto de los profesionistas como de los académicos del Derecho, ya que muestran algunas semejanzas y diferencias relacionadas con el contexto organizacional donde se desarrollan. Entre los aspectos culturales similares se pueden destacar los procesos de socialización y relaciones interpersonales para el desarrollo de la profesión. Los aspectos culturales en que difieren se relacionan con los mecanismos de selección y avance en la carrera, ya que ambos procesos dependen de la institución en la que realizan su actividad profesional.

La Revista Mexicana de Investigación Educativa publicó en el año 2001 un número especial en donde reúne una serie de artículos de investigación referidos al estudio de los académicos, siendo uno de los ejes de análisis las trayectorias académicas. Entre ellos resulta un antecedente relevante el trabajo de **Salord García** "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad". El mismo se propone la lectura de la diversidad de las trayectorias académicas en términos de heterogeneidad, concepto que atiende a los vínculos que organizan la vida y la historia de los académicos y establece a la mezcla como condición de existencia de lo diverso. Propone tres dimensiones analíticas: 1) el alto grado de indeterminación; 2) la fuerte disposición discriminatoria; y 3) el predominio de la verticalidad y de una persistente debilidad de las redes horizontales, como componentes básicos del patrón de constitución y reproducción de los académicos de carrera de la UNAM. El grupo ocupacional se reconstruye como el espacio de vinculación entre desiguales, diferentes y contrincantes y mostrando en síntesis el proceso generacional en el que se constituyen la desigualdad, la diferencia y la discrepancia, en el interior de los núcleos familiares y en el ámbito institucional. Trabaja la reconstrucción de los itinerarios singulares y colectivos a través del recurso de las trayectorias y de la genealogía, utilizados no sólo como modos de representación del texto, sino como herramientas del trabajo analítico.

Otro de los artículos que se destacan en esta revista es de la ya citada investigadora **Landesmann**. En el trabajo titulado "Trayectorias académicas

generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina”, expone los avances alcanzados en el estudio sobre la constitución del nuevo rol de académico, el cual lo aborda a partir de la consideración de la historia de tres generaciones de profesores de la carrera de bioquímicos de la Facultad de Medicina. Para ello pone en juego una estrategia analítica muy relevante: el concepto de generación, el cual se constituye para la autora en una mediación muy importante en la construcción del rol académico, su consolidación y eventual diversificación. En el análisis tiene en cuenta diversas variables consideradas como relevantes: la pertenencia institucional (Facultad de Medicina), el tipo de vínculo (tiempo completo) la afiliación disciplinaria (Bioquímica) y los periodos de inserción en la vida académica (tres generaciones entre 1957 y 1974). Desde un enfoque cualitativo estudia las trayectorias utilizando el método biográfico, el cual le permite reconstruir las trayectorias sociofamiliares, escolares y profesionales además de que ofrece —de acuerdo con De Gaulejac (1994) — pistas para reconocer determinismos o condicionantes sociales e institucionales y su universo simbólico así como las “herencias” sociales y familiares que median en la apropiación de la realidad por parte del sujeto. El estudio concluye dando cuenta que existe para cada generación -los fundadores, los herederos y los profesores de facultad – un entramado particular que da cuenta de distintos itinerarios y destinos en la constitución del rol y de las identidades. Es así como en la Facultad de Medicina se diferencian rápidamente distintos roles académicos: los gestores, los investigadores y los profesores.

Un tercer trabajo de la revista que se constituye como un antecedente importante es el desarrollado por **Villa Lever** “El mercado académico: la incorporación, la definitividad, y las promociones pasos para una misma trayectoria de formación”. En el artículo analiza la importancia relativa de tres momentos cruciales en la vida de un académico: el ingreso, la permanencia o definitividad y la promoción. El eje central del análisis lo constituye la identidad del académico como tal, la cual la aborda desde dos elementos: la institución universitaria y el trabajo profesional que desarrollan. El hilo conductor lo constituyen las percepciones de los sujetos sobre sí mismos y sobre su trayectoria profesional, ubicada en el espacio temporal en el que se desarrollan laboralmente. Si bien emplea la entrevista individual, su objetivo no es trabajar sobre identidades personales, sino sobre identidades colectivas. El universo de investigación es la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Entre las conclusiones

señala que la carrera académica parece desarrollarse entre una serie de tensiones que le van dando forma: se trata de una élite que se ve enfrentada a enseñar antes de completar su propia formación académica. Vive su profesión en medio de una fuerte indiferenciación institucional que los desalienta a seguir adelante; se debaten entre las cómodas exigencias de la normatividad y el decidido apoyo institucional para completar su formación. Sin embargo, su incorporación al mercado académico, cuando son muy jóvenes, les permite formarse.

**Chavoya Peña** expone también en esta revista el trabajo titulado “Organización del trabajo y culturas académicas. Estudios de dos grupos de investigadores de la universidad de Guadalajara”. En el artículo presenta algunos rasgos de la organización del trabajo y la cultura académica de dos grupos de investigadores que se desempeñan en la Universidad de Guadalajara. La investigación forma parte de un estudio mayor sobre el surgimiento y desarrollo de algunas áreas de investigación en dicha universidad. Los enfoques utilizados provienen de la sociología de la ciencia, la antropología de la ciencia y la sociología de las universidades, principalmente la perspectiva de Burton Clark. El abordaje metodológico es de corte etnográfico (antropológico), inscripta dentro de los paradigmas cualitativos. Emplea, para el trabajo de campo, la observación directa, la investigación documental, la realización de 47 entrevistas abiertas y semi-estructuradas a dos grupos de investigadores de dos áreas: el Instituto de botánica y el Departamento de madera, celulosa y papel. El objetivo de la investigación fue llegar a una reconstrucción cultural, por lo cual, la base de análisis fue el significado que los propios implicados asignan a sus actos. El estudio concluye reafirmando que las determinantes del trabajo académico provienen de la disciplina, de la institución y del contexto. Asimismo se reafirma, el papel que juega la cultura académica en la construcción y legitimación de significados y creencias indispensables para la realización de este trabajo.

Otro estudios que se presenta como antecedente es la tesis doctoral de **Rocío Grediaga Kuri (2001)** titulada “Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos”. El objetivo del estudio se centra en tipificar la multiplicidad de formas en que se desenvuelve el rol de académico y analizar de qué depende esta diversidad. Su abordaje se realiza a partir de reconstruir las trayectorias académicas de miembros de las comunidades de física, sociología, ingeniería civil y administración

que trabajan en cuatro contextos organizacionales. Le interesa explicar la diversidad de compromisos y resultados producidos por los académicos en el desarrollo de sus actividades de docencia e investigación durante los últimos cinco años estudiando la influencia que ejercen, como agentes socializadores en los distintos momentos de la carrera académica, las comunidades disciplinarias, las organizaciones de educación superior en que estos profesionales prestan sus servicios y la comunidad científica nacional e internacional.

Para poder explicar las razones acerca de la diversidad en la profesión académica y sus consecuencias, plantea nuevas dimensiones de observación tales como los procesos de socialización, construcción de identidad y significados de la interacción de los miembros de la profesión académica. Considera que los contenidos valorativos y normativos pueden recuperarse reconstruyendo las regularidades presentes entre los integrantes de estas formas de agrupación social, a través de: a) la evolución histórica del sistema de educación superior, las organizaciones y las disciplinas en el país; b) las trayectorias académicas, percepciones y opiniones de sus integrantes.

Conceptualiza a la trayectoria académica como un proceso (sucesión de etapas, opciones ante las distintas vías alternativas de desarrollo, combinación de actividades y resultados), en el que pueden reconocerse como puntos de corte y delimitación el momento y las condiciones del primer contrato con este tipo de organizaciones y la situación que tiene el entrevistado cuando se hace la observación. Estos puntos extremos son los que se analizan y relacionan en el conjunto de la población que se estudia. Así mismo, considera que es fundamental el estudio del proceso y condiciones de evolución de los colectivos para poder interpretar los significados del quehacer académico. En la reconstrucción de la influencia de los distintos modos de vinculación social en las trayectorias y en la forma de interacción y producción actual de los académicos, tiene en cuenta no sólo los rasgos de las comunidades disciplinarias o de las asociaciones que existen en los diferentes tipos de organización, sino también, los efectos que pueden atribuirse a las mismas según el lugar y forma de iniciación en la disciplina y la vida académica. Para ello tiene en cuenta la socialización en la disciplina (los procesos de escolarización formal) y al iniciar su vida académica (socialización organizacional durante el primer contrato). En su investigación, la autora realiza con extenso detalle un análisis del Sistema de Educación Superior, mercado académico y organizaciones; la evolución de las disciplinas en México y un estudio de la profesión

académica, entre otros. Dentro de las conclusiones principales, la autora trabaja en torno a la evolución de la universidad y los procesos de consolidación, diversificación y los contextos organizacionales de desarrollo de la profesión académica, entre otros.

Finalmente el trabajo de los españoles **Hernández, Sancho, Montané, Sánchez de Serdio** (2011), titulado “¿cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales” es otro antecedente a destacar. El mismo, es un informe de la investigación “Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios” en los que se explora los cambios en la legislación, la organización, los contextos de investigación y la docencia en los últimos treinta años. Particularmente, en este reporte, se presentan parte de los resultados obtenidos en el proyecto, siendo su principal objetivo contribuir y mejorar el conocimiento basado en la investigación sobre el saber profesional y la experiencia laboral en las universidades españolas en el marco de los cambios económicos, social, cultural, tecnológico y laboral que están atravesando. Desde la metodología de las historias de vida, la investigación busca captar los cambiantes mundos del profesorado universitario, centrándose en las trayectorias académicas y sus experiencias profesionales re-construidas desde sus vertientes biográficas. El foco de atención de las historias de vida profesional son las experiencias vividas entre el profesorado universitario con respecto a la serie de medidas legislativas y cambios culturales e institucionales que han tenido incidencia en sus condiciones de trabajo. Así también, además de responder a la pregunta de cómo el profesorado universitario responde a los cambios a través de los relatos de vida profesional, se busca responder a la pregunta ¿qué tipo de docentes, investigadores, académicos en suma, quiere conformar –ha ido conformando- la Universidad? La muestra estuvo constituida por 24 docentes e investigadores universitarios con más de 20 años de servicio y pertenecientes a universidades históricas y nuevas. Entre las conclusiones que plantea puede señalarse: la necesidad de crear recursos que permitan hacer compatible la exigencia que demandan las universidades en relación a la docencia, la investigación y la gestión, la movilidad en la carrera académica partir de comisiones de acreditación, fue un avance pero no alcanza para solucionar el problema de la endogamia. Un cambio notable es la valoración que se realiza a la innovación docente, criterio prioritario para la promoción académica. La rendición de cuenta se plantea sin el compromiso de la otra parte, es decir, sin que las gestiones de las universidades brinden los recursos para que

el profesorado pueda asumir sus compromisos. La universidad española actual no acompaña al profesorado en las presiones que se derivan de los cambios; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad.

- **En Argentina**

A diferencia de México, son pocas las investigaciones que hemos encontrado cuyo eje haya sido las trayectorias profesionales de los académicos.

La investigación emprendida por **Ickowicz, Marcela y Valdemarin, Paola (2014)**, presentada en la ponencia “Concurrencias en las dinámicas de grupos universitarios ante situaciones críticas: un estudio desde enfoques psicosociales”, se constituye aquí en un antecedente relevante. El objetivo que se plantea consiste en analizar las condiciones que favorecen el sostenimiento en el tiempo y la producción de calidad –a pesar de haber sufrido distinto tipo de interrupciones en sus historias-. Se reconstruye las historias y trayectorias de tres grupos académicos estudiados en un periodo de más de 20 años. En esta línea interesa profundizar las dinámicas (el movimiento institucional) y dramáticas de grupos universitarios (el modo en que experimentan ese movimiento) frente a condiciones de potencial crítico, agudo o crónico (Fernández 2004) o en situaciones críticas configuradas por diferentes combinaciones de acontecimientos en el ambiente externo e interno de estos grupos. Sus bases teórico metodológicas se orientan por los aportes del campo de estudio de las dinámicas en sujetos, grupos y organizaciones desde perspectivas psicosociales, psicoanalíticas y socioclínicas desencadenadas por una interrupción de las modalidades de existencia y experimentada como amenaza a la continuidad de diferentes aspectos de la vida, cuando no a la vida misma. Los grupos-casos que se presentan están localizados en la UNCo, se desarrollan en distintos campos profesionales y disciplinares, su vida transcurre en periodos democráticos y son destacados por su producción sostenida en un lapso de 20 años. Las dinámicas de creación, funcionamiento y sostén en el tiempo y sus itinerarios están signados por los procesos e influencias del periodo de Normalización de las UUNN en general y de la UNCo en particular, y por los impactos que tales grupos sufren por las políticas de los '90. Luego de un riguroso análisis, plantean avances que les permite ir ampliando la comprensión de la propuesta conjetural desde la cual parten. Algunos de

ellos son: los grupos universitarios que experimentan frecuentes interrupciones de la vida institucional, el sostén del grupo en el tiempo y la continuidad en su producción científica y profesional serían posible por la existencia/concurrencia de una trama de condiciones: la presencia de liderazgo científico, el ámbito grupal conformado por sujetos de diferentes edades y formaciones académicas; la creación, transmisión y reconocimiento de un saber altamente sofisticado; un ideario-proyecto que aloja una concepción de universidad y de universitario.

Así mismo, el artículo “Condiciones Institucionales y Producción de Culturas Grupales. Estudio de una cátedra de la UNCO” realizada por la autora referida anteriormente, **Ickowicz, Marcela (2013)**, producido en el marco de su tesis doctoral “Universidad y Formación. Las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario” se constituye en otro antecedente relevante para este estudio. Su interés investigativo se centró en comprender en profundidad los fenómenos ligados a la socialización y formación de los docentes en el espacio conformado por las cátedras universitarias, en especial aquellas reconocidas (en el medio social interno y externo) por la producción en la formación de sus profesores. En el artículo que citamos aquí, presenta el análisis de un caso que conforma el material de la tesis. Aborda el análisis de las características que poseen los espacios de formación de los profesores universitarios en relación a la enseñanza en un determinado campo disciplinar artístico o técnico; la investigación y producción de conocimientos, su difusión y la vinculación con el medio social en el que se inserta. El diseño de indagación contempla el análisis de fuentes documentales, normativas emanadas por los diferentes ámbitos de gobierno universitario, así como diversas producciones del caso objeto de análisis (programas, materiales didácticos, publicaciones científicas). Utiliza los estados de situación institucional en base a entrevistas abiertas de reconstrucción de la historia y la situación actual de estos grupos según áreas temáticas de indagación y el empleo de consignas proyectivas.

En sus marcos conceptuales, el estudio incorpora el aporte de los enfoques disciplinares de la psicología institucional de raíz psicoanalítica, la sociología clínica de las instituciones, el sociopsicoanálisis y la teorización resultante de las investigaciones realizadas en nuestro país acerca de las instituciones educativas, así como los desarrollos teóricos metodológicos que aportan las historias de vida y trayectorias de académicos.



En línea con las conclusiones del trabajo citado anteriormente, se observa que, para el caso analizado, la creación del grupo de estudio fue un tipo de respuesta “acertada” a un contexto que se presentaba desfavorable o adverso a las concepciones que portaba el grupo. El sostenimiento de valores enlazados al trabajo colectivo, a la búsqueda de legitimación social –no sólo interno- sino externo al mundo académico, al compromiso en la formación de jóvenes profesionales, junto a una concepción de hacer historia social, instala un estilo de trabajo que operaría como sostén en la dinámica del grupo.

Un nuevo estudio presentado por **Innocentini y Forte (2015)** bajo el título “Trayectoria y docencia en el nivel superior: el itinerario de viaje de un buen profesor universitario”, plantea indagar sobre la docencia, ahondando en las trayectorias profesionales de tres buenos docentes universitarios mediante sus relatos. Parte de considerar al docente como un sujeto dotado de conocimiento pero atravesado a la vez por experiencias de vida, concepciones, influencias que han moldeado ya sea por continuidad o por ruptura sus prácticas docentes. Solo mediante el análisis de la interacción de esta mirada que plantea al docente sobre sus propios pasos en la docencia, en conjunto con su percepción de sí mismo como docente, de sus estudiantes y de sus intenciones para con ellos, de los objetivos que persigue al hacer docencia y de la forma en que ha ido forjando su identidad a lo largo de los años, podremos intentar comprender su docencia. La noción de trayectoria docente, entendida como un devenir no sólo de acciones sino además como búsqueda espiritual de su propio ser docente, cobra entonces un rol preponderante para el análisis. Dicha investigación tiene un corte interpretativo de las narrativas docentes, herramienta fundamental para explorar la construcción de la identidad docente de los entrevistados a la luz de las experiencias de vida puestas de manifiesto a través de la subjetividad de sus relatos. Se adopta para ello el método biográfico, entendido este como el resultado enriquecido de diversas perspectivas complementarias, que contribuyen a obtener una trama subjetiva y particular aunque vinculada estrechamente con las historias objetivas vividas en un contexto determinado que le otorgan sentido y validan a la experiencia misma. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a los mejores docentes de la carrera de Ingeniería en Agronomía de la UNMdP identificados por sus estudiantes. A través de las entrevistas intenta explorar la forma sutil en que el pasado impacta en su presente académico a lo largo de su trayectoria.

Fruto del análisis dio cuenta, entre otros aspectos, del modo en que el docente fue logrando a lo largo de su vasta carrera, conseguir todos los atributos de los docentes que le fueron memorables y mantenerse al margen de las prácticas que escapan de sus esquemas de moralidad y buena conducta.

En la misma línea teórica y metodológica señalada en el trabajo anterior, el artículo de **Álvarez, Porta y Sarasa (2011)** “Una exploración al rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios” desarrolla el análisis de la forma en que el pasado impacta en el presente académico de los profesores reconocidos por sus estudiantes como excelentes. El mismo se presenta como la continuidad de un proyecto iniciado anteriormente centrado en torno a la buena enseñanza. Es desde estos estudios que emerge la categoría de “viaje odiseico” la que representa la idea de derrotero o ruta atravesada en la biografía profesional. Así también, fruto del análisis de las categorías teóricas y los datos arrojados por las entrevistas, observan que la Odisea –desde la cual se apoya el marco conceptual- origina también el papel del “mentor”. Las características de un mentor experto el ser mentalmente flexible, reconstruyendo su pensamiento al experimentar disonancia cognitiva; sensible ante el trabajo a emprender; imaginativo y perceptivo en la visión de problemas y sus patrones significativos; proveedor de fuentes de información válidas para resolver problemas; autónomo y apto frente al cambio y reflexivo en la acción. Las entrevistas en profundidad que realizan a los docentes considerados como buenos examinan las enseñanzas y prácticas que éstos percibieron durante su biografía educativa, para hallar trazas de estas experiencias en sus vidas actuales. En las historias de vida reconstruidas, surgen los mentores que estos protagonistas tuvieron al comenzar la docencia y la investigación universitarias. La recuperación de estas evocaciones permite conceptualizar el papel de los expertos en la formación de los noveles, para reexaminar lo que tradicionalmente se ha visto como acciones informales de supervisión de auxiliares docentes y jóvenes investigadores. Así, se intenta fundar en la universidad un sitio para comunicar las buenas prácticas de los mentores.

El trabajo de investigación de **Ardiles (2009)** titulado “*Los profesores que forman docentes. Trayectos de desarrollo profesional*” se constituye en un referente relevante. Este proyecto focaliza su estudio en el conocimiento de los profesores que forman docentes, en este caso para el nivel medio, como así también en el análisis sobre cómo se configuran sus trayectorias en escenarios y contextos de transformaciones

políticas y educativas. Los interrogantes que se plantean giran en torno a quiénes son estos profesores que forman docentes y los nuevos mandatos recibido en el marco de tensiones que llegan hasta las prácticas en el aula, cómo es su desarrollo profesional en la etapa de formación que se realiza en escenarios de trabajo, cómo reinterpretaban, cómo reconstruyeron sus saberes para continuar en el sistema en este particular marco de reciprocidades que se viven en los contextos institucionales. Así también, indagan cómo esta "centralidad" y exigencias puestas en el docente afecta a los formadores de profesores, qué inquietudes, preocupaciones, angustias, ansiedades viven en el trabajo en el marco de la "descentralización" propuesta en el nivel macro, en el contexto de los 90.

Esta misma autora, junto a **Borioli (2011)**, publicó posteriormente en el marco de este proyecto, el artículo "Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo". El objetivo de este trabajo fue mostrar que en Institutos formadores de la ciudad de Córdoba se ha ido configurando una composición profesoral con titulación cuaternaria a partir del año 2003 y que además responde en sus prácticas de formación docente a la lógica de los criterios académicos de la universidad. Es decir, se busca mostrar las huellas que la universidad escribe en el cuerpo, en los discursos y en las prácticas de los profesores. La investigación se realizó desde un enfoque biográfico para explorar la trayectoria escolar de quienes hoy se desempeñan como profesores que forman docentes para el nivel secundario, con el supuesto de que el camino transitado, las trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales pueden contribuir a la comprensión de sus prácticas docentes. El abordaje lo realizan mediante el estudio de caso, seleccionando a un ISFD considerado de prestigio en la ciudad de Córdoba. Los relatos de vida de los profesores fueron el material sustantivo de trabajo, además de las fichas institucionales, observaciones de clase, programas de profesores, fotografías y estancias en la escuela para sostener el vínculo con el escenario y contexto de trabajo. Definen al desarrollo profesional del docente como un fenómeno complejo y multidimensional en donde se entrelazan e imbrican mutuamente el aprendizaje continuo dado en el trabajo y la vida de los individuos. Las trayectorias de los docentes la entienden como el recorrido de una vida con itinerarios que urden variadas tramas, con las significaciones propias de los sujetos ya que al encontrarse esas trayectorias suele salir a la luz un profundo sentido de extrañeza entre los docentes, en el espacio habitado de la escuela. Las mismas les ayudaron a historizar el desarrollo

profesional. Uno de los hallazgos fue el interesante fortalecimiento de la tradición académica al interior de los ISFD, a partir del año 2003, donde en un punto se articulan agenda política con agenda práctica de los docentes, ello vinculado a los saberes sustantivos disciplinares de la materia a enseñar. Otro de los hallazgos es el aspecto limitante que observan y al cual invitan a seguir indagando, referido a la dificultad de ligar las raíces y el sentido de la formación de estos docentes, casos en estudio, con las necesidades y objetivos de los ISFD y asistir a la constitución de esos eslabones que participan de la cadena de transmisión, vía el conocimiento didáctico del contenido.

En esta misma línea de trabajo **Calatayú y Mereshián (2009)** desarrollan un estudio en torno a “*El desarrollo de los profesores de la escuela media en escenarios de trabajo*”. Los interrogantes que se plantean apunta a conocer el impacto de la biografía escolar de los profesores en su desarrollo profesional, a la construcción de su carrera docente, a la articulación de la misma con los espacios de trabajo y, a las características que asume el desarrollo profesional para estos profesores.

### **ESTUDIOS SOBRE LA FORMACIÓN Y LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EL NIVEL UNIVERSITARIO**

Hacemos referencia aquí a los estudios que centran su interés en el análisis de la formación en la universitaria –particularmente la perspectiva de la Pedagogía y Didáctica en la enseñanza universitaria- y en la formación docente inicial en el nivel universitario.

#### **- En Latinoamérica**

**Carpeño y Marim (2016)** presentan el artículo “Formación Inicial de los docentes: Estudio comparado de los sistemas educativos en Brasil y China” el cual contiene los resultados del estudio que analiza las convergencias y divergencias entre las propuestas educativas brasileñas y chinas. En el marco de las políticas educativas sobre la formación inicial del profesorado, analizan desde una metodología comparada, las características generales de los dos países y describen los sistemas de formación del profesorado considerando la estructura del sistema educativo, la legislación en referencia a la formación de los docentes, el diseño curricular de la formación docente y la selección de estudiantes para dichos programas. Las conclusiones se centran, entre

otras, en el nivel de cualificación de los docentes, la distribución curricular de los programas y los mecanismos para mejorar la selección de los docentes.

La tesis doctoral, “La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica” de **Marquez Aragonéz (2009)** parte de considerar, entre otros aspectos, que la formación inicial en España no se ha adaptado a las nuevas necesidades y al perfil del profesor actual, a pesar que la docencia requiere de una formación que prepare a los futuros profesores y los dote de las competencias necesarias para el desempeño de su labor. La tesis presenta un análisis de las características que debe tener la formación inicial del Profesorado de Secundaria para adecuarse a esta etapa, con especial atención a la necesaria conexión que debe haber entre la formación teórica y la práctica. El campo empírico está constituido tanto por información que proviene de la utilización de instrumentos de recolección de datos enmarcados en la perspectiva cuantitativa – cuestionarios a alumnos y profesores- como cualitativa –entrevistas a profesores y grupos de discusión virtual con alumnos, para conocer las opiniones del alumnado y el profesorado de prácticas de la Universidad de Málaga. Entre las conclusiones a las que arriba el estudio se destaca: el impacto que tiene para los alumnos en formación el encuentro con la práctica, dándose cuenta que la posición del conocimiento científico que posee no es suficiente para poder desempeñar su labor, porque el trabajo docente implica la realización de múltiples tareas. En este sentido demandan una formación que dé respuestas a sus necesidades como profesionales de la educación. Los alumnos dan más importancia a la formación práctica que a la teórica, para ellos la teoría es necesaria pero la práctica es imprescindible. La necesidad de que ambas, teoría y práctica, estén coordinadas y relacionadas entre sí se considera fundamental para la mayoría porque les permite aplicar los aprendizajes de un ámbito en el otro, construir conocimiento sobre la profesión y reflexionar críticamente sobre las acciones que realizan en la práctica. En referencia a los profesores, la mayoría manifestó las carencias de su formación inicial, especialmente, el hecho en que no se los haya formado para la labor que iban a desempeñar. Los profesores advierten sobre la necesidad de una articulación permanente y genuina entre la teoría y la práctica, ambas fundamentales para la formación de los docentes.

**Cavallero y Bolívar (2015)** presentan el artículo “El profesorado universitario como docente hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación”.

Los autores discuten y señalan el predominio de la investigación por sobre la docencia, rasgo que obstaculizó el avance hacia nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de la consideración de diversas investigaciones, realizadas en las últimas décadas, ponen en evidencia la existencia de diferencias en las creencias que tiene el profesorado universitario sobre la enseñanza, las estrategias docentes que desarrollan y las formas de entender el aprendizaje. Dos son las orientaciones que identifican los autores hacia la docencia: una centrada en el profesor y basada en estrategias de enseñanza tradicional; y otra centrada en el estudiante y apoyadas en estrategias de enseñanza constructivista. Modificar las concepciones y estilos docentes del profesorado universitario hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje orientado al estudiante no es tarea sencilla, y requiere un replanteamiento de los sistemas de formación y evaluación, así como nuevos dispositivos y contextos que posibiliten integrar docencia e investigación.

El reporte de investigación que realiza **Jofré Araya y Gairín Sallán (2009)** en el trabajo titulado “Formación inicial de los docentes de enseñanza media. Una mirada desde las universidades pedagógicas chilenas” analiza la relación que se establece entre las universidades pedagógicas chilenas y los centros de prácticas profesionales de enseñanza media. El estudio de campo realizado, incluye 54 encuestas a profesores universitarios de tres universidades, entrevistas con sus directivos y la participación de 15 estudiantes en *focus group*. Los resultados avalan y explican, expresan los autores, la consideración de cuatro competencias docentes (técnica, metodológica, social y personal) y la persistencia en el profesorado y el alumnado de la idea de que la formación disciplinaria es más importante que la pedagógica. Asimismo, también influye en ello la escasa y poca funcional relación entre universidades y centros de práctica profesional y la presentación en la universidad de temas y contenidos lejanos a la realidad laboral. Paralelamente, se ratifica la necesidad de llevar a cabo una formación en, sobre y en relación con la acción, la conveniencia de relacionar conocimiento disciplinario y pedagógico, la importancia de un trabajo colectivo y la consideración del estudiante como persona.

La investigación presentada por **Loyola Chavez (s/f)** en el artículo “El formador de formadores de profesores. Un estudio para identificar el desempeño deseable” aborda el estudio del formador de formadores de profesores. Le interesa indagar acerca de su formación, de las contribuciones que realiza dicha formación para la Educación Básica

y qué competencias son propias para su desempeño. La investigación se realiza en la institución formadora Universidad Pedagógica Nacional y su referencial empírico lo constituye, en primera instancia, la realización de 13 entrevistas a formadores de formadores con el objeto de establecer un referencial de competencias que desde su punto de vista, deben contar los formadores de formadores de profesores. Entre los resultados preliminares que presenta, pueden señalarse: los formadores de maestros plantearon la necesidad de establecer un catálogo mínimo de saberes como punto de partida para el ejercicio de sus tareas, la universalización del saber pedagógico es uno de ellos. Así también desarrollar conocimientos en torno al diseño curricular, establecer el contacto permanente con la realidad, acompañar al alumno en el proceso de reflexión de su práctica, ser crítico de las innovaciones y de las tradiciones educativas, ser capaz de trabajar colegiadamente con sus compañeros.

En el marco de los estudios comparados de la Educación Superior, **Monteiro Machado y Sanchez (2008)** analizan en el artículo “La educación superior y la formación de los profesionales de la educación: estudio comparado entre Argentina y Brasil”, la lógica que subyace a las políticas de formación de los profesionales de la educación en ambos países. Se parte de la hipótesis de que tales políticas de formación profesional, introducidas por las respectivas leyes nacionales de educación en los dos países, fragmentan y diversifican la formación profesional. El trabajo se realizó por medio de un análisis bibliográfico y un análisis de las leyes nacionales de cada país, en lo referente a la formación de los profesionales de la educación. El artículo, forma parte de una investigación en proceso de desarrollo, y por lo tanto, se van planteando interrogantes, los cuales serán abordados en otra etapa. El presente artículo, se organiza según casos (caso argentino y caso brasilero), durante los años 90 donde se realiza un análisis de las legislaciones de la época abordada, siempre teniendo como eje las propuestas de formación de los profesionales de la educación y su vinculación con el nivel superior de educación. En un segundo momento se discuten los rumbos adoptados por las recientes leyes y disposiciones curriculares para ese sector profesional. Finalmente se presentan algunas convergencias y divergencias entre los dos países.

#### - **En Argentina**

El reporte de investigación realizado por **Sandra Soares (2017)**, investigadora de la Universidad del Estado de Bahia (Brasil), en el dossier “Pedagogía Universitaria” de la

revista RAES coordinado por Lucarelli y Da Cunha (2017), se presenta como un antecedente relevante. Bajo el título “A identidade do docente universitário: entre condicionantes históricos e desafios contemporâneos”, presenta una investigación institucional sobre una universidad pública de ese estado, abordando aspectos relativos a la identidad del profesor universitario. Lo hace a partir de las representaciones que tienen diecinueve profesores de grado y posgrado de estudios, con base a datos obtenidos en entrevistas semiestructuradas. Los datos obtenidos evidencian la existencia de cuatro dimensiones constitutivas de la identidad del docente universitario: dominio profundo del conocimiento y habilidad para transmitirlo; competencia en la investigación; habilidades emocionales y relacionales y la inversión en la formación profesional de los estudiantes. Así también, si bien los profesores desempeñan su práctica con profesionalismo, lo hacen desde un posicionamiento alejado de la profesionalidad docente, entendida como un conjunto de actitudes, valores, comportamientos, destrezas, conocimientos, saberes y estrategias que caracterizan a la profesión. No se evidencia una resignificación del hacer docente como facilitador de procesos de aprendizajes significativos basados en la participación proactiva e investigativa de los estudiantes.

En este mismo dossier, el trabajo de **Monteiro Aguiar Pereira (2017)** titulado “Pedagogía Universitaria para novas clientelas estudantis”, se interesa por el estudiante como sujeto, abordando su estudio desde la Pedagogía Universitaria enmarcada en un contexto social, económico, cultural y educativo signado por la era digital y la economía del conocimiento. A la vez se interpela por las exigencias demandadas a la universidad en el sentido de orientarse hacia la formación de estudiantes como profesionales y ciudadanos en el mundo de trabajo que se caracteriza por la dinámica del cambio tecnológico. Discute y analiza el papel de la universidad, el trabajo pedagógico de los profesores, los nuevos paradigmas de aprendizaje y las capacidades y habilidades requeridas en el tiempo histórico actual, los que se suman a elementos tradicionales de la formación universitaria.

Otro antecedente relevante es el estudio llevado a cabo por **Alliaud y Feeney (2014)** referido a la conformación del sistema formador docente en Argentina. En el artículo “La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado”, abordan el análisis de las políticas de formación docente recientes que han intentado avanzar en la unificación del sistema formador con vistas a su



mejoramiento, entendiendo la importancia estratégica que el mismo representa en tanto proveedor de docentes para el conjunto del sistema educativo. En primera instancia, analizan y contrastan las políticas educativas regionales de las últimas décadas para luego avanzar en la comprensión de la situación local. En referencia a este último aspecto, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (1995) se constituyen en el eje de análisis. Posteriormente, en una segunda parte, centran su atención en la formación para la práctica profesional, entendiendo que su inclusión y tratamiento diferenciado constituyó una diferencia fundamental entre ambos sub-sistemas de formación. En este sentido, describen, analizan y comparan el tratamiento de la práctica profesional en los diseños curriculares nacionales que rigen como norma para los institutos superiores de formación docente y los planes de estudio aún vigentes en las universidades. Algunas de sus conclusiones señalan el retorno del control del Estado sobre la formación docente, lo que podría explicarse en virtud de la importancia otorgada a la docencia para el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos. Así también, si bien se reconocen los cambios ocurridos en los planes de estudio para la formación de docente de todos los niveles de educación, aún queda por saber acerca de la “bondad o no” de estos cambios, en especial el referido al tratamiento de la práctica.

Desde una perspectiva comparada, el artículo de **Alliaud y Vezub (2014)** “La formación inicial y continua de los docentes en los países del Mercosur. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos” ofrece un conocimiento amplio sobre el estado de situación de la formación docente inicial y continua en los países miembro-fundadores del MERCOSUR: Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay. El artículo resume los principales resultados alcanzados a través de un estudio llevado a cabo a solicitud del Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM) cuyo propósito fue comparar los planes de formación docente inicial así como la oferta y organización de la formación continua presentes en cada uno de los países integrantes. Para responder al interrogante sobre las principales tendencias que caracterizan a las propuestas de formación en la región, realizaron un relevamiento y análisis comparado de los documentos, lineamientos y programas de formación inicial y continua.

El estudio comparado se focalizó en los aspectos que merecen ser considerados, cuestionados, revisados y mejorados a fin de generar condiciones para la formulación de políticas docentes de integración regional con el propósito de avanzar hacia una

convergencia, sin unificar a la fuerza a los sistemas formadores propios de cada país. En lo referente a la formación docente inicial en los países estudiados, se aborda el análisis del lugar del Estado y la regulación curricular; la extensión y duración de la formación inicial; la flexibilidad curricular en los estudios de pregrado; los perfiles e identidades docentes; el lugar de la práctica pre-profesional. En cuanto a la formación docente continua se focaliza en el estudio de la oferta de formación y su regulación, las modalidades, contenidos y enfoques del desarrollo profesional docente.

El artículo “Formación de profesores en la universidad: reflexiones sobre la experiencia de cambio de la formación pedagógica en la Universidad Nacional de General Sarmiento” de **Acosta Felicitas (2015)** presenta un análisis sobre los problemas de la formación de profesores en la universidad entre los que destaca la tensión entre formación disciplinar y formación pedagógica. Dicha tensión se expresa en una disputa por definir cuál es el saber del profesor que lo hace profesor. Desde una perspectiva histórica e internacional, plantea la hipótesis según la cual el saber se definió como “combinado”, definición que tuvo y tiene efectos sobre la organización de la formación de profesores: saber de origen “combinado”, formación “combinada”. Luego de dar cuenta de las posibles raíces históricas e internacionales ligadas a los procesos de configuración y sistematización de la escuela secundaria, abordaje desde el cual intenta responder al interrogante sobre ¿qué debe saber un profesor para enseñar? y ¿cómo se transmite ese saber?, presenta una experiencia de cambio en la Universidad Nacional de General Sarmiento en relación a la formación de profesores. El artículo concluye poniendo en evidencia la dificultad de instalar el modelo simultáneo de formación de profesores dentro de una institución como la universidad, tradicionalmente ligado al modelo consecutivo. Así también, la propuesta de una oferta formativa que sigue espejando la organización de la escuela secundaria y el puesto de trabajo (el título que se ofrece es el de Profesor en la disciplina)

Un antecedente relevante para este estudio lo constituye el trabajo de **Mollis, Lanza, Dono-Rubio (2012)** titulado “La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el Instituto J.V González y la Universidad de Buenos Aires”. El artículo presenta parte de los avances del proyecto de investigación “La formación histórico-pedagógico en Ciencias de la Educación entre 1976 y 1989”. En este sentido, el trabajo compara los procesos formativos en dos instituciones emblemáticas pertenecientes al nivel superior, una terciaria y la otra

universitaria. Con el propósito de profundizar la relación entre política y pedagogía, se aborda el periodo de la última dictadura militar en Argentina: 1976-1983, durante la cual se generaron dispositivos de censura con disímiles efectos en ambas instituciones. Su abordaje lo realizan a partir de analizar diversas fuentes de información, documentos oficiales y la elaboración de tipologías con las 12 entrevistas realizadas a autoridades, docentes y alumnos del periodo. Para el análisis comparativo, tuvieron en cuenta, tanto la dimensión político-institucional como la dimensión académico-pedagógica.

Otro trabajo realizado por **Mollis (2013)**, “La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación” se presenta también como un antecedente de interés, al desarrollar un análisis del sistema formador de docentes en Argentina, tomando en consideración, en primer lugar, las características principales que la oferta formativa presenta para tratar de identificar las principales problemáticas que lo atraviesan. Así también, analiza las políticas educativas más recientes, que de un modo u otro, afirma la autora, han tratado de superar los problemas existentes, sean éstos de índole estructural o coyuntural. Por otra parte, hace referencia a la experiencia internacional con la finalidad de identificar las respuestas o decisiones que algunos países han tomado para superar problemas similares a los de nuestro sistema formador. En este punto recibe especial atención el tema de la evaluación y la carrera docente.

El trabajo presentado por **Terigi (2009)**, “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites” brinda un análisis relevante sobre los sistemas de formación inicial de profesores secundarios, analiza con detalle la estructura curricular de la formación y señala que la formación de profesores de secundaria debe resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema, a la par que afronta problemas que le son propios. Así también, plantea cuatro desafíos que debería asumir la transformación de la formación de profesores: la formación de los profesores para nuevas funciones (como la tutorías o las clases de apoyo), la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo. El artículo finaliza con una apelación a no perder de vista los límites que presenta la formación inicial en cuanto a tal, de los cuales el trabajo da tratamiento a dos que considera importantes: lo extenso de las carreras profesionales de los profesores, y la alta proporción de profesores sin título, que no provienen del sistema formador.

## **ESTUDIOS SOBRE LOS DOCENTES UNIVERSITARIO EN EL MARCO DE LAS REFORMAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En los últimos treinta años, el estudio de los académicos en el marco de las reformas de la Educación Superior, se ha constituido en uno de los ejes prioritarios de interés por parte de los investigadores y teóricos del campo. A continuación se presentan algunos de ellos considerando el ámbito internacional y nacional.

### **- En Latinoamérica**

Un antecedente lo constituye los análisis de **Brunner y Villalobos (2014)** reunidos en el libro “Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013”. El mismo brinda los resultados de una investigación realizada por el Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales y la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior, ambas con sedes en Santiago de Chile, investigación que contó con el patrocinio del III Encuentro de Rectores Universia (Rio de Janeiro 2014). En este estudio participaron también quince investigadores expertos de la Región, todos de reconocida trayectoria quienes proporcionaron los materiales de base y prepararon los informes nacionales de política de educación superior. El libro se organiza en cuatro partes: la primera describe y analiza el contexto de políticas públicas iberoamericanas de educación superior – tendientes a la expansión de la matrícula, diversificación institucional, nuevas modalidades y demandas en torno a la enseñanza e investigación- y presenta también los principales retos que las mismas deberían enfrentar. La segunda parte presenta los resultados obtenidos de una encuesta realizada a expertos en el análisis de sistemas y políticas de educación superior, la cual versa sobre: a) las dimensiones del contexto de las políticas públicas durante el lustro 2009-2013 (clima político, prioridad otorgada a la educación superior, cambios legislativos, incidencia de los organismos internacionales en el diseño de políticas), b) el gobierno del sistema, c) financiamiento, d) aseguramiento de la calidad, e) organización académica del sistema, f) equidad. La tercer parte, se relaciona con la segunda, en tanto usa las mismas categorías, sólo que en este caso se pretende conocer cuáles políticas fueron seleccionadas por los expertos de cada país, como representativas o interesantes o de especial impacto o valor para el

análisis académico dentro de ese amplio abanico. Finalmente, la cuarta parte, proponen una serie de hipótesis interpretativas. Una de ellas refiere al objetivo de las políticas de extender y mejorar la equidad del acceso en el camino hacia la universalización de la educación superior y estimular cambios en las organizaciones y funciones académicas del sistema con el fin de impulsar su adaptación a un entorno en continuo cambio. Otra de las hipótesis apuntan a que estas políticas van en dirección hacia una progresiva reconfiguración del gobierno de los sistemas nacionales mediante la utilización de nuevos instrumentos de política: mecanismos de tipo mercado (MTM) y mecanismos de regulación y evaluación. Finalmente, que las políticas analizadas dan lugar a nuevas formas de gobernanza que resultan de complejas interacciones entre diversos stakeholders (partes interesadas): internos y externos al campo organizacional de la educación superior, públicos y privados, del Estado y la sociedad civil, nacionales y transnacionales, dominantes y dependientes, próximos y remotos, dotados de diversos capitales y orientados en distintas direcciones.

Un antecedente relevante es el trabajo de **Gil Antón (2013)** “La monetarización de la profesión académica en México. Un cuarto de siglo de Transferencias Monetarias Condicionadas”, presentado en un dossier especial de la Revista Espacios en Blanco. En el artículo analiza el impacto del contexto y de las políticas públicas en México, fundamentalmente en lo que respecta a la instauración del Sistema Nacional de Investigación y la redefinición de la relación entre Estado y Universidades, en el oficio de académico. Desde una línea histórica da cuenta de los rasgos sobresalientes del periodo previo, su crisis y las modalidades de reorganización de la “profesión de profesiones” hasta nuestros días. Plantea la hipótesis del predominio de las Transferencias Monetarias Condicionadas, TMC, como guía en la reconfiguración de la profesión académica, sus rasgos actuales y los logros y límites de la estrategia seguida. Los interrogantes que guían el análisis refieren a: ¿por qué se ha dado así desde la mitad de los años 80, y sobre todo a partir de 1990 este tipo de modalidad en la retribución por el trabajo en la academia mexicana?, ¿a qué puede responder este desmesurado impulso a la obtención de ingresos por fuera del contrato? ¿qué consecuencias pudo tener y tiene ahora? ¿por qué hay países que quieren imitarlo? ¿habrá un hilo conductor que permita entender este entuerto, como diría el Quijote?

Las conclusiones giran en torno a la interpelación del posicionamiento asumido por los académicos frente a la instauración de políticas basadas en la monetarización de su

trabajo. En este sentido plantea, entre otros aspectos, la necesidad de cambiar no sólo las condiciones de contorno –la política- sino de modificar las maneras de organización y, sobre todo, de concepción del trabajo de los propios académicos y de las estructuras gerenciales en las IES que aprendieron a obtener recursos adicionales ajustándose a lo que solicitaba la autoridad.

Otro artículo presentado en la misma revista por **Joao dos Reis Silva y Valdemar Sguissardi (2013)** titulado “Universidade Pública Brasileira no Século XXI: Educacao Superior orientada para o mercado e intensificacao do trabalho docente” analiza –sobre la base de los resultados de sus investigaciones referidos a la educación superior en su país- el proceso de mercantilización de la universidad pública brasilera y de su identidad institucional como parte orgánica de la mundialización financiera del capital y del modelo de crecimiento económico adoptado por el país en el inicio de la década de 1990. Busca comprender este acontecimiento como el origen de la reforma del Estado. La universidad pública se transforma en este movimiento sobre la misma matriz teórica, política e ideológica que la de la reforma del Estado y se vuelve una agencia ejecutora de sus políticas. La racionalidad mercantil se torna el núcleo de la Política con consecuencia para el trabajo del profesor universitario, el cual deriva en su intensificación –en especial el vinculado al posgrado y a la investigación- y la precarización de sus relaciones de trabajo y carrera docente. Así lo pone en evidencia el estudio realizado que abarcó el periodo 1995-2005. Muestra como el modelo de desarrollo en curso impone IES la adopción de formas organizacionales y gerenciales similares a las que presiden la Reforma del Estado. La organización y la eficiencia empresarial se impone cada vez más y el docente-investigados se torna su blanco preferencial.

**Fernández Lamarra y Marquina (2013)** presentan también en esta revista, los resultados de la investigación llevada a cabo en el marco del Proyecto *CAP (Changing Academic Profession, 2008)*, estudio que examinó -mediante una encuesta internacional aplicada a docentes e investigadores universitarios en 21 países del mundo- la naturaleza y extensión de los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años. Desde una perspectiva comparativa, abordan la situación de la profesión académica en Argentina, Brasil y México. Para su análisis consideran los aspectos objetivos (formación, condiciones de trabajo, utilización del tiempo) y las percepciones de estos actores respecto de esas condiciones (preferencias, satisfacción, trayectorias).

Entre las conclusiones señalan los desafíos comunes que enfrentan los académicos en el marco de la internacionalización, la regionalización, la armonización y la convergencia de sus sistemas, la adopción de sistemas de crédito transferibles, la evaluación y el aseguramiento de la calidad, la innovación institucional y académica, y la mejor articulación con los sectores sociales y productivos. Los académicos, plantean los autores, afrontan nuevas regulaciones, como la evaluación de las diversas dimensiones de su actividad, así como mayor presión por incrementar una productividad científica que contribuya al desarrollo económico de sus sociedades. Sin embargo, las condiciones de partida, no son necesariamente las mismas, debiendo afrontar estos desafíos desde diversas situaciones de base, tanto objetivas como subjetivas.

#### **- En Argentina**

En los últimos diez años es posible advertir la extensa y basta producción realizada sobre la profesión académica argentina en el marco de los cambios acaecidos en la Educación Superior. En un reciente trabajo publicado por Perez Centeno (2017) bajo el título “El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectiva” da cuenta de ello, a partir de presentar algunos de los proyectos y programas de investigación desarrollados en los últimos tiempos, además de anunciar el lanzamiento del Proyecto APIKS (Academic Profession in the Knowledge-Based Society) –continuidad del Proyecto CAP- que permitirá reimpulsar esta línea de investigaciones desarrollando no sólo una nueva y más amplia ronda de estudios –que incluye el sector universitario privado, nuevas temáticas de indagación, la participación de más equipos de investigación de universidades argentinas y de más países del mundo y de la región involucrados- sino también la comparación con los resultados de 2007/2008 y el análisis de los cambios que se han producido en la profesión académica universitaria en este periodo.

En el marco del Proyecto CAP (*Changing Academic Profession*) muchas son las producciones que se han derivado del mismo, uno de las cuales ha sido citada anteriormente.

Otro de los resultados brindados en el marco de este proyecto, ha sido reunido en el artículo desarrollado por **Fernández Lamarra, Marquina y Rebello (2008)** “Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública”. Los autores parten de analizar la gobernabilidad de la universidad pública en el marco de los

contextos socio-político predominante en América Latina, prestando especial atención a nuestro país, Argentina. Luego de definir conceptualmente los términos de gobierno y gestión universitaria, dando cuenta de sus debilidades y tensiones, presentan el análisis de las percepciones de los docentes universitarios argentinos respecto de esta dimensión. Las mismas fueron recogidas mediante una encuesta realizada a una muestra aleatoria nacional de 2400 docentes, de las cuales aquí se analiza un total de 826. Parten de la hipótesis de que las políticas públicas hacia los docentes de la última década han generado cambios en el sistema de reconocimiento y recompensas de su trabajo que explican preferencias, intereses y percepciones respecto de la gestión y el gobierno universitario. De la encuesta aplicada seleccionan dos aspectos: referencia principal del docente y percepciones acerca de la gestión de sus instituciones. Entre las conclusiones los autores señalan el debilitamiento de los canales institucionales de gobierno y participación, con las consecuentes dificultades para el logro de aquel propósito, que es complejo por su doble faceta: el de una universidad renovada y actualizada, en el marco de un proyecto participativo y democratizador. En relación a ello, existiría además la constitución de núcleos específicos de actores que han asumido el rol de gestores y decisores de una manera más profesionalizada, estableciéndose una división del trabajo institucional que explicaría, en parte, la crisis de gobernabilidad por la que atraviesan muchas de las universidades públicas.

El trabajo de **Marquina (s/f)** “¿Hay una Profesión Académica Argentina? Avances y reflexiones en torno a un objeto en construcción”, se constituye también en un antecedente relevante. Realizado también en base a los resultados de investigación del Proyecto CAP y del Proyecto PICT 2007-189°, la autora le interesa aquí dar respuesta a una serie de interrogantes tales como: ¿hay una profesión académica?, ¿cómo se constituyó?, ¿Quiénes la componen?, ¿qué cambios ha sufrido en las últimas décadas?, ¿qué podemos esperar hacia el futuro?. Su abordaje lo emprende a partir de revisar lo producido localmente, atendiendo a las políticas aplicadas en los últimos tiempos desde el gobierno para con estos sujetos, y analizando las tendencias que surgen tanto de las estadísticas y datos duros como de las que provienen de las percepciones y creencias de los docentes universitarios, rescatadas a partir de información cualitativa. En la primera parte del trabajo desarrolla ampliamente el concepto de “profesión académica” desde la articulación y perspectivas de diferentes intelectuales del campo de la educación superior, además de analizar los cambios recientes acaecidos en la



profesión comparándolos con los que se presenta en la literatura internacional. En la segunda parte, desde un eje histórico y actual, se centra en el estudio de las características y rasgos de la profesión académica en Argentina. La describe considerando algunas dimensiones tales como la dedicación, el género, la procedencia sociocultural, la modalidad de acceso al cargo, el salario, sus diferentes trayectorias, sus preferencias, entre otras. Finalmente, en la tercera parte, retoma las preguntas iniciales y desde allí realiza una síntesis de los análisis realizados, como así también plantea algunos aspectos que interpelan a la profesión académica en la actualidad, en relación a los marcos elaborados en los países centrales. Concluye dando cuenta de la fragmentación del cuerpo académico producto de las políticas recientes implementadas para el sector.

**Martínez (2013)** presenta a modo de ensayo, el artículo “El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla” el cual es fruto de una línea de investigación que tiene ya 40 años, referida al trabajo docente en la educación básica. Dando continuidad a esta línea, el tema central del artículo lo constituye el trabajo en la universidad el cual considera escasamente analizado y reflexionado en la vida académica. Su abordaje, señala la autora, ha estado ligado a su visibilización a través del sufrimiento. Así también, la investigación del trabajo docente es de tipo tardío -retomando el concepto acuñado por Adorno que sigue Said en sus análisis culturales de música y literatura- en tanto llega después de más de un siglo de análisis fordista y posfordista de industria y manufactura.

Analiza y advierte sobre la necesidad de investigar el “trabajo real”, aquel que se realiza más allá de lo prescripto o a pesar de él. En este sentido, emprende el análisis del trabajo docente, interpelando y reflexionando sobre el trabajo inmaterial, invisible y en especial precario. En el análisis del proceso de trabajo en la universidad introduce la noción de trabajador colectivo, el cual considera una cuasi hazaña en medio del individualismo y la competencia feroz por/en espacios de poder. Desde su posición teórica, es posible rediseñar los procesos de trabajo mediante una mirada colectiva, para la transformación organizativa del trabajo cooperativo entre docentes, estudiantes, no-docentes.

Otro antecedente relevante para esta investigación es el trabajo de **Atairo y Camou (2014)** “La democracia en el gobierno universitario. Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013)”. Parte de considerar a las

universidades nacionales argentinas como instituciones organizadas bajo principios académicos y democráticos cuyo equilibrio, en tanto suelen manifestarse contrapuestos, es un desafío a mantener por toda universidad moderna y dinámica; una institución que debe estar integrada a la sociedad que la sostiene y que además tiene que compatibilizar sus objetivos académicos, científicos y culturales con una gestión eficiente y transparente de recursos, la profesionalización de sus cuadros administrativos o la coordinación de funciones diferenciadas. En este marco plantea la premisa, que le servirá de punto de partida para el análisis, según la cual el paradigma reformista de gobernabilidad universitaria, cristalizado material y simbólicamente, ha comenzado a ponerse en entredicho. Bajo esta premisa, realizan una investigación en donde exploran los cambios estatutarios en 26 universidades nacionales, con especial referencia a las instituciones “nuevas” (creadas hacia los años 90’) y “recientes” (creadas en la última década), tomando como telón de fondo comparativo una selección de universidades “tradicionales” (Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán) y un pequeño grupo de universidades que en su momento fueron consideradas “modernizadoras” (Comahue y San Luis) creadas a principios de los 70’. El trabajo presta especial atención a los cambios operados al nivel del sistema político de las instituciones de educación superior, con referencia a una cuestión particularmente controversial tanto desde el punto de vista académico como político: la composición proporcional del demos universitario. Desarrollan un breve recorrido histórico sobre los ciclos de expansión universitaria, una limitada consideración de los principales sentidos que ha tomado el debate sobre la “democratización” universitaria en los últimos años y analizan los cambios en los diseños institucionales del gobierno de las universidades. A modo de reflexiones tentativas y exploratorias, los autores ponen en evidencia los cambios ocurridos en la composición proporcional del cogobierno de las universidades creadas en las dos últimas décadas, tendiendo a favorecer a los directivos al aumentar de manera considerable su parte proporcional en los órganos de gobierno en las unidades académicas menores como las escuelas, institutos y departamentos. En paralelo a este incremento, se produce cierta tendencia a la baja de representación de los estudiantes en las universidades de más reciente creación. En términos generales, expresan, que el paradigma de gobernabilidad universitaria vigente desde la recuperación democrática ha comenzado a mutar.

En línea con esta investigación, los autores junto a Acosta Silva, ampliaron y profundizaran luego la temática de estudio, el cual es abordado desde una perspectiva comparativa en referencia a la situación de la universidad en México. Producto de este análisis publicaron el artículo “Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada” en el libro *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (2015).

El reporte de investigación de **García (2017)** titulado “Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos” se constituye en otro antecedente relevante. El trabajo explora las principales transformaciones en los profesores de universidades públicas argentinas durante los últimos 25 años, cambios inscriptos en las reconfiguraciones en las relaciones universidad-estado-sociedad, así como en la trama de los debates globales sobre la crisis de la universidad y sus impactos en la profesión académica. Luego de realizar una breve aproximación histórico-conceptual sobre el origen medieval del oficio académico y su evolución hacia la profesión académica, revela las principales tendencias que caracteriza a la profesión académica en Argentina, analizando efectos de las nuevas regulaciones de la década del 1990 en el trabajo académico. Entre los efectos, la autora señala la introducción de nuevos principios para regular la vida académica en la universidad argentina tales como, incremento del control estatal sobre las instituciones, sobre sus docentes, así como una mayor flexibilización e intensificación en los procesos del trabajo académico. A la alta heterogeneidad que caracteriza a la profesión académica, se agrega su fragmentación producto del acceso competitivo y desigual a los bienes materiales y simbólicos.

La autora avizora, coincidiendo con lo manifestado por Altbach (1999) dos décadas atrás, un futuro desalentador para la profesión académica. Así lo parece corroborar el modo en que se conforma actualmente el cuerpo académico, las condiciones en que se ejerce la profesión académica en las universidades públicas de Argentina y las tendencias delineadas en las últimas décadas.

Otro trabajo relevante para esta investigación es el desarrollado por **Prati, (2017)** bajo el título “Actores e instituciones en el diseño, implementación y efectos del Programa de Incentivos a los docentes Investigadores”. En él expone el análisis de las interacciones que se dieron entre los actores involucrados en el Programa de Incentivos en el transcurso de su implementación desde 1993, intentando caracterizar también la brecha existente entre los objetivos planteados por el actor estatal (la SPU) y los

resultados obtenidos, así como la capacidad de diversos actores ubicados más “abajo” en la jerarquía de autoridad del sistema universitario, para interpretar, adaptar, modificar o resistirse a las iniciativas estatales. Así también, analiza los efectos del Programa a partir de la perspectiva de los actores involucrados (los funcionarios de las universidades y los académicos), efecto tanto organizativos o institucionales, como los efectos culturales considerando la variabilidad institucional y disciplinaria de tales efectos. La base empírica la constituyen las normas y documentos referidos al Programa de Incentivos; entrevistas a autoridades de tres universidades nacionales (UNLP; UNCPBA; UNT), una encuesta a académicos de dos disciplinas seleccionadas (Física e Historia) en cada una de las tres universidades seleccionadas. En referencia al proceso de implementación el autor parte de poner en entredicho la perspectiva según la cual el Estado invasor se enfrenta a una “comunidad universitaria” homogéneamente resistente. En relación a ello analiza el proceso de implementación del Programa considerando la interacción de los actores pertenecientes a cada uno de los niveles del sistema, esto es, la superestructura, la estructura intermedia y la base. En este proceso observa, entre otros aspectos, que una coalición de actores al interior de la “sociedad” universitaria fue protagonista, sostén y defensora del Programa: la SPU (con más entusiasmo hasta 1999 que después), las autoridades universitarias (especialmente las del área de ciencia y técnica) y el sector de los académicos involucrado en la investigación. En cuanto a los efectos, destaca que el 70% de los docentes universitarios con cargos exclusivos se incorporaron al Programa, los investigadores de CONICET se vieron emplazados a rendir cuentas de que dan 120h de clase anuales, la asignación a cada universidad de la partida de ciencia y técnica del presupuesto nacional, la adopción de la estructura de proyectos y de la carrera de investigador del Programa como la estructura organizativa básica de la investigación en la universidad. Produjo también cambios cuantitativos en los comportamientos de los docentes en materia de investigación y favoreció el desarrollo y fortalecimiento de los valores que caracterizan a la profesión académica en su “modelo clásico”. Finalmente, el Programa les dio más a quienes más tenían, pero les dio algo a quienes no tenían (casi) nada.

El artículo de **Claverie, (2015)** titulado “Trabajo y condiciones de carreras para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina. El problema de la movilidad” se presenta también como un antecedente relevante. La autora comparte aquí los resultados de una investigación sobre las condiciones de trabajo docente en las

universidades públicas de la Argentina, con énfasis en el problema de la movilidad ascendente en sus carreras profesionales. Para ello se centra en un estudio de caso en la Universidad de Buenos Aires integrando el análisis de datos estadísticos, más la información proveniente de entrevistas en profundidad realizadas a docentes y gestores. En las entrevistas se les propuso realizar un trabajo de reflexión autobiográfica, mediante el cual pudieran detectar en sus trayectorias profesionales, momentos que consideraban claves en sus carreras académicas vinculados a oportunidades (o restricciones) de movilidad de carrera.

Aborda de manera detallada los cambios acaecidos en el ejercicio de la docencia universitaria en el marco de los cambios sociales que afectaron la estructura y dinámica de los sistemas. Entre ellos pueden destacarse, la flexibilización laboral, la producción de conocimiento cada vez más especializado, la precarización del salario, nuevas exigencias de calidad que obligan a los docentes a obtener resultados “mensurables” en sus labores con tiempos más acotados, la exigencia de capacitarse permanentemente vía posgrado, la internalización de las prácticas y del conocimiento, la creación de alianzas con comunidades académicas, entre otros. Estos aspectos, en su conjunto, expresa la autora, impactan en una mayor carga de trabajo académico, el equilibrio trabajo-vida y el trabajo docente en general. Como resultado de la investigación la autora señala que más allá de lo establecido en el marco regulatorio de cada institución, tienen una alta incidencia los factores culturales y políticos los cuales son producto de las interacciones de tipo informal entre sus actores. Las ventanas de oportunidad de movilidad de carrera están relacionadas con la posesión de un capital simbólico y social, como también estar contactado con redes que faciliten, en primer lugar el acceso a los puestos y, luego, el aprendizaje de las normas de la cultura y de los instrumentos propios de las prácticas aceptadas como válidas en ciertas “elites dominantes”.

Un estudio de gran relevancia lo constituye el libro publicado por **García de Fanelli (2009)** titulado “Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales”. Este libro es el resultado de un trabajo de investigación realizado por un grupo de investigadores y becarios en el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) durante los años 2006 al 2008. El objetivo de la investigación fue analizar el marco regulatorio que afecta a la profesión académica en las universidades nacionales de Argentina, la estructura ocupacional que resulta de dicho marco y del funcionamiento de la gestión universitaria, la evolución del nivel de

remuneraciones y las percepciones de los docentes universitarios sobre su práctica como docente e investigadores y respecto de la estructura de incentivos presente en estas organizaciones. Para ello se seleccionaron siete universidades nacionales y dos campos disciplinares con el propósito de indagar las innovaciones emprendidas en materia de carrera docente y realizar entrevistas a una muestra de profesores y auxiliares docentes. Los datos relevados y analizados en esta investigación coinciden con las características del trabajo académico en la UNSL por lo cual se constituye en un antecedente muy importante que aporta a la discusión sobre el tema en nuestro medio.

En resumen, del conjunto de investigaciones expuestas hasta aquí, se advierte que el centro de interés de estos estudios se focaliza en el modo en que determinados académicos –individual o colectivamente- institucionalizaron campos de conocimiento y campos disciplinares en la universidad, abordajes realizados desde el estudio de las trayectorias profesionales. En esta misma línea, se presentan estudios que atienden a problemáticas referidas a la conformación de la identidad del académico en la trama de la pertenencia institucional y disciplinaria, los procesos de formación y socialización en el espacio de las cátedras, las demandas y cambios instituidos en los últimos tiempos en el desempeño de su rol y su impacto en los modos de ser y actuar, como en las condiciones de trabajo.

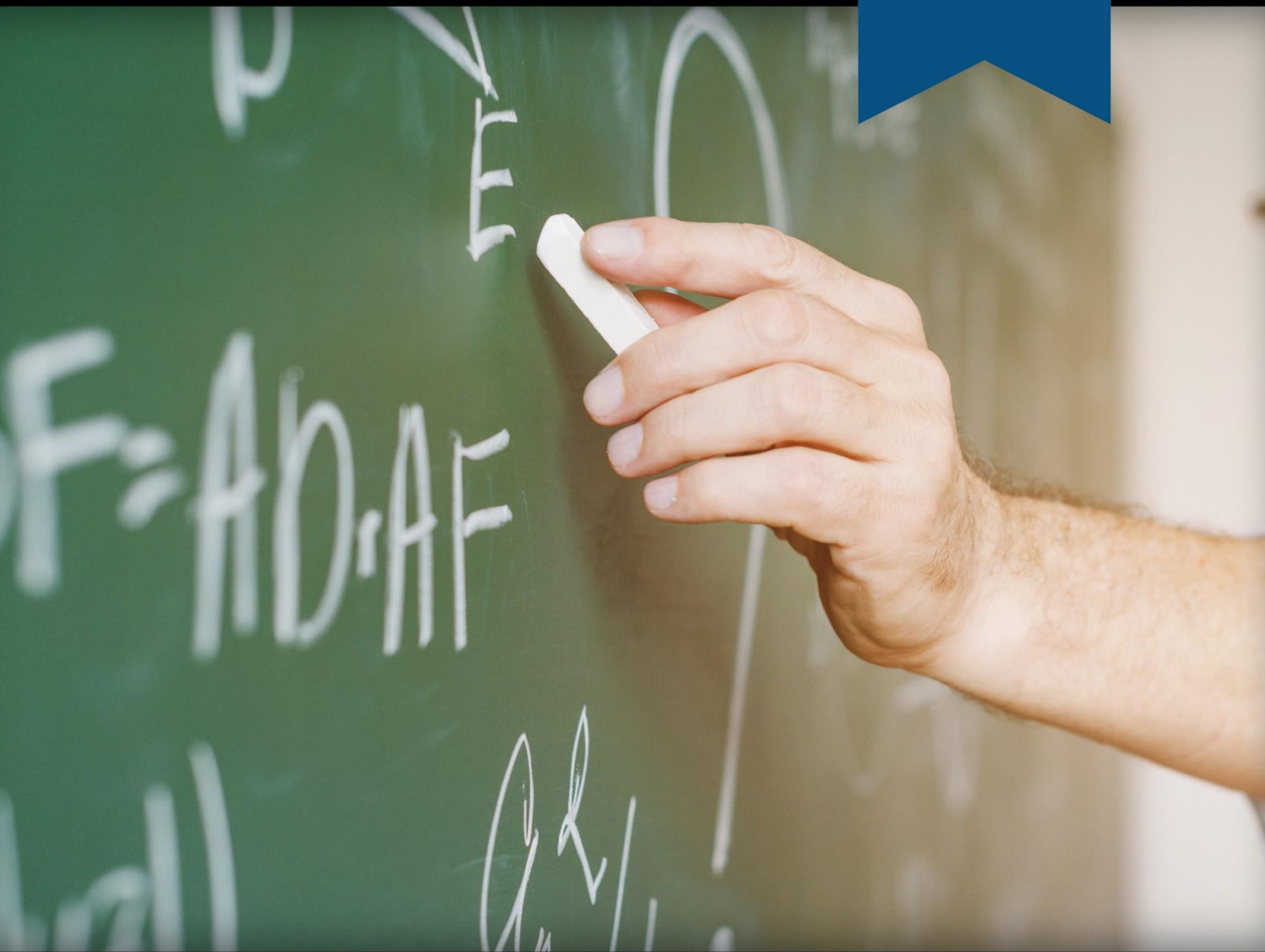
Particularmente, en referencia a la formación inicial docente existen estudios que atienden a los cambios, tensiones y desafíos que se le plantean en los últimos veinte años, pero con una mirada más centrada en los Institutos de Formación Docente que en la Universidad. En este sentido, los reportes de investigación sobre la formación docente en la universidad pueden agruparse en dos grandes temáticas: una que aborda la formación docente en profesores universitarios sin título docente y otra que atiende a las tensiones que aún hoy se presentan entre la formación disciplinar y la formación pedagógica. De este modo se advierte, los escasos estudios referidos no sólo a los rasgos y características propias de la formación docente en la universidad, sino también, al conocimiento de los profesores universitarios que forman docentes para el sistema educativo, a quien denominamos como formador de formador docente.

Adentrarnos en el estudio del actopoder en el trayecto profesional de los formadores de formadores docentes, se presenta así como una oportunidad para brindar,

entre otros aspectos, algunos elementos que posibiliten su conocimiento, como así también impulsar el desarrollo de posteriores investigaciones.

# ENCUADRE CONTEXTUAL Y REFERENCIAL

# 2





- **Introducción**

En este capítulo se presentan un conjunto de consideraciones que permiten encuadrar el objeto de estudio. En primer lugar, partimos de describir analíticamente el marco contextual e institucional que caracteriza al sistema universitario, el cual no es posible comprenderlo si no se tienen en cuenta, al menos en algunos de sus rasgos, su historia reciente. En segundo lugar, se exponen los conceptos claves que constituyen el soporte teórico del trabajo, el que se fue enriqueciendo a lo largo del proceso investigativo. Ellos son: trayectoria profesional, formación inicial y desarrollo profesional, formador de formadores y *actopoder*.

De este modo, el capítulo se organiza en tres grandes apartados:

- La Universidad Pública Argentina en el contexto Latinoamericano. Rasgos identitarios y tendencias actuales
  - El trayecto profesional en el encuentro entre la formación inicial y el desarrollo profesional.
  - Sociopsicoanálisis y Actopoder
- 
- **La Universidad Pública Argentina en el contexto Latinoamericano. Rasgos identitarios y tendencias actuales**

Los Sistemas de Educación Superior de la región han sido receptores de exigencias renovadas, dado su papel clave en la generación y movilización de conocimientos relevantes (Castells, 1994), como en la formación de sujetos con capacidades de desempeño creativo en el nuevo entorno. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la capacidad de respuesta y el desarrollo de estrategias (políticas, culturales y sociales) llevadas a cabo por los sistemas universitarios han sido diferentes en el centro, en la periferia o en la semiperiferia del sistema global.

En este sentido, los sistemas universitarios latinoamericanos -a diferencia de los Europeos o más aún de los EE.UU-, han experimentado en las últimas décadas del siglo XX, profundas mutaciones en su estructura y funcionamiento, las cuales en principio estuvieron signadas por una tendencia fuertemente expansiva, que se materializó en diversos planos: un progresivo y agudo proceso de heterogeneización coincidente con

un proceso creciente de deterioro de la calidad educativa, explosión de la matrícula estudiantil, diversificación anárquica de la oferta y demanda educativa aumentando el protagonismo del subsector privado, incremento del número de docentes y la coexistencia de multiplicidad de mecanismos para el reconocimiento y convalidación de estudios y títulos profesionales (Barsky, R; Domínguez, R y Pousadela, I; 2004).

Tales cambios vinieron a interpelar y modificar las políticas promovidas desde los diferentes gobiernos tendientes a encauzar las demandas del entorno, que estuvieron comprendidas entre las décadas del 60 y 80, las que no implicaron transformaciones medulares en las notas que hasta el momento caracterizaban las relaciones políticas. El modo de coordinación Estado –Educación Superior predominante en la región, se había caracterizado durante muchos años (exceptuando los períodos de gobiernos de facto), por un Estado que financiaba la educación superior, pero dejaba a ésta niveles significativos de autonomía, en la determinación de los fines y procedimientos universitarios. Este financiamiento no condicionado, es calificado por algunos como administración benevolente (Bentancur Bernotti, 2000). Desde esta perspectiva, la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asentaba en la dependencia financiera del Estado, dependencia no problemática mientras la institución y sus servicios fueron entendidos como un bien público (Sousa Santos; 2005). Suasnábar (2015) identifica esta modalidad de relación bajo el nombre de autolimitación estatal.

Entre las décadas del 80 y 90, se comienza a plantear una situación totalmente diferente. Se observan cambios en la administración pública referida a la educación superior, que impactan en los aspectos nodales de las políticas que hasta entonces caracterizaban los esquemas de relación entre universidades y gobiernos, generando una crisis profunda en el modo de administración benevolente. Esta etapa es reconocida como un periodo, fundamentalmente en Argentina, de hiper-intervencionismo estatal el que “reconfiguraría de raíz el patrón benevolente que hasta ese momento había estructurado las relaciones entre el Estado y la universidad” (Suasnábar, 2015, p. 264). El giro se da especialmente en las finalidades e instrumentos y ha sido implementado a través de marcos legales que orientaron las políticas universitarias en los distintos países de la región (Arco y otros, 2013).

Desde esta perspectiva, resulta importante describir y analizar la dinámica de la universidad pública, inscrita en el escenario político, económico y social más amplio que instituye y regula la vida de los sujetos que habitan el espacio organizacional. Sin

detenerse demasiado en la caracterización de tales acontecimientos se señalarán aquellas regulaciones que delinearon el rumbo de las políticas y las instituciones de educación superior (IES) en Argentina y que hoy se encuentran institucionalizadas.

- **La dirección de los cambios político-económicos en América Latina y su impacto en la Universidad Argentina**

Durante la segunda mitad del siglo XX y particularmente desde la década de los sesenta, las reformas que se suceden en América Latina estuvieron atravesadas por regímenes políticos que oscilaron entre la institucionalización de gobiernos autoritarios y gobiernos democráticos. Esta etapa, considerada como una fase de transiciones múltiples, se caracterizó por la reforma del Estado y su crisis financiera, tanto como por la implementación de programas de ajuste estructural que, con las particularidades de cada caso, fueron adoptadas por la totalidad de los países de la región.

La globalización neoliberal y la lógica capitalista fueron la base ideológica política que justificó las medidas adoptadas: el predominio del capital financiero especulativo sobre el productivo; una concentración del capital nunca antes vista; el desarrollo de formas despóticas de dominación; la intensificación de la explotación de la fuerza de trabajo; un crecimiento de la población a niveles hasta ahora desconocidos, acompañado de un empobrecimiento de las condiciones de vida de la masa trabajadora. Tales procesos fueron acompañados, en diversos grados y amplitud, por los gobiernos autoritarios y democráticos instituidos en la región.

La dictadura militar impuso con docilidad programas de ajustes estructurales delineados por el Fondo Monetario Internacional (FMI), conocidos hoy como de “primera generación”. Se instauraron así restricciones a la inversión pública, se respaldaron procesos tendientes a la racionalización del empleo burocrático y del gasto social así como para la implantación de controles fiscales. La institucionalización de estas medidas implicó el recorte o cancelación del presupuesto para programas de salud, educación, viviendas, la eliminación de subsidios directos a las empresas y la venta de las paraestatales (Rodríguez Gómez, 1999). Dicho posicionamiento cobra visibilidad si se tiene en cuenta el proceso seguido en este periodo por las IES en los países del cono sur. Sin dejar de considerar las particularidades que puedan haberse presentado en cada caso, las universidades públicas de la región sufrieron una fuerte conmoción al ponerse

en cuestión su autonomía institucional, principio fundador a partir del cual las universidades definían sus valores y objetivos. Durante el periodo de la dictadura militar, se redujo al máximo la autonomía universitaria a través de la eliminación de la producción y difusión del pensamiento libre y crítico, a la vez que se expandió y desarrolló el proceso de privatización de la educación superior, dando lugar así a la emergencia y desarrollo del mercado universitario.

La crisis económica de los países de la región se profundizó aún más, lo que contribuyó al desgaste de la ya de por sí débil legitimidad de los gobiernos de facto, al no haber podido concretar los pactos sociales, perder el apoyo de las potencias occidentales y por las variadas formas de resistencia que opusieron los diferentes sectores de la sociedad. El advenimiento del estado democrático debió ocuparse simultáneamente de fortalecerse como sistema político, y de hacer frente a la crisis económica y política en la que había quedado sumergido el subcontinente por la acción de la dictadura (Rodríguez Gómez, 1999). Nuevos horizontes, esperanzas y expectativas se crearon en el colectivo social, ante la refundación de un espacio político posibilitó nuevas expresiones y movimientos de la sociedad civil organizada. Baste sólo recordar el discurso de Ricardo Alfonsín (primer presidente argentino constitucional, luego de la caída del gobierno de facto) en 1983: “Con la democracia se come, con la democracia se educa, con la democracia se cura, no necesitamos nada más”. Sin embargo, tal como lo advierte Sousa Santos (2005: 19), “con el paso de la dictadura a la democracia, insospechadas continuidades avanzaron subrepticamente entre las rupturas manifiestas”.

Con la institucionalización de la democracia, se justifican los beneficios del “libre juego de la oferta y demanda universitaria” (proceso de mercantilización de la educación superior), a partir de reivindicar y recuperar –más desde un discurso retórico sobre las prácticas que sobre la realidad– la autonomía devastada en el periodo autoritario. Pero una autonomía restringida y limitada a las demandas del Estado y del mercado, pues desde las propuestas y regulaciones de la globalización neoliberal, la universidad pública era irreformable (así como lo es el Estado), por lo que era necesario someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social (Sousa Santos, 2005). A partir de entonces, poco a poco la autonomía científica y pedagógica queda supeditada a los controles e imperativos de las políticas del nivel central, quien regula a través del establecimiento de normas,

desarrollo de programas y creación de organismos por ejemplo el –FOMECE y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina– desarrollados a partir de los lineamientos instituidos por el Banco Mundial. De esta manera, se “modifica el balance de poder dentro del sistema en el que adquirió mayor relevancia el ejecutivo y los expertos” (Krotsch, 2008, p. 28).

Una reestructuración profunda del sistema de educación superior comienza a desarrollarse en América Latina a partir de la redefinición de las relaciones entre la universidad, el Estado y el mercado, en el marco del desfinanciamiento y descapitalización de los bienes públicos producidos por el Estado, conmoviendo e interpelando la función y misión de las universidades. En este sentido, los espacios institucionales se encontraron inmersos en procesos contradictorios, descritos con claridad por Sousa Santos (2005). La primera contradicción se presenta entre las funciones tradicionales de la universidad, orientada a satisfacer las necesidades de recursos humanos del Estado y de los sectores exportadores, y la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista<sup>4</sup>. La falta de estrategias para resolver esta contradicción llevó al Estado y al mercado a la búsqueda y desarrollo de medios alternativos para el logro de los objetivos. La segunda contradicción es aquella provocada entre la jerarquización de los saberes especializados, a través de las restricciones del acceso y certificación de las competencias y, del otro lado, por las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares. Finalmente, una tercera contradicción se presenta en los discursos que abogan por la autonomía de la universidad, frente a las exigencias por someterla a normas empresariales de eficiencia, productividad y optimización de las posibilidades de lucro.

Uno de los temas más inquietantes en todo este proceso, refiere a poder dar cuenta del posicionamiento de los diferentes grupos de poder y las estrategias que se elaboraron desde los espacios institucionales para responder a las contradicciones y a los embates del contexto sociopolítico y económico de la época. Diversos autores

---

<sup>4</sup> Paradójicamente, aunque la universidad argentina del tercer milenio aspire a capacitar profesionales, estos jóvenes egresados ya no participan del histórico proceso de formación de una clase política comprometida con los destinos nacionales y con una moral pública. La preparación para las profesiones transita del ethos público hacia la búsqueda de un ethos corporativo, perfilado por las demandas de un reducido mercado ocupacional que requiere una racionalidad instrumental y eficiente para el desempeño de las profesiones en las corporaciones privadas (Mollis, 2003: 62).

(Krotsch, 2000; Alcántara y Silva, 2006; Sousa Santos, 2005) coinciden en señalar que las reestructuraciones emprendidas fueron una respuesta reactiva y por necesidad, debido a las presiones externas como la globalización, el desmantelamiento del Estado benefactor y la cada vez mayor comercialización del conocimiento. Así lo expresa Sousa Santos (2005, p. 16): “Se trataba de una actuación en medio de las presiones (reactiva) con la incorporación acrítica de lógicas sociales e institucionales exteriores (dependientes) y sin perspectivas de mediano o de largo plazo (inmediatista)”.

Sin lugar a dudas, el sentido regional que asumieron los procesos de cambio en la enseñanza superior se asienta en la importancia que tuvieron, y que aún tienen, las políticas financieras internacionales en el establecimiento de reglas de acción para el conjunto de las políticas de este sector. Sin embargo, no se puede desconocer el involucramiento de una multiplicidad de actores (entre ellos los académicos) que, desde sus diferentes roles y grados de poder, han participado, algunos desde el silencio o la indiferencia, o la simple adaptación acrítica, o desde la conveniencia, y otros desde la resistencia proactiva, pensando y actuando frente a los desafíos y demandas que se presentaban cotidianamente en los contextos institucionales adversos de América Latina. Lo cierto es que en la base institucional las regulaciones y los cambios se resisten, se hacen posibles, se inhiben, o se resignifican, en el complejo espacio de luchas y disputas entre los diferentes grupos sociales que pugnan por imponerse. En este sentido, “la capacidad de la universidad para tomar decisiones se hace cada vez más difícil, refugiándose en una permanente gestión de las tensiones a través de una dilución de los conflictos” (Krotsch, 2000, p. 78).

Como producto de estas luchas de fuerzas entre lo instituido y lo instituyente, las reestructuraciones llevadas a cabo para la educación superior, particularmente en las universidades, siguieron las estrategias promovidas por la “agenda de la modernización para conquistar la racionalización financiera” (Mollis, 2003, p. 63).

Desde esta perspectiva, en los países de la región pueden observarse algunos rasgos que se dibujan como pautas de convergencia, en particular aquellos que atañen a la gestión del sistema como tal. En este sentido se destaca en la educación superior latinoamericana, una fuerte presión para ampliar y diversificar sus fuentes de financiamiento, la creación de nuevas instancias de regulación, el incremento de la participación privada, el uso de mecanismos de cooperación y alianzas internacionales; asimismo, se advierte una renovada vinculación productiva con el entorno, y la

implantación de instrumentos de evaluación y acreditación generados a partir de una transformación del rol del Estado, la instauración de fórmulas para el rendimiento de cuentas, la actualización de las estructuras, instancias y métodos de operación del poder universitario (Reeves, 1997 citado en Rodríguez Gómez, 1999), y la flexibilización curricular e incorporación de formas de educación a distancia (Oliva et al., 2011).

Ante el avance de estas tendencias, Mollis (2015) plantea la hipótesis acerca de que en los “últimos treinta años se ha producido una pérdida de la identidad histórica universitaria” (p. 151), aquella que se orientaba a favor de un conocimiento emancipador.

### - **El sistema universitario argentino en el escenario de las reformas**

Durante la década de los ‘80 y con fuerte impulso en los ‘90, Argentina instituyó eficientemente las medidas impuestas por la “agenda internacional de modernización de la educación superior”, que implicaron un conjunto de cambios significativos en la histórica relación entre el Estado, la universidad y la sociedad. Entre los cambios que sobresalen, se destacan (Mollis, 2006):

1. *Expansión significativa de la matrícula del nivel superior*<sup>5</sup>, llegando a duplicarse en un corto periodo la cifra de estudiantes, hasta alcanzar niveles sin precedentes, con lo cual se obtuvieron proporciones de cobertura de la demanda potencial similares a las de los países europeos. Como producto de esta explosión de la matrícula se asistió a un proceso de masificación de la educación superior, para la cual no fueron arbitrados y garantizados los medios necesarios para responder a las diversas y complejas situaciones que se planteaban en los espacios universitarios. Altos costos debieron pagarse, como la pérdida de calidad, debida a la falta de capacidad material de proveer educación en condiciones de aprendizaje efectivo, entre otros factores. El acceso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza, bases del proceso de expansión de la matrícula, no

---

<sup>5</sup> Sobre este aspecto, Dagnino (2007) señala que la universidad pública en Brasil hasta los años sesenta era responsable del 70% de la matrícula de enseñanza superior, mientras que ahora sólo llega al 30%; situación que muestra una imagen de cómo la universidad en ese país es elitista. En este sentido, quienes asisten a las universidades públicas son los estudiantes de mayores ingresos, mientras que el 83% de los que asisten a universidades privadas, de muy baja calidad, son los de menores ingresos.

fueron acompañadas con dispositivos políticos e institucionales, fundamentalmente económicos, que posibilitaran un real proceso de democratización de la universidad y de igualdad de oportunidades. Se experimentó un fuerte desfase entre la población de estudiantes de nuevo ingreso y los que verdaderamente lograban culminar sus estudios. El fenómeno de la deserción, junto con la duración real de la carrera, es un problema social, al que hay que responder mediante estrategias que mejoren las condiciones de vida de los jóvenes (García de Fanelli, 2006).

En este sentido, en los últimos años se han realizado en algunas universidades del país, ciertas acciones políticas y pedagógicas, consistentes en la implementación de un Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso, a partir del cual se instituyeron, entre otras medidas, un sistema de tutorías, diversas actividades de articulación con el nivel medio, orientación vocacional, etcétera. Así también, la extensión y ampliación del sistema de becas a alumnos de bajos recursos, es otra de las medidas adoptadas que posibilitó y posibilita el ingreso a la universidad de este grupo de estudiantes antes excluidos del sistema. Sin embargo, tal como lo advierten diversos autores, es hoy una deuda pendiente, en tanto los dispositivos de ingreso implementados en las últimas décadas encubren los mecanismos selectivos puestos en juego (Mollis, 2015), dando cuenta de la debilidad de los mismos para lograr albergar a quienes desean y requieren acceder a estudios superiores (Cerutti-Guldberg, 2015). Tal como lo expresa Mato (2008, p. 140), “parece conveniente insistir en que no se trata de “incluir excluidos”, sino de transformar las universidades y la *episteme* que constituye su “sentido común” y el de las agencias gubernamentales de educación superior y de ciencia y tecnología”.

2. *Diversificación y especialización de la educación superior*, proceso concomitante a la masificación de la educación. Se crearon gran cantidad de tipos institucionales –de carácter universitario y no universitario–, de calidad y ofertas diversas, siendo por tanto muy heterogéneos los aprendizajes logrados al momento de la graduación en los variados colegios e instituciones de educación superior pública y privada (García de Fanelli, 2006). Se asiste así a políticas que, junto con la creciente heterogeneidad social y cultural del sistema de educación superior, instituyen la diferenciación de los sistemas, no sólo entre público y



privado, sino también entre universidades y carreras técnicas, y el impulso a la educación terciaria no universitaria (Krotsch, 2000). El sistema tendió a diferenciarse internamente valiéndose de su oferta disciplinaria en el marco de reformas académicas consistentes en el acortamiento de carreras, títulos intermedios, flexibilización del currículo por modalidad de créditos, importación de modelos educativos basados en la “adquisición de competencias profesionales”, entre otros (Mollis, 2006).

En la evolución del crecimiento de instituciones de ES en Argentina, al igual que en América Latina, se observa un antes y un después de la década de los cincuenta del siglo pasado, periodo donde el crecimiento fue muy lento y, desde entonces, se produce la acelerada multiplicación de establecimientos. Se estima que en la última década del siglo pasado existían alrededor de 2 500 establecimientos de educación superior, es decir que el vector de crecimiento continuó ininterrumpidamente. En Argentina, el sistema universitario se complejizó desde el punto de vista numérico: “54 universidades públicas con 1.437.611 alumnos; 50 universidades privadas con 393.132 alumnos y una educación superior no universitaria con una matrícula de aproximadamente 450 000 alumnos; 7 institutos universitarios públicos; 14 institutos universitarios privados; 6 universidades provinciales; 1 universidad extranjera; 1 universidad internacional” (Mollis, 2016, p. 23). Así, los sistemas de educación superior se fueron complejizando, burocratizando, especializando y diferenciando.

La expansión espectacular de la matrícula y la proliferación de instituciones fue el elemento dinamizador de la educación superior en Argentina, al igual que en otros países hermanos. Proceso que es acompañado por una diferenciación en los niveles de calidad. Así también, el desarrollo de sistemas de educación privada rompe con la homogeneidad relativa del sistema en su conjunto bajo la tutela del Estado y comienza a surgir un sistema nuevo, que se rige más por las dinámicas del mercado y/o de los grupos de interés. Este proceso se lleva a cabo en el marco de “un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el modo como el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo” (Sousa Santos, 2005, p. 21).

La gran desarticulación y atomización institucional del sistema impidió alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades de estudio, debido a la ausencia o falta de efectividad de políticas de inclusión en la región, tendiendo a aumentar la desigualdad existente, profundizar la brecha cognitiva, de conocimiento y “digital”, impulsando la migración y la fuga de talentos, elevando el desempleo y resultando en un impacto negativo en la cohesión y tejido social (Didriksson, 2008). En el caso de la política universitaria argentina de la última década – en línea con las políticas de inclusión social, de derechos humanos y democratización del acceso al conocimiento sostenidas en el marco del discurso “nacional y popular” del Kirchnerismo- Mollis (2016) señala, en consonancia con otros autores (Southwell, 2015; Mainero y Mazzola, 2015), que las mismas se orientaron a poner en marcha innovaciones tendientes a resolver el problema de deserción, mecanismos para articular la universidad con la escuela media y la inclusión social, lo que sin embargo, tal como lo expresamos anteriormente, no han logrado alcanzar los resultados esperados.

3. *Desarrollo y “fortalecimiento” de la investigación en la educación superior*, por el cual, el número de universidades se incrementó y se distribuyó a lo largo de todo el país y la matrícula se expandió; además de que el grueso de la investigación que se produjo en dichas instituciones las convertía en el gran punto de apoyo del sistema científico y tecnológico nacional. La nueva institucionalidad de la investigación en las organizaciones universitarias, adquiere una dinámica y características particulares en el contexto de la redefinición de las relaciones entre el Estado, el mercado y la sociedad, junto con cambios profundos experimentados en la organización, producción y transferencia del conocimiento.

La investigación en las instituciones universitarias argentinas, vuelve a tomar impulso en las últimas décadas del siglo XX, luego de haber sido destituida durante los periodos de gobierno autoritario que se sucedieron a partir de la década de los sesenta. Se une así a los procesos de modernización de las estructuras y comunidades académicas iniciadas ya en esos años en América Latina. Tal como lo describe Krotsch (2000):

La universidad argentina podía considerarse hasta los 60' como la más madura de la región<sup>6</sup> en términos de tradición académica y científica, sobre la base del modelo napoleónico de fuerte orientación hacia las profesiones liberales pero con importantes islotes orientados a la investigación [...] si bien el sistema creció cuantitativamente no se desarrollaron procesos de innovación [...], al mismo tiempo que la investigación tendió a ser localizada fuera de la universidad. (p. 35)

El desarrollo de la ciencia en la universidad siguió las políticas públicas prevalecientes en América Latina, orientadas a promover la eficiencia, la calidad así como la orientación al mercado.

En este marco, nuevos debates y tensiones emergen en torno a la misión y función de la universidad, pues se asiste a uno de los cambios más significativos sufridos en las relaciones entre conocimiento y sociedad, “hasta el punto de transformar las concepciones que tenemos de conocimiento y de sociedad” (Sousa Santos, 2005, p. 34).

Siguiendo la línea de análisis planteada por este autor, es posible hacer visible y comprender las implicaciones de tales transformaciones. La producción de conocimiento universitario a lo largo del siglo XX fue fundamentalmente disciplinar y, sostenida por el valor de la autonomía, se realizaba relativamente descontextualizado en relación con las necesidades de las sociedades. Los investigadores eran quienes determinaban los problemas científicos que debían resolverse, definían las relevancias y delimitaban los ritmos de investigación; el uso y aplicación de los conocimientos en la sociedad no dependía de ellos (Sousa Santos, 2005). Este posicionamiento se inscribe en la concepción según la cual el papel de la universidad es considerado como espacio intelectual y moral, como constitutiva de un momento reflexivo de la sociedad, postura que supone una mayor autonomía respecto de otras esferas de lo social (Krotsch, 2000).

Las políticas de la década de los noventa, orientadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología, cuestionan fuertemente esta postura a partir de sostener una

---

<sup>6</sup> Diego Hurtado de Mendoza (2010) aporta algunos datos significativos que hacen referencia a este aspecto: “La década del 50 implicó la cristalización del sistema científico argentino. Se crea la Comisión Nacional de Energía Atómica, la Dirección Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, antecedente del CONICET, el Instituto Antártico Argentino, el INTA, el Instituto Nacional de Tecnología Industrial y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es casi el país de los sueños, por lo menos en los papeles”.

concepción de la universidad más ligada a su función económica, es decir, a las necesidades del mercado, y a la necesidad de búsqueda de fuentes de financiamiento. Este posicionamiento es coherente con el valor social posmoderno atribuido a los procesos de producción del conocimiento, en donde se concibe al saber como una mercancía susceptible de transacción comercial en el mercado universal de bienes y servicios. En las economías dependientes, el conocimiento científico tiende cada vez más a realizarse en estrecha subordinación respecto de las demandas de los sectores de la producción, cuya concreción más visible es la que se realiza a través de las alianzas universidad-industria. El presente de las universidades argentinas, expresa Marcela Mollis (2006, p. 60), “afectadas por las políticas de corte neoliberal, por las restricciones presupuestarias, por el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil, ha desnaturalizado los ‘saberes universitarios’ para convertirlos en ‘conocimientos mercantilizados’”.

A ello se suma la perspectiva de la “geopolítica de conocimiento”, según la cual el mundo se divide entre países que están globalmente legitimados para producir conocimientos –los centros de investigación de los países poderosos– y aquellos que deben consumirlos –las universidades de la periferia– (Mollis, 2006).

Este escenario pone en jaque las formas tradicionales de organización, división y especialización del conocimiento, de circulación y apropiación del mismo, poniendo en cuestión los encierros disciplinarios creados a lo largo del siglo XIX y fortalecidos durante el siglo XX, como así también a las tradicionales formas de evaluación y legitimación interna o disciplinaria de la investigación, situación que permitiría un mayor contacto entre disciplinas y un acortamiento de las distancias existentes entre investigación académica o libre e investigación orientada a la toma de decisiones (Krotsch, 2000). El proceso llevado a cabo durante este periodo y que se extiende hasta la actualidad, es caracterizado por Sousa Santos (2005) como el paso de un conocimiento universitario a uno pluriuniversitario donde, al contrario que en el primero (inscrito en la concepción de universidad que acentúa su autonomía y papel intelectual), el conocimiento es contextual en la medida en que su producción se realiza ligada a la aplicación que pueda dar; así, la formulación del problema que se quiera resolver es el resultado entre investigadores y usuarios. El conocimiento

pluriuniversitario promueve, entonces, la transdisciplinariedad y una relación más estrecha entre ciencia y sociedad. En referencia a este último aspecto, es interesante la observación que realiza Pedro Krotsch (2000) al recordar que la producción y reproducción de conocimientos no ha nacido desligada de su utilización, pues los distintos saberes se han conformado históricamente como conocimientos prácticos, incorporando inicialmente a los productores (curanderos, hechiceros, etcétera).

El punto más inquietante es poder pensar políticas y acciones que tiendan a inhibir la preeminencia de la producción del conocimiento pluriuniversitario, unido sólo a las necesidades del mercado, que favorece así la comercialización del conocimiento y convierte a la universidad en una institución subsumida a las lógicas e intereses de la transnacionalización y globalización económica.

Somos parte de un tiempo que enfrenta a la universidad argentina a las demandas y exigencias contradictorias presentes entre la presión “hiperprivatizadora de la mercantilización del conocimiento” y “la presión hiperpública social” (Sousa Santos, 2005), pero fundamentalmente, a su pérdida de hegemonía y legitimidad<sup>7</sup>, las que se acentúan por la presencia de una cultura donde predomina la segmentariedad de los diversos grupos y sectores, la desmedida competitividad, las posiciones corporativistas que luchan por imponer sus ideas, llegando a afectar no sólo las prácticas sino también los cuerpos académicos, condiciones que, de alguna manera, fueron alimentadas por las políticas que hemos descrito, las cuales tendieron a regular y disciplinar los comportamientos, a través, por ejemplo, del programa de incentivos, diferenciando el cuerpo académico en función de indicadores de productividad.

El desarrollo de la ciencia y la investigación forman parte de las políticas públicas dirigidas a la educación superior caracterizadas como pendulares (Suasnabar y Rovelli (2011). Esto es así, en tanto, mientras en las últimas décadas asistieron a la promoción del conocimiento científico-tecnológico para el desarrollo nacional mediante la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007) y la implementación del Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario”

---

<sup>7</sup> Esta situación no es sólo de Argentina. Renato Dagnino (2007: 2), analiza la universidad brasileña y afirma: “La universidad brasileña es disfuncional a la sociedad y al país, y esta disfuncionalidad es interpretada tanto para la derecha como para la izquierda”.

(2006/10), en la actualidad está tomando un rumbo diferente en el marco de las reducciones presupuestarias previstas y de pérdida del poder adquisitivo de los salarios de los docentes, de los investigadores y de los becarios (García, 2017).

Alcanzar una nueva institucionalidad universitaria implica dotarse de condiciones adecuadas tanto financieras como institucionales, entre ellas, una cultura que favorezca el trabajo colaborativo y colegiado, condición indispensable para la producción de conocimiento inter y transdisciplinario.

4. *Financiamiento unido a procesos de evaluación* (autoevaluación y evaluación externa de programas y establecimientos; evaluación de sujetos a través del programa de incentivos), coherente con el reemplazo del llamado financiamiento benevolente por un financiamiento basado en la rendición de cuentas. Se pusieron en marcha procesos evaluativos y de acreditación, así como la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento (contribuciones voluntarias en el grado, pago de aranceles en los posgrados y en las carreras a distancia o “virtuales”, venta de servicios, asociaciones, vinculación con el aparato productivo, concurrencia sobre financiamientos concursables, entre otras), en aras del manejo eficiente de los recursos y de la búsqueda de una ansiada “excelencia” que justificara la utilidad del servicio educativo y de investigación, desde la perspectiva de una optimización de los gastos; para tal fin se crearon órganos centrales como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en Argentina.

Tales medidas responden a la “pérdida de prioridad del bien público universitario en las políticas públicas y el consiguiente desfinanciamiento y descapitalización de las universidades públicas” (Sousa Santos, 2005: 18).

Desde este marco político e ideológico, surge el “Estado evaluador” en la década de los noventa como consecuencia de al menos los siguientes factores: “el rápido crecimiento del estudiantado, el monto u orientación del gasto público destinado a la educación, el incremento del número de instituciones privadas, los reclamos del sector empresarial, las políticas de racionalización que se tratan de imponer a los sistemas educativos y a las universidades, etcétera” (Fernández Lamarra, 2007, p. 17-18).

El gerenciamiento de las universidades desde el nivel central, dirigido por las políticas de los organismos internacionales, consistió en el control de los

productos universitarios desatendiendo los procesos de gestación. Para esto, ejerce un control a distancia, que aparece como el mecanismo apto para aligerar la regulación, favorecer la toma de decisiones respecto de la renovación de contratos y asignación de recursos, estructurar un sistema de incentivos vinculado a los resultados de producción y dar cuenta pública (Oliva et al., 2011). Se promueve así la instalación de mecanismos de competencias entre centros universitarios, entre facultades y carreras y entre docentes, en vistas a obtener la adjudicación de recursos y acreditaciones (Bentancur Bernotti, 2000). El impacto generado por los procesos de acreditación de carreras tiende hacia un proceso de “moldeamiento” de la actividad docente universitaria, estandarizando prácticas más propias de una lógica de control que de perspectivas más críticas de la educación en las universidades. Entre otras cuestiones esto crea universidades de élite y universidades de periferia del sistema, e incluso al interior de las mismas también se establece un ranking de carreras según hayan sido acreditadas y según la duración de dicha acreditación. Esto repercute directamente sobre el trabajo de los docentes universitarios.

La dinámica de funcionamiento de las universidades se desarrolla bajo esta lógica de mercado, visibilizada no sólo por la participación privada en el ámbito educativo, sino también por la creación de un mercado sobre lo que históricamente fue pensado como un bien social. El derecho de propiedad (Saforcada, 2005) invade lentamente la cultura institucional regulando las políticas y prácticas de los académicos.

Nos atreveríamos a decir que el financiamiento y la cultura de la evaluación, fueron y continúan siendo, uno de los ejes centrales a partir de los cuales se instituyeron las políticas públicas para la educación superior universitaria, mismas que profundizaron las debilidades institucionales y conmovieron aún más el sentido y la razón de ser de las instituciones universitarias en Argentina.

En línea con lo planteado por García (2017), durante los años 2007-2015 “el aumento del financiamiento y la creciente innovación mediante programas especiales focalizados, orientados al mejoramiento de disciplinas, carreras, instituciones (...) si bien la diferencia de la agenda de los noventa, no alcanzó a modificarla completamente” (p. 104).

5. *Nuevo corpus normativo (marco regulatorio)* impulsado desde el Estado a partir de la década de los noventa que se tradujo en escenarios institucionales con tradición autónoma. En Argentina se sancionó la Ley de Educación Superior N° 24.521, la cual presentaba varios aspectos novedosos: regular la totalidad de la educación superior, y no sólo a las universidades, convertirse en una herramienta para ordenar pero también transformar la totalidad del sistema.

Sus artículos tocaban diversos temas: la autonomía, el gobierno y la participación de los claustros, la designación de los docentes, el ingreso, el financiamiento, el régimen de títulos, la creación de instancias de gestión y coordinación del sistema, la educación privada, entre otros. Otra novedad fue la incorporación de un apartado sobre temas de evaluación y acreditación, y la relación entre esta última y la habilitación profesional.

A pesar del tiempo transcurrido, y de la resistencia que hubo en aquel momento para su sanción por parte de los actores universitarios como desde organismos como la FUA, la CONADU, la CETERA y el CTA, no se ha logrado aún su derogación (Suasnábar, 2015). En este sentido, Suasnábar (2015) argumenta que esta dificultad se debe no sólo a las limitaciones de la coyuntura política de la última década, sino también, “al grado de “enraizamiento” y “naturalización” de aquel cuerpo de ideas-fuerza que motorizaron aquella reforma en amplias franjas de la comunidad universitaria” (p. 264).

6. *Establecimiento de alianzas estratégicas entre agencias internacionales* (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo) y los tomadores de decisiones gubernamentales. Efectivamente, otro de los rasgos que van a regular las reformas emprendidas durante este periodo y que aún tienen vigencia, es el referido a la organización de fuerzas y organizaciones transnacionales que se configuran en el marco de la globalización, espacio en donde se generan y enmarcan problemas que requieren soluciones en los niveles mundial o regional, problemas que trascienden las posibilidades operativas de un solo país, reduciendo así la capacidad de decisión e intervención de los Estados (Alcántara, y Silva, 2006).

Así también se da inicio a la cooperación interuniversitaria con la creación del MERCOSUR, espacio donde aparece con mayor énfasis en la nueva configuración de prioridades en América Latina. De este modo, se realizan



alianzas estratégicas entre universidades, corporaciones y sector público, y se instituyen instancias de coordinación en niveles nacional, regional e interuniversitario. La práctica de este nuevo asociacionismo, señala Krotsch (2000), respondería al principio de optimización de complementariedades y a la participación con cooperación.

El establecimiento de alianzas estratégicas tendientes a la integración regional, se presenta como una dimensión importante en los procesos de cambio, en particular en lo que se refiere a: movilidad universitaria, equivalencias de títulos y grados, programas conjuntos en diferentes ámbitos y niveles, uso extensivo de nuevas tecnologías, establecimiento de redes y de programas de trabajo multilaterales. No obstante, tal como lo señala Didriksson (2008), la gran mayoría de las universidades públicas tiene de alguna manera algún tipo de relaciones en los niveles bilateral, trilateral y, en algunos casos, subregional o regional; si bien su desarrollo y fortalecimiento aún es débil, debido a los obstáculos macro y micro estructurales que deben enfrentar, y que les resultan difíciles de superar en contextos donde la fragmentación social, cultural y política atraviesa los espacios institucionales. Por otro lado, las experiencias de movilidad universitaria, como el establecimiento de redes y programas de trabajo, se encuentran restringidas o condicionadas a la capacidad de los gobiernos para financiarlas y a condiciones o requerimientos institucionales y profesionales que sólo unos pocos poseen o logran alcanzar.

Sin lugar a dudas la universidad, pensada en clave regional, plantea nuevas formas de organización, estructuras y modelos pedagógicos que trascienden las fronteras nacionales, para crear condiciones institucionales que permitan la organización de ofertas educativas conjuntas como mecanismo de consolidar sinergias y ser, a su vez, contención al avance de la “transnacionalización de la educación” con criterio de bien transable. Supone también el desafío actual y prospectivo de construir un lugar de convergencia y potenciación de los saberes de todos los sectores de la sociedad, el desafío de convocar para pensar modos y procesos de construcción y circulación de los conocimientos universales, en el complejo e inédito proceso de la constitución de una ciencia pública latinoamericana.

Los cambios se han extendido, en diferentes grados y magnitud, pero a un ritmo constante. La primera década del siglo XXI evidencia importantes tendencias que poco a poco se han ido institucionalizando. A continuación se describen aquellas que a nuestro entender se han desarrollado con mayor fuerza, sobre todo en nuestra universidad.

### **- Tendencias actuales en la Universidad Pública**

Desde hace unos años se viene impulsando el debate sobre el carácter de los cambios y tendencias actuales de la educación superior, que se caracterizan de modo diverso, y en ocasiones de manera contradictoria, como fuerzas que ejercen presión sobre las instituciones y los sujetos que en ellas habitan. Vivimos en una sociedad que privilegia el desarrollo inteligente de la ciencia, la tecnología y el avance del conocimiento, donde las universidades juegan un papel fundamental. En palabras de Didrikson (2008: 40): “ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económico, cultural y social, las expectativas que se ciernen sobre las instituciones de educación superior y, en particular, las universidades están provocando presiones sin límites, en la redefinición de políticas y planes, la frecuencia de programas y alternativas en la búsqueda de nuevos modelos de organización”.

Para enfrentar los cambios y desafíos actuales, la universidad deberá pensar estrategias de cooperación regional e internacional que permitan redefinir asimetrías, pensar en nuevas estructuras de aprendizaje basadas en la constitución de redes de alto valor social, desde una perspectiva interdisciplinaria y de investigación basada en el contexto de aplicación, aportando una visión crítica de la sociedad.

Brevemente haremos referencia a continuación sobre dos importantes tendencias en la educación superior universitaria que están en constante crecimiento y avance: la posgraduarización y la internacionalización.

#### ***A. Tendencia a la posgraduarización en la Universidad***

Claudio Rama (2007) sostiene que existen cursos de posgrado desde la génesis de las universidades; sin embargo, señala que se constituyen plenamente como una

nueva realidad universitaria con el correr del siglo XX. Quizás esto ocurre por el nacimiento y desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Es necesario destacar que la aparición de mayor cantidad de oferta académica para continuar la formación luego de la certificación universitaria de grado, aceleró el proceso de aparición de nuevos programas y carreras de posgrado. Dicho proceso se acompañó de una creciente demanda de capacitación y educación continua que garantizase la constante actualización de conocimientos, destrezas y habilidades.

Quizás como consecuencia de la expansión de nuevos saberes o de la obsolescencia de éstos, el proceso antes manifestado es consecuencia de uno u otro.

El desarrollo del posgrado en los últimos años ha sido acompañado por políticas públicas tendiente a su fortalecimiento, generando así mismo instrumentos para regularlo y evaluar su calidad a través de procesos de evaluación y acreditación. Entre las políticas llevadas a cabo puede señalarse la implementación del programa de becas del CONICET para doctorados, en donde se ha realizado una inversión considerable (Stubrin, 2015).

En nuestras universidades, el grado se basa fundamentalmente en la obtención de saberes básicos y el inicio de la especialización en un campo disciplinar; es en el posgrado donde la especialización y la diferenciación se observan en toda su expresión. La primera gran diferencia consiste en la casi nula oferta gratuita; en general, toda la formación de cuarto nivel en nuestro país se paga.

El posgrado también contribuye a la movilidad regional e internacional de docentes y estudiantes, que se ve beneficiada por el acceso a las nuevas tecnologías, a la educación a distancia y a la necesidad de trascender las fronteras de las propias instituciones universitarias en busca de nuevas experiencias académicas y de investigación.

### ***B. El proceso de internacionalización de la Universidad***

Tal como se deja entrever, la dinámica que implica el crecimiento de la educación de posgrado, conlleva la incorporación de la dimensión internacional en lo educativo. Ésta promueve la movilidad académica en el área de educación especializada.

Esta realidad deriva en una tendencia a la internacionalización del currículum y de los procesos de enseñanza y aprendizaje para acceder a la frontera del conocimiento y a estándares globales de calidad en todos los campos disciplinarios, pero especialmente en la educación especializada de los posgrados (Rama, 2011, p. 217).

Desde hace algunos años, la internacionalización se ha vuelto parte de las agendas nacionales e institucionales en las universidades de América Latina. La cooperación internacional en las universidades,

como ámbito específico de cooperación internacional, se refiere al conjunto de actividades realizadas entre instituciones universitarias que, a través de múltiples modalidades, implica una asociación y colaboración en temas de política y gestión institucional; la formación, la investigación, la extensión y la vinculación para el mutuo fortalecimiento y la proyección institucional; la mejora de la calidad de la docencia; el aumento y la transferencia del conocimiento científico tecnológico; o la contribución a la cooperación para el desarrollo (Miranda, 2008, p.186).

Si bien falta mucho camino por recorrer y el desarrollo es muy variado en toda esta vasta región, en algunos casos más y en otros menos, lo cierto es que se están promoviendo actividades tales como: movilidad de estudiantes de grado y posgrado, de investigadores y científicos, experiencias de internacionalización del currículum, dobles titulaciones, incremento de convenios bilaterales y multilaterales para la promoción y desarrollo del área, énfasis en el estudio de idiomas extranjeros, entre otros.

En el caso de la UNSL, desde hace muy poco tiempo se viene dando un paulatino y sostenido crecimiento de las actividades de internacionalización, impulsado por la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales, el organismo que las gestiona y facilita. Esto da cuenta de la importancia que hoy se le otorga a la internacionalización de la educación superior universitaria, sobre todo teniendo en cuenta que, junto con ella aparecen en el debate conceptos que vienen a establecer las directrices del nuevo paradigma de la educación: la regionalización, la colaboración, la cooperación, la integración, la movilidad académica, la alianzas, la innovación, las nuevas tecnologías de informática y comunicación, entre otros. La participación en macro programas que vinculan la investigación, la docencia y la formación especializada, tales como el: Programa ALFA, el Séptimo Programa Marco, el Programa ERASMUS MUNDUS, crea condiciones para el intercambio y establecimiento de redes académicas.

Según Knight (2012), existen razones económicas, académicas y socioculturales para promover la internacionalización. El aspecto económico es relevante en este contexto de globalización de la economía, la revolución de la información y la interdependencia entre las naciones, que se traduce en términos de competitividad económica, científica y tecnológica. En esta coyuntura cobra gran relevancia la educación superior, ya que puede proveer personal bien capacitado y formado a la vez que desarrollar investigación aplicada.

La razón académica para concretar la internacionalización se relaciona directamente con la historia y el desarrollo de las universidades. La movilidad de profesionales en el ámbito de la investigación tiene larga data, pero muy poco extendida hacia otros ámbitos educativos. Más allá de las discusiones que se generan en torno a la internacionalización del sector educativo, es importante tener en cuenta que al aumentar la dimensión internacional en la enseñanza, la investigación y el servicio, puede agregarse mayor valor a la calidad de los sistemas de ES.

La razón sociocultural está cobrando mayor fuerza, ya que es necesario considerar la internacionalización desde el punto de vista del respeto a la diversidad cultural, contrarrestando el efecto homogeneizador que se percibe en la globalización. El reconocimiento de la diversidad cultural y étnica dentro y entre los países, se antepone como una razón de peso para internacionalizar el sistema educativo de un país.

En los últimos años, señala Perez Centeno (2017), el carácter internacional de la profesión académica se profundizó por fenómenos como la globalización, la regionalización e indirectamente, por los procesos de evaluación de la calidad y por instrumentos de planificación estratégica estatal. Así mismo, siguiendo el estudio de Aiello (2010) realizado en el marco del estudio CAP, el autor retoma las conclusiones a las que arriba las cuales indican que “a) existe un bajo nivel de internacionalización de la profesión y b) que coexisten dos perfiles académicos “internacionalizados” (p. 245). El primero, podría deberse a la escasa existencia de mecanismos públicos de promoción de la internacionalización. En cuanto al segundo, la identificación de un perfil ligado a académicos mayores con dedicación exclusiva y cargos altos que dan cursos en el exterior o prevalece una orientación internacional en su docencia e investigación; y otro perfil propio de académicos más jóvenes con posgrados en el exterior y en relación de colaboración con colegas extranjeros.

- **Universidad y sujetos: su entramado relacional en el marco del contexto actual.**

Diversos autores (Enriquez, 2002; Garay, 1994; Fernández, 2004; Sagastizabal, 2006; Souto, 2002; Castoriadis, 1983) coinciden en señalar el complejo entramado relacional que se presenta entre la institución–organización<sup>8</sup> y los sujetos que en ella habitan.

Desde esta perspectiva, poder comprender lo que ha sucedido en esta relación universidad-sujetos en el marco de los cambios descriptos, se torna una tarea relevante para lo que será luego nuestro abordaje del actopoder. En este sentido, para abordar la problemática de la constitución de los espacios universitarios en su relación con los docentes que en ella enseñan, investigan y se forman, partimos de considerar, por un lado, la relevancia de estas instituciones-organizaciones en la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos, como en el establecimiento de un marco normativo común que establece y regula las relaciones entre los miembros de una sociedad. Se trata de espacios sociales donde se producen bienes de distinta índole pero también, y esencialmente, espacios que configuran la personalidad y los lazos societarios.

De manera tal, como lo expresa Castoriadis, (1993), citado por Karol. M (1999),

Los individuos devienen lo que son absorbiendo e interiorizando las instituciones; en cierto sentido, ellos son la encarnación principal de esas instituciones. Sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: los modos de pensamiento y acción, las normas y los valores, y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella (p.94)

Por otro lado, sin embargo, ni la institución, ni la cultura institucional a través de su orden simbólico y del proceso de socialización que promueve pueden determinar por completo la conducta institucional de los sujetos, sus posicionamientos dentro y respecto de ella. El micromundo institucional no está constituido sólo por

---

<sup>8</sup> Es decir, toda institución se expresa a la vez en grupos y en organización, pero a su vez estas organizaciones tienen una misión particular que es de darle vida a la institución. Nunca se ve la institución educativa, se ven universidades, escuelas, se ven organizaciones educativas, que tienen la misión de mantener viva la institución educativa, tienen que asegurar la transmisión de un modo de conocimiento, un modo de ser y de proseguir con esta regulación global. Su abordaje es complejo en tanto cada organización vehiculiza la idea de institución (familiar, educativa) de manera particular. Lo que entramos en contacto siempre es con la organización que expresa la institución pero también puede deformarla.

configuraciones de relaciones sociales derivadas de las posiciones y roles instituidos sino también por tramas de vínculos con sus investimentos de afectos, deseos, seducción, dominio, prejuicios, fantasmas y atavismos. Es impensable sostener que las instituciones en general y las universitarias en particular, son el resultado de la acción externa de “otros” diferentes a los miembros que la componen, desconociendo la participación de las distintas categorías institucionales en la acción organizacional. Las organizaciones, “son también, en parte, aquello que sus miembros han podido conversar, negociar, acordar, y construir” (Sagastizabal, 2006, p. 127). Nuestra participación en las organizaciones es ineludible, lo que sucede, ocurre y acontece en las instituciones de las que formamos parte, en alguna medida, tienen que ver con algo de lo que hacemos. De esta manera, hay partes nuestras puestas allí, (actos, relaciones, afectos) las que formarán parte y constituirán la identidad de la institución y por lo mismo, esas partes ya no nos pertenecerán en propiedad, condición que le posibilitará conformarse como sujeto social y como sujeto de la educación.

Las instituciones establecen un marco normativo, simbólico, cultural e imaginario (Enriquez, 2002) en donde los actores desarrollan sus prácticas de formación, investigación y extensión. En este sentido nos preexisten, se nos imponen, posibilitan un espacio en donde los sujetos pueden materializar sus deseos, depositar sus expectativas y esperanzas. Sus vidas se modifican, pasan a ser otros, con los otros, partes de ellos y nuestras quedan puestas ahí. Pero, al mismo tiempo, los sujetos individual y colectivamente, constituidos a partir de sus múltiples pertenencias – ideológicas, profesionales, grupales, institucionales- participan en la construcción de la identidad de la organización, con el silencio y la palabra, con la interpelación y la renuncia, con la búsqueda de nuevos espacios y con la abdicación a ellos, con el protagonismo en la elaboración y concreción de nuevos proyectos, con la apatía y sumisión.

Se advierte así, la presencia de cierta bidireccionalidad constructiva entre institución y sujeto (Sagastizabal, 2006), en tanto, tal como lo expresa Karol (1999)

La institución toca por una parte con las grandes orientaciones de la sociedad, por ello tiene una consecuencia sobre la regulación total de la sociedad. Nos sometemos en general a la institución sin darnos cuenta realmente, sino simplemente en razón de hábitos y costumbres. Cierta grado de “violencia simbólica, de asfixia, de alienación, se establece”, que puede llegar a manifestarse de forma oculta, pero a cambio le ofrece a la persona canalizar y metabolizar sus

deseos, vivir en comunidad, establecer lazos sociales sin los cuales no es posible vivir. Poder reconocer en el otro, otro mí mismo. Cada uno de nosotros sabe que forma parte de una institución, pero no queda reducido a la institución de la que forma parte (p.99)

Se realiza así, un cierto pacto de intercambio, de obligaciones recíprocas. Contrato implícito, complejo, que nos obliga a pensar el modo en que ese contrato se establece en el contexto actual, donde la institución universitaria y sus actores, en nuestro caso, los académicos formadores de formadores docentes, han transitado por profundos cambios, los que han llegado a redefinir el “ethos universitario”. Los procesos de desinstitucionalización e institucionalización vividos en este espacio institucional en los últimos tiempos, aumentaron y, en algunos casos profundizaron, los conflictos inherentes a la relación establecida entre institución-sujetos. Conflictos presentes por la tensión y malestar que se produce entre la necesidad de pertenecer a la institución y al mismo tiempo el deseo de irse, entre el complejo entramado de relaciones (sociales y laborales) y la trama de vínculos (relaciones investidas de afecto) (Garay, 2000) establecidos por los sujetos, entre la institución universitaria y su contexto. Efectivamente, los sujetos concretos viven y dramatizan día a día sus nuevas condiciones de existencia en los escenarios institucionales y esta impronta se manifiesta en los modos de sentir, pensar y relacionarse ocasionando desencuentros y malestares o promoviendo la configuración de nuevas formas de articular las interacciones.

Desde este marco, se plantea a continuación, algunos cambios ocurridos en el escenario institucional universitario argentino y su relación con las modificaciones en las condiciones de trabajo y de formación de los docentes universitario.

- **Los docentes universitarios en el escenario institucional universitario actual**

Frente a los cambios y demandas por los que transitan las universidades, los docentes que allí enseñan, investigan y se forman desempeñan un papel clave en la materialización y viabilización de las transformaciones requeridas. Así mismo son, en palabras de García (2013), “actores nodales en el progreso del conocimiento (investigación) y su transmisión (docencia)...” (p. 33).

Desde las políticas educativas, diseñadas e implementadas en las últimas décadas, se ha buscado regular los comportamientos y prácticas de los académicos a través de



procedimientos de evaluación institucional, acreditación de programas de grado y posgrado, y de la implementación de un sistema de incentivos a la investigación, entre otros. Conjuntamente con ello,

Los procesos de masificación, diferenciación y diversificación de instituciones y carreras, las exigencias de *accountability*, la globalización y el avance de las nuevas tecnologías de información han transformado a la profesión académica cuantitativa y cualitativamente (García de Fanelli, 2008, p. 28).

Estos procesos, continúa García de Fanelli (2008) haciendo referencia a lo planteado por Altbach (2002), podrían estar generando impactos diferenciales entre los docentes de los países en desarrollo y los países industrializados, debido a que el rol tradicional del docente-investigador está menos consolidado en el primer caso, a lo que se suma la escasez de recursos financieros e institucionales, profundizados en los últimos tiempos.

Cada uno de estos procesos instituyeron prácticas de organización y distribución de responsabilidades y tareas, de reclusión y de formación e investigación que demandaron a los docentes universitarios nuevas modalidades de actuación, conmoviendo y resignificando la cultura académica<sup>9</sup>.

En este sentido, es relevante la investigación sobre la Profesión Académica en la Argentina que realiza García de Fanelli (2008), en donde analiza cada uno de estos procesos y su impacto en los docentes universitarios, resultados que no se alejan de los alcanzados por las investigaciones realizadas por intelectuales del campo universitario como Perez Centeno (2012, 2017), García (2017), Fernández Lamarra y Marquina (2008, 2013), Prati (2017), entre otros.

Así, en referencia al incremento de instituciones universitarias y junto a ello la expansión significativa de la matrícula, -sin la disponibilidad de recursos financieros-, señala el proceso de pauperización sufrido en las condiciones de trabajo docente, tanto desde lo salarial como de la permanencia en los espacios institucionales universitarios.

---

<sup>9</sup> Siguiendo a Corti (2010), la cultura académica de los profesores universitarios está compuesta por:

- *la cultura universitaria*, propia de la comunidad universitaria en la que está inserta y
- *la cultura profesional*, propia de la titulación de los profesores que la componen, la cual modelaría su pensamiento.

Define como cultura académica a un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado.

Atender a la heterogénea e inmensa población estudiantil que aumentó hasta alcanzar niveles sin precedentes, requirió de la creación de gran cantidad de tipos institucionales –de carácter universitario y no universitario- de calidad y ofertas diversas, y por lo mismo, de modalidades de reclusión y expansión de cargos docentes en condiciones de desigualdad. En un número considerable de casos, los cargos docentes requeridos “eran de tiempo parcial, con contratos laborales a término o inestables y en el caso argentino, el aumento de los puestos sin remuneración o *ad honorem*” (García de Fanelli, 2008, p.16). Esta situación contribuyó a la emergencia de la figura del profesor “taxi”. Se asiste así, a la segmentariedad de la cultura académica fruto de la proliferación de instituciones con importantes diferencias en el sistema de calidad.

Por otra parte, el creciente reemplazo del llamado financiamiento benevolente por un financiamiento condicional con énfasis en la rendición de cuentas (“accountability”), llevó a que los docentes emprendieran la carrera por el desarrollo de publicaciones, de lo contrario podían quedar relegados del sistema y/o del pago de incentivos, a lo que se suma la pugna y carrera por titulaciones de posgrado, la búsqueda por la pertinencia o impacto social de las producciones científicas, la asistencia asidua a congresos y reuniones científicas, y la participación en procesos de evaluación, con consecuencias positivas y negativas. Así también, invierten gran parte de su tiempo en actividades de papeleo o gestión administrativa, tanto para dar cuenta de la productividad académica realizada, o por pertenecer a carreras o instituciones sometidas a procesos de evaluación y acreditación<sup>10</sup>, o para obtener y competir por los recursos escasos para el financiamiento a la actividad de investigación y, en menor medida, de formación. Al respecto, Hernández, F., J.M. Sancho, A. Montané, A. Sánchez de Serdio. (2011), expresan,

Una de las consecuencias de este modelo es que se cambia el habitus del profesorado: las demandas administrativas se multiplican, las evaluaciones y la rendición de cuentas interfieren su dedicación a producir conocimiento, la burocracia de la planificación sustituye a la relación pedagógica con los estudiantes (p. 11).

---

<sup>10</sup> El impacto generado por los procesos de acreditación de carreras, tienden hacia un proceso de “moldeamiento” de la actividad docente, estandarizando prácticas más propias de una lógica de control que de perspectivas más críticas de la educación en las universidades.

El rol y la demanda a los académicos ha sido redefinida, no sin tensiones ni contradicciones. En este sentido, Marquina (2007), enuncia con claridad que en muchos países se espera,

(...) que el académico sea más profesional en la docencia, más productivo en la investigación y más emprendedor en su relación con el medio. (...), la propia definición de "académico" se ha vuelto más ambigua en la medida en que las fronteras entre el trabajo académico y el trabajo de otros profesionales son más difusas (p.1).

De esta manera, se observa un movimiento de los docentes hacia el mercado, en la generación de ingresos propios a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial, y en la búsqueda por mantener o aumentar los recursos a través de la competencia creciente por fondos externos unidos a la investigación de temáticas relacionadas con las necesidades del mercado, la venta y/o promoción de servicios de consultoría, asistencia técnica, capacitación y transferencia de tecnología, “denominando a estos esfuerzos para asegurar financiamiento externo con la categoría “Capitalismo Académico” (Marquina, 2007, p. 4).

Unido a todos éstos procesos de cambio, se incrementó la problemática referida a la coincidencia necesaria de las funciones de docencia e investigación en la misma persona, problemática que está presente “en los debates sobre la excelencia académica, y se manifiesta como tensión entre dos compromisos institucionales que pueden presentar incompatibilidades” (Albornoz, M; Estébanez, M. E y Luchilo, L; 2004, p. 383). Los estudios de Albornoz et al (2004) y las investigaciones realizadas por Fairweather (2002), coinciden en señalar que muchos buenos docentes no son investigadores y, a la inversa, muchos buenos investigadores no son buenos docentes. En ocasiones, la presión por el cumplimiento de ambas funciones, lleva también a resultados no esperados: proliferación de proyectos de investigación de baja calidad e impacto real, individualismo y competencia entre los académicos, tensiones entre los docentes que investigan y los que no.

Por otra parte, los resultados del estudio CAP-Argentina-2008 ponen en evidencia “las dificultades para el desarrollo avanzado de la investigación, la falta de competitividad a nivel internacional y la necesidad de una política pública de formación a nivel de posgrado” (Perez Centeno, 2012 citado por García, 2017, p. 101).

A estas condiciones se suman las referidas a la reconfiguración del gobierno y organización institucional, siendo la participación en los organismos colegiados uno de

los aspectos que ha ido perdiendo prioridad entre los asuntos a ser atendidos por los académicos. Los procesos instituidos en la universidad al interior de esta condición han favorecido la emergencia de comportamientos y actitudes tendientes más la individualismo, la competencia y la fragmentación, que hacia la integración y el trabajo cooperativo, procesos que en algunos casos, estaban latentes y que venían a sumarse a la “crisis institucional” (Sousa Santos, 2005) en la que estaba sumida la universidad.

El giro hacia concepciones más propias de lógicas de mercado en el entramado de pensar la educación superior desde la economía del conocimiento, obturaron la construcción de “la grupalidad condición sobre la cual entender la posibilidad de identidad común, de institución, (...) con lo cual las instituciones universitarias, y las comunidades académicas/profesionales, perdieron eficacia para pensarse como “unidad” y la fragmentación y pluralidad de grupos y pertenencias debilitaron aún más el acople identitario, con lo cual el nuevo ideario encontró un terreno allanado para expandirse sin mayores resistencias (Corti, 2012, p. 33). Valores tales como el retorno a la privacidad y lo íntimo, el neonarcisismo y tendencia a refugiarse en lo personal, en la tolerancia por el abandono de las normas, y la repulsa de toda moral rígida forma parte de la cultura universitaria, favoreciendo el individualismo y el abandono de la cultura del compromiso público haciendo tambalear lo grupal como espacio de construcción social y colaborativo (Corti, 2012).

En esta misma línea, los resultados de la investigación CAP ponen de relieve el lugar secundario y subsidiario que otorgan los docentes a los órganos colegiados – de la que ellos deberían participar en calidad de representados o representantes- al momento de la toma de decisiones, siendo para ellos, las instancias ejecutivas las que tienen una mayor influencia en las decisiones institucionales claves (Pérez Centeno, 2017). El ejercicio de la ciudadanía universitaria se encuentra así debilitada.

En suma, la complejidad de todos estos procesos condujo, entre otros aspectos, a una fuerte jerarquización diferencial y a una fragmentación de la cultura académica,- “presente más allá de la natural división que genera la pertenencia disciplinaria” (García de Fanelli, 2008, p. 17) - rompiendo la imaginaria situación de igualdad de status que les daba cierta unidad a los académicos.

Los tiempos que se avizoran para el cuerpo académico, no parecen ser los más alentadores. Tal como lo señala García (2017), las condiciones en las que se ejerce la profesión académica en las universidades públicas de Argentina, la situación de

emergencia presupuestaria, el deterioro económico que afecta al conjunto de los docentes y la gran mayoría de los trabajadores del país, sumado a la “crisis de la región latinoamericana con la pérdida y debilitamiento de proyectos políticos de corte progresista alternativos al neoliberalismo” (p. 106), parecen así corroborarlo.

- **El trayecto profesional en el encuentro entre la formación inicial y el desarrollo profesional.**

- **Precisiones conceptuales sobre el trayecto profesional**

Si tuviera que manifestar la primera representación (o analogía) que uno tiene sobre trayectoria, diría que es un camino por el cual el sujeto transita, espacio habitado por instituciones y sujetos en donde, a partir de “elecciones” guiadas y realizadas de acuerdo a un marco social, familiar y político, el/los sujetos construyen sus “destinos”. Sin embargo, esta representación que se manifiesta a la manera de una idea adquirida, un conocimiento pragmático, -considerados por Bachelard como obstáculos epistemológicos-, debe ser interpelada, comprobada, reconstruida, si se pretende la construcción de un conocimiento en donde sea posible superar y enriquecer el conocimiento común a partir de privilegiar la reflexión sobre la percepción. Lo que no implica, -y esto es importante aclararlo-, que todo conocimiento que provenga del sentido común (*doxa*) tenga que ser desterrado, pues, tal como lo propone el epistemólogo, todo conocimiento primero, por ingenuo y falso que sea, es necesario para la adquisición del saber racional.

Diversos son los significados que se le otorgan al concepto de trayectoria por tanto, en acuerdo con lo planteado por Beillerot (1996, p. 11) cuando,

(...) un término nuevo aparece en el mercado cultural y lingüístico, tenemos que tratar de situar su originalidad, renunciando a la fantasía de poder delimitarlo totalmente, ya que todos los conceptos mantienen entre sí relaciones de polaridad positiva o negativa que hacen que ninguno pueda ser definido sin los otros.

Desde esta perspectiva, podemos diferenciar dos tendencias en los estudios sobre trayectoria profesional. La primera de ellas, ligada a visiones técnicas y eficientistas, cuyos trabajos están relacionados con el mercado laboral y en donde se privilegia el análisis correlacional. Entre sus objetivos se encuentran el interés por conocer la

relación e impacto de los estadios de formación académica y el recorrido laboral; la formación profesional -adquirida en sistema educativo en licenciatura y posgrado y la formación continua en el ámbito profesional- en el desempeño de los egresados y el recorrido laboral que desarrollan a lo largo de un periodo determinado; las ocupaciones que desempeñan los egresados en el mercado de trabajo y su reconstrucción para explicar la movilidad ocupacional de los mismos; el desarrollo de la carrera profesional y su relación con la formación recibida en las instituciones de educación superior en un grupo o grupos de profesionistas que desempeñan actividades afines, el contexto de análisis puede ser una institución o empresa o el mercado de trabajo (Jiménez Vazquez, 2009). Dentro de esta misma perspectiva y con el objeto de analizar los efectos de exclusión o permeabilidad de la estructura socio ocupacional, se aborda el estudio de las trayectorias que siguen los egresados en el mercado a partir de identificar distintos momentos considerados determinantes; otros estudios correlacionan la trayectoria laboral, ocupacional o profesional de los individuos, con una serie de factores que condicionan e influyen los distintos trayectos, por ejemplo la formación académica y continua, el género, el periodo de egreso, capital cultural, capital relacional y origen socio familiar (Jiménez Vazquez, 2009).

En la segunda tendencia se agruparían algunos trabajos de investigación que abordan el estudio de las trayectorias desde enfoques fenomenológicos. Particularmente, en esta primera aproximación, se encuentran ciertos estudios realizados en el campo de la formación docente. Tal es el caso de la investigación realizada por Ardiles, Marta y equipo, el cual se centra en indagar el desarrollo de los profesores en escenarios de trabajo, considerando su biografía escolar - a partir de constatar el impacto que tiene en la elección de la carrera, en la construcción de su identidad y desarrollo profesional-, la construcción de su carrera docente y su articulación con los espacios de trabajo y las características que asume su desarrollo profesional (Mereshián y Calatayud; 2009). Otro ejemplo, es el estudio de Ickowicz (2004) sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. Aquí se aborda, entre otros aspectos<sup>11</sup>, la reconstrucción de los trayectos de formación, proceso que permitió no sólo identificar y analizar un trayecto de formación típico seguido por los

---

<sup>11</sup> Se incluyó también: a) la caracterización de los procesos de formación de los aprendices de oficio en los talleres artesanales; b) la caracterización de las condiciones sociales e históricas que están en la base del origen de la universidad (UNCo); c) un estudio comparativo sobre los procesos acaecidos por las carreras de educación a partir de su inserción en los ámbitos universitarios (Ickowicz; 2004:14)

profesores universitarios, sino que también reveló la importancia que adquieren las figuras del pasado más lejano (familiares y/o escolares) y más cercano (colegas, tutores de posgrado) en la construcción de sus formas de enseñar y el valor de la experiencia en la producción de los conocimientos pedagógicos, experiencia en la que se pone en acto el nivel de lo fantasmático.

Otros estudios, centrados en el análisis de la trayectoria docente, la definen como un devenir no sólo de acciones sino además como búsqueda espiritual de su propio ser docente, (Innocentini y Forte, 2015); como recorridos subjetivos e institucionales, como el recorrido de una vida con itinerarios que urden en variadas tramas (Borioli, 2011).

Así también, estudios realizados por académicos mexicanos referidos a las trayectorias profesionales y académicas, definen a las mismas como un tránsito (Romo Beltrán, 2013), un recorrido en donde no es posible el establecimiento acabado de un principio, un recorrido posible y un fin único, en donde entran en juego, decisiones e intereses personales, como también las características del establecimiento y de la disciplina de trabajo (Lara y López, 2013). En esta misma línea, Viloría Hernández y Galaz Fonte (2009), la definen como el entramado de dos aspectos: el tiempo y el desarrollo; en tanto Salord García (2001) la considera como un concepto que atiende a los vínculos que organizan la vida y la historia de los académicos y establece a la mezcla como condición de existencia de lo diverso. La trayectoria es conceptualizada también como un proceso (sucesión de etapas, opciones ante las distintas vías alternativas de desarrollo, combinación de actividades y resultados) (Grediaga Kuri, 2001).

De estas tendencias expuestas sucintamente, pueden derivarse algunas implicancias y sentidos otorgados a la trayectoria.

Por un lado hay cierta coincidencia en las concepciones sobre el término. La trayectoria (sea de formación, profesional, laboral, escolar, académica, sociofamiliar, docente) es entendida como las distintas etapas que vive un individuo después de finalizar su formación o al insertarse en una actividad laboral (Jiménez Vazquez, 2009, p. 2); como una sucesión de posiciones sociales que implican cierta reconversión /reproducción de su capital patrimonial (Buontempo, 2000, 2009); sucesión de actividades de desarrollo que implican una educación formal e informal, una formación y una experiencia laboral idóneas (Vargas, 2000, 2009); como el resultado de las acciones y elecciones que los

sujetos efectúan en ciertos contextos y ante situaciones particulares (Vezub, 2004, p.10). En los estudios realizados en el campo educativo en general y, particularmente en la formación docente (Vezub, 2004; Mereshián y Calatayud; 2009), la perspectiva de Bourdieu adquiere una importante presencia. Para el sociólogo, la trayectoria remite al sujeto y está estrechamente ligada a su teoría de los campos. La define como las posiciones que éste va tomando sucesivamente en el transcurso de sus diversas experiencias, concepción que incluye una dimensión espacial y temporal (Vezub, 2004). Así también, siguiendo a Vezub (2013),

La trayectoria profesional es una construcción que surge de la interacción de múltiples elementos: los profesores y su contexto de acción, la formación inicial y continua, las motivaciones iniciales y las expectativas futuras de desarrollo, el pensamiento y la acción. Los recorridos anteriores, los cursos transitados, los autores leídos, los sitios educativos de internet visitados, las escuelas que a cada uno lo acogieron durante sus primeros pasos en la docencia, etc. Todas estas experiencias dejan huellas, sedimentos que contribuyen a la reconfiguración y cambio de las identidades profesionales previas o a su consolidación (p. 14).

Es posible advertir, la articulación entre la dimensión objetiva y subjetiva de los procesos estudiados, la consideración de la formación inicial y la formación permanente o continua en la configuración de las trayectorias y, finalmente, el atravesamiento del tiempo el que posee una doble implicación:

Por una parte, el paso del tiempo es necesario para adquirir más experiencia, reflexionar sobre lo realizado, evaluarlo, seguir formándose y poder plantearse nuevos interrogantes y desafíos - dimensión subjetiva. Por otra parte, el tiempo para el perfeccionamiento docente es una condición objetiva sin la cual no es posible su concreción” (Vezub, 2004, p. 7-8).

En suma, en esta tesis se sostiene que la trayectoria o trayecto, en términos de Souto (2011), se constituye en el entramado entre la biografía personal, la formación escolar e inicial y el desarrollo profesional, proceso en el cual, algunos hechos o situaciones transitarán sin dejar huella, mientras que otros repercutirán en la vida posterior (Jofré, 2005). En este sentido, tal como lo propone Souto, la temporalidad y el azar son dos de los ejes que la atraviesan. La temporalidad, como duración, supone algo que nace, que surge y que desaparece, muere. La temporalidad permite “hacer referencia a la historia del sujeto, a los sentidos de pasado, presente y futuro (...), permite incluir el evento, el acontecimiento, como algo inédito (...) pero que sucede en el tiempo” (p. 18). El azar se incluye desde la temporalidad ya que no es una trayectoria prefijada que se sabe de dónde parte y a donde llega, como una cometa, sino un camino,



un trayecto que se va haciendo al andar, siempre acompañado y nunca en soledad (Souto, 2011).

Dar cuenta del significado y sentido otorgado al concepto de trayectoria nos invita a entablar un diálogo con los conceptos de formación, formación docente inicial, sobre el formador de formadores y sobre el significado y relaciones posibles de establecer con el concepto de desarrollo profesional.

#### **- Notas sobre formación y formación inicial docente**

Partimos de considerar, junto a Souto (2011), el carácter complejo que reviste la formación, complejidad entendida en su pluralidad de instancias y relaciones las que se entrelazan dando sentido a la totalidad de lo diverso.

La complejidad afirma lo universal, como el otro paradigma, pero al mismo tiempo lo local y lo singular; plantea también el sentido de la temporalidad, la irreversibilidad del tiempo que no vuelve atrás, la dramática de la vida y de la muerte, del devenir humano. No se puede nunca volver al origen y esto plantea el sentido de la historia, eminentemente humano, el sentido de la historicidad para el hombre (Souto, 2011, p. 17).

Pensar la formación desde la complejidad implica considerar, siguiendo a la autora, los siguientes indicadores (Souto, 2011, p. 18-19):

- La temporalidad, en tanto la formación tiene una duración, es un proceso en el devenir, tiene una historicidad; los sujetos formadores y en formación transitan la temporalidad, tienen una duración, una historia. Implica resignificar la adultez del sujeto de la formación como un momento en el devenir del sujeto, momento que no es definitivo, ni único, ni eterno; implica la aceptación del sentido de trayecto de formación como aquello que se construye a lo largo de la vida, y que articulando pasado y presente se lanza al futuro.
- El modo en que se incorpora o no en la formación al sujeto y la subjetividad. No es lo mismo pensarlo sólo como un sujeto de la cognición, que como un sujeto que plantea una complejidad y al mismo tiempo una articulación de lo psíquico, lo cognitivo, lo emocional, lo físico, lo social, lo racional, lo pulsional, la actividad y la acción, lo ético, lo político, etc. En este sentido,

pensarlo sólo como sujeto cognitivo, es efectuar una reducción de su complejidad al desatender los otros sentidos.

- Pensar la formación como un camino de autorización mutua de sujetos, camino posible de transitar si se brindan espacios sociales para el fortalecimiento de la autonomía, necesaria para actuar con firmeza, constituirse en autor de sus actos, tomando conciencia de la responsabilidad y los efectos de los mismos sobre la realidad (en su transformación o reproducción) y sobre los otros con los que interactúa, capaz de libertad y ejercicio de la libertad -aunque limitada puesto que no existe si no es en relación a la libertad de los otros-, de creación, permitiendo así el pasaje de un sujeto sobreadaptado al “sujeto reflexivo y deliberante” (Acevedo, 2007), de un “ser en sí”, cosificado, a un “ser para sí”, consciente de que una construcción social sólo es posible en la relación con los otros (Souto, 2011). Conquistar la capacidad de autorizarse, de transformarse en su propio autor, expresa Acevedo (2007) siguiendo a Ardoino, entendiendo que “...la autorización es el hecho de autorizarse, es decir, la intención y la capacidad conquistada de devenir uno mismo su propio coautor, de querer situarse explícitamente en el origen de sus actos, y por lo tanto, de uno mismo en tanto sujeto” (p. 7).
- En relación a lo anterior, la formación no puede ser pensada sino es en relación con el otro, perspectiva que ha dejado de ser “obvia” frente al incremento de una tendencia al individualismo y a la pérdida o vaciamiento del sentido humano. La formación es social en el sentido relacional, su matriz está en los espacios intersubjetivos y por tanto, vinculado a la creación de espacios colectivos de reflexión y deliberación, posibilitadora del encuentro y de la comunicación profunda con el otro, con los otros.
- La formación es un problema de trayecto, en donde cada sujeto en formación lo va construyendo, lo cual implica organizar la formación atendiendo al despliegue de la autonomía, de la expresión, de la elección en función de la construcción de su propio trayecto.
- Finalmente, tomando el concepto de Ferry, Souto invita a comprender la formación como la dinámica de un desarrollo personal, es decir, de autoformación entendida como “conciencia del futuro para el propio

proyecto, es ejercicio de la libertad en la elección del trayecto desde las opciones que se puedan ir presentando y de las que pueda ir construyendo, es ejercicio de ese actopoder” (p. 22).

La perspectiva acerca de la formación que plantea Souto (2011), tiene puntos de encuentro con el posicionamiento de Acevedo, al cual nos hemos aproximado ya, como al desarrollado por Beillerot (1996) y Dominicé (1996). En este sentido, recordemos lo que Beillerot (1996) expresa al respecto:

La creación de dispositivos de formación pone en evidencia una ideología, (...) lo inacabado del ser humano; lo cual es una verdadera ruptura histórica. Durante miles de años un adulto era, por definición, aquel que había terminado de aprender. Se enseñaba a los niños. (...) Es porque pensamos hoy que la ruptura entre el niño y el adulto no es la misma; porque pensamos que quedaremos inacabados hasta la víspera de nuestra muerte. (p 28)

Pensamiento que expresa sin tapujos, la incompletud del ser humano, la búsqueda permanente del saber.

En esta misma línea, Dominicé (1996) considera que no es posible pensar la formación como un compartimiento estanco, sino más bien como parte de un proceso formativo más amplio que abarca “la relación del adulto con el saber, con la realidad social, con su vida personal. La formación incluye todo lo que el adulto hizo de su historia” (p. 24).

En resumen, en palabras de (Acevedo, 2007), la formación:

(...) es un recorrido a lo largo del cual el sujeto social se transforma en contacto con la realidad. En este trayecto el individuo en formación deberá enfrentar problemas de complejidad creciente, lo cual representará no solamente un esfuerzo intelectual sino también la exigencia de un desarrollo personal a la medida de esos desafíos (p. 14).

Bajo estas perspectivas, no es posible dejar de volver a Ferry, citado por Souto (2011) cuando señala, como otro de los indicadores de la complejidad de la formación, a la autoformación. Esto para evitar caer en una concepción reduccionista de la formación que sólo considera para su desarrollo, la adquisición de técnicas, habilidades y saberes producidos por otros, llevada a cabo en un espacio y tiempo organizados institucionalmente para el desempeño del rol en pos de la educación de niños y jóvenes. Al contrario, tal como lo venimos desarrollando, la formación es mucho más que eso.

La formación, expresa Ferry (1997) es una dinámica “de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo” (p.57). Es también poder descubrir sus propias capacidades, sus recursos (para lo cual son necesarios los medios institucionales y personales) y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones, sean producidos sólo y principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares. Esto quiere decir, continúa Ferry (1997, p.51), que todo aspecto que tenga que ver con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se mira procurando encontrar la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional, es en definitiva, un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos.

Desde esta perspectiva, tal como lo reconocen Aguerrondo y Vezub (2011), la configuración de la identidad profesional docente se constituye en la trama de distintos momentos, fases e hitos:

En primer lugar, su prehistoria, reflejada en las autobiografías escolares de los docentes (Knowles, 2004); luego, la etapa sistemática y formal que brinda la formación docente inicial, hasta los espacios de socialización e inducción profesional de los primeros años, y las instancias posteriores de perfeccionamiento continuo y aprendizaje permanente (p. 213).

En este sentido, este posicionamiento implica considerar y favorecer el desarrollo de la persona, docente formado o en formación, desde su complejidad, desde el entramado de sus articulaciones y tensiones de su historia familiar, escolar y profesional. Implica también pensarlo como sujeto político, capaz de actuar desde un pensamiento autónomo, individual y colectivamente en el seno de las instituciones, potenciando su crecimiento personal y profesional y así poder educar a “otros” desde una perspectiva ética y política que les permita tener poder sobre sus actos, sentirse protagonistas del cambio institucional y social.

Llegado a este punto se torna necesario plantear no sólo que entendemos por formación inicial docente sino también que implicancia tiene posicionarse desde estas perspectivas respecto a la formación.

○ *La Formación Inicial Docente*

En primer lugar, realizaremos un abordaje conceptual de la formación inicial docente, luego desarrollaremos sucintamente los modelos de formación que a nuestro entender conformaron y atraviesan actualmente a los dispositivos políticos, institucionales y de formación docente, institucionalizando prácticas y otorgando sentidos al “ser docente” y, finalmente, platearemos el modo en que se configura el sistema de formación docente argentino actual señalando, nuevas y viejas tensiones y desafíos que, de acuerdo a algunos estudios, aún persisten en la formación docente en general y en la formación inicial docente en particular.

Tal como lo adelantamos en la introducción la formación inicial (estudio de grado, formación previa o de pre-servicio) corresponde a la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente, realizada en una institución específica encaminada a favorecer y desarrollar las capacidades, disposiciones y actitudes de los profesores, con el fin de prepararles y facilitarles la realización de su tarea.

La formación inicial docente ha sido conceptualizada de distintos modos. Enriquez (2002) la define como “aquella etapa donde se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes mediante la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habiliten a desarrollar su práctica profesional” (p. 1). Teregi (2009), la caracteriza como una instancia fundamental para la apropiación de herramientas que, de no ser conocidas en el tiempo de la formación inicial, difícilmente puedan ser utilizadas posteriormente en su inserción profesional. Así también, considera como formación inicial no sólo a aquella cuyo plan de estudio se presenta bajo la forma de currículum en los que se incluyen todos los campos de formación, sino también a las propuestas organizadas bajo el nombre de complementación curricular –dirigida a los titulados en distintas especialidades universitarias en pos de la obtención de un título docente- y las certificaciones pedagógicas orientadas a la formación de técnicos y profesionales que ya se encuentran en ejercicio de la docencia secundaria. Aguerrondo y Vezub (2011) la entienden como una instancia esencial en la configuración de la identidad profesional docente, ya que sienta las bases para que el profesorado pueda ejercer el liderazgo pedagógico, siendo también un recurso fundamental para mejorar los sistemas

educativos a mediano y largo plazo. Así también, Bolívar (2006) (Aguerrondo y Vezub, 2011) sostiene, que “la formación inicial se constituye como un proceso clave en la configuración de la primera identidad de los docentes, puesto que condiciona su posterior inserción, desempeño y las formas de entender y ejercer la profesión” (p.213). Por otra parte, Márquez Aragonés (2009), comprende a la formación inicial como una instancia importante en la preparación de los futuros profesores, como en la adquisición de competencias necesarias para el desempeño de su labor, considerada un servicio público de reconocido valor social. Valliant y Marcelo (2001), señalan que es aquella que a lo largo de la historia se ha desarrollado en instituciones específicas, con personal especializado, y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo.

Carpeño y Marim (2016) agregan a las concepciones presentadas, tomando los aportes de Imbernóm (2000), que la formación inicial debe ofrecer a los futuros profesores un equipaje sólido en los campos científicos, culturales, contextuales y psicológicos, que le permita entender la tarea educativa en todo su complejidad. Finalmente, desde una de las normativas nacionales de la última década que regulan la formación docente, se otorga a la formación inicial,

(...) una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas (Res. N° 24/07, p. 4).

En resumen, siguiendo a Ferry (1997), la formación inicial colabora en el proceso desde el cual el sujeto formado o en formación, adquiere una forma,

Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma...La formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Cuando se habla de formación, se habla de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto supone muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que se va a ejercer, la concepción del rol que uno va a desempeñar...” (p. 58).

En coherencia con la perspectiva de la complejidad, la formación docente en general y la formación inicial en particular, abraza una multiplicidad de dimensiones y relaciones, entre las cuales pueden señalarse lo “socio-histórico, las tradiciones, los saberes, las prácticas” (Souto, 2011, p. 23). Entre ellas nos interesa destacar los modelos o tradiciones (Davini, 1995) de formación que, inscriptos en el atravesamiento de regulaciones políticas e institucionales de una época, como de representaciones, sentidos y significados, orientaron y aún orientan los procesos y la acción educativa en torno a la formación de maestros y profesores. Modelos que, lejos de ser lineales, cerrados y puros, se interrelacionan e integran a lo largo del tiempo tomando nuevas formas y significados.

Sin profundizar en su descripción y análisis, presentamos los desarrollados por Davini (1995) en tanto que, tal como lo expresa Enriquez (2002, p.6):

“...es el más aceptable para interpretar los distintos planteamientos formativos desarrollados en Argentina porque permite obtener una visión dialéctica de la Formación Docente y aporta un conjunto de categorías claves que ayudan a comprender en forma situacional los procesos formativos, en la medida que hace referencia a los modelos teóricos latinoamericanos”.

El primero de ellos es el *modelo o tradición normalizadora-disciplinadora*, cuya base filosófica política -sostenida por un Estado oligárquico-liberal- estaba constituida por discursos que propendían a la construcción de la hegemonía de la sociedad civil, a disciplinar a las grandes masas y formar un sujeto político-social: “el ciudadano”. Para ello se conformó el Sistema Educativo Argentino, a partir del cual, la escuela y el docente se constituían en protagonistas fundamentales para la socialización-disciplinamiento de la población requerida por el proyecto de las elites agrarias y urbanas. De esta manera, la matriz sociopolítica estado céntrica (Tiramonti; 2004) estructuró un discurso para la:

(...) definición de los propósitos sociales de la educación, de lo que significa ser educado (...) discursos que tratan sobre lo que puede ser dicho, y pensado, pero también sobre quién, cuándo, dónde y con qué autoridad puede hablar (Ball, citado por Miranda, 2011, p. 8).

La institucionalización del rol docente se constituye en un aspecto fundamental para la transmisión de los patrones de comportamiento, pensamiento y valoración,

estructurante del “proyecto civilizador”. Para la formación del docente “...se pone el acento en el moldeamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización. El docente es concebido como un combatiente contra la barbarie” (Noriega, 2009, p. 51). De esta manera, se posiciona a los docentes y las escuelas en un lugar pasivo, de receptor, en tanto tienen escaso margen para reinterpretar y desarrollar ese texto político que llegaba a las instituciones (Miranda, 2011).

Situación similar acontece con el *modelo o tradición académica*, que ha tenido y aún tiene mayor peso en los niveles medio y superior que en la enseñanza básica. Lo principal para esta tradición en la formación y acción de los docentes, es el dominio de la disciplina que se enseña, debilitando la formación pedagógica considerada como innecesaria y hasta un obstáculo para la formación docente. Conocer sólidamente la asignatura, otorgando así gran importancia a los contenidos, hacía que se silenciaron otros debates pedagógicos que configuraban también la práctica docente.

Esta tradición se remonta hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, momento en que la escuela secundaria comienza su lenta pero progresiva expansión, instalándose así la discusión pedagógica acerca de qué, cómo y para qué enseñar en estas instituciones destinadas a la educación de los jóvenes. Es en este periodo, cuando comienza a instalarse la tensión entre “quienes consideraron que para enseñar en la escuela secundaria era suficiente el saber de la Universidad y quienes, por distintas vías, intentaron precisar un saber en el que la combinación de pedagogía y especialidad ocupaban el lugar central” (Acosta, 2015). Tensión que, de acuerdo a algunos estudios sobre la formación docente en la universidad (Nuñez, Lucarelli y Veiravé (2003); Mollis (2009); Terigi, (2009); Alliaud, (2013); Acosta, (2015)), llegan hasta nuestros días, direccionando la toma de decisiones durante el diseño, elaboración e implementación de los planes de estudio para la formación docente, como también las prácticas de enseñanza en el aula universitaria, microespacio éste de formación donde se reflejan de modo deslumbrante ese campo de disputas e intereses (Lucarelli, s/f). Esta situación, por otra parte, adquiere una configuración singular en la cultura académica universitaria en donde la disciplina<sup>12</sup> y el principio de libertad de cátedra direccionan las

---

<sup>12</sup> En un estudio realizado por Demut acerca de la configuración de los perfiles profesionales de los docentes universitarios y la influencia de dichas configuraciones en sus prácticas de enseñanza, la autora afirma: “Es por todos evidente que cualquier profesor universitario se mueve en un entorno académico, docente, personal y condicionado por su propia disciplina; (...)” (2014, p. 187). En esta misma línea, en un estudio emprendido por Caballero y Bolívar (2015), los autores expresan: “La disciplina como fuente de poder y autonomía se aferra al severo desafío de establecerse como estructura organizativa para la



prácticas de formación y enseñanza. En efecto, en la universidad, expresa Lucarelli (s/f), “la profesión de origen signa, con sus símbolos, valores y formas culturales, su relación con el conocimiento y las modalidades con que se encara la enseñanza” (p. 7).

En este sentido, resulta interesante recordar aquí el pensamiento sostenido ya por Pizzurno quien, tal como lo sintetiza Acosta (2015, p. 5),

(...) creía que era mejor el ambiente del Instituto de profesorado y no el de la Facultad para lograr una formación de este tipo, entre otros motivos porque los catedráticos universitarios son cultores de la ciencia por la ciencia misma y no piensan en su alumno como futuro profesor de secundaria, sus métodos no siempre son el modelo deseable para el Colegio Nacional, no les interesa mayormente la conducta ni la contracción al estudio de sus alumnos, no son educadores ni hacen de esa su tarea principal.

Desde aquel entonces, se plantea la tensión y disputa acerca de la formación del profesor: en la especialidad o en pedagogía, dentro de la universidad o fuera de ella. Según lo señala Alliaud (2013), en las universidades se prioriza la formación académica en detrimento de la formación pedagógica a lo que, primero Lucarelli y luego Demut (2014) reafirman al poner de relieve el reconocimiento que existe en general acerca de la escasa formación pedagógica del docente universitario, la que también es escasamente considerada como necesaria para el desempeño del rol.

En este marco, en el transcurrir del siglo XX y en línea con estas tensiones planteadas desde la tradición académica, se institucionalizaron dos modelos para la formación de profesores: el modelo consecutivo, desarrollado tendencialmente en las universidades y, el modelo simultáneo o concurrente propio de los institutos de formación docente (IFD) (Acosta, 2015). Ciertamente es que, tal como lo advierten Terigi (2009) y Acosta (2015), fue el modelo institucional de la escuela secundaria la que determinó el valor de unos saberes por sobre otros en la tarea de enseñar.

La excepción a estos modelos “antagónicos” de formación docente, señala Alliaud (2013), “la constituyen las universidades de reciente creación, en las que se combina la investigación, como una manera de asegurar la excelencia académica, y la centralidad en la formación pedagógica” (p. 199).

La tercera tradición es la denominada *tradición eficientista* que, situada en la década del 60’, mira al oficio docente desde la productividad de su labor,

---

producción y transmisión del conocimiento, como guardián de la cultura académica y como nutriente de la identidad académica” (p. 59).

implementando minuciosos controles técnicos. Planificadores, evaluadores y supervisores entran en escena desarrollando tareas especializadas y específicas en la educación, donde el docente debía constituirse en un técnico especializado que planifica y controla los tiempos y espacios de su tarea. La racionalidad tecnocrática reduce la formación docente a elementos meramente instrumentales y de productividad, dado que la educación debe contribuir a la formación de individuos para los nuevos puestos de trabajo en el ámbito productivo. De esta manera la escuela contribuye al orden social a través de proporcionar,

(...) a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar un lugar en el sistema del trabajo estratificado en clases, razas y sexos; distribuye valores, lenguajes, y estilos que perpetúa la cultura dominante y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Enriquez; 2002, p. 8)

La racionalidad tecnocrática atraviesa hoy la cultura académica frente a las demandas por la rendición de cuentas (“accountability”), la búsqueda de recursos alternativos obtenidos –crecientemente de manera competitiva- de una diversidad de fuentes fiscales y privadas, el pago de incentivo de acuerdo a la productividad científica, cierta lógica empresarial en la gestión de planes de estudio, de diplomas, de formación docente, de evaluación de docentes, afectando así la función educativa de la universidad. Particularmente, señalan Caballero y Bolívar (2015), el énfasis puesto en la actividad investigativa por sobre la función docente, dificulta aún más el cambio de concepciones y estilos docentes hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante y apoyado en estrategias de enseñanza constructivista.

Desde esta perspectiva, las palabras de Imbernom (2000) (Mura, Carranza y Lazarte, 2007, p.8) son significativas cuando señala: "para que la Universidad eduque en la vida y para la vida debe realmente superar definitivamente los enfoques tecnológicos, funcionalistas y burocratizantes y por el contrario debe tender a un carácter más relacional, más cultural contextual y comunitario".

Finalmente, el modelo de formación *hermenéutico-reflexivo* supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto -espacio-temporal y sociopolítico- y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (Pérez Gómez, 1996). El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo

resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla.

De este modo, se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumno, autoridades).

Luego de este recorrido por los distintos modelos de formación es posible advertir que la formación de un docente para la transmisión de contenidos únicos y homogéneos -tradición normalizadora disciplinadora-; para la adquisición y manejo sólido de contenidos específicos centrados en la disciplina -tradición académica- y el docente como un técnico, evaluado por su productividad y eficiencia -tradición eficientista- se constituyen en las matrices de sentido a partir de las cuales se configuró tanto “la organización y distribución de las materias del plan de estudios como las percepciones que tienen los profesores sobre sus prácticas y las expectativas de formación de los futuros egresados” (Molli, 2009, p. 10). Al respecto, el estudio llevado a cabo por Yuni y Díaz (2015) referido al modo en que se agencia -desde las construcciones metodológicas de los formadores, a los futuros docentes para tomar decisiones pedagógicas- didácticas y ampliar sus posibilidades para la acción durante el trayecto formativo, arriba a la conclusión según la cual,

(...) el acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de los estudiantes y los contextos particulares (...) o la síntesis de elaboración conceptual y la experiencia educativa marcada por la creatividad y la sensibilidad del docente (...) no se visualizan como cualidades en las prácticas de los formadores en los casos abordados (p. 176).

Al contrario, en los procesos formativos emprendidos por los formadores predominan construcciones metodológicas basadas en la transmisión de contenidos disciplinares considerados como necesarios para el desempeño profesional, el énfasis en la cantidad de contenidos a transmitir desatendiendo la presentación de las estructuras sustantivas de la disciplina, el desarrollo de actividades atomísticas que se presentan durante las clases en función de un contenido conceptual que se debe aprender para luego ser enseñado, el predominio de una lógica que pone a la teoría sobre la práctica, la explicación de los contenidos por parte de los docentes y la escasa participación de los estudiantes en el desarrollo de las propuestas de los formadores (Yuni y Díaz, 2015).

En este marco, si bien en los últimos años se han registrado avances significativos en relación a las políticas educativas instituidas para la formación docente llevada a cabo tanto en los IFD y en las universidades, es aún un desafío pendiente la materialización efectiva en las prácticas y en las representaciones de los formadores la transformación demandada por largo tiempo por la sociedad y por los actores del campo educativo, las que han sido plasmadas en las distintas regulaciones nacionales (Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206; Ley Nacional de Educación Superior (LNES) N° 24.521; Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN), entre otros). Entre las regulaciones referidas a la formación docente en la universidad, se destacan los documentos elaborados conjuntamente entre las Comisiones Inter-universitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) con el objeto de realizar las adecuaciones curriculares requeridas desde los LCN, en los cuales puede leerse (Alliaud y Feeney, 2014, p.30):

La formación del profesor universitario debe incluir un conocimiento situado e histórico que recupere los saberes y las experiencias valiosas a fin de potenciar mejor las proyecciones, y también enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia en sus fundamentos éticos, políticos y sociales, en su interés por la justicia y la emancipación, en el fortalecimiento de un compromiso responsable, en la consolidación de valores solidarios y democráticos, y en la construcción de ciudadanía. El proceso de formación profesional docente focaliza en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan a la comunidad, a la institución y a las aulas, a partir de la articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada. Desde este enfoque, la formación docente de los profesores universitarios se sustenta en una sólida preparación académica basada en valores ético-morales y en el compromiso social.

Tal como lo adelantamos anteriormente, algunos estudios ponen en evidencia la existencia de diversos obstáculos para que la enseñanza vuelva a ocupar la centralidad en la tarea docente universitaria (Lucarelli y Da Cunha , 2017; Caballero y Bolívar, 2015; Demut, 2014); Perez Centeno y Parrino, 2009; Marquina, 2009), como así también la formación para el fortalecimiento de valores democráticos y la construcción de la ciudadanía (Mollis, 2009; Teregi, 2009; Marquina, 2009); siendo igualmente complejo llevar adelante una genuina articulación entre la teoría y la práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada (Birgin, 2017; Alliaud y Feeney, 2014; Alliaud y Vezub, 2014; Aguerro y Vezub, 2011).

Bajo este marco, compartimos con Mollis (2009, p. 11) el interrogante que hace un tiempo planteó Manuel Gil Antón (2004):

Después de años de trabajar en estos temas, una pregunta se agiganta en mi escritorio y quiero compartirlo ahora: los diversos, desiguales y complejos resultados del esfuerzo mexicano por construir una profesión académica actual, ¿han generado un actor social capaz de entender las transformaciones en curso y situarse como un aliado de la sociedad en la apertura del conocimiento que nuestra época anuncia?

- *La formación inicial docente, su configuración actual entre tensiones y desafíos.*

La configuración del sistema formador de docentes en Argentina, se constituye en otra de las dimensiones que da cuenta de la perspectiva compleja que reviste el abordaje de la formación inicial.

Siguiendo a Birgin (2017, p. 173) “el panorama institucional de la formación docente es hoy mucho más complejo que hace treinta años. Hoy existen universidades, institutos, universidades provinciales, profesorados para los bachilleratos populares, una universidad pedagógica; mínimo más de seis instituciones interviniendo”.

Este panorama es fruto de un proceso que tiene lugar durante la década de los 80'. En efecto, Claudio Rama (2006), al analizar las características de lo que denomina segunda reforma de la Educación Superior en Latinoamérica, hace referencia al proceso de reestructuración y redefinición de las Instituciones de Educación Superior que se generó en la región a partir de los años 80, producto de la mercantilización, la expansión de la educación privada y la diferenciación del sistema superior. En este marco, da cuenta de los cambios profundos ocurridos en la formación docente, señalando como uno de los más significativos, el carácter universitario atribuido a las instituciones formadoras. Este proceso se ha dado de muchas maneras: a través de la transformación de las instituciones terciarias (escuelas normales) en institutos universitarios; por medio de su absorción a universidades; o a partir de la creación de nuevas instituciones formadoras de docentes con los nuevos perfiles requeridos por la reforma, tal como es el caso de los Institutos de Formación Docente de San Luis.

La formación docente en Argentina, se inscribe en el nivel de enseñanza superior y se lleva a cabo en dos circuitos (Mollis, 2009):

- En el circuito terciario, constituido por las Instituciones de Educación Superior encargada fundamentalmente de la formación de docentes para el nivel inicial, primario y secundario
- En el circuito universitario, encargado de la formación de profesionales y de la formación de profesores para el nivel secundario, terciario y universitario, pero también, aunque en menor magnitud, las universidades contribuyen con un 15% de la oferta de formación docente inicial (Aguerrondo y Vezub, 2011) para el nivel inicial y primario.

Este sistema heterogéneo (Aguerrondo y Vezub, 2011) y dual (Alliaud y Feeney, 2014) plantea ciertas tensiones y desafíos los que se plantean, entre otros aspectos, en el marco de la ampliación de las nuevas funciones atribuidas al sistema formador de docentes, instituidas mediante la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación quien, a partir de retomar las funciones que se instituyen en el artículo 72° de la LEN, establece en su primer artículo:

Acordar que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son:  
a) Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional. b) Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

Así también, la actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, el asesoramiento pedagógico a las escuelas, el acompañamiento durante los primeros años de inserción profesional a los docentes noveles, la preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión, la producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas y el desarrollo de la investigación educativa, son otras de las funciones otorgadas al sistema de formación docente.

Frente a estas nuevas funciones atribuidas a la formación docente, junto a la heterogeneidad y reconfiguración de las instituciones formadoras, diversas son las tensiones y desafíos que se les presentan en las últimas décadas a los actores educativos responsables de la formación docente. Sin la pretensión de ser exhaustivos, presentamos algunas de ellas descriptas y analizadas por diversos autores, las que además, han sido sucintamente señaladas anteriormente. Siguiendo esta línea, es posible agruparlas a

partir de considerar tres ejes: las instituciones de formación, los planes de estudio, el ámbito de la práctica profesional, la organización del trabajo docente.

En lo referido al primer eje, las instituciones de formación docente fueron el centro de un conjunto de acciones políticas e institucionales tendientes a unificar los dos circuitos de formación –los institutos de formación docente (IFD) y las universidades– en vistas a su mejoramiento, debido a la profunda fragmentación y desigualdad en la que se vio signado el sub-sistema de formación docente durante la década de los 90’, lo que generó la institucionalización de circuitos de diversa calidad académica. En este sentido, uno de los objetivos que se planteaban estaba dirigido “al logro de una oferta de formación docente de calidad acorde con los principios democráticos, más allá del tipo de institución que la imparta” (Alliaud y Feeney, 2014, p. 10). Bajo este propósito se tendió, tal como lo señalamos anteriormente, a imprimir un carácter universitario a los IFD, lo que ocasionó ciertas tensiones al interior de estas instituciones formadoras al proponer incorporar modos de funcionamiento y prácticas formativas e institucionales ajenas a los rasgos idiosincráticos y tradiciones normalistas<sup>13</sup> (Vezub, 2007) y “secundarizadas” (Aguerrondo y Vezub, 2011) propias de su cultura académica. Si bien, ha habido un movimiento constante hacia la profesionalización del cuerpo docente, proceso en el cual la formación inicial fue elevada a los niveles superiores del sistema educativo (Vezub, 2007), a las instituciones les fue difícil superar sus modalidades de funcionamiento, manteniendo algunas características tales como: reclutamiento de profesores a través de contactos personales o vínculo previo con la institución, baja autonomía, insuficiente énfasis y falta de rigurosidad en lo académico, escasa producción y cultura científico académica de los formadores, relativa importancia concedida por las autoridades educativas hacia estas instituciones, vínculos basados en relaciones psicofamiliares, bajo nivel de exigencia de los estudios docentes (Aguerrondo y Vezub, 2011). Un caso significativo y, a nuestro entender paradigmático en este proceso lo constituyó la introducción de la investigación como “una de las funciones del Nivel Superior (no universitario), (...) espacio valioso para responder al

---

<sup>13</sup> Si bien, un número importante de IFD manifiestan este rasgo fundacional e idiosincrático, Aguerrondo y Vezub (2011) expresan que “la identidad profesional de los formadores y la cultura institucional de los IFD se ha movido entre dos polos: uno centrado en las características y funcionamiento de las escuelas secundarias y otro caracterizado por los rasgos del nivel superior” (p. 219). En el caso de los IFD de la provincia de San Luis, esta polaridad no tuvo lugar, en tanto el cierre de los Institutos formadores de docentes “sofocó” esta matriz normalista y en su reemplazo se crearon en 1999 dos nuevos IFD (Decreto N° 3119/99-MGYE) con características que se acercan a la cultura académica y a las formas de funcionamiento del nivel superior universitario.

propósito de producir saberes pedagógicos” (Documento del INFOD, 2013, p 3). Sin duda, la incorporación de la investigación en las carreras de formación docente y las reformas de sus instituciones tiene el objeto de aproximarlas a la lógica de los sistemas universitarios proceso que se ha desarrollado presentando profundas contradicciones. Entre ellas se destaca la tensión entre esta nueva función y los mandatos fundacionales de las instituciones de formación docente más cercana a la enseñanza que a la producción de conocimiento. Así también, la tensión entre las exigencias derivadas de estas nuevas funciones y los perfiles profesionales y de formación de los docentes de los IFD y finalmente, pero sin agotar la complejidad de la situación, el nuevo mandato de desarrollar las actividades de investigación.

En este marco, tal como lo señalan Aguerrondo y Vezub (2011),

Al igual que señala Davini (2005) hemos encontrado que, a pesar de las políticas y de los cambios normativos implementados hacia fines de los años noventa, tendientes a profesionalizar el nivel terciario a través de parámetros característicos de las universidades, persiste un importante problema relativo a la diversidad de los modelos institucionales y organizacionales en el nivel terciario de la formación docente (p. 219).

Ahora bien, aunque desde diversos ámbitos, - académicos, políticos, organizacionales- se pone de relieve la necesidad de promover cambios que respondan a la gran complejidad y nivel de preparación profesional que requiere el desempeño docente en los contextos escolares actuales, cambio que de cierto modo han sido atendidos en el diseño e implementación de la política educativa de la última década, también ponen en discusión diversos autores (Mollis, 2009; Terigi, 2009; Aguerrondo y Vezub, 2011; Alliaud, 2013) esta orientación que privilegia el modelo institucional universitario, modelo que por otra parte ha entrado en crisis. Baste señalar los problemas que se manifiestan para “el alcance de una formación de excelencia, la vinculación con el sistema productivo o, en el área de la educación, con el sistema y la realidad educativa, la investigación y producción de conocimiento relevante, el trabajo atomizado de los profesores (...)” (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 10). En esta misma línea, Vezub (2007) advierte que cuando la formación inicial docente pasó a la Universidad, si bien ganó en actualización disciplinaria, perdió el vínculo con la práctica y con el subsistema para el cual los docentes se preparan.

Por tanto, no se trata entonces de sobrevalorar un modelo institucional por sobre otro –forma de razonamiento “correctiva” (Terigi, 2009)- desconociendo su historia, su



legado, sus funciones, sino más bien de trabajar colectivamente para, desde el reconocimiento de las debilidades y fortalezas de cada uno de los circuitos formativos, pueda trabajarse en proyectos políticos e institucionales que habiliten canales de articulación tendientes al crecimiento y fortalecimiento de ambos circuitos, posicionamiento que Mollis (2009) denomina “construcción institucional del ethos cooperativo”.

Otra de las tensiones y desafíos que se le planteó al sistema formador de docentes fue la referida al establecimiento de acuerdos en torno a la revisión y cambio de los ejes que estructuran y orientan los planes de formación. Tras la búsqueda de la conformación de un sistema formador integrado, en donde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) tuvo un papel relevante, los planes de formación docente fueron uno de los aspectos que estuvieron en el centro de las preocupaciones políticas y académicas. “Elevar los niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y la mejora permanente” (parte 1, Res. CFE 24/07) se presentaba como el desafío a lograr para la formación docente. Como aspectos vectores a tener en cuenta en el proceso de su redefinición, se presenta la extensión a cuatro años como mínimo la duración de la carrera -en la universidad oscila entre los cuatro a cinco años y en ocasiones hasta seis años- y la prolongación de los periodos de formación en las escuelas (prácticas y residencias) (Alliaud y Feeney, 2014). Se establece también una estructura con dos ciclos para la formación docente, uno que se centra en la formación básica común esto es, formación general y formación pedagógica, y otra en una formación especializada para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad, incorporando la investigación.

Desde este marco se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) para regular los planes de estudio de la formación docente a los cuales, en coherencia con lo estipulado en el artículo 43 de la LNES (Ley Nacional de Educación Superior) en donde quedan incorporadas todas las carreras que forman docentes, aquellas que se dictan en las universidades deben también adecuarse. Tal como lo señala Alliaud y Feeney, (2014, p. 130), “se espera que cada jurisdicción cuente con un diseño curricular único de formación docente (...) y que las universidades ajusten las currículas de sus carreras docentes de grado a los lineamientos nacionales, (...)”. En este proceso intervinieron las Comisiones Inter-Universitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), las que se encargaron de realizar los

cambios y adecuaciones curriculares de sus carreras de profesorado. Entre estas adecuaciones pueden reconocerse “la centralidad en la enseñanza en la tarea docente, los fundamentos éticos, políticos y sociales en los que se basa, su compromiso con los valores solidarios y democráticos, la contextualización y situacionalidad en la tarea”(Alliaud y Feeney, 2014, p. 130). Sin embargo, es aún un desafío el poder avanzar hacia la conformación de planes de estudio en donde esté presente de igual manera tanto la formación académica-disciplinar como la formación pedagógica. En las universidades aún se prioriza la primera por sobre la segunda y en los IFD la formación docente constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa (Alliaud, 2013, p. 3). De igual modo se observa la persistencia de un currículum de la formación fragmentado en diversas materias, quedando bajo la responsabilidad de los sujetos en formación la tarea de armar el rompecabezas de lo que será el futuro objeto de trabajo. Así también, persiste la preeminencia de la voz del docente por sobre la del estudiante, siendo escasa su participación en el proceso educativo lo que limita el desarrollo de su autonomía como de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos (Aguerrondo y Vezub, 2011). De igual modo, subsiste la dificultad de lograr una articulación genuina entre el contenido disciplinar y la didáctica de la asignatura al no tener el formador un perfil adecuado para cubrir ambas dimensiones: la lógica disciplinar y la lógica didáctica (Vezub, 2007). Por otra parte, si bien se han incorporado contenidos de formación cultural en vías de formarlos para la comprensión crítica e intervención en los actuales contextos sociales y problemáticas contemporáneas (Terigi, 2009; Alliaud-Vezub, 2014), existe aún el predominio de materias técnico profesionales y de disciplinas psicológicas, restando atención a una formación social y cultural más amplia (Vezub, 2007).

Un lugar relevante adquiere en este proceso de institucionalización de cambios curriculares, el tratamiento de la relación teoría-práctica y su implicancia para la práctica profesional. La literatura especializada acuerda en el avance que se ha producido en relación a tales aspectos. Esto se evidencia en el tiempo asignado a la práctica profesional y en su abordaje diferencial y en la incorporación de la práctica desde el inicio y a lo largo de la formación, debilitando de esta manera el modelo deductivo-aplicacionista que propone como condición, dotar primero a los sujetos en formación de un cuerpo de conocimientos teóricos para luego abordar la práctica. En acuerdo con esta perspectiva, los Lineamientos Básicos para la Formación Docente de

Profesores Universitarios, destacan también la importancia de la formación en el campo de la práctica profesional. Otro aspecto a tener en cuenta, es la consideración de la situacionalidad y contextualización de las prácticas docentes en los diseños curriculares. Al respecto, el fomento de relaciones interinstitucionales entre los institutos formadores y las “Escuelas sedes de prácticas” con distintas características, y entre estas y otras instituciones sociales, la puesta en valor del rol de los docentes orientadores pertenecientes a las escuelas sedes (Alliaud-Feeney, 2014) son factores que van en línea con brindar una formación que les permita actuar frente a contextos complejos y escenarios educativos reales. Existe así un interés en la formación de docente para que “puedan hacer, es decir, que sean capaces de actuar, de tomar decisiones fundadas y de indagar sobre sus prácticas educativas” (Alliaud-Vezub, 2014, p. 37).

Mucho se ha avanzado en términos de normativas nacionales y regulaciones curriculares para orientar el desarrollo de nuevos planes de formación con el objeto de, por un lado, avanzar hacia una “formación inicial de calidad, relevante y sustantiva que sienta las bases del desarrollo profesional posterior” (Aguerrondo y Vezub, 2011, p. 213) y, por otro lado, tender hacia un “sistema formador integrado”. Pero quedan grandes desafíos a enfrentar. Entre ellos, asegurar la articulación de los espacios de las prácticas con el resto de los campos de formación durante el desarrollo curricular y abordar en profundidad temas y problemas que exigen hoy un reposicionamiento de la función docente (Alliaud-Vezub, 2014; Alliaud-Feeney, 2014).

En el caso particular de las universidades, propender hacia la modificación de aquellos planes de formación previos a la sanción de las regulaciones nacionales (LEN 2006, LCN 2007 y art 43 de la LNES 2010), a la revisión del peso que aún tiene en la formación el campo disciplinar como las pocas materias pedagógicas que se proponen, la permanencia de la formación práctica en el último año de estudio y la duración de las carreras que en algunos casos llega hasta los cinco años (Alliaud-Feeney, 2014), son también algunos de los desafíos pendientes a ser abordados.

Finalmente, en cuanto al eje referido a la formación en modos de trabajo que preparen a los futuros docentes para el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo, el desarrollo de formas de intercambio que fortalezcan la autonomía y la responsabilidad en el despliegue de su acto de trabajo, se ha trazado como una necesidad en tanto “no es posible plantearse cambios en los sistemas formadores si el currículum y las formas de trabajo (...) no experimentan cambios sustantivos” (Terigi, 2009, p 4). Centrar la

atención sobre este eje se torna perentorio en tanto tal como lo expresa Mollis (2009, p.7) “la comunidad académica, heredera de la tradición comunitaria medieval, se ha desvanecido ante el ultra-individualismo profesoral” (Mollis, 2009, p.7). En este mismo sentido, el estudio realizado por Aguerrondo-Vezub (2011) sobre las instituciones terciarias de formación docente, señalan el predominio de un modelo de funcionamiento y trabajo basado en las tradiciones del nivel secundario, siendo sus rasgos más sobresalientes el establecimiento de lazos primarios y los vínculos de tipo familiar, la baja autonomía o excesiva dependencia de las estructuras de conducción de los ministerios y la toma de decisiones más centrada en la figura de los directivos que en los cuerpos colegiados.

En resumen, la formación inicial ha estado en el foco de las preocupaciones políticas nacionales y regionales, entendiéndose que es una instancia clave en la trayectoria profesional de los docentes y un recurso fundamental para mejorar los sistemas educativos y atender a la complejidad que demandan los nuevos tiempos.

#### **- Notas sobre desarrollo profesional**

Siguiendo el recorrido por el que atraviesa el formador de formadores durante su trayecto profesional, cobra relevancia para nuestro estudio la consideración del “desarrollo profesional”. Ligado casi “consanguíneamente”, a los conceptos que hemos venido presentando, el desarrollo profesional es situado por algunos, particularmente por los estudios referidos al mercado laboral, al momento en donde el sujeto ingresa a trabajar a una institución luego de haber recibido su titulación. Habría aquí un interés por responder al sistema de producción, instancia en la cual se forma una fracción de la persona, es decir, en aquellas destrezas y habilidades necesarias para el buen desempeño en el trabajo. De esta manera, se presenta una asimilación práctica del concepto de desarrollo profesional con la formación en servicio, espacio relevante en tanto es un medio cualificador que se preocupa por un cambio de actitud profesional, ejerce una fuerza adaptativa a la cultura organizacional y les permite ascender en las posiciones laborales mediante la adquisición de competencias necesarias en el nuevo contexto globalizador del mercado laboral.

Esta perspectiva impregnó hasta hace poco tiempo el sistema formador docente, generando un espacio de clivaje entre la formación inicial –instituido como el primer

espacio en donde se preparaba casi en forma completa para el ejercicio (formación técnico-profesional)- y la formación continua o permanente la que “ocurría frente a las deficiencias o necesidades de actualización; yuxtaponiéndose y agregándose a la instrucción inicial pero sin articularse con esta, sin un plan de conjunto” (Vezub, 2004: 4). En este sentido, es interesante el desarrollo teórico de la citada autora, respecto de la relación entre esta manera de considerar la formación continua y el concepto de *capacitación*. Este término, sustentado por una concepción instrumental de la formación permanente, supone un docente carente, un sujeto del déficit, ineficaz, que debe ser “reconvertido”. De esta manera, enuncia Vezub (2004, p. 5), “la capacitación se dirige a suplir las lagunas de la formación, tapar agujeros, compensar ineficiencias ya sea que éstas se atribuyan a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos últimamente en la sociedad en el curriculum (...)”<sup>14</sup>. Sobre este posicionamiento se asentaron las políticas de formación docente continua instituidas durante la década de los 90’, señalada por diversas especialistas del campo de la formación docente, como otro de los grandes tropiezos de aquellos tiempos que colaboró en la “descualificación que erosionó la imagen pública de maestros y profesores” (Alliaud y Feeney, 2014, p. 127). Asimismo, fueron limitados los resultados de aprendizaje y reforzaron el control burocrático de la enseñanza.

Por el contrario, en los últimos años, la noción de desarrollo profesional intenta superar este clivaje al desarrollar y fortalecer propuestas teóricas y de investigación que conciben a la formación, no como momentos estancos y separados uno de otros, sino como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida y en la que intervienen de manera articulada y significativa la biografía escolar, los aprendizajes deliberados y sistemáticos en instituciones específicas, las experiencias en el desempeño del rol, las relaciones establecidas en el colectivo de pertenencia, las acciones formales e informales de perfeccionamiento<sup>15</sup>. En esta misma línea, Carpeño y Marim (2016, p.26), sostienen:

---

<sup>14</sup> Para profundizar en su lectura leer “*Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje*”. En Revista IIICE. Año XII, N° 22, Junio 2004.UBA. Miño y Dávila. Bs As

<sup>15</sup> El INFOD, en el diseño de sus políticas tiende a promover esta perspectiva: Las políticas específicas impulsan un cambio de paradigma orientado a un desarrollo profesional que aspire a lograr una mejor educación con inclusión. Un desarrollo profesional que se inicie en la formación inicial articulado a un proceso continuo durante la carrera docente, que vincule el desarrollo profesional con la resolución de los problemas de su práctica y reoriente a la enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que surjan en el aula.

Se puede admitir que hay varios pasos en la formación del individuo. De acuerdo con Tardif (2000), la formación del profesorado se inicia antes de la universidad, se cristaliza en la formación universitaria o equivalente, es validado y perfeccionado en la entrada en las aulas y continúa durante una parte sustancial de la vida laboral. Por lo tanto, la formación del profesorado es un proceso que comienza antes de la formación inicial y se extiende a lo largo de toda su carrera. Es por ello que se hace relevante el proceso que se desarrolla a través de un movimiento continuo de dentro hacia fuera del ser, valorando al educador por su potencial y sus habilidades, y en el que la práctica y la teoría se relacionan simultáneamente durante todo su desarrollo profesional.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional se inscribe en los conceptos de perfeccionamiento y actualización y, en la tradición de la educación permanente la que posibilita un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos, en el que los docentes realizan no sólo un desarrollo técnico profesional, sino también y fundamentalmente, un desarrollo en donde tiene lugar una serie de aprendizajes propios del oficio –“saberes de oficio”- como el descubrimiento de sus propias capacidades y recursos. En este sentido el desarrollo profesional, no sólo está ligado a aquel que tiene lugar en las distintos dispositivos de formación<sup>16</sup> en los que participa el profesorado, sino también aquel que es fruto del encuentro con la realidad institucional en la que se inscribe el desarrollo de su acto de trabajo –la docencia, la investigación, la extensión y la gestión- como la que emerge desde el intercambio sistemático que realiza con el colectivo profesional de pertenencia y con sus *partenaires* directos, sus alumnos. Desde esta perspectiva,

(...) el desarrollo profesional que experimenta el profesorado a lo largo de su trayectoria hace que éstas no permanezcan inalterables, sino que puedan someterse a transformaciones a medida que el profesorado vive la profesión. (...) Por tanto, es una trayectoria que, individual o grupal, requiere la intencionalidad e implicación de quien la recorre y que depende, a su vez, de los factores que impulsan el progreso o de los obstáculos que lo bloquean o lo hacen retroceder (Caballero y Bolívar, 2015, p. 59).

Caballero y Bolívar (2015), señalan una serie de acontecimientos o elementos influyentes en el desarrollo profesional, los que clasifican en cuatro tipos principales (p. 60):

- Profesionales: relacionados con el desempeño de la profesión.

---

<sup>16</sup> Es relevante la definición que realizan Alliaud y Vezub (2014) respecto al concepto de dispositivo de formación: “(...) conjunto de experiencias formativas consideradas especialmente potentes para que los docentes puedan desarrollar el juicio práctico ineludible a su quehacer docente. Formas de formar que vinculan la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción” (p. 45)

- Personales: son intrínsecos al profesor y tienen que ver con su estado físico, psicológico y cognoscitivo.
- Contextuales: son todos aquellos elementos que aunque externos a la propia persona del docente, le influyen de manera directa. Esto son: el entorno familiar, las amistades, las pertenencias y el conjunto de relaciones de tipo social que forman parte de la vida rutinaria del sujeto.
- Sociales: son factores externos que influyen en la vida profesional, pero de manera más indirecta, por ejemplo: acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales que tienen lugar a escala nacional o internacional.

En esta misma línea, Montes y Suárez (2016, p. 53) plantean que el desarrollo profesional está asociado no sólo a la formación, sino también a un conjunto de factores que pueden facilitar u obstaculizar el avance en la carrera profesional, entre ellos: la legislación laboral, la asignación laboral, los niveles de participación y toma de decisiones.

Para nuestro estudio, la institución como organización, en sus condiciones materiales y simbólicas, se constituye en un factor clave para el desarrollo profesional, trayecto durante el cual el formador de formadores tendrá posibilidades o no de desplegar su actopoder. Así por ejemplo, Claverie (2015) da cuenta a partir de su estudio, de la existencia de procesos institucionales que orientan el avance, crecimiento, cambio de dirección o estancamiento de la carrera docente de los académicos durante su desarrollo profesional.

(...) existen problemas de estructura de las universidades (presupuestarios, organigramas, burocráticos) que afectan las condiciones de carrera de los sujetos y - además- la puesta en juego de reglas informales que alteran la marcha de sus sus marcos normativos. Estas reglas están expresadas en códigos de conducta, normas de comportamientos y convenciones que derivan históricamente de la historia cultural y política de la universidad y que tienen impacto en el ejercicio del trabajo docente tanto como en las posibilidades reales que los profesionales encuentran para lograr movilidad de carrera dentro de las instituciones (p. 62).

En este sentido, para la autora, el desarrollo profesional tiene lugar en el entramado de “factores estructurales, políticos y culturales” (p. 59), los cuales, junto a la existencia de mecanismos informales, influirán en la aparición de conflictos en los

docentes que no encuentren en el espacio de la organización (universidad) un lugar para proyectar sus expectativas personales y profesionales.

De este modo, las posibilidades que se le presenten en el devenir de su desarrollo profesional, en el marco de ciertas condiciones organizacionales e institucionales, será clave no sólo para el desarrollo del acto de trabajo en la docencia, en la investigación y en la extensión que realicen los formadores de formadores docentes, como en los resultados logrados en cada uno de ellos, sino también para el despliegue de sus expectativas, creatividad, motivación, sentimiento de responsabilidad y placer en el trabajo. Lo que desde la perspectiva mendeliana, que abordaremos en detalle más adelante, se plantea como el resultado del grado de poder sobre sus propios actos.

Finalmente, como síntesis de lo abordado respecto al trayecto profesional, en el cruce de la formación inicial y el desarrollo profesional, consideramos que el formador de formadores se constituye así en el entramado complejo de instituciones y relaciones sociales de trabajo, de la vivencia y experiencia que construye día a día, de los afectos, emociones y fracasos que remiten muchas veces a sus historias de vida familiar, es en definitiva una forma de ser, de pensar y sentir, una posición ante el mundo de la educación.

- **Los formadores de formadores docentes: discusiones conceptuales en relación a los formadores de formadores docentes.**

En la búsqueda de poder definir, comprender y describir a quiénes nos referimos cuando hablamos de formador de formadores docentes, los escritos e investigaciones examinadas muestran la dispersión semántica que existe sobre el mismo. Esta diversidad de perspectivas se relaciona con la consideración a cerca de las instituciones en donde los formadores de formadores docentes desarrollan su tarea, el rol atribuido, el perfil profesional requerido, los objetivos buscados, como las políticas educativas diseñadas e implementadas en cada país. Desarrollos conceptuales que van unidos también a las perspectivas que sostienen acerca de la formación.

Por otra parte, durante este proceso de delimitación conceptual pudimos advertir dos aspectos que nos parece interesantes de señalar. Por un lado, que el concepto de formador de formadores docentes corre el riesgo de tornarse difuso u ambiguo sino se detalla con claridad el contexto de emergencia del mismo, las características



demandadas de quienes lo ejercen, como el espacio institucional en el cual desarrolla su tarea. Por otro lado, nos alertó sobre la necesidad de hacer consciente la operación de los obstáculos epistemológicos que tan claramente expuso Bachelard (1989) y que, sin darnos cuenta, interfiere en los procesos de conocer. Pues un concepto que en principio se nos presentaba como algo ya sabido y que no revestía ninguna duda, -proceso propio de todo acto de conocer que aparece por una especie de necesidad funcional y que se manifiesta como producto de “la experiencia básica”, las “ideas adquiridas” o el “conocimiento general”-, se transformó en algo complejo de definir por la diversidad de perspectivas y usos del mismo, lo que exige su delimitación y claridad conceptual. Se trata entonces de no dejarnos atrapar por la evidencia, la obviedad y la opinión común.

Si bien no es nuestro objetivo presentar todas las perspectivas, daremos cuenta de aquellas que nos posibilitaron arribar al concepto formador de formadores docentes, desde el cual trabajamos en este estudio.

En primera instancia, partimos de considerar el origen y contexto de emergencia del concepto, aspectos escasamente abordados en las producciones escritas.

El francés Jean-Philippe Drouhard (2011), en un intercambio académico realizado en Argentina, recordaba algunos hechos históricos que daban cuenta del momento en que, a su entender, era posible ubicar la emergencia y uso del concepto. Entre los años 1833 y 1990, periodo en el que existieron en Francia las Escuelas Normales para la formación docente, ubica el momento en que es posible reconocer que los profesores que se desempeñaban en esas escuelas (que tenían un rango equivalente a Profesor de Universidad) eran de hecho "formadores de formadores docentes" – reconociendo que fueron los únicos que hubo con esa denominación en su país. Ser Profesor de Escuela Normal era un título que correspondía a un cargo de funcionario estatal, obtenido por concurso. Los mismos estaban formados (entre 1880 y 1940) en las dos Escuelas Normales Superiores de Enseñanza Primaria, llamadas "de Saint Cloud" para los varones y "de Fontenay" para las señoritas, según su ubicación en los alrededores de Paris.

A partir de 1940 las dos Escuelas Normales Superiores dejaron de dedicarse a la formación de Profesores de Escuela Normal, momento a partir del cual se puede decir que no hubo más cargos de formadores de formadores docentes. La formación de Profesores de Escuela Normal se fue debilitando paulatinamente, pasando a ser nombrados como "formadores" a los compañeros o inspectores con experiencia,

actuando puntualmente, pero nunca de manera regular en el seno de una institución estatal. Por otra parte, continúa el autor, una minoría de estos Profesores de Escuela Normal (que eran profesores del secundario) "se formaron" en la universidad en Ciencias de la Educación o en Didácticas específicas (dependiendo de su recorrido disciplinario); pero no se puede hablar de formación propiamente dicha, mucho menos profesional.

En la actualidad, los responsables de la formación docente inicial y continua son los IUFM (Instituto Universitario de Formación de Maestros)<sup>17</sup> en donde la mayoría de los formadores de docentes que allí trabajan no tienen ninguna formación específica. Son maestros que pasaron un examen, con defensa de una tesina, o profesores del secundario elegidos por una comisión del IUFM, o doctores que concursaron para un cargo universitario (suele haber más de 70 candidatos doctores para un cargo universitario en Francia) pero ninguno recibió una formación específica de cómo formar a formadores de docentes.

Teniendo en cuenta estos elementos, Philippe Drouhard concluye que, ante la ausencia de formación específica de quienes se desempeñan en la formación de docentes, tal como ocurrió en las Escuelas Normales, la denominación (o el cargo) de formadores de formadores docentes deja de tener sentido.

Sin embargo, Laure Viau (2007), si bien coincide con Philippe Drouhard y amplía el proceso seguido por el sistema de formación docente en Francia, señalando también la preocupación por la ausencia de formación profesional de los formadores de profesores de todos los niveles, su investigación no deja de reconocer como formadores de formadores docentes a quienes se desempeñan en la formación de profesores. Concretamente, su estudio parte de los siguientes interrogantes: "¿cómo son formados los docentes franceses?, ¿quiénes son sus formadores y de qué manera son seleccionados para desempeñar esa función?, ¿a qué se debe que la mayoría no haya tenido una formación profesional adecuada para el ejercicio de sus funciones?" (p. 582). Los formadores de formadores docentes, explica Viaud, realizan tres tipos de tareas: coordinan las estancias de los futuros maestros, enseñan en el IUFM y se ocupan de la capacitación continua de los profesores titulares. En cada una de estas funciones, la denominación formal del cargo es diferente: "maestros formadores" para quienes

---

<sup>17</sup> Estos Institutos se crearon en 1991 para la formación de los docentes de todos los niveles, unificando así el conjunto del cuerpo docente. Son institutos universitarios, dirigidos por un profesor de la universidad, no se encuentran dentro de la universidad pero mantienen relaciones con ella. (Ferry, 1997)

coordinan las estancias, “consejeros pedagógicos de segundo nivel” para quienes apoyan a los maestros que realizan su estancia en la enseñanza secundaria, etc.

Esta diversidad de perspectivas, deriva en la dificultad de acercarnos a una definición conceptual del término, haciendo que se presente ambiguo y difuso.

En la misma línea que la desarrollada por Viaud, los teóricos franceses de la formación que se constituyen como referente en este estudio: Ferry (1997), Beillerot (1998), Filloux (1996) hacen referencia también a los formadores en sus estudios sobre la formación de formadores dirigidas a quienes se desempeñan en el ámbito de la formación de docentes para la educación básica, media o superior; como capacitadores de recursos humanos para las empresas; o bien de educadores de adultos. Particularmente Beillerot (1998), presenta la evolución del término formador ubicando su emergencia alrededor del año 1976, fruto de la expansión de la formación de adultos en Francia.

En coincidencia con la autora, los españoles Vaillant y Marcelo (2001) en su trabajo *Las tareas del Formador*, sitúan el origen del concepto durante la década de los 80', tomando como referencia la investigación publicada en el año 1985 por Dominicé. El desarrollo del perfeccionamiento profesional (a nivel internacional), señala Dominicé (2001), y junto a ello la demanda de formación por parte de las empresas, exigió la colaboración de formadores profesionales. Este autor sitúa también el surgimiento de la profesión de formador a partir del desarrollo de la educación popular ocurrida en Latinoamérica, siendo su máximo exponente Paulo Freire.

En Argentina, la formación de posgrado que inicia la UBA a mediados de la década del 90' con la Carrera de Formación de Formadores, bajo la influencia de las corrientes francesas de la formación, se constituye en el centro de difusión y desarrollo de estas perspectivas, siendo pionera en el uso de este concepto y marcando una impronta interesante de destacar en la formación docente que llega hasta nuestros días.

Como síntesis de este recorrido se advierte que la emergencia de este concepto es muy reciente. Más allá de las diferencias que existe entre los autores, la mayoría sitúa el desarrollo de la profesión de formador de formadores en la segunda mitad del siglo XX, unida a la demanda del desarrollo profesional y la formación permanente, como al movimiento de la educación de adulto. El formador de formador docente se configura desde este marco contextual, adquiriendo posteriormente algunas características propias

que le irán otorgando una identidad propia. Sin embargo, aún hay mucho por hacer, siendo una deuda pendiente el desarrollo teórico y de investigaciones que lo sitúen en el centro de la escena y que promuevan, fortalezcan y enriquezcan propuestas de formación dirigidas a los formadores de formadores docentes.

Pero ¿quiénes son entonces los formadores de formadores docentes?

Luego de esta aproximación al origen y contexto de emergencia de la figura del formador en sentido amplio y de formador de formador docente en particular, es necesario poder definir quiénes son los formadores de formadores docentes. Su delimitación conceptual se constituye en un desafío, en tanto en nuestro estudio lo situamos en un espacio institucional concreto -la universidad- espacio en donde su denominación está prácticamente ausente, por la presencia fuerte y reiterada de la figura de “los académicos”.

Como se adelantó ya, existe una dispersión semántica sobre el concepto de formador de formador docente, ligada en parte a lo expuesto sobre el origen y contexto de emergencia.

Del estudio desarrollado por Viaud, introducido anteriormente, se desprende que los formadores de formadores docentes son aquellos que desempeñan su tarea en el IUFM para la formación inicial y continua de los docentes. Las formas de acceso al cargo son muy variadas, pero lo que destaca la autora es que ninguna modalidad toma en cuenta su eventual formación para el ejercicio de esta función. De hecho, la mayoría de los formadores de docentes nunca ha recibido una preparación de este tipo. Los docentes-investigadores universitarios son contratados, por ejemplo, “atendiendo básicamente al criterio de la excelencia científica, y en menor medida, por sus competencias o capacidades en materia de docencia” (Viaud, 2007, p. 585).

Autores como Filloux (1996), Beillerot (1998) y Ferry (1997) partiendo de entender que nadie forma a otro, que cada sujeto se forma así mismo con el apoyo en diversas mediaciones, destacan a los formadores como uno de los mediadores humanos más importantes.

Particularmente Filloux (1996) define a los formadores de formadores de docentes como aquellos que son responsables de la formación de formadores de docente o, como el autor los denomina, “formador de base”. En este sentido, lo denomina como formadores de formadores de base (“F.F.b”). Marta Souto (1996), sintetiza la perspectiva de Filloux, expresando que los formadores de formadores son,

(...) aquellos profesionales de la formación que intervienen para formar nuevos formadores o para perfeccionar, actualizar a los formadores en ejercicio (...) profesionales que en su carrera han logrado por experiencia, por sus conocimientos, etc, una evolución que los pone en condiciones de brindar una ayuda, una asistencia pedagógica específica a otros formadores (p.10-11).

Por otra parte, en un estudio que indaga sobre la formación permanente de profesores, una de sus líneas de investigación se centra en el análisis del perfil profesional de los formadores de formadores que desempeñan su tarea en Programas de Postítulo para segundo ciclo básico. En el marco conceptual de este estudio, Rivera Rivera –investigador de la Universidad Austral de Chile- se refiere al formador de formador (FF) como “el profesional que, siendo parte de un colectivo, media en la construcción de conocimientos con otros actores para –en conjunto- aprender y comprender conceptos y prácticas propias del ejercicio profesional docente” (2009, p.5). Considera también que formador de formador es todo aquel que socializa un saber o contribuye en la implementación de proyectos educativos desde las diversas áreas de conocimiento, como aquellos especialistas que planean e implementan actividades, proyectos o programas de una determinada política educacional. La figura del formador de formador se amplía así hacia otros ámbitos diferentes a la de la formación de docente llevada a cabo en instituciones educativas organizadas para tal fin. Desde esta perspectiva, profesionales de diversas áreas de conocimiento provenientes de diferentes campos socio-profesionales, como aquellos responsables de la gestión educativa, que poseen un saber especializado y lo socializa es considerado por este autor, formador de formadores. Es considerado un actor clave en la formación permanente de docentes de todos los niveles en Chile. Este estudio sistematiza y abre espacios para nuevas indagaciones en torno a FF que trabaja en los programas de formación permanente en Chile, considerado un actor clave en el desarrollo profesional docente.

Es interesante observar cómo el uso del concepto de formador de formadores se ha extendido en los últimos años hacia otros ámbitos de formación, diferentes a los de la formación de docentes. Así por ejemplo, Moreno Bayardo (2007) –docente investigadora de la Universidad de Guadalajara- al estudiar los procesos de formación para la investigación, alude al concepto de formador de formadores haciendo referencia a aquellos académicos que forman investigadores en el marco de programas de doctorado. Considera que en estos programas, orientados específicamente a la formación de investigadores, se establece una relación formador-formando entre

investigadores que conocen y practican el oficio, y estudiantes que aspiran a iniciarse o consolidarse en el mismo, proceso en el cual se atenderá también a la formación de sujetos que formarán a otros investigadores en el corto o en el mediano plazo. De esta manera, los procesos de formación que tienen lugar en programas de doctorados se constituye en un campo de “formación de formadores de formadores de investigación” que, como tal -expresa la autora- vale la pena explorar.

Marcelo y Valliant (2001), en uno de sus libros referentes de su vasta producción en el campo de la formación docente, hacen referencia en primera instancia al concepto de “formador” para luego centrarse en el estudio de la formación de los formadores de formadores docentes. Su conceptualización se ubica en la misma línea de los desarrollos de los autores que venimos presentando hasta aquí, pero realizan una sistematización que, de alguna manera, ordena y aclara lo que hasta aquí se ha desarrollado. Para los autores, el formador es un profesional de la formación que se desempeña en ocupaciones y niveles educativos diferenciados y, como todo profesional,

... está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto profesional, pertenece a colectivos profesionales que asumen principios y valores en relación con los clientes de la formación. (...) Es un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlo. (Marcelo y Valliant, 2001, p. 29)

Partiendo de considerar que el concepto de formador es altamente polisémico, Marcelo y Valliant realizan una sistematización de las diferentes perspectivas a partir de señalar a los sujetos a quienes forma y la formación que requerirá según el caso. Son cinco las acepciones que distinguen. La primera, se refiere a aquel formador que puede actuar en la Formación del Profesorado en todos sus niveles (educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, educación de adultos, universitaria). La segunda, la del formador que capacita a los profesionales que forman a los profesores que en la actualidad forman a los docentes de los distintos niveles, como también a los tutores de prácticas que participan en la formación inicial. La tercera, relacionada con el formador de los mentores, es decir de quienes acompaña asesorando y supervisando a los profesores principiantes. Una cuarta, referida al formador de profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades de planificación, desarrollo y evaluación permanente del profesorado. Finalmente la quinta acepción es la figura del formador de formadores en el ámbito de la educación no formal, específicamente de aquellos

formadores que con mayor o menor experiencia profesional se dedican a organizar la formación en dos niveles: la Formación Ocupacional y la Formación Continua.

Centrando su atención en la formación inicial del profesorado, los autores dirán que los formadores de formadores “son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículo que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes” (p. 36).

Después de este recorrido sobre el concepto de formador de formadores docentes, y sin ánimo de simplificar el fenómeno en cuestión podemos arribar a algunas conclusiones:

- La figura del formador de formador docente se configura en el marco de un contexto social, político y económico de la segunda mitad del siglo XX, periodo en donde el desarrollo profesional y la formación permanente era demandada a los sujetos que se desempeñaban en diferentes ámbitos socio-profesionales. Así también, el amplio impulso y desarrollo de la educación de adultos fortaleció su desarrollo.
- Su ámbito de desempeño y perfil requerido es variado en tanto su tarea puede llevarse a cabo en Instituciones educativas de nivel terciario o universitario, públicas o privadas dedicadas a la formación docente inicial y/o continua, como en la formación de profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades de planificación, desarrollo y evaluación permanente del profesorado.
- En todos los casos es reconocido como un mediador entre los conocimientos y los sujetos que deben adquirirlos. Poseen una experiencia que les permite brindar una ayuda, una asistencia pedagógica específica a otros formadores. Sin embargo, la mayoría de los autores llaman la atención sobre la escasa formación profesional específica que tienen y que se les requiere, para desempeñarse como formador de formadores docentes. De aquí que la mayor producción existente sobre este “nuevo” actor educativo está dirigida a la necesidad de elaborar propuestas de formación que estén dirigidas hacia este colectivo.

Tomando en cuenta las contribuciones enunciadas, en nuestro estudio se considera que los formadores de formadores docentes son aquellos profesionales que -habiendo pasado por procesos sistemáticos de formación profesional-forman a otros docentes, tanto en el ámbito de la formación inicial como continua.

Las palabras de Jean Rostin, citado por Beillerot (1996) resume lo que para nosotros consiste la tarea del formador de formador docente:

El desafío del formador de docente: Formar los espíritus sin conformarlos (no en el sentido de dejarlos conformes, sino en el de darles forma); enriquecerlos sin adoctrinarlos; armarlos sin enrolarlos; comunicarles una fuerza, seducirlos de verdad para conducirlos a su propia verdad, y darles lo mejor de sí sin esperar ese salario que es la similitud, la semejanza (p. 48)

Asimismo, como dijimos antes, este colectivo profesional desempeña su tarea en el seno de una institución en particular, la universidad<sup>18</sup>, por lo que comparten las características y rasgos propios de la cultura institucional de pertenencia.

En este sentido, forman parte de lo que en los últimos años diversos estudios han denominado como “académicos”, es decir, aquellos sujetos que se constituyen “en el corazón de la empresa universitaria constituida alrededor de su esencia, el conocimiento” (Marquina, 2013, p. 1).

Para Clark, la universidad es la organización regular que apoya, perpetúa y contribuye a crear el “ímpetu intelectual”. Sobre esta base se construye la cultura de la profesión académica que da identidad al “hombre académico” más allá de campos o instituciones específicas, y que es asumida por sujetos de cualquier disciplina o institución conformando una “comunidad de sabios” con intereses en común (Marquina, 2013, p. 5).

Siguiendo a García (2017), la figura del académico emerge en el marco de la universidad masificada, desempeñándose como “profesor con dedicación completa e integral a la universidad, que vive de y para la universidad” (p. 9).

En su doble condición de docentes e investigadores, son los responsables de la producción del conocimiento a través de la investigación, de su transmisión a través de la enseñanza y de su transferencia a la sociedad mediante la extensión. El “académico”, según Clark (1983) es miembro de una comunidad o “profesión” cuya razón de ser es su capacidad de generar y transmitir conocimiento en la universidad.

Desde este marco, consideramos que los formadores de formadores docentes, además de realizar estas funciones en el seno de la institución universitaria, orientan su

---

<sup>18</sup> Es por ello que a diferencia de otras profesiones, su ejercicio no es independiente en tanto el ingreso, la permanencia y la distribución de prestigio entre sus miembros ocurre dentro de la organización universitaria. Así mismo, su identidad se construye en el marco de un orden simbólico que los constituye como tal, a saber: la búsqueda desinteresada de la verdad, la alegría por el nuevo descubrimiento o del aumento de la comprensión y fundamentalmente, el reconocimiento profesional. (Marquina, 2013).



carrera profesional a la formación de los docentes que se desempeñarán en los distintos niveles del sistema educativo, como así también a la formación permanente de profesionales de la educación.

En este sentido, acordamos con Arredondo López (2007), quien entiende que los formadores de formadores docentes son “los académicos dedicados a formar a otros docentes o profesionales de la educación, de manera inicial, continua o permanente” (p. 473). Es interesante señalar que para la autora, el ámbito de desempeño laboral de los académicos no sólo es la universidad sino también otras instituciones de formación docente como son los Centros de formación o las Instituciones de magisterio. Es decir que la consideración del formador de formadores como académicos, para esta autora, no está ligada sólo a la pertenencia institucional, siendo así contraria a las perspectivas que consideran como académicos a quienes se desempeñan en la universitaria.

De las características que emergen de los estudios realizados por Marquina y Lamarra (2013) sobre la profesión académica, es posible señalar algunas que identifican al colectivo de formadores de formadores docentes. Por un lado, pareciera ser que este colectivo no reviste el mismo “satus” de quienes se dedican a la formación profesional, más ligada a la investigación. El lugar asignado por sus pares es coherente con el ejercicio del “juicio de pares” (Becher y Trowel, 2001) rasgo característico de la vida académica, desde el cual se dispone quienes pertenecerán a una minoría o elite de consagrados y aquellos que no, subestimando a los que no se encuentran entre estos privilegiados. Por el otro lado, y en relación a lo anterior, los formadores de formadores docentes, sobre todo los de mayor trayectoria o llamados “docentes consolidados”, se caracterizan por preferir las actividades de docencia por sobre la de investigación (Marquina y Lamarra, 2013). Las políticas implementadas en las últimas décadas tiene una gran incidencia en estas elecciones, “repercutiendo no sólo en la redefinición de trayectorias y las aspiraciones académicas sino también en la identidad de quienes se encuentran en la fase inicial de su carrera” (Marquina, 2013, p 13). De tal manera que, la opción y preferencia por la enseñanza en general y por la formación de docentes en particular, está siendo cada vez más relegada por las generaciones de jóvenes académicos. En este sentido,

...la preocupación por sostener una carrera orientada hacia el éxito académico individual de las jóvenes generaciones, producto de la adaptación obligada a las nuevas reglas académicas, presenta un riesgoso escenario para las instituciones

en los próximos años. Esta es una alerta para autoridades institucionales y gubernamentales sobre la necesidad de implementar políticas que apunten a la integración institucional y al interés por la docencia de estos jóvenes que, en pocos años, serán parte de la élite académica de las universidades argentinas. (Marquina, 2013, p.18)

En resumen, tomando en cuenta las contribuciones desarrolladas hasta aquí, en este estudio partimos de considerar que los formadores de formadores docentes se constituyen en un colectivo profesional que, como académicos, despliegan su actividad en el escenario institucional universitario. Su orientación profesional la han dirigido principalmente a la formación docente inicial y continua, docentes que posteriormente desempeñaran su tarea en los distintos niveles del sistema educativo.

- **Sociopsicoanálisis y Actopoder**

- **El Sociopsicoanálisis: surgimiento y principales constructos teóricos**

A principio de los años 70 el sociólogo y psicoanalista francés Gerard Mendel y su equipo de trabajo, el Grupo Desgenettes de Paris, comienzan a desarrollar paralelamente una práctica colectiva de investigación e intervención institucional que toma como objeto de estudio diferentes contextos organizacionales y en particular, los espacios institucionales de la educación. Tal como lo recuerda Acevedo (2004):

(...) algunos años de intervención en todo tipo de organizaciones, y la comprobación de que las luchas revolucionarias no habían podido frenar el avance de un capitalismo cada vez más salvaje, convencieron a Mendel y sus investigadores de que el cambio de la sociedad global al que se aspiraba en el 68 había mostrado ser una empresa inabarcable. La lucha debía jugarse ahora en otros espacios, el espacio reducido de las instituciones... (p. 4).

En la búsqueda de “una sociedad auténticamente democrática”, hacia la cual orientaron su práctica de intervención y de investigación, comienza a gestarse una teoría psicosociológica denominada por su creador como Sociopsicoanálisis, disciplina que “no es” como podría pensarse una aplicación del psicoanálisis a lo social, sino más bien el estudio de los efectos del funcionamiento social sobre el desarrollo de la personalidad. Posicionamiento que no deja de sorprender si consideramos que quien la sostiene proviene de la línea más ortodoxa del psicoanálisis freudiano, desde la cual

ejerció durante más de treinticinco años la práctica terapéutica (Acevedo, 2013). Sin embargo Mendel se permitió interpelar algunos de los planteos psicoanalíticos, llegando a expresar: “en lo que nos concierne aquí diré que el Psicoanálisis jamás representó para a mí a toda la Psicología” (Mendel, 2004, p. 10). Entre los planteos críticos que realiza, nos interesa señalar el referido al intento del psicoanálisis a extrapolar lo que su dispositivo le muestra – la existencia de un Inconsciente estructurado familiarmente- al conjunto de la realidad. En efecto, expresa Mendel (2004) que el Psicoanálisis es fundamental para comprender una parte esencial de la psicología humana, pero sólo una parte, esto es “la personalidad total, instaurada durante la primera infancia y reprimida luego, la personalidad psicofamiliar” (p. 11), la que se constituye en el zócalo de la personalidad. Su encuadre analítico se configura en pos de asegurar que el sujeto en el diván “abandone su naturaleza social y se sitúe fuera del campo de las relaciones sociales” (Mendel, 1993, p. 12), quedando fuera o inhibiendo la dimensión del acto respecto de la realidad externa y de los procesos psicológicos relacionados con el acto.

Por otra parte, siguiendo a Acevedo (2013), Mendel interpela al psicoanálisis al señalarle el sostenimiento de una concepción psicoanalítica de sujeto como un sujeto metafísico, de la cual no ha podido desprenderse. Carácter metafísico que se manifiesta, por un lado, en la concepción según la cual el sujeto es “una entidad que tendría la realidad de una sustancia, sería el órgano de la vida psíquica tal como el pulmón es el órgano de la respiración” y, por el otro, “el sujeto poseería esa realidad por fuera de toda relación con el mundo exterior (Mendel, 1999)” (Acevedo, 2013, p. 22).

A ese sujeto, Mendel lo denomina “sujeto maquinaria”, sujeto determinado “por factores hereditarios, por las identificaciones primarias que constituyen el zócalo de su personalidad, por las investiduras actuales y las representaciones culturales” (Acevedo, 2013, p. 22). Sin embargo, sostiene el sociopsicoanalista, existe en el sujeto una fuerza inherente al ser humano que le permite escapar a la repetición, es lo “vívido del sujeto”, aquella capacidad humana de creación que se desarrolla en el curso de la interacción con la realidad. El sujeto psíquico deviene así sujeto social a través del *acto*, en tanto es a través del acto que el sujeto entra en relación con una realidad nunca completamente previsible, una realidad que no pudo anticipar en su proyecto de acción, es entonces el acto el que otorga al sujeto psíquico al que se refiere el Psicoanálisis, el único margen de libertad que posee.

- **Los universales empíricos en el Sociopsicoanálisis**

Para explicar el modo en que el sujeto –determinado biológica, psíquica y culturalmente- logra el pasaje del plano de lo psicológico individual al plano de lo social, Mendel plantea la existencia de seis formas antropológicas universales a las que denominó “universales empíricos”, los cuales “a diferencia de los a-prioris kantianos no consideró innatos sino producto del desarrollo, esto es de la interactividad del niño con su medio desde edades muy tempranas” (Acevedo, 2013). Estos universales empíricos son: la fuerza de placer, la fuerza de creación, la cooperación estructural, el esquema psicofamiliar inconsciente, la racionalidad instrumental y el lenguaje. A los fines de esta investigación, sólo se presentarán tres de ellos.

En referencia a la fuerza de creación (*vouloir de création*), la misma emerge en el marco de los desarrollos teóricos mendelianos inspirados en la propuesta winnicotiana sobre la evolución del psiquismo infantil. Mendel considera que con Winnicott aparece el verdadero sujeto constructor de sí mismo, capaz de crear el mundo que lo rodea y de controlarlo. En efecto, el niño entre los ocho y quince meses, explica Mendel, en la edad de los procesos transicionales, se enfrenta a la dolorosa evidencia de que él y su madre no son uno y que el mundo se resiste a sus deseos. El modo de sobrellevar esa dolorosa separación será darse la ilusión de que ese mundo con el que se encuentra es producto de su propia creación. En este acto de creación se requiere de dos: “de la iniciativa de invención del niño por un lado, y por el otro lado, de la cooperación de “una madre suficientemente buena” capaz de contener y sostener al niño sin anularlo en su creatividad” (Acevedo, 2004, p. 8).

En ese proceso, aparece el espacio transicional, espacio de descubrimiento y de invención, en donde nace la fuerza de creación, esa fuerza que describe como “(...) venida de lo más profundo de uno mismo, de antes del inconsciente y de antes de la conciencia, y que interviene en y sobre la realidad para modificarla” (Mendel, 1999) (Acevedo, 2004, p. 8).

A esa fuerza se oponen, por un lado, recuerda Acevedo (2013), las condiciones adversas del medio y, por el otro lado, lo que Mendel considera la estructura elemental y universal de la sociedad: el esquema familiar inconsciente, otro de los universales empíricos mendelianos. Este esquema, que variará según las culturas y los periodos históricos, es construido en la primera infancia a partir de los procesos identificatorios y

de la internalización de los imagos, se constituye en la base de la personalidad y crea para el sujeto-niño “una primera visión del mundo, definitiva e irracional a la vez, (...); esa visión es inconsciente en gran parte y, por ella, la estructura de las relaciones sociales y de la sociedad es definitivamente la de la familia” (Mendel, 1993, p. 204). De este modo, continúa Mendel (1993),

La sociedad en su conjunto, los personajes llamados de autoridad, los superiores jerárquicos, serán, a partir de ahí, el objeto de una amalgama inconsciente con las figuras parentales. Debido a lo cual se produce un inevitable miedo a perder su amor y su apoyo –miedo que funda el sentimiento inconsciente de culpa- cada vez que el sujeto lleva a cabo actos autónomos y personales oponiéndose de ese modo, al principio de autoridad (p. 204).

En este marco, la fuerza de creación no puede manifestarse, pues todo acto desde donde ella se manifiesta, que tienda a la transformación de la realidad con la que interactúa, será vivido inconscientemente como una transgresión a los imagos parentales, pues el mundo pertenece *legítimamente* a los autores de este mundo, que puede ser tanto un Dios revelado como un principio laico transformado en sobrenatural: la Sociedad, la Ciencia, la Raza, la Estructura... (Mendel, 1993). Así entonces, apropiarse del poder sobre los propios actos, devenir no solo agente sino autor de los mismos, desarrollar esa faceta de la personalidad que Mendel denomina *personalidad psicosocial*, supone un costo psíquico y explica el retroceso observado cuando han logrado avances en el proceso de dicha apropiación.

No es posible –ni probablemente lo será jamás- que alguna vez lo psicosocial eluda totalmente sus lazos con lo psicofamiliar. Sin embargo, cabe considerar que, como la intervención lo demuestra, cuanto más se desarrolla la psicología, menos fuerza tendrá el sentimiento de culpa por comportarse de manera autónoma con respecto a la autoridad (Mendel, 1993, p. 206).

Siguiendo la meta de trabajar en el desarrollo de la psicología y, más concretamente, de una psicología social del sujeto que se interese por el sujeto producido históricamente, inmerso en una red de relaciones sociales y actuando sobre la realidad, el investigador propone ese universal empírico al que denominó la *cooperación estructural*. Es que el ejercicio del actopoder del que habla Mendel es concebido en el marco de vínculos cooperativos como los que requieren las instituciones y las sociedades para subsistir.

Realizando una lectura antropológica, fuertemente influenciada por el pensamiento marxista y el estructuralismo, Mendel (2004) plantea a la cooperación

como uno de los elementos claves del proceso fundacional del desarrollo humano. Enunciado que realiza, tras haber estudiado e interpelado los estudios realizados hasta el momento sobre el proceso de humanización llevado a cabo por diversas disciplinas, sobre todo, por aquellas que nutrieron a los estudios antropológicos. Este posicionamiento sobre la cooperación como germen de lo humano, pone en cuestionamiento a las posturas que explican la aparición del hombre sólo a partir de las mutaciones genéticas. Será más bien, explica Mendel, “las mutaciones de la especie a lo largo de los siglos y el desarrollo del lenguaje, resultantes de las sucesivas adaptaciones vinculadas a la nueva forma de relación social y de relación con el entorno derivadas de la cacería estructural” (Acevedo, 2007, p 38). Entre sus aportes más relevantes, pueden destacarse: el reconocimiento de la necesidad del hombre de descentrarse de sí mismo, aunque no sin resistencia, para poder interrelacionarse con otros; la capacidad de establecer una multiplicidad y compleja trama de interrelaciones posibles; la capacidad instrumental y cognitiva de responder de manera creativa ante los imprevistos que le plantea la realidad, proceso al que nombra como “*improvisación creadora*”, la que cuando es colectiva, se constituye, según esta perspectiva, en la cualidad humana por excelencia y, finalmente, la pertenencia al grupo para la sobrevivencia como el mayor poder que se ejerce desde el acto colectivo.

Son estos recursos antropológicos que los dispositivos sociopsicoanalíticos, aplicados a los contextos institucionales, buscan desarrollar como forma de contrarrestar la sofocación o inhibición de los mismos, provocadas por las formas actuales de organización del trabajo.

Ahora bien, llegado a este punto es oportuno avanzar en la conceptualización que sobre el *acto*, el *actopoder* y el *movimiento de apropiación del acto* desarrolla el sociopsicoanálisis para, posteriormente, comprenderlos a la luz del marco institucional en donde se lleva a cabo la formación y el acto de trabajo, ambos, conceptos claves del presente estudio.

#### **- Del movimiento de apropiación del acto al actopoder**

A lo largo de su producción teórica sobre el acto - entre las que se destacan “*L’acte est une aventure, du sujet métaphysique au sujet de l’actepouvoir*” (1998), “*El acto es la acción y un “algo más”*” (1999), “*Acerca de la poca valorización intelectual*

*del acto humano*” (1993), Mendel analiza cómo a lo largo del pensamiento filosófico y psicológico, el acto humano voluntario y consciente ha sido escasamente atendido. Escuchemos al autor:

Desde los orígenes de nuestra cultura ese "algo más" ha sido excluido de la reflexión intelectual, devaluado, desvalorizado y escamoteado todo lo posible. Verdadera paradoja ya que ese "algo más", el acto, afecta a nuestra vida cotidiana, nuestra sobrevivencia material, nuestra relación directa con el mundo, nuestra existencia social concreta (Mendel, 1999, p. 2).

Para avanzar en el desarrollo del concepto, realiza una distinción entre acción y acto. La acción la caracteriza como aquello que está presente siempre en el despliegue del acto, pero esta antes de que el sujeto se consagre al acto, es la reflexión preliminar representada por la acción "en la mente". Esa acción está referida, afirma Mendel (1999), a la reflexión intelectual anterior: el pre-acto que comprende el deseo, la motivación, el sentido, la iniciativa, la decisión, y posterior al acto: el post-acto, es decir, la interpretación, la construcción histórica del acontecimiento y su evaluación.

El punto que llama la atención al “practicante de terreno” es que siendo el acto el único punto interactivo con la realidad natural y social, se lo haya subestimado por tanto tiempo al otorgar un lugar prioritario al razonamiento filosófico, al pensamiento abstracto, a la inteligencia conceptual, considerando a la inteligencia práctica como indigna de la reflexión intelectual.

En efecto, desde el pensamiento filosófico griego clásico y a lo largo de la historia de la filosofía, aún en los tiempos en que el *logos* – considerado como el único modo de acceder al conocimiento- “fue arrastrado por el descrédito de la razón” (Mendel, 1999, p 3), permaneció la creencia en que el acceso a la verdad del cosmos y del mundo es posible sin el contacto directo con la realidad, es decir, al margen de la observación precisa y sistemática del mundo externo. Al contrario de lo que pueda sostenerse respecto del posicionamiento del sociopsicoanalista, lejos está de abogar por ubicarse en la línea del positivismo, tal como él lo señala,

Evitemos malentendidos: no soy positivista. Entre los hechos y la teoría se interponen planos en los que nuestra propia subjetividad interviene en forma decisiva. Pero yo creo en la realidad del mundo. (...) Me parece en todo caso inexacto afirmar que sería guardando la mayor distancia con lo real que

podríamos descubrir las regularidades presentes en la naturaleza, la sociedad o los individuos (Mendel, 1999, p 4).

Para el sociopsicoanalista francés, Gérard Mendel, *el acto humano* es aquello que se desarrolla en el curso mismo de la interacción entre el sujeto y la realidad que es externa –otro, la sociedad, la naturaleza-, una realidad que se presenta siempre como imprevisible y compleja, es decir, nunca completamente dominable, que abre la puerta a lo desconocido (Mendel, 1999). Es a través del acto, momento en que el sujeto se enfrenta a lo imprevisible de la realidad, que es posible desplegar “lo vívido del sujeto” (Mendel, 1999), aquello que da cuenta de la capacidad humana de invención, de creación en el curso mismo de ese acto. En este sentido, el *acto humano* es lo que posibilita escapar a la repetición a través de la intervención de la fuerza de creación, “la que se introduce en el curso de la interactividad del acto por fuera de la voluntad consciente del actor” (Mendel, 1999, p.6). Pero este poder transformador que posee todo acto humano tiene lugar, según las posibilidades que el sujeto haya tenido o no de apropiárselo. Esa posibilidad, expresa Acevedo (2013),

Es brindada u obturada por las condiciones del medio y los efectos psicológicos en uno y otro caso serán diferentes. Mientras que la apropiación del poder sobre los propios actos produce placer, motivación, responsabilización, el cercenamiento de ese proceso a lo largo del tiempo, situación que genera la pérdida del sentido social de dichos actos, conduce al empobrecimiento de las funciones psicológicas e incluso la patología psíquica (p. 6)

El mayor o menor poder que los sujetos tengan sobre sus propios actos dependerá de factores de orden ideológicos (social) e inconsciente (la autoridad internalizada de los padres), de la organización del trabajo y de la división técnica y jerárquica del trabajo (Mendel, 1996). Todos estos factores pueden impedir o inhibir la apropiación del sujeto del poder sobre su propio acto, esto es, el desarrollo de su *actopoder*.

Emergen de este marco, dos conceptos construidos justamente a partir de la práctica, los que dan cuenta de la relación que el sujeto individual y el colectivo mantienen con el acto, y nos aproximan a los fundamentos teóricos de la acción. El primer concepto es el de *actopoder* y el segundo el de *movimiento de apropiación del acto*. Con respecto al primero, el concepto introduce en la cuestión del poder humano una novedosa dimensión, *la del poder o no sobre los propios actos*, los que, expresa



Mendel (1996, p. 12);

...contribuyen aunque de manera ínfima, a la marcha del mundo humano. Desde la perspectiva institucional, los actos nos retornan a través de un poder parcial sobre ellos, solamente a partir de la cooperación, la coordinación, la solidaridad, con la pertenencia del individuo al grupo, del grupo al establecimiento, del establecimiento a la sociedad, de la sociedad al conjunto de las actuales sociedades, y de este conjunto a un conjunto más vasto que comprende el pasado y el futuro de la historia humana.

En este sentido, el concepto de *actopoder* se define por tres rasgos: el primero es que todo acto tiene un poder sobre la realidad y en la realidad, el segundo refiere al grado de poder de cada uno sobre el propio acto, y el tercero explicita las condiciones psicológicas que se producen como consecuencia de la posesión o no de ese poder: a mayor poder, más motivación, mayor responsabilización en la asunción de las tareas, más interés y placer en lo que se hace. Al contrario, el escaso poder sobre los propios actos conducirá al desinterés en el trabajo, la falta de compromiso, la ausencia de placer. De este modo, el despliegue del actopoder implica la existencia de un *autor* y consecuencias obligadas y manifiestas, a saber, la modificación de una realidad incluida en las redes sociales (Mendel, 1993).

Se pone de manifiesto así otra de las dimensiones del poder, olvidada y no considerada, que refiere no al poder de unos sobre otros, sino al poder de los individuos y de los colectivos sobre sus propios actos.

Dos aspectos es necesario plantear para arribar a una comprensión más completa del concepto de *actopoder*. Por una parte no basta que un sujeto ejerza su actopoder individual para que su acto contribuya a su socialización y a la maduración psicosocial, porque;

(...) un sujeto aislado y a pesar de la presencia de un marco organizacional y de factores sociales, el inconsciente, en el sentido freudiano, será más fuerte y le impondrá al sujeto vivir una subjetividad irreal, en lugar de la subjetividad psicosocial que estaría de acuerdo con los elementos objetivos de la situación (Mendel, 1993. P. 137).

Por otra parte, tampoco basta que un sujeto se apropie colectivamente de su acto para situarse dentro de la dimensión psicosocial, porque para que su apropiación pueda situarse en esa dimensión es fundamental que existan “verdaderas relaciones sociales de trabajo, que, (...), permitan el diálogo mediato y prolongado de los grupos (homogéneos) situados en los diferentes niveles de la dimensión técnica y jerárquica de trabajo (...)” (Mendel, 1993, p. 146). De este modo, es posible acceder a la toma *en*

conciencia del acto global de la institución (en el sentido de establecimiento), aquel que puede considerarse acto social en la medida en que el establecimiento se inscribe en la sociedad a partir de una producción social especializada. Así, “el sentido social del acto de trabajo sólo está dado por la participación activa intra-grupo (poder sobre el acto parcial) y consciente (comunicación indirecta inter-grupos) en el acto global de la institución” (Mendel, 1999, p. 11).

De lo expuesto surge el siguiente interrogante: ¿qué es la psicosocialidad desde esta perspectiva? Antes de avanzar hacia su conceptualización, terminemos de presentar el otro concepto que da cuenta de las potencialidades del acto: *el movimiento de apropiación del acto*.

Es a partir del *movimiento de apropiación del acto* que Mendel explica el porqué del actopoder, tratando de responder al siguiente interrogante: ¿por qué un individuo en ciertas condiciones organizacionales que disminuyen la resistencia de lo social, desea tener poder sobre sus actos, o lo que es lo mismo, controlar el proceso de esos actos y sus efectos? Para Mendel el *movimiento de apropiación del acto* no es en principio psicológico, se da más bien en relación a la imagen del propio cuerpo, todo sucedería como si nuestros actos nos siguieran perteneciendo, fenómeno similar al que se refieren los neurólogos cuando hablan del “miembros-fantasma”. Pero ese movimiento, no psicológico en su origen, deviene psicológico en cuanto se despliega en la realidad, todos nuestros actos una vez ejecutados quedan inmediatamente integrados a las estructuras sociales. Para reapropiarnos de ellos será necesario entrar en una relación conflictiva con las estructuras sociales, lo cual remite a un conocimiento implícito de nuestro lugar social y provoca por esta vía el desarrollo de la personalidad psicosocial. Esta fuerza antropológica, expresa Mendel, “no ha nacido en la edad moderna (...) está desde siempre, desde que el ser humano existe” (Mendel, 1993, p. 146) sólo que la fuerza que en otro tiempo ejercía la internalización de las imágenes parentales no permitía que los sujetos asumieran el hecho de ser ellos los autores y productores de sus actos, y los atribuyeran a un “Gran Sujeto”, en definitiva que se reconocieran como co-responsables de los mismos frente al mundo. Siguiendo a Acevedo (2007, p. 9), “para Mendel el sujeto psíquico que nace biológicamente determinado, hereda no obstante una tendencia propia de la especie, que el autor denomina *el movimiento de apropiación del acto*”, sobre el cual se asentará luego la fuerza de creación. Es a través de este

movimiento que el sujeto aprende que el poder del acto es limitado “y es por esa limitación y delimitación por la que salimos del mundo mágico del fantasma para encontrarnos con los otros en su alteridad, y con el mundo en su singularidad” (Mendel, s/f, p. 33). Esto es posible por la interacción entre el sujeto y la realidad objetiva llevada a cabo a través del acto; la apropiación de ese acto le posibilita controlar no sólo el proceso del mismo sino también sus efectos. Ese movimiento de carácter antropológico estará entonces en el origen del desarrollo de la psicosocialidad. Y aquí, respondemos entonces al interrogante planteado antes: la psicosocialidad es “la capacidad psíquica del sujeto para percibir *objetivamente* la realidad social en la cual vive, y de comportarse en ella de una manera acorde con esa percepción” (Mendel, 1993, p. 25).

En resumen, siempre que las condiciones objetivas no lo impidan totalmente, tales como la fuerza de la autoridad en la cultura y la sociedad y las coerciones provenientes de la organización del trabajo, existe en el sujeto una tendencia espontánea a buscar, a desear el desarrollo del poder sobre sus propios actos.

- **Actopoder y formación: las instituciones educativas como espacios sociales claves en la socialización de los sujetos**

En la búsqueda de las condiciones que propicien la evolución de un *yo social* específico, el “*yo psicosocial*”, que se forma y desarrolla en contacto con la vida en sociedad, diferente y complementario del “*yo psicofamiliar*”, la institución, -espacio social singular donde convergen y se anudan lo individual y lo social in statu nascendi (Groupe Desgenettes, s/f), ámbito donde se producen bienes de valor social, pero fundamentalmente, espacios que configuran la personalidad y los lazos societarios- , se constituye en un marco privilegiado para el desarrollo de la personalidad psicosocial. En efecto, desde la perspectiva mendeliana, tras haber comprobado que las luchas revolucionarias no habían podido frenar el avance de un capitalismo cada vez más salvaje, la lucha debía jugarse en el espacio reducido de las instituciones de la sociedad. Es allí donde se deposita la esperanza de ser el germen a partir del cual otra sociedad sea posible, en donde los sujetos tomen conciencia colectivamente, como clase política, de su poder transformador basado en un pensamiento y actuar democrático.

La psicosocialidad, expresa Mendel (1993) es una conquista difícil y con resultados siempre parciales, es un proceso evolutivo e interactivo que no puede ser jamás un producto adquirido o una posesión asegurada. El rol de la institución educativa y los procesos formativos que allí tienen lugar, poseen aquí una responsabilidad fundamental. En este sentido, Mendel llama la atención sobre el descuido que la educación, y sus organizaciones, ha tenido respecto de la socialización en tanto ha tendido a replegarse sobre dos polos, la enseñanza y la instrucción, indudablemente esenciales, pero no los únicos. En este sentido, el sociólogo y psicoanalista expresa:

La escuela y la universidad, alcanzadas por la masificación de sus efectivos, no parecen adaptarse en su funcionamiento a la nueva misión que debería, evidentemente, agregarse a las antiguas –instruir, educar- y que consiste en socializar a poblaciones muy heterogéneas. (...) A pesar de la gran cantidad de recomposiciones asociativas o “triviales” las nuevas formas de socialidad, que en lo esencial están todavía en gestación, no logran cumplir con las funciones de la socialidad tradicional atacadas por la individualización de las formas de vida (Mendel, 1998, p. 1).

Los espacios educativos tienen un rol fundamental en el desarrollo de recursos y capacidades psicosociales que, junto al rol de instrucción y educación, le permita a los sujetos poder enfrentar el mundo que les toca vivir. De lo que se trata, es de desarrollar;

...la personalidad psicosocial, en tanto es a través de ella que nos integramos a la vida social confrontándonos con los obstáculos que la realidad nos plantean, descubriendo que nuestros actos nos pertenecen, que somos responsables de ellos, pero, al mismo tiempo, tomando conciencia del poder transformador que los mismos tienen sobre la realidad toda vez que se asocian y articulan con los actos de nuestros semejantes (Acevedo, 2001, 140).

¿Qué significa recuperar la función socializante en las instituciones educativas?

La teoría y práctica sociopsicoanalítica analiza la construcción de la personalidad de los individuos, partiendo de considerar la existencia de una doble estructuración de la personalidad, con una unidad más o menos problemática entre ambas. Un primer aspecto o *personalidad psicofamiliar*, objeto de estudio del psicoanálisis, el cual se configura durante la primera infancia y particularmente por medio de los procesos identificatorios edípicos y pre-edípicos con las figuras parentales. Y un segundo aspecto, la *personalidad psicosocial*, establecido más tardíamente, que refiere al desarrollo de la socialización secundaria que tiene lugar dentro de la situación

social y de trabajo. Según Mendel, el desarrollo de este aspecto de la personalidad, está directamente ligado al ejercicio de la apropiación del propio acto, ya que la búsqueda de la psicosociabilidad adquiere esencialmente la forma de una confrontación con la realidad social del sujeto. Es esta dimensión de la personalidad la que no ha sido abordada desde algunas perspectivas sociológicas, psicológicas y etnológicas, manifestada en la concepción que sostienen en referencia a la socialización. Para los primeros, ligados a una perspectiva referida a la socialización- condicionamiento, la socialización es la internalización de las estructuras cognitivas, sociales, culturales, cognitivas, normativas. A la socialización primaria en la familia le sucede una socialización secundaria que continúa con esa obra (Mendel, 2000). Se descuida de esta forma el aspecto psicológico de la socialización al considerarla sólo como un fenómeno un tanto mecánico y pasivo, sin tener en cuenta la participación activa de los niños y jóvenes durante este proceso (Mendel, 1995). Desde la perspectiva psicológica, ligada al psicoanálisis, la socialización tiene lugar a través de los procesos de identificación primaria producidos en los vínculos intrafamiliares, vínculos profundamente ambivalentes, pero sobre todo, asimétricos y arbitrarios, los que se extenderán luego a los adultos que reemplazan a los padres, sobre todo en la escuela. La socialización que se pone en juego aquí es la socialización identificatoria. En este proceso, las relaciones que el niño y el adolescentes establecen con la realidad externa están mediatizadas por el adulto, restringiendo sus márgenes de libertad y autonomía al estar basadas en relaciones en donde será a través de él, imitándolo, identificándose con él, haciendo y siendo como él, desde donde aprenderá a manejar sus relaciones con el mundo externo. Siguiendo a Mendel, esta forma de socialización tiene su correlato en la pedagogía y en la adquisición de los conocimientos, pues bajo el modelo de la socialización identificatoria la formación tiende a adquirir un carácter reproductor. Algunos de sus rasgos dan cuenta de ello. Entre uno de los principales se encuentra la operación del *esquema familiarista inconsciente* presentado anteriormente como uno de los universales empíricos. Tal como se hizo referencia, existe en el sujeto la tendencia a trasladar este esquema -construido por cada uno en el seno de la familia- a la sociedad y a los personajes llamados de autoridad, los superiores jerárquicos, quienes serán objeto de una amalgama inconsciente con las figuras parentales. De tal modo que cada vez que el sujeto tienda a llevar a cabo actos autónomos y personales, los mismos serán vividos como una transgresión a los mandatos de sus imagos parentales internalizados, dando

lugar a un factor psicológico estructural cual es la culpa inconsciente (Acevedo, 2007). Este proceso será diferente según las culturas y los periodos históricos. En palabras de Acevedo (2013, p. 8),

Cuando la perspectiva “familiarista” impregna los espacios sociales otorga intensidad a los vínculos, pero mantiene a los sujetos en una relación de dependencia infantilizante respecto de las figuras de autoridad (...) obstaculiza la emergencia de la fuerza de creación, en tanto la aplicación de la misma en actos transformadores de la realidad es inconscientemente vivido por el sujeto como una transgresión a la voluntad de sus imagos parentales (...).

El traslado de esta ideología familiarista a las instituciones sociales en general y a las educativas en particular, sobre todo en los niveles más bajos del sistema, aunque no están exentos los niveles superiores como, en nuestro caso, los de formación docente, obstaculiza la “concreción del ideal que lideraba ya a las distintas corrientes de la Escuela Nueva y a la Pedagogía Institucional y que escuchamos constantemente en los discursos pedagógicos contemporáneos: la participación de los niños y jóvenes en su propio proceso formativo” (Acevedo, 2007, p. 39).

En este marco los sujetos de la formación se vuelven meros reproductores de los saberes transmitidos por otros, los docentes, quienes llevados a recitar teoría elaborada por aquellos que son considerados mentes excepcionales, “no pueden sino ahogar la pulsión epistemofílica propia, sin embargo, de la especie humana” (Acevedo, 2007, p. 6). Siguiendo esta línea de pensamiento, Mendel (2000) señala que “la enseñanza que proviene de una autoridad, el aprendizaje consiste en imitar el modelo y no en desarrollar los propios recursos” (p. 33), a lo que posteriormente agrega que “el problema de la institución escolar no radica solamente en la necesidad de renovar los contenidos pedagógicos sino en reformar la manera de transmitirlo” (p. 33). Por otra parte, considerar a la escuela en particular y a las instituciones educativas en general, como una “gran familia”, es quitarle realidad tanto a los docentes como a los alumnos, negando la realidad objetiva de la institución educativa cual es la de ser un ámbito pertinente para una empresa pedagógica y de socialización, inhibiendo las posibilidades para que el acto y el poder del acto puedan manifestarse. Sin embargo, acordando con Acevedo (2007), esta dependencia que se observa en las escuelas fruto de las asimetrías entre niños y jóvenes con los adultos, no es privativa de estos espacios. La dependencia y la desresponsabilización se presentan también en organizaciones donde las personas

poseen capacidades semejantes, como en aquellas que ofrecen posibilidades concretas de negociar sus responsabilidades. Y esto se debe a la instalación del psicofamiliarismo instalado en la cultura institucional (Acevedo, 2017).

Ahora bien, la situación se complejiza si reconocemos el debilitamiento de la autoridad y, por tanto, de la socialización identificatoria, sucedida en los últimos tiempos. Entre los acontecimientos que permiten enmarcar lo que aquí estamos señalando, se encuentra, por un lado, la declinación del sistema patriarcal, el cual, para las generaciones anteriores representaba una legalidad, ha debilitado la función parental del docente, y con ello la autoridad psicológica sobre la que se sostenía para conducir el proceso pedagógico. Además, a los docentes les es difícil renunciar a la autoridad debido, entre otras razones, a la falta de poder individual y sobre todo colectivo “sobre el contenido de su acto de trabajo” (Mendel, 1996). Por otro, la metamorfosis de la familia, la inseguridad y escasa capacidad de los adultos de definir qué quieren transmitir como modelo y junto a ello, la disminución progresiva de la autoridad de los padres, la maleabilidad de los valores y comportamientos configurables según las circunstancias, han puesto en crisis la posición fantasmática del docente que ocupara en otros tiempos. Es evidente el déficit en la socialización primaria ocurrida en el medio familiar y fundada en las identificaciones con las figuras parentales, como en la socialización secundaria llevada a cabo en la escuela y en los ambientes de trabajo.

La situación actual es muy otra (...). No solamente el interés de las jóvenes generaciones por suplantar a sus antecesoras se ha debilitado profundamente, no sólo sucede que el sustrato violento y disuasivo de la autoridad aparece hoy con mayor evidencia, sino que el discurso único, con su lectura hegemónica y simplificadora del mundo, ha ido ganando terreno en las mentes mediante el uso de tácticas que recuperan a favor de la racionalidad economicista los avances científicos y tecnológicos originariamente destinados a mejorar la calidad de vida de los seres humanos (Acevedo, 2007, p. 41).

Frente a este contexto el sociopsicoanálisis plantea la necesidad de desarrollar, desde la guardería hasta la empresa pasando por la escuela, la socialización no-identificatoria posibilitadora del fortalecimiento de la personalidad psicosocial.

Antes de avanzar hacia el desarrollo del proceso de socialización no identificatoria, se presenta necesario abordar el posicionamiento teórico que sostiene la perspectiva sociopsicoanalítica respecto a la autoridad y que atraviesa toda la obra

mendeliana desde su primer libro “*La rebelión contra el padre*” hasta uno de sus últimos “*Una historia de la autoridad*”. En efecto, tal como lo señala Acevedo (2013), Mendel y el Grupo Desgenettes, consagraron una vastísima obra al “estudio del sujeto social y sus vínculos con la autoridad y con los otros, en el marco de las instituciones” (p. 21).

Autoridad etimológicamente significa *auctor*, “autor”, el que produce y autoriza, y en este sentido refiere a los autores de nuestros días, es decir, a la figura de los padres. Más aun, y a un nivel superior, al más autor de todos, a Dios (Mendel; 1998). Pero además, esta autoridad podría ser laica y entonces estar depositada en la figura del Estado. Para el Sociopsicoanálisis, *la autoridad es una forma de poder*, básicamente es la acción de hacerse obedecer sin la necesidad de recurrir a la fuerza o a tener que dar explicaciones. Siguiendo a Hannah Arendt, Mendel dirá entonces que cuando uno comienza a dar explicaciones no hay más autoridad. Por tanto la sustancia de la autoridad está dada por una interacción psicológica, en la cual el fenómeno de autoridad es concebido como natural y dado por la función que se ejerce. Un ejemplo de ello es el rol docente, pero también los lugares de gerente o juez. Desde esa función, se despliega una acción psicológica sobre alguien que resulta dominado, y es este el núcleo central del fenómeno de autoridad. Sin dudas, para comprender claramente lo que sucede, es necesario recurrir al psicoanálisis, ya que todo ocurre debido a que en el inconsciente de la persona dominada, los personajes de autoridad representarían a los padres infantiles. De modo tal que si se oponen a esa autoridad, el corolario será un angustiante miedo a ser abandonados por estas figuras. En este sentido se puede ver claramente como el sentimiento de culpabilidad se expresa siempre como temor al abandono por no haber satisfecho los requerimientos de estas “estampas”. Este mecanismo, ineludiblemente, se inicia desde la primera infancia, pero tengamos en cuenta que posteriormente puede ser más o menos manipulado en la sociedad.

Ahora bien, tal como lo señalamos anteriormente, en una época como la nuestra donde las creencias sobre la trascendencia decaen, la autoridad pareciera, ya no encontrar lugares donde sostenerse. Observamos un cambio en el contenido de la autoridad que pone notoriamente en evidencia la declinación de la sociedad patriarcal enunciada por Mendel hace ya cuarenta años. Si bien, desde la perspectiva mendeliana, no se postula la desaparición del fenómeno de autoridad, se ha constatado en el terreno, que esta ha ido tomando definitivamente formas de expresión más arcaicas. En nuestro



país, fenómenos de violencia como los que se producen en el fútbol, o las problemáticas de la convivencia en la escuela, denotan la ruptura de ese “cerrojo” que representaba el patriarcado y una suerte de retorno al arcaísmo. De este modo, se constata que la autoridad ha entrado en crisis al caer el sistema patriarcal –de larga vigencia- y que es imposible la restauración de la misma a pesar de que se encuentre profundamente arraigada en la mentalidad de las generaciones mayores, su inoperancia e ineficacia son indiscutibles. Basta observar qué ocurre en la familia, en la escuela, en el Estado. Aproximándose al sentido común, Mendel dirá que es la imagen del padre la que se ha debilitado, la que en el modelo patriarcal era el elemento de referencia universal: Estado paternal, el padre de familia, el padre intrapsíquico; “y la que representaba para las generaciones anteriores, una legalidad, un orden que les servía de apoyatura psíquica para desarrollar su personalidad, ya fuera plegándose a él o combatiéndolo” (Acevedo; 2001, p. 142).

El problema actual entonces, es el de una transición en la que nada ha reemplazado todavía a ese esquema de dominación al que hacemos referencia. De allí que se aspira a la creación de un dispositivo que permita encontrar nuevas formas de socialización que vengán a cubrir estos déficit o fallas del sistema, superando aquella remanida frase “hay que re-instalar la autoridad de antaño”, pedido que trata más bien de un reforzamiento de la disciplina.

Frente a este fracaso de los valores tradicionales en la sociedad, creemos muy útil explorar las potencialidades actuales de los jóvenes para encontrar nuevos valores socializadores. Y es aquí donde cobra relevancia el concepto que destaca el sociopsicoanálisis sobre socialización no identificatoria, donde las instituciones educativas tienen una responsabilidad ineludible en su desarrollo, jugando un papel relativamente “nuevo” y sumamente importante, un papel que es esencialmente de naturaleza psicosocial. Esta forma de socializar establece un modo de relación con la realidad que se lleva adelante sin la intermediación directa del adulto como figura de identificación y se apoya básicamente en tres características: a) procede de una relación directa con el entorno, b) se desarrolla en un marco social, c) se desenvuelve generalmente dentro de pequeños colectivos. La socialización no identificatoria es un proceso realizado entre pares con un modelo de identificación de naturaleza horizontal y representa un complemento de la socialización identificatoria, verdadero zócalo sobre el que se construye la personalidad.

Dicho marco permite a los sujetos –docentes y alumnos- tomar conciencia de la realidad objetiva y del funcionamiento de la institución, aspecto muchas veces desconocido. Sobre todo si consideramos la fuerza con que aún opera en las instituciones educativas la estructura burocrática – verticalista<sup>19</sup>, favorecedora del trabajo solitario, individualista, descomprometido y muchas veces competitivo, perdiéndose así el objetivo global y unificador de la organización. De lo que se trata es de componer y recuperar –a partir de la reflexión sobre la vida en las instituciones y la comunicación mediatizada- la organización social de los espacios educativos, la que pone en conocimiento la existencia de distintas categorías institucionales que producen actos diferentes pero complementarios, desde lugares también diferentes y complementarios. Por lo mismo, la presencia de cada categoría con sus reglas de funcionamiento, no sólo contribuyen al logro del objetivo institucional, sino también a la construcción de una identidad colectiva.

Es importante que alumnos y docentes se reconozcan como miembros de dos grupos homogéneos con identidad propia, necesidades, intereses, preocupaciones y motivaciones particulares, pero que sus actos parciales se complementan en relación a la transmisión y construcción del conocimiento. En este sentido, desde esta perspectiva, la formación “es más y otra cosa, que la simple transmisión de un saber, se trata de un encuentro de dos saberes y de dos saberes que no son simétricos, que son diferentes” (Mendel, 1996, p. 112-113), en donde ambos, docentes y alumnos, resultan re-  
formados.

(...) la formación es mucho más que una construcción conjunta restringida a la esfera intelectual. Es el tiempo y el espacio en el que dos sujetos entran en sintonía a través de una producción común que adquiere sentido al interior de sus respectivas historias subjetivas y sociales, contribuyendo al mismo tiempo a otorgar sentido a esas trayectorias vitales (Acevedo, 2007, p. 4)

Formar sujetos sociales, críticos y autónomos, conscientes de su lugar en la sociedad y de su responsabilidad en la construcción de la misma, implica propiciar espacios en donde los sujetos en formación puedan apropiarse lo más posible del contenido de esa formación, conmoviendo su subjetividad, es decir, atravesando la personalidad y la experiencia de aquellos que la escuchan. Un proceso que habilite un

---

<sup>19</sup> En la institución universitaria conviven los principios de la organización burocrática, la organización colegiada y la organización jerárquica. Más adelante haremos referencia sucintamente a estos principios.

espacio en donde tenga lugar el despliegue del actopoder, el desarrollo de capacidades y recursos que le permitan confrontar con una realidad desconocida e imprevisible, en donde pueda hacer uso de la “creación”, de la libertad, “libertad riesgosa en la medida que lo expone al error, y libertad limitada puesto que no existe si no es en relación a la libertad de los otros” (Acevedo, 2007, p.8). En definitiva, brindarle la posibilidad de saber que sus actos son suyos, y que es responsable de ellos, favoreciendo así el desarrollo del espíritu de decisión, el espíritu de iniciativa, el control físico y emocional.

Así mismo, la emergencia de relaciones sociales sólo será posible a partir de considerar a los espacios educativos como sociedad, es decir, como forma de organización social, la que permite a los alumnos (y docentes) tomar conciencia de la realidad, del poder de sus propios actos, como de la conciencia de los límites de ese poder en función del actopoder de las otras categorías que trabajan en la institución. (Mendel, 2000)

Es en este marco, que la socialización no identificatoria se habrá materializado, contribuyendo al desarrollo de sujetos sociales, capaces de comprender, crear y transformar la realidad que muchas veces los oprime y desorienta, como de respetar, consensuar y tolerar al otro y, finalmente, hacerse cargo de los efectos de sus actos.

Para finalizar, tomamos las palabras de Mendel cuando expresa:

Diría que vivir en nuestro mundo se torna cada vez más difícil, porque cada uno de nosotros debe inventar su propia historia y para esto hace falta un desarrollo de los propios recursos y capacidades. Por eso creo que la escuela tiene un rol absolutamente fundamental en el desarrollo de esos recursos y que junto con su rol de instrucción y educación será necesario que ese rol psicosocial tome cada vez mayor espacio en la escuela (1996, p. 75).

- **Actopoder y desarrollo profesional. Del acto al acto de trabajo en las instituciones laborales.**

Abordar el estudio del actopoder durante el desarrollo profesional de los formadores de formadores docentes nos lleva a plantear el desarrollo conceptual que el sociopsicoanálisis realiza en referencia al acto de trabajo.

En el marco de su interés investigativo y de intervención, la perspectiva sociopsicoanalítica, centra su atención en el estudio del poder institucional del sujeto con respecto a su acto de trabajo. Tres aspectos permiten comprender el interés por la

producción de conocimiento en torno a esta temática. En primer lugar, en su *dimensión política*, la disciplina, pretende responder a una demanda absolutamente actual de las sociedades, instalándose en el complejo dominio de la *democratización de las instituciones*. A lo largo de la obra del sociopsicoanalista, es posible reconocer un tema recurrente y es la relación entre lo social y lo político. Según Mendel, el proyecto democrático esta sostenido por componentes antropológicos universales (movimiento de apropiación del acto) los cuales solo pueden desarrollarse en determinadas condiciones histórico-sociales y organizacionales. La democracia es en este sentido, una forma de gobierno de lo posible antropológico, como podrían serlo también, el totalitarismo o la sociedad patriarcal. En segundo lugar, contribuir a la construcción de “otra sociedad” basada en un pensar y actuar democrático, es posible, tal como se enunció anteriormente, en el marco singular y concreto de las instituciones, a través del estudio y la intervención en la organización del trabajo. Finalmente, un tercer aspecto, íntimamente relacionado con el anterior, es la consideración según la cual, es en el espacio de las instituciones laborales donde es posible observar la articulación de la lógica social y la lógica humana. Desde esta perspectiva será posible abordar el estudio de los efectos del funcionamiento social sobre el desarrollo de la personalidad. En palabras de Bitan y Rueff-Escoubés<sup>1</sup> (1997), el fin del sociopsicoanálisis, si bien es la persona humana, trata de comprender los efectos que la organización produce sobre ella, posicionamiento a partir del cual pensó sus conceptos y métodos de intervención. Su campo de reflexión es el de lo social y, son las instituciones laborales los lugares que permiten “captar” su doble composición: sociológica y psicológica. Desde esta perspectiva, las instituciones no han sido originariamente organizadas en función de las personas que trabajan en ellas, sino a partir de la división técnica y jerárquica del trabajo dirigida a la producción (de objetos, de asistencia, de formación, de una toma de poder político, etc), la que se encuentra bajo las leyes sociales (económicas, políticas, ideológicas). De esta manera, plantean las autoras, estamos frente a un contexto que depende de una doble lógica: la lógica social y la lógica humana. El sociopsicoanálisis trata de tener en cuenta ambas lógicas y la articulación entre ellas. Tal como lo expresa Mendel (1981):

En principio, el sociopsicoanálisis como tal, articula dos campos distintos: el del “hecho social” y el del “hecho psíquico individual”. (...) Intenta, en efecto, comprender cómo el hecho social interviene e influye sobre el hecho psíquico individual, comprendido el inconsciente (p. 201).

En este sentido, es en el espacio de las instituciones donde el sociopsicoanálisis pensó sus conceptos y métodos de intervención, los que dirigidos al conjunto de actores de la organización, cualquiera sea el nivel al que pertenezcan, como así también a la interacción entre dichos niveles, colaboraron en la comprensión de los efectos que la organización produce sobre ellos (Bitan-Weiszfeld y Rueff-Escoubés).

Retomemos aquí el objetivo del sociopsicoanálisis y los supuestos que de él se derivan.

La (pre)ocupación de la perspectiva mendeliana, en el campo de la investigación e intervención institucional, es favorecer transformaciones concretas de la realidad mediante la creación de un marco organizacional que permita la apropiación, por parte de los sujetos que comparten un mismo quehacer dentro de la institución, del poder sobre sus propios actos (Acevedo, 2001). De aquí se desprenden varios aspectos fundamentales, señalados por Acevedo (2001). El primero de ellos es considerar que el marco institucional condiciona la naturaleza del valor social producido y del proceso mismo de esa producción. El segundo, es sostener que el sujeto psicológico deviene sujeto social cuando desarrolla la capacidad de producir actos inscriptos en un ámbito social (el de las organizaciones/instituciones que integran la sociedad), actos que transforman la realidad y lo transforman, y sobre los que, además, recupera poder al reapropiarse del sentido que los mismos tienen respecto al acto institucional global. El tercero y último, es sustentar que lo que hace de este sujeto social un sujeto político no es su posición individual de poder *sobre los otros*, sino su posibilidad de apropiarse *con los otros* del poder transformador de sus actos.

Desde este posicionamiento, su reflexión está centrada en el “acto humano y en la manera en que el mismo es “trabajado” por la organización del trabajo de una sociedad” (Mendel, 1996, p. 9). Su interés se centra en el acto y no en el trabajo “en la medida en que es a partir del acto, tal como es conformado por las condiciones actuales del trabajo, que el trabajo se efectúa” (Mendel, 1996, p. 10). No apuntamos directamente a los fenómenos de explotación económica sino a los de mutilación o despliegue del acto humano” (p. 9). Es desde el despliegue del poder sobre el acto de trabajo, individual y colectivo, que el sujeto puede tomar conciencia de la naturaleza real de las estructuras organizacionales y sociales que limitan su expresión (Mendel, 1994). La subjetividad que, desde allí se devela fruto de ese ejercicio del actopoder, se

relaciona con la expresión de placer, interés, toma de iniciativa y de responsabilidades. Así mismo, el acto de trabajo, expresa Mendel (1993), “se convierte en el común denominador (...) que vincula al sujeto singular con la institución en su totalidad, a través de las relaciones organizacionales, y ese acto de trabajo es, indiscutiblemente, un acto social” (p. 153).

En este sentido, Mendel observa que, “las condiciones organizacionales hoy son tales que los recursos antropológicos no pueden desarrollarse. El individuo puede oponerse, rebelarse, romper; le es imposible construir”... (Rueff-Escoubes, 2005, p. 1). Siguiendo esta línea de pensamiento, llama la atención sobre lo que varios autores han advertido acerca de la degradación del trabajo producida en los últimos años en múltiples lugares. Al respecto, expresa:

Asistimos, bajo la amenaza de la desocupación, a la reimplantación aguda del neo-taylorismo, una nueva forma de racionalización del trabajo que se quiere adaptada a la utilización de las nuevas tecnologías: imposición brutal de una productividad a alcanzar so pena de pérdida de empleo, internalización forzada de normas de producción sumamente elevadas, que tienen como consecuencia la intensificación del sufrimiento y del stress.... (Mendel, 1996, p. 2).

En este marco, el individuo que piensa y al que apuesta Mendel es un individuo (“crítico”) que pueda confrontar con esa realidad social, un sujeto que pueda y sea capaz de representar el futuro de la democracia y, por lo tanto, el espacio de su crecimiento social no se sitúa a su nivel sino en las formas de cooperación que lo vinculan a otros, a los otros, para la realización de su acto (Rueff-Escoubes, 2005). Sólo a partir de la cooperación, la coordinación, la solidaridad, con la pertenencia del individuo al grupo, del grupo al establecimiento, del establecimiento a la sociedad, será posible que nuestros actos nos retornen a través de un poder parcial sobre ellos (Mendel, 1996), como así también, podrá emerger el sentido social del trabajo. Aspectos que hoy se encuentran debilitados y fracturados. En efecto, para Mendel, uno de los obstáculos para que los sujetos se apropien del poder sobre sus propios actos laborales, es la estructura social caracterizada por la organización del trabajo y lo que ella supone como ordenamiento social que distribuye los lugares de poder en la realidad.

¿Qué es lo que sostiene Mendel respecto de la estructura de las organizaciones?

La perspectiva sociopsicoanalítica, parte de considerar, tal como lo enunciamos anteriormente, que no es a nivel del macrocontexto (desocupación, precarización del trabajo, y de la calidad de vida de la población, exigencias del mercado, etc) que se

intervendrá, sino en el seno mismo de las instituciones, esto es en la organización del trabajo. La misma es considerada, a diferencia de lo que generalmente se sostiene, esto es como ese lugar “central, *sagrado*”, generalmente intocable a causa de la resistencia de quienes deciden (Dubost, 1987), como aquella sobre la cual es posible intervenir a partir de brindar un marco organizacional desde el cual los sujetos puedan tener un control sobre la realización y devenir de su acto de trabajo. De este modo, lo que privilegia es el contenido del trabajo. Así lo expresa Mendel (1993):

(...) la expresión organización del trabajo (...) se entiende en general lo que concierne a la vía jerárquica del trabajo, y que se objetiviza en un organigrama. Nosotros no intervenimos fundamentalmente en esa vía. La dimensión que privilegiamos es la que se refiere al *contenido del trabajo* (p. 44).

En línea con este posicionamiento, sus desarrollos teóricos y metodológicos (en éste último caso a través de la creación de un “*Dispositivo Institucional*”) tenderán a dar cuenta y a atenuar los efectos de la división del trabajo (técnica, jerárquica, y social) y de permitir que necesidades referidas al trabajo, de tipo inconsciente, y en gran parte sofocadas, se expresen. Pues es en el trabajo donde el hombre en su totalidad y toda la sociedad de una época están presentes. En este sentido, Mendel (1996) expresa:

La subjetividad que, bajo determinadas condiciones metodológicas -las de nuestro dispositivo- se manifiesta en el trabajo, se nos revela entonces como la consecuencia de los efectos de la organización del trabajo sobre el actor y su acto: sufrimiento o placer, interés o desinterés, toma o no de iniciativa y de responsabilidades. Ya no se trata entonces de una “psicología del trabajo” - dos abstracciones- sino de seres humanos singulares viviendo, en el trabajo, el drama humano individual y colectivo, en el sentido que Politzer da al término “drama” (p. 1).

La vía de acceso al acto de trabajo es la que se realiza a través del discurso colectivo producido dentro del “grupo institucional homogéneo”, aquel que es el resultado de la división técnica y jerárquica del trabajo en la institución. Para Mendel “el acto”, sería a la psicología social del sujeto lo que el fantasma es al inconsciente, y lo que el “Dispositivo Institucional” permitiría estudiar es el acto de trabajo, con sus efectos psicológicos en positivo o en negativo.

Para la perspectiva sociopsicoanalítica, la estructura de la organización es entendida como las formas de organización del trabajo y, ésta última, como la suma de las diferentes divisiones del trabajo, es decir, la social y cultural, la jerárquica y la técnica, a la que agregan una nueva forma: la división institucional del trabajo, referida

a los procedimientos de la nueva organización del trabajo a través de los cuales la división del trabajo alcanza su forma extrema, es decir, afecta al individuo y a su subjetividad profunda (Mendel, 1998). Es sobre esta organización que el dispositivo mendeliano interviene, buscando neutralizar, al menos en parte y durante un tiempo limitado, ésta organización del trabajo, división destructiva para la personalidad de los actores. Vale hacer referencia aquí, acerca del fuerte señalamiento que realiza el sociopsicoanálisis, producto de su trabajo de intervención e investigación, acerca de “la gran separación” que la división técnica y jerárquica del trabajo produce entre el autor del acto y el poder de su acto. De aquí que, el dispositivo busca desarrollar una reflexión profunda acerca de los procesos organizacionales, de las formas de asociación en las que intervienen, a partir de hacer consciente las formas de complementariedad de ese trabajo, dando así a conocer el conjunto de elementos que constituyen el propio acto.

Bajo la firme convicción, -pero sin perder de vista los obstáculos que se presentan frente a los contextos macrosociales y macroeconómicos de la época- que es posible una respuesta democrática a la “crisis” mediante el establecimiento de ciertas condiciones organizacionales (las del dispositivo), las que permitirán la reconquista por parte de los actores, del proceso de trabajo, condición de una psicosocialidad cuyo desarrollo esté a la altura de los problemas de la época. Convicción fundada en más de treinta años de investigación e intervención institucional y sustentada sobre una elaboración teórica consolidada y en permanente retroalimentación.

En resumen, el bagaje teórico y metodológico construido por la corriente sociopsicoanalítica, apunta a contribuir a la creación y fortalecimiento de “otra sociedad” a partir de apropiarnos, individual y colectivamente, del poder sobre nuestros actos, actos que tendrán efectos sobre sí mismos y sobre la realidad social. Sus aportes nos interpelan y nos invita a pensar en y desde su propuesta, en tanto tenemos en nuestras manos la responsabilidad de formar sujetos, no sólo en contenidos disciplinares, científicos y tecnológicos, sino también, sujetos políticos que funden su actuar en lo ético, que sean conscientes y críticos de la realidad que les toca vivir y al mismo tiempo se corresponsabilicen en la construcción de una sociedad verdaderamente solidaria, justa y democrática.



# EL TRAYECTO METODOLÓGICO RECORRIDO

# 3



- **Introducción**

Presentamos a continuación, las decisiones que fuimos adoptando durante el recorrido metodológico emprendido a lo largo del proceso de investigación. Iniciamos con la descripción y fundamentación de la lógica y tipo de estudio, continuamos con la presentación de las fuentes de informaciones y el proceso de análisis de la información y, finalizamos, con la descripción del escenario institucional estudiado.

- **Descripción y fundamentación de la estrategia metodológica adoptada**

- **Tipo de estudio**

Para abrirnos camino en el estudio del tema a investigar, optamos por las construcciones teóricas- metodológicas de la investigación cualitativa, en tanto dicho enfoque se propone superar la tensión teoría-práctica, indaga los hechos o fenómenos educativos en su “*realidad natural*”, sostiene una concepción holística, esto es comprender en profundidad y desde la totalidad contextual en que se producen las prácticas, el significado de los hechos educativos. Así también, otorga fundamental importancia al papel de la perspectiva del actor, definida como “el universo de referencia compartido – no siempre verbalizable – que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales” (Guber, 1991, p. 75) En este sentido, el investigador no es un experto que define la situación desde un saber teórico con validez universal, por lo que su acceso a la realidad estará mediado por la interpretación que los sujetos realicen de dicha realidad la que es *objetivables* por el investigador.

Siguiendo a Souto (2009), la lógica cualitativa responde a los intereses de nuestro estudio en tanto “construye el conocimiento a partir de un trabajo de interpretación, de enunciación de hipótesis interpretativas a partir de los datos y de la confrontación con la realidad” (p. 183), prioriza un trabajo en profundidad y en la temporalidad, se interroga y busca la singularidad, e introduce la subjetividad del investigador, para lo cual exige un trabajo de elaboración psíquica.

Este enfoque es coherente con la perspectiva mendeliana, porque la palabra del actor social es de fundamental importancia, ya que posibilita la reconstitución del

sentido del poder sobre sus actos de formación y de trabajo. “Se trata de permitir que los actores comprendan mejor la significación de las situaciones vividas y la parte que les corresponde en ellas, y, de ser posible, que encuentren respuestas a los problemas movilizand o energías con ese fin” (Dubost y Levy, 2002, p. 20).

En este sentido, comprender el acto humano, supone considerar que no sólo está definido por los tipos de pensamiento que involucra sino, y sobre todo, porque supone una interacción entre el sujeto y la realidad. Interacción que transforma simultáneamente al sujeto del acto y a la realidad externa a él, una realidad cuya materialidad es independiente del sujeto. Desde esta orientación, la reflexividad que los sujetos tengan de los condicionantes de su acto poder, es una condición necesaria, complementada con los factores y procesos institucionales y sociales en la cual se inscriben.

Posicionarnos desde esta lógica, nos dio la posibilidad de ir ajustando el diseño inicial de investigación, de acuerdo a las eventualidades que planteaba el terreno, a la información e interrogantes que surgían luego de la recolección de los datos, a la pertinencia o no del diseño y a la elección de las técnicas de recolección de la información. Las decisiones que se fueron adoptando a lo largo del proceso de investigación estuvieron siempre subordinadas al logro de los objetivos planteados, los cuales también fueron modificados en función de lo que fue emergiendo en el acceso al campo, lo que nos exigió un recorte y delimitación de los mismos. Esta lógica recursiva, es coherente con el movimiento que se propone desde este enfoque, consistente en una ida y vuelta “desde los datos a la generación de teoría y de la teoría otra vez a los datos, con la finalidad de superar, en el interjuego con el objeto, los planteos iniciales” (Vieytes, 2004, p. 622).

En esta investigación cualitativa se adoptó como modalidad el *estudio de casos* porque es una estrategia de indagación que permitió:

- 1 Conocer en profundidad el *actopoder* y la trayectoria profesional de los formadores de formadores docentes, a través del análisis de las relaciones o de las circunstancias que se dan en una determinada situación, proporcionando una “descripción densa”, holística y viva que simplifica los datos considerados, esclarece los significados y comunica los conocimientos tácitos.

- 2 Abordar el *actopoder* en el contexto real de una institución, aspecto relevante para el sociopsicoanálisis, permitiendo construir conocimientos exhaustivos sin renunciar al establecimiento de conexiones con otras dimensiones de la realidad.
- 3 Afrontar la complejidad de las relaciones que se establecen entre las distintas condiciones que configuran el ejercicio del *actopoder* en la formación inicial y en el desarrollo profesional de los formadores de formadores docentes. Tal como lo señala Adelman y otros (1984), el “estudio de casos” reconoce la complejidad de las verdades sociales y pueden reflejar las discrepancias o conflictos entre los puntos de vista sostenidos por los participantes, dando voz a las interpretaciones alternativas.
- 4 Construir un cuerpo de conocimiento sólido articulando conocimiento teórico y cotidiano. En este sentido, el “estudio de casos puede contribuir a la producción de teoría, al permitir explicar cómo las abstracciones teóricas se relacionan con las percepciones del sentido común en la vida cotidiana. Puede además, generar nuevas ideas e hipótesis que ofrezcan alternativas a las ya existentes” (Marcelo y otros, 1991, p. 21)

- **Sobre los criterios de selección de los casos**

Luego de haber conceptualizado en capítulos anteriores lo que entendemos por *formador de formadores docentes* (tarea compleja en tanto no es un término que se utilice con frecuencia en los estudios del campo universitario), establecimos los siguientes criterios generales para la elección de los sujetos, con el fin de poder realizar luego una comparación entre las distintas experiencias vividas.

- *Variabilidad académica*: pertenecer a distintas unidades académicas (como se detallará más adelante) y a campos disciplinares, con diferente tradición en la formación inicial docente y organización del trabajo académico; permitirá analizar y comparar las trayectorias profesionales de los formadores de formadores docentes, atendiendo a las condiciones de posibilidad que se le presentaron para el desarrollo del *actopoder*. En efecto, la diferente tradición que tiene cada una de ellas en relación a la Formación inicial docente, al igual que la organización académica y la pertenencia a campos disciplinares distintos, configuran ciertas maneras de posicionarse frente a la formación,

como determinadas condiciones de organización del trabajo, de asignación de tareas, de relaciones entre pares y con otras categorías institucionales, posibilitan enriquecer y profundizar en el objeto de este estudio.

- *Variabilidad jerárquica*: desempeñarse como docente en algunas de las carreras de Formación Docente que se dictan en cada unidad académica y constituirse como equipo de cátedra, conformado, al menos, por un profesor (adjunto, asociado, titular) y un auxiliar de docencia (Auxiliar de Primera y/o Jefe de Trabajos Prácticos). La estructura jerárquica al interior de del equipo brinda un marco de conocimiento acerca de las posibilidades de los sujetos para desarrollar y ejercer (o no) el actopoder no sólo individual, sino y fundamentalmente, el actopoder colectivo.

- *Variabilidad en experiencia laboral*: la antigüedad en la formación inicial y el desarrollo profesional, según sean docentes con mayor o menor trayectoria, permite dar cuenta de la singularidad que adquiere el ejercicio o no del poder sobre sus propios actos.

- *Factibilidad*: Contar con la accesibilidad y disponibilidad de tiempo de los sujetos, aspecto fundamental en tanto son ellos los que facilitan la información necesaria para que el investigador pueda comprender e interpretar las experiencias vividas que se desarrollan en el contexto de referencia.

Sobre la base de los criterios mencionados se seleccionaron los siguientes equipos de cátedra, los que se desempeñan como formadores de formadores docentes:

### Equipos de cátedras

Variabilidad académica	Variabilidad jerárquica	Variabilidad en experiencia laboral
<p><b>EQUIPO 1:</b> Profesorado en Ciencias de la Educación</p> <p><i>Unidad Académica:</i> Facultad de Ciencias</p>	<p>Profesor Adjunto Exclusivo (DACE)<sup>20</sup></p> <p>Docente adjunto de Ciencias de la Educación</p>	<p><b>Edad:</b> 54 años</p> <p><b>Sexo:</b> femenino</p> <p><b>Antigüedad docente:</b> 28 años</p> <p><b>Antigüedad en el cargo actual:</b> 6 años</p> <p><b>Títulos:</b> Profesora de música. Prof y Lic en Ciencias de la Educación. Escuela de Bellas Artes; UNSL.</p> <p><b>Categoría IV en el Prog. de Incent.</b></p> <p><b>Integrante del Proy de Investig</b></p>

<sup>20</sup> Así referiremos al momento del análisis (DACE). Del mismo modo lo haremos con las denominaciones que refieren a cada uno de los sujetos seleccionados.

Humanas	Auxiliar de Primera Exclusivo (ADCE 1) Auxiliar docente de Ciencias de la Educación 1	<b>Edad:</b> 29 años <b>Sexo:</b> femenino <b>Antigüedad docente:</b> 4 años <b>Antigüedad en el cargo actual:</b> 4 años <b>Títulos:</b> Prof y Lic en Ciencias de la Educación. UNSL. <b>Integrante de Proy de Investig</b>
	Auxiliar de Primera Exclusivo (ADCE 2) Auxiliar docente de Ciencias de la Educación 2	<b>Edad:</b> 35 años <b>Sexo:</b> masculino <b>Antigüedad docente:</b> 8 años <b>Antigüedad en el cargo actual:</b> 8 años <b>Títulos:</b> Prof en Ciencias de la Educación. UNSL. <b>Integrante de Proy de Investigación</b>
<b>EQUIPO 2:</b> Prof en Ciencias Biológicas.  <i>Unidad Académica:</i> Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia.	Profesor Adjunto Exclusivo (DAPB) Docente adjunto del Profesorado de Biología	<b>Edad:</b> 55 años <b>Sexo:</b> femenino <b>Antigüedad docente:</b> 20 años en terciario y universidad. <b>Antigüedad en el cargo actual:</b> 6 años <b>Títulos:</b> Profesora para la Enseñanza Primaria (Paula D de Bazán), Prof y Lic en Ciencias de la Educación. <b>Integrante de Proy de Investigación</b>
	Auxiliar de Primera Semiexclusivo (ADPB 1) Auxiliar docente del Profesorado de Biología 1	<b>Edad:</b> 28 años <b>Sexo:</b> femenino <b>Antigüedad docente:</b> 2 años secundario y universidad. <b>Antigüedad en el cargo actual:</b> casi 1 año <b>Títulos:</b> Prof en Biología (UNSL); postgrado. Siendo alumna participó en proyectos de investigación, que la orientaron hacia los estudios de cuarto nivel.
	Auxiliar de Primera Exclusivo (ADPB 2) Auxiliar docente del Profesorado de Biología 2	<b>Edad:</b> 28 años <b>Sexo:</b> femenino <b>Antigüedad docente:</b> 2 años secundario y universidad. <b>Antigüedad en el cargo actual:</b> 2 años <b>Títulos:</b> Prof en Biología (2009- UNSL) Siendo alumna participó en proyectos de investigación, que la orientaron hacia los estudios de cuarto nivel.
<b>EQUIPO 3:</b> Profesorado en	Profesora Adjunta Exclusiva	<b>Edad:</b> 60 años <b>Sexo:</b> femenino

Matemática  <b>Unidad Académica:</b> Facultad de Ciencias Naturales, Física y Matemática.	(DAPM) Docente adjunta del Profesorado de Matemática	<b>Antigüedad en el cargo actual:</b> 8 años <b>Antigüedad docente:</b> 30 años <b>Títulos:</b> Lic y Prof en Cs Matemáticas (cuando la Universidad pertenecía a Univ de Cuyo) <b>Integrante de Proy de Investigación</b>
	Jefe de trabajos prácticos Exclusivo (JTPM) Jefe de trabajos prácticos del Profesorado de Matemática	<b>Edad:</b> 54 años <b>Sexo:</b> femenino <b>Antigüedad docente:</b> 20 años secundario y universidad. <b>Antigüedad en el cargo actual:</b> 3 años <b>Títulos:</b> Prof de Matemática y Cosmografía (Inst Joaquín V. González) y Lic en Tecnología de Comunicación Educativa (Univ CAECE). <b>Integrante de Proy de Investigación</b>
	Auxiliar de Primera Semiexclusivo (ADPM) Auxiliar docente del Profesorado de Matemática)	<b>Edad:</b> 49 años <b>Sexo:</b> masculino <b>Antigüedad docente:</b> 27 años secundario y 5 años en la universidad. <b>Antigüedad en el cargo actual:</b> 5 años <b>Títulos:</b> Prof de Matemática <b>Integrante de Proy de Investigación</b>

**Cuadro 1.** Síntesis de los casos de estudio seleccionados

- **Sobre las fuentes de información y recolección de datos**

El universo empírico con el cual se trabajó en primera instancia estuvo conformado por datos provenientes de un *corpus de discursos de los sujetos* formadores de formadores docentes obtenidos a través del relato de vida profesional obtenidos mediante entrevistas en profundidad. Posteriormente, en función de la lectura y revisión de la información recogida, incorporamos un *corpus de discursos escritos* obtenidos mediante la recolección de aquellos documentos referidos tanto a la formación inicial docente como al desarrollo profesional. Ello nos posibilitará situar y contextualizar los relatos, acercándonos así a una comprensión más profunda de los mismos. A continuación se detalla cada una de estas fuentes y el proceso seguido.

- *El relato de vida profesional y su acceso a través de la entrevista en profundidad.*

Los relatos de vida profesional, se constituyen en la opción metodológica más adecuada para indagar el actopoder de los formadores de formadores docentes. En los últimos años, esta herramienta metodológica ha sido utilizada en diversas investigaciones en el campo de la educación en general (Alliaud, 2007; Rivas Flores y Herrera Pastor, 2010; Leite Méndez, 2012) y de la universidad en particular (Acevedo, 2010; Hernández, Sancho, Montané, Sánchez de Serdio (2011); Ickowicz, Marcela y Valdemarin, Paola (2014); Ickowicz, 2016).

Como herramienta metodológica, se presenta como una opción relevante en la comprensión del tema objeto de estudio en tanto a través de ella accedemos a las historias vividas, únicas y singulares, historias que muestran satisfacción por lo alcanzado, pero también renuncias, aciertos, desaciertos, fantasmas y atavismos. Historias que muestra la singularidad de cada sujeto en particular, pero también dan cuenta del entramado complejo de acontecimientos históricos, políticos, sociales e institucionales que los constituyeron como tal, siendo la expresión y testimonio de los sucesos ocurridos a lo largo de una época. Siguiendo a Hernández et al (2011), las historias de vida profesional buscan relacionar las experiencias individuales y colectivas con los contextos sociales e históricos. En los estudios sobre los cambios en la universidad, las historias de vida permiten conectar las experiencias personales de los docentes universitarios con sus biografías y el amplio contexto histórico y sociocultural, llegando así a lo que puede denominarse como sus *habitus* profesionales (Bourdieu 1977).

El foco crucial del trabajo sobre historias de vida profesional, expresa Hernández et. al (2011) “es colocar la vida narrada por el propio profesor junto a un análisis contextual más amplio para contar, en palabras de Stenhouse, un relato de acción, dentro de una teoría de contexto”.

Desde esta perspectiva, se considera que, si bien la reconstrucción de la trayectoria profesional es un proceso personal, puede ser realizada a través de la identificación de los hechos o momentos considerados más importantes por cada participante, de cómo se vivieron, qué los provocó y qué consecuencias tuvieron. Este proceso de reflexión permite dar sentido a la experiencia vivida y convertirla en experiencia narrada.

El resultado es un conocimiento situado de las experiencias profesionales del profesorado universitario enmarcadas en el contexto institucional y organizativo más



amplio así como en el tejido social. De este modo, las historias de vida profesional no buscan perfilar generalizaciones sobre toda la situación de los docentes universitarios sino beneficiarse de las visiones sobre cómo sus condiciones de vida y trabajo profesional se ven afectadas por los cambios sociodemográficos y las reformas políticas.

Desde este lugar del pensar y reflexionar a partir de relatos biográficos de los formadores de formadores docentes nos permite comprender aquello que el razonamiento lógico formal deja marginado: la experiencia humana en sus acciones e intenciones. Según afirma Bolívar (1998), captar la riqueza de los significados de los asuntos humanos: los deseos, sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos en la comunidad de aprendizaje donde nos construimos como sujetos.

Desde esta perspectiva, se aplicó un *guión de entrevistas en profundidad* a los formadores de formadores de docentes de las tres carreras seleccionadas de la UNSL. Dicho instrumento posibilitó el acceso a los significados, sentidos y vivencias que el docente le otorga a sus experiencias, permitiendo captar en profundidad las situaciones, tanto durante la formación inicial como más tarde en el desarrollo profesional. Además, permitió abordar las experiencias vitales del formador, la modalidad de las relaciones con sus figuras significativas, sus múltiples pertenencias y los acontecimientos azarosos de su existencia, los que marcaron sus intereses intelectuales, sus posicionamientos ideológicos y la dirección que le imprimieron a sus respectivas trayectorias profesionales. Así también, el sujeto habló no sólo desde la singularidad de su historia subjetiva, sino también, desde las instituciones-organizaciones que lo atraviesan en el aquí y en el ahora de la entrevista. Sin embargo, no se trata de interpretar la vida de cada sujeto individual, sino más bien, a partir de re-construir sus vidas, comprender el complejo proceso de apropiación del *actopoder* en tanto fenómeno psicosocial. En palabras de Sancho, J (2011, p.40), "...una cosa es realizar historias de vida y otra considerar las historias de vida como material para explorar determinados temas o problemas".

En este marco, se elaboró un guión de entrevistas en profundidad que focalizó en aquellos aspectos que debían cubrirse de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación. Ellos fueron:

- **Datos de Identificación**

- Edad, títulos, antigüedad docente y en investigación, entre otros, garantizando el anonimato del formador

- **Historia de vida en el ámbito familiar**

- Establecimiento de relaciones paterno- filiales; figuras significativas que orientaron la elección de la carrera.

- **Historia de la formación:**

a) Escolar: rasgos generales de la formación, figuras significativas, modalidades de trabajo pedagógico, relaciones con las distintas categorías institucionales, espacios de participación

b) Formación inicial: motivos de la elección de la carrera, rasgos que caracterizaron la propuesta de formación, los modos de trabajo, las modalidades de relaciones con los docentes, con sus pares, con las diferentes categorías institucionales, espacios de participación.

- **Historia del Desarrollo profesional:**

a) Inicios en el trabajo universitario

b) Características, desafíos y obstáculos de las tareas que desempeña en la universidad:

- en referencia a la tarea docente

- en referencia a la investigación

- en referencia a los organismos colegiados donde participan

c) Establecimiento de relaciones con las diferentes categorías institucionales.

d) Marco organizacional e institucional que posibilita, o no, el desarrollo profesional, y posibilidades de intervención y participación en los procesos de cambios.

La elaboración final del guión de entrevista fue producto de un trabajo complejo, de recursividad entre el desarrollo del trabajo de campo, las preguntas de investigación y la teoría, la que también atravesó por procesos de revisión, ampliación y enriquecimiento de los constructos teóricos. Durante este proceso “constaté” la complejidad de lo que significaba optar por esta metodología, complejidad que tiene que ver, entre otras cosas, con el establecimiento del vínculo que permitiera el fluir de la palabra, de la comunicación.

Los sujetos entrevistados mostraron disponibilidad y apertura en el desarrollo de la entrevista, las que fueron realizadas en las unidades académicas en donde desarrollan su tarea. Los primeros encuentros se efectuaron de manera individual con dos docentes (un profesor adjunto y un auxiliar perteneciente al mismo equipo) a fines del año 2012, los que fueron claves no sólo para ajustar el instrumento, sino también para poder

ejercitar la capacidad de escucha, de diálogo, de construcción de un espacio mutuo de confianza. Aspectos todos ellos, que colaboraron en el otorgamiento de sentido a la palabra dicha y a la palabra escuchada porque “no basta para que se produzca el milagro de la aparición del sentido. Eso también depende de la naturaleza de la escucha...comprender algo inédito en la palabra escuchada” (Dejours, 1998, p. 57) en tanto “no hay relatos aburridos, sino escuchas aburridas, no hay viejos relatos, sino viejos oídos” (Berenstein, 2001, p. 124).

A estas dos entrevistas le siguieron, durante el año 2013, las nueve que restaban. Sin embargo, a medida que se avanzó en el trabajo de campo, se advirtió el exceso de material recogido, razón por la cual se decidió hacer un recorte en la información (quedando nueve de las doce), decisión que tuvo en cuenta al objeto de estudio y que optó por el análisis intensivo y profundo de unos pocos casos (ver anexo).

- *Fuentes documentales*

Tal como lo anticipamos anteriormente, a medida que íbamos efectuando las primeras lecturas e interpretaciones de los relatos, vimos la necesidad de remitirnos a ciertos documentos que nos permitieran contextualizar y situar las experiencias vividas por los formadores de formadores docentes, sobre todo si consideramos la diferencia etaria que existe entre los ellos.

Siguiendo a Enriquez (2002), los documentos oficiales aluden a una amplia gama de registros escritos y simbólicos que tienen como finalidad acreditar hechos, describir situaciones, prescribir la actuación de los sujetos, entre otros. Así también, continúa el autor, el análisis de los documentos es un procedimiento sistemático y planificado para estudiar la información contenida en un texto con el fin de: comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes la producen y obtener informaciones en forma retrospectiva sobre un fenómeno, situación o programa.

Desde esta perspectiva, en este trabajo se abordan las siguientes fuentes, elegidas en la medida que aportan informaciones relevantes acerca de las dimensiones constitutivas del objeto de estudio:

- *Los documentos de carácter genérico* que aluden directa o indirectamente a la formación inicial docente y al desarrollo profesional, permiten conseguir datos complementarios que ayudan a describir con precisión la realidad estudiada,

contextualizando este proceso de valoración. En este caso, se caracterizaron los rasgos más significativos de las regulaciones que atraviesan en la actualidad al Sistema Universitario Argentino, instituyendo prácticas y discursos que impactan en el desarrollo profesional de los formadores de formadores docentes. Este marco se constituyó en uno de los puntos de inicio que me permitieron también, comenzar a caracterizar y analizar la singularidad del colectivo de formadores de formadores docentes. Se tuvieron en cuenta las leyes nacionales que hacen referencia a la formación docente en general (Ley Nacional de Educación 26.206), a la formación inicial docente (Res CFE 24/07) y a la Universidad en particular (Ley de Educación Superior N° 24.521, Lineamientos básicos para la formación docente de profesores universitarios), además de examinar las ordenanzas y reglamentaciones generadas en el marco de la UNSL que promueve la regulación de la vida socio-académica de dicha institución (Estatuto Universitario, 2014; Ord CS 15/97; Ord CS 6/15; Ord CS 5/15; Ord CS 3/15; Ord CS 53/15).

- *Los documentos curriculares* que aluden específicamente a la formación inicial docente en la UNSL. Concretamente, se abordan los planes de estudio en tanto establecen algunas prescripciones con relación a la estructura, funcionamiento y perspectivas teóricas y epistemológicas desde las cuales se asientan los programas de Formación Docente de: *Ciencias de la Educación* (Plan N° 17/78 y Plan N° 20/99); *Profesorado en Biología* (Plan N° 10/00); *Profesorado en Matemática* (Plan Ordenanza N° 15/66 y Plan N° 17/71)

#### - **Acerca del análisis e interpretación de la información**

El análisis del corpus empírico siguió una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica. Tal como lo adelantamos anteriormente, el proceso de análisis de la información está presente a lo largo del proceso de investigación, en cada momento, siendo la recursividad su rasgo principal. En efecto, “cada vez que el investigador se enfrenta a los datos, tanto al concluir su primera entrevista, como al sentarse ante decenas de páginas de transcripciones fruto de todas sus observaciones y entrevistas” (Vieytes, 2004, p. 671), el análisis está presente. La recolección, análisis e

interpretación van de la mano en una interacción permanente, caracterizada por un ir y venir entre la acción y la reflexión, entre la teoría y la empiria.

La sistematización y análisis de la información recogida a través del trabajo de campo, permitió que los datos se fueran comparando, contrastando y validando permanentemente a través de procesos de triangulación cada vez más complejos con el fin de realizar comparaciones y posibles contrastes entre las distintas fuentes de información, buscando desarrollar conceptos. En este trabajo hubo un permanente ir y venir entre el discurso de los sujetos y el corpus de fuentes documentales.

El proceso seguido consistió en:

1. Leer repetidamente las entrevistas con el objeto de familiarizarse íntimamente con ellos.
2. Seguir nuestras intuiciones e interpretaciones, registrando todas las ideas importantes que surjan de la lectura y reflexión de los datos
3. Buscar temas emergentes
4. Elaborar tipologías o dimensiones de análisis (construidas por el investigador).
5. Revisar la bibliografía.

Así también, se confeccionó una matriz de datos en la cual se agrupó el material codificado en columnas de acuerdo a cada categoría. Se fue “cortando y pegando” todos aquellos fragmentos del texto, frases, oraciones que fueron codificados dentro de una determinada categoría y subcategoría. Dicha matriz quedó constituida por columnas en las cuales, 1) se anotó la categoría, 2) las subcategorías, 3) la transcripción de la unidad textual y 4) el registro de las ideas, proposiciones, hipótesis, intuiciones, etc. Este proceso permitió comparar diferentes fragmentos relacionados con el tema de estudio e ir ajustando progresivamente las ideas. Para su construcción se consideraron los objetivos planteados en el plan de tesis y se procedió también a la descripción del contexto en el que se recogió la información.

Fruto de este proceso, las categorías y subcategorías construidas por vía inductiva a partir del análisis de las entrevistas en profundidad, fueron:

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Dimensiones constitutivas de la subcategoría</b>
<b>Formación Inicial y Actopoder</b>	<b>Toma de decisión y condiciones socio-educativas de los formadores de formadores docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La influencia familiar y los modelos identificatorios en la elección de la carrera</li> <li>-El proceso de socialización y la constitución de las imagos de autoridad</li> <li>-La elección profesional en el marco de un contexto sociopolítico y económico</li> </ul>
	<b>Condiciones institucionales de la formación inicial de los formadores de formadores docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condiciones pedagógicas y didácticas</li> <li>- Condiciones organizacionales</li> <li>- Establecimiento de relaciones y vínculos entre docentes formadores y sujetos en formación</li> <li>- Participación</li> </ul>
<b>Desarrollo Profesional y Actopoder</b>	<b>Posibilidades, toma de decisiones y carrera docente</b>	
	<b>El acto de trabajo en relación a la docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El encuentro con el saber en el marco de las relaciones con docentes y alumnos</li> <li>- Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo antes de constituirse como equipo de cátedra</i></li> <li>b) <i>Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo características del equipo de cátedra</i></li> <li>c) <i>Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo establecidas con el grupo de pares y con otras categorías institucionales</i></li> </ul> </li> </ul>
	<b>El acto de trabajo en relación a la investigación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicios y desarrollo del acto de investigación</li> <li>- El acto de investigación: relaciones, condiciones y modos de trabajo</li> </ul>
	<b>El acto de participación en los organismos colegiados del gobierno universitario</b>	

**Cuadro 2:** Categorías, subcategorías y dimensiones de la subcategoría

Desde la consideración de cada una de estas categorías subcategorías y dimensiones de la subcategorías, el análisis se inicia, siguiendo el orden establecido desde el comienzo del estudio. Primeramente con los formadores de formadores docentes pertenecientes a la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación (FCH), luego se continúa con los del Profesorado de Biología (FQByF) y finalmente con los del Profesorado de Matemática (FCFMyN).

- **Escenario de la investigación: las carreras del Profesorado en Ciencias de la Educación, de Biología y Matemática de la UNSL**

El siguiente apartado, describe el marco institucional en donde tuvo lugar la formación inicial y el desarrollo profesional de los formadores de formadores docentes. Se presenta, en primer lugar, a la institución en sus rasgos históricos y actuales en general, para luego caracterizar cada una de las unidades académicas a la que pertenecen los formadores docentes, y a las carreras de formación inicial docente en donde llevan a cabo su acto de trabajo.

- **Esbozo del trayecto histórico institucional de la UNSL.**

Fruto de una serie de condiciones de posibilidad históricas se crea la Universidad Nacional de San Luis el 10 de Mayo de 1973, por Ley N° 20365, sobre la base de las Facultades de Ciencias Físicas-Matemática y de Pedagogía y Psicología de la Universidad Nacional de Cuyo.

Sin embargo, su punto de emergencia se remonta al año 1939 con la creación de la Universidad Nacional de Cuyo, quien por entonces incorpora a su dependencia a la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” (fundada en 1876), referente importante en la formación de maestros. Durante este periodo (1939-1972), los estudios superiores en San Luis no dejaron de crecer y desarrollarse. Particularmente, en lo referente a la formación docente universitaria, se destaca la creación del Instituto Nacional del Profesorado en el año 1940, bajo la dependencia de la Facultad de Ciencias, dando así inicio a la jerarquización y profesionalización del magisterio en San Luis. Bajo la dirección del Dr. Toranzo, graduado en ciencias físicas-matemáticas de la Universidad Nacional de La Plata, funcionaron en este Instituto dos profesorados y los Doctorados

de Matemática y Física, Química y Minerología. Resulta relevante destacar la incorporación de materias de formación general y humanística (Introducción a la Filosofía, Pedagogía, Historia de la Civilización y la cultura) en los planes de estudio. Dos años después, será reemplazado por el Instituto Pedagógico de San Luis, cuyo organizador ad-hoc, el Dr Juan José Arévalo, fue designado también como director de la Escuela Normal de Maestros “Juan Pascual Pringles”. “Así la formación docente adquirió un nuevo rumbo que marca la emergencia de nuevos campos del saber, el de la filosofía y el de la pedagogía, cuyo principal objetivo era la formación de profesores con una marcada orientación humanística” (La Universidad Nacional de San Luis en Contexto, su historia y su presente, 2010, p. 48). Entre los tres departamentos que formaron parte del mismo, se destaca el Departamento de Estudios Superiores integrado por los profesorado de Física y Matemática, el de Pedagogía y Filosofía.

Seis años más tarde, en el año 1946, el Instituto es transformado a la categoría de Facultad de Ciencias de la Educación, marcando un hito relevante en la historia de los estudios universitarios en San Luis. Resulta relevante destacar, que además del título de Profesor de Pedagogía y Filosofía, otorgaba los títulos de Profesor en Matemática y Física, Doctor en Matemática, Doctor en Química, Doctor en Física y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Queda así evidenciado el corte humanístico y científico que caracterizó por aquellos años a dicha unidad académica. En esta misma dirección, se crea en dependencia de la Facultad, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1948) el cual, al mismo tiempo que complementa la formación profesional, busca desarrollar y establecer lazos entre docencia, investigación y servicios.

A lo largo de estos años, se vivirán periodos de gran crecimiento en la estructura y formación en general (en el grado y posgrado) y formación docente en particular, adecuándose a las demandas y cambios de la época. Entre algunos de los acontecimientos a destacar, pueden señalarse (La Universidad Nacional de San Luis en Contexto, su historia y su presente, 2010):

- Crecimiento e impulso de la investigación: tal es el caso por ejemplo del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, el que pasó a denominarse Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas. El mismo mantuvo una intensa actividad en el medio social y universitario hasta principios de la década de 1970, a él se debe la publicación de las numerosas investigaciones en los *Anales del Instituto*.
- Desarrollo de doctorados y licenciaturas haciendo hincapié en la investigación,



- en la formación científica integral y en la formación profesional en diversas especialidades
- Modificación y ampliación de la estructura, quedando constituida en cuatro Escuelas: la de Matemática y Física; de Química, Bioquímica y Farmacia; de Pedagogía y Psicología; y la escuela de Física Atómica de San Carlos de Bariloche. Todas ellas pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación que pasa a denominarse Facultad de Ciencias (1958).
  - Los Planes de Estudio de cada una de las escuelas sufren modificaciones, las que se establecen de forma gradual y progresiva. En el caso de la Escuela de Pedagogía y Psicología “el nuevo plan de estudio se dirige a satisfacer las inclinaciones vocacionales de los estudiantes mediante un ciclo básico formativo y orientador, diversificando posteriormente las carreras e incorporando nuevas materias que modernizan y perfeccionan la currícula (...)” (p. 55). Se destaca la intensificación de regímenes de prácticas en diferentes espacios institucionales, no sólo los escolares.
  - Impulso y desarrollo de actividades de transferencia y servicios hacia la comunidad, adquiriendo el Departamento de Extensión Universitaria un espacio relevante de difusión y transferencia.
  - Intercambio fluido y sistemático a través de convenios de intercambio científico con otras universidades del país y del mundo.
  - En 1968, fruto de los logros alcanzados en materia de desarrollo institucional, académico y científico, la Facultad de Ciencias se transforma en dos Facultades: la de Pedagogía y Psicología; y la de Ciencias Físico-Química y Matemática.
  - **El trayecto actual de la UNSL**

Aquel conjunto de condiciones, además de otras que aquí no hemos referenciado, brindaron las condiciones de posibilidad para que el 10 de Mayo de 1973, la Universidad se “independizara” de la Universidad Nacional de Cuyo, siendo su primer Rector, designado primero como delegado Organizador, el Prof Mauricio A. López. Su legado y su pensamiento llegan hasta nuestros días, siendo uno de los principales responsables en el crecimiento y desarrollo en todos los órdenes –académico, político-organizacional, científico y en extensión- que adquirió la Universidad Nacional de San

Luis<sup>21</sup>.

A lo largo de los años, continuó su proceso de crecimiento expandiéndose hacia otros territorios de la Provincia. En efecto, a las sedes de San Luis capital y Villa Mercedes institucionalizadas durante el Rectorado de Mauricio López, se suma el Centro Universitario de Villa de Merlo, y más recientemente, Tilara y La Toma, desarrollando algunas actividades institucionales en Unión, Quines y Tunuyán de la provincia de Mendoza.

Hasta el año 2012, la universidad contó con cuatro Facultades<sup>22</sup>, tres en la sede de San Luis y una en la sede de Villa Mercedes, las mismas fueron:

- Facultad de Ciencias Humanas
- Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales
- Facultad de Química Bioquímica y Farmacia
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales

Durante el año 2012, mediante Ordenanza de la Asamblea Universitaria del 3 de Julio, se reestructura la organización académico administrativa de la UNSL, pasando de cuatro a ocho Facultades, cinco en la sede San Luis, dos en la sede de Villa Mercedes y una en la sede de Villa de Merlo. Las nuevas Facultades tienen origen en las ya existentes, a excepción de la Facultad de Turismo y Urbanismo, que tienen origen en el Instituto Politécnico y Artístico Mauricio Almícar López de la UNSL. De este modo, la universidad queda constituida con las siguientes unidades académicas:

- Facultad de Ciencias Humanas
- Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales
- Facultad de Química Bioquímica y Farmacia
- Facultad de Ciencias de la Salud
- Facultad de Psicología
- Facultad de Ingeniería y Ciencias Agropecuarias

---

<sup>21</sup> Para ampliar y profundizar sobre el legado de Mauricio A. López se recomienda la lectura de la tesis de grado y posgrado (doctorado) de la Dra Sonia Riveros. Así también, el Libro 1 “La Universidad Nacional de San Luis en Contexto, su historia y su presente” editado por Nueva Editorial Universitaria (<http://www.unsl.edu.ar/application/assets/files/Libro1web.pdf>)

<sup>22</sup> Esta estructura académica-administrativa fue instituida durante el periodo de la dictadura militar (1976-1983), solo que en aquel entonces la Facultad de Ciencias Humanas llevaba el nombre de Facultad de Ciencias de la Educación y, la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económicas y Sociales (Villa Mercedes) se denominaba Facultad de Ingeniería y Administración Empresaria. Durante este periodo, estas Facultades vienen a desplazar la anterior organización académica basada en Departamentos y Áreas de Integración Curricular (consideradas estas últimas como “células marxistas”) (Libro 1 “La universidad

- Facultad de Ciencias Economías, Jurídicas y Sociales
- Facultad de Turismo y Urbanismo

Cada una de estas Facultades posee una organización académica que se estructura mediante el funcionamiento de Departamentos y Áreas de Integración Curricular (a excepción del Departamento de Matemática<sup>23</sup> que no posee Áreas). En tal sentido, el Art. 69 del Estatuto establece que “las Facultades se organizarán en Departamentos y éstos en Áreas de Integración Curricular”. El funcionamiento de esta estructura refleja la heterogeneidad que caracteriza a las distintas unidades académicas. En el caso de los formadores de formadores docentes objeto de nuestro estudio, pertenecen, el primero de los equipos, al Departamento de Educación y Formación Docente –Área 2 Pedagógica, el segundo al Departamento de Bioquímica y Cs Biológicas –Área Educación en Ciencias Naturales y el tercero de los equipos al Departamento de Matemática.

La ampliación y crecimiento de la estructura académico-administrativo implicó la diversificación y reorganización de la programación académica en lo relativo a carreras de pregrado, grado y posgrado, procurando de ese modo fortalecer el funcionamiento de la enseñanza, la investigación y la extensión para atender a las nuevas demandas producto de cambios sociales, científicos y tecnológicos.

Forma parte también de su dependencia, el Jardín Maternal “Prof Victoria Quevedo de Fredes”, la legendaria Escuela Normal Mixta “Juan Pascual Pringles”, la que cuenta con Jardín de Infantes, Nivel Primario y Secundario y el Instituto Politécnico y Artístico Universitario.

En relación a **la formación**, la universidad cuenta con 34 carreras de pregrado, 56 carreras de grado y 42 carreras de posgrado. Según el Informe de Autoevaluación, entre los años 1998 y 2013 se ha registrado un incremento de más del 42% en carreras de pregrado y grado. Atendiendo a las unidades académicas a las que pertenecen los formadores de formadores docentes entrevistados, la Facultad de Ciencias Humanas es la que menor oferta de formación tiene en el grado (10 carreras), en el posgrado (5 carreras) y en el pregrado (1 carrera), siendo la Facultad de Ciencias Físicas Matemáticas y Naturales la que mayor oferta posee en el pregrado (10 carreras), en el

---

<sup>23</sup> Es relevante destacar, teniendo en cuenta que uno de los equipos de formador de formadores pertenecen a la FCFMyN, que a diferencia de las otras Facultades, a los Departamentos de la FCFMyN se ha decidido delegar formalmente funciones desde el Consejo Directivo.

grado (13 carreras) y en el posgrado (19 carreras). Mientras que la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia tiene 3 carreras de pregrado, 11 de grado y 9 de posgrado (Síntesis Estadística 2017, La UNSL en números...).

En cuanto a la carrera de formación docente inicial (que interesa especialmente en esta tesis), cada unidad académica ofrece:

**Facultad de Ciencias Humanas:**

- Profesorado en Ciencias de la Educación
- Profesorado en Educación Especial
- Profesorado en Educación Inicial
- Profesorado Universitario en Educación Primaria (abierta a término)
- Profesorado Universitario en Letras (creada hace 4 años aprox)
- Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (recientemente creada)

**Facultad de Ciencias Físicas Matemáticas y Naturales:**

- Profesorado en Ciencias de la Computación
- Profesorado en Física
- Profesorado en Matemática
- Profesorado en Tecnología Electrónica (carrera relativamente nueva)

**Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia:**

- Profesorado en Biología
- Profesorado en Química

La Universidad cuenta con un total de 1996 docentes, con formaciones heterogéneas debido en parte, a las diversas trayectorias y disciplinas de las Facultades, las que se ponen en evidencia ante la cantidad de posgrado que ofrece cada una. De acuerdo al Anuario Estadístico 2017 de la UNSL, en la FCH, 24 docentes tienen el título de Doctor, 27 Maestría y 38 de Especialización; la FCFMyN, 106 docentes son Doctores, 31 Magíster y 11 Especialistas y en la FQByF, 209 son Doctores, 10 Magíster y 13 Especialistas.

El ingreso a la docencia es mediante concurso público, abierto de antecedentes y por oposición, tal como lo establece la normativa vigente (Ord CS 15/97) en consonancia con lo establecido en el Art 35 del Estatuto Universitario. Estas condiciones se aplican

tanto a los cargos efectivos, como interinos y reemplazantes. Por otra parte, con la implementación del Convenio Colectivo de Trabajo implementado en los últimos cuatro años, existe para el caso de la promoción al cargo de Jefe de Trabajos Prácticos, el concurso público, cerrado, por antecedente y oposición de acuerdo a lo establecido por Ord CS 6/15.

Así también, la cobertura de vacantes transitorias o definitivas -Ord CS 5/15- se cubre mediante la promoción transitoria de los docentes regulares o efectivos (en el caso de ausencia se realiza con los docentes interinos), de la categoría inmediata inferior, a través de un mecanismo diferente al concurso. En el caso que la vacante sea definitiva, en el mismo acto que se dispone la promoción transitoria deberá llamarse a concurso público abierto por antecedentes y oposición. Pareciera ser, que este procedimiento ha traído un sin número de dificultades, las que en ocasiones se han tornado en discrecionales e injustas. Por otra parte, tampoco se aplica el concurso abierto para el caso de los docentes que revisten una antigüedad como interino de más de cinco años (Ord CS 3/15 y Ord CS 53/15).

Así mismo, para la permanencia se encuentra establecido procesos de evaluación de la docencia mediante dos mecanismos:

1) Una evaluación de pares a través de las Áreas, Comisiones de Carrera y otra por parte de los alumnos. La Ordenanza CS 15/97, establece además las normas de control y evaluación de gestión anual de los docentes.

2) En la reforma al Artículo 37 del Estatuto Universitario se prevé que los Consejos Directivos, a través de Comisiones Asesoras, cada cuatro años evalúen el correcto desempeño de cada Profesor en sus funciones, teniendo en cuenta el cumplimiento de un plan de actividades aprobado, la opinión fundada del claustro de alumnos, la opinión fundada del Área en la que actúa el docente y la opinión fundada de evaluadores externos. La Facultad podrá, cada ocho años, definir la reválida de evaluaciones anteriores. La FQByF y la FCFMyN, han optado por llevar adelante la evaluación mediante la reválida.

En cuanto a los alumnos, asisten a la UNSL un total de 15971 estudiantes, de los cuales a la FCH asisten 2477, superándola levemente la FQByF con 2518 alumnos, mientras que la FCFMyN tiene un total de 1395, siendo así la que menor cantidad tiene

a pesar de ser la que más carreras tiene de grado y pregrado. Si atendemos al número de alumnos que eligen la docencia en cada una de estas Facultades, se observa que es una carrera por la que optan un número significativo de estudiantes. Así, en la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación hay 180 alumnos (es la tercera carrera elegida de los seis profesorados de la FCH), en la carrera del Profesorado en Biología, 103 alumnos (es la primera de las dos carreras de la FQByF) y, en el Profesorado en Matemática hay 87 alumnos (es la primera en número de alumnos de los cuatro profesorados y la segunda de todas las carreras de la FCFMyN).

La UNSL, viene implementando el Programa de Ingreso y Permanencia de los Estudiantes (PIPE), el que trabaja en tres líneas:

1. Articulación con el Nivel Secundario
2. Cursos de Apoyo y Trayecto de Formación con apoyo
3. Sistema de tutorías de pares sostenido por alumnos regulares con 3er año cursado como mínimo.

Además, para la retención y la graduación de los estudiantes se han implementado acciones tales como servicios de orientación vocacional, las consultorías y las becas, tanto propias de la UNSL, como las del Ministerio de Educación.

Las residencias estudiantiles, los Centros de Atención Primaria de la salud y las áreas de deportes, son otros tantos servicios complementarios que la UNSL pone a disposición de sus estudiantes.

En materia de **investigación**, la UNSL cuenta con grupos de investigación consolidados en algunas disciplinas que han logrado reconocimiento nacional e internacional, especialmente en las ciencias exactas y naturales. Se hace notar el elevado número de dedicaciones exclusivas en su planta docente, como el alto porcentaje de docentes investigadores con título académico de Doctor.

La UNSL, posee además instrumentos institucionales para el desarrollo de programas de *I+D+i*, áreas de investigación reconocidas a nivel nacional e internacional tales como la física, químicas, biológicas y matemáticas y programas regulares destinados a fortalecer la investigación (becas, apoyos a grupos de investigación, subsidios, gestión de fondos complementarios, seminarios, asistencia a congresos).

El número de investigadores se ha ido incrementando, según el Informe de

Evaluación Externa (2016), un número de 1339 de los cuales 843 docentes están en el sistema nacional de incentivos. De las unidades académicas que se abordan en este estudio, la FQByF es la que registra el mayor número, 268 docentes, siguiéndole la FCFMyN con 159 y la FCH con 139 docentes.

Según los datos del Anuario estadístico 2017, existen 215 proyectos de investigación, de los cuales 154 son proyectos consolidados y 61 proyectos promocionados.

Así mismo, se reconoce una política activa de firma de convenios con diferentes actores del ámbito público y privado del país y del extranjero, siendo numerosas las actividades en la función I+D+i con fuerte vinculación con el medio, los cuales deberían reflejarse en un mayor impacto presupuestario (Informe de Evaluación Externa).

En los últimos años ha sido notable el crecimiento en materia de infraestructura y equipamiento de Institutos de doble dependencia con CONICET, contando actualmente con cinco institutos. La FQByF y la FCFMyN son las unidades académicas que cuentan con estos institutos de doble dependencia. Esta situación marca diferencias con las unidades académicas que no lo tienen, diferencia que se pone en evidencia en los problemas de infraestructura al no contar con espacios de trabajos suficientes y adecuados. Este es el caso de la FCH.

La formación de investigadores es impulsada, además de las que tienen lugar desde el CONICET, a través de distintas becas otorgadas desde la Universidad y desde la que ofrecen las distintas unidades académicas. Según lo señala el Informe de Evaluación Externa (2016), las becas destinadas a los estudiantes de la universidad, tienen una buena valoración entre los docentes investigadores, ya que representan una oportunidad de entrenamiento en la práctica científica y una ayuda para los grupos de investigación.

En relación a la **extensión**, la UNSL tiene un compromiso desde sus orígenes con la función de extensión. En el artículo 30 del Estatuto Universitario se reconoce la extensión universitaria como una de sus funciones primordiales y, para su gestión, se dispone de normativa que permite la creación de organismos centralizados y en cada Facultad.

El Informe de Evaluación Externa reconoce las actividades desarrolladas dirigidas a satisfacer las demandas sociales y a sostener el desarrollo cultural.

La UNSL asume un abordaje conceptual propio, que visualiza a la extensión no sólo

como oportunidades para enseñar, sino también para aprender de los conocimientos que se generan desde la comunidad.

Con distintos niveles de representación todas las unidades académicas llevan a cabo proyectos de extensión conforme a sus capacidades disciplinares y a diferentes aspectos de la sociedad. De acuerdo al Anuario Estadístico, la FCH registra durante el año 2016 un total de 12 proyectos de extensión, la mitad de los cuales está dirigido a escuelas públicas de distintos niveles educativos; la FCFMyN presenta un total de 8 proyectos de extensión de los cuales dos están dirigidos a la comunidad educativa y la FQByF también registra un total de 8 proyecto de extensión. En relación a ello, el Informe al que venimos haciendo referencia, señala la disminución de la participación docente en los proyectos de extensión y el aumento en graduados, no docentes y, fundamentalmente, de los alumnos.

La extensión universitaria comprende además de todas las actividades encuadradas en los Programas y Proyectos, otras acciones e iniciativas, algunas de las cuales responden a demandas de la sociedad y el medio, como por ejemplo, la “Clínica Fonoaudiológica” de la Facultad de Ciencias de la Salud y el “Centro de Prácticas Pedagógicas y Socio-comunitarias” de la Facultad de Ciencias Humanas.

Habiendo caracterizado la UNSL en el marco de su contexto histórico e institucional, se presenta a continuación una descripción de las características generales de las carreras a las que pertenecen los formadores de formadores docentes estudiados, teniendo en cuenta los rasgos de las unidades académicas donde trabajan y de los cuales hemos hecho ya referencia.

El **Profesorado en Ciencias de la Educación** es portador de una historia que se remonta a los orígenes de los estudios superiores en San Luis, cuando dependía de la Universidad Nacional de Cuyo. Partícipe de los procesos histórico-políticos e institucionales por los que atravesó la UNSL, el Profesorado, - denominado primeramente como “Profesorado de Pedagogía y Filosofía”, en tiempos en donde formaba parte de la por entonces Facultad de Ciencias de la Educación en el año 1947- llega a nuestros días bajo el Plan N° 20/99, habiéndole precedido el Plan N° 17/78.

Del Departamento de Educación y Formación Docente depende el Profesorado de Ciencias de la Educación, el cual regula también el resto de los Profesorados (cuatro)



pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas.

Ambos Planes de estudio comparten el rasgo de permanecer en vigencia por casi 20 años. A pesar de los trabajos emprendidos por las diferentes Comisiones de Carrera (tres comisiones) constituidas durante estos últimos diez años, para la modificación y actualización del último Plan de Estudio – Plan N° 20/99- no se ha logrado aún los cambios demandados.

Como característica relevante a destacar y reconocida por los docentes de la carrera es la importancia que se le otorga al desarrollo de la práctica en distintos ámbitos de la institución escolar y en distintos contextos institucionales formales y no formales a los cuales el estudiante se va acercando de forma gradual a lo largo de la carrera. Tal aspecto, ha sido pionero en relación a los cambios realizados en los últimos años desde la política educativa nacional para la formación docente inicial, en donde el eje de la práctica y residencia ha sido uno de los factores en el que se ha hecho especial referencia.

De acuerdo al informe del año 2012 (periodo 2003-2010) de la Secretaria de Planeamiento, la duración promedio de la carrera es de 5,7 años. La cantidad de egresados ha variado en estos últimos diez años, registrando el año 2011 el mayor número de egresados con 75 graduados (Cohorte 2018) y el menor con 1 graduado en el año 2017 (cohorta 2015).

La planta docente de la Facultad de Ciencias Humanas a la que pertenece el Profesorado, se constituye con un total de 347 docentes de los cuales 15 son Profesores Titulares, 11 Profesores Asociados, 121 Profesores Adjuntos, 62 Jefe de Trabajos Prácticos, 129 Ayudantes de Primera y 9 Auxiliares de segunda. Tal como se refirió anteriormente, la Facultad ha crecido en la cantidad de docentes categorizados y promueve su formación permanente a través del desarrollo de diversos cursos de posgrado, creación de carreras de cuarto nivel y otorgamiento de becas y licencias para estudios, algunas de las cuales se enmarcan en las políticas de formación instituidas desde la UNSL. Respecto al perfeccionamiento de la función docente se implementó un proyecto que promueve el acompañamiento a las prácticas docentes en los primeros años de la carrera.

El **Profesorado en Matemática**, es también más antiguo que la propia universidad. En efecto, junto con el profesorado de Pedagogía y Filosofía, en 1940 formó parte del

Instituto Nacional del Profesorado y, posteriormente de la Facultad de Ciencias de la Educación en año 1947, ambos dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo. Sus planes de estudio tenían una orientación teórica y otra aplicada.

Una de las formadoras de formadoras docentes fue formada en el último periodo cuando, fruto de diversos acontecimientos comienza el proceso de “independización” de la UNCuyo. Bajo la estructura de “Escuelas”, instituidas en 1966 cuando la Facultad de Ciencias de la Educación pasa a denominarse Facultad de Ciencias, la docente se forma en el marco de la aplicación de los nuevos planes de estudio que se instituyen en aquella época. Al respecto, “los programas de las Escuelas de Química, Bioquímica y Farmacia y de Matemática y Física reafirman el sistema de inscripción por materias como un camino ordenado para continuar con los estudios a través de un método de correlatividades...” (La Universidad Nacional de San Luis en Contexto, su Historia y su Presente, p. 55).

Desde aquellos años hasta la actualidad, el Plan de estudio del Profesorado atravesó por diferentes cambios y modificaciones (alrededor de 12 Ordenanzas de modificación desde 1977 hasta la actualidad), los que fueron respondiendo a las demandas de cada época. Así, otro de los formadores docentes entrevistados fue parte del Plan de Estudio N° 5/85 el cual otorgaba el título de Profesor de Enseñanza Media y Superior en Matemática y Cosmografía. Actualmente, el último Plan de Estudio es el N° 21/13, entre cuyos objetivos se propone “configurar un perfil docente con sólida formación disciplinar y pedagógica de acuerdo a las exigencias actuales”, “incitar a la toma de conciencia de los diversos aspectos de la actividad matemática y profesionalidad de la tarea docente”. Su duración es de 5 años.

De acuerdo al informe del año 2012 (periodo 2003-2010) de la Secretaria de Planeamiento, la duración promedio de la carrera es de 5 años. La cantidad de egresados ha variado durante los últimos diez años, registrando 11 graduados de la cohorte 2010 y 1 graduado de la cohorte 2015 y entre la cohorte 2008-2009, 4 graduados.

Tal como lo señalamos anteriormente, los docentes de la Facultad de Ciencias Físicas Matemáticas y Naturales, a la cual pertenece el Profesorado, poseen en su mayoría titulaciones de cuarto nivel, sobre todo de Doctorado (106 doctores), aspecto que va en línea con la amplia propuesta de carreras de cuarto nivel (19 carreras entre doctorados, maestrías y especialidades) que desarrolla la unidad académica. Así también, un número significativo de docentes esta categorizado y, 36 de 115 son

investigadores de CONICET, dando cuenta de la existencia de equipos consolidados de investigación.

El **Profesorado en Biología**, es una carrera relativamente nueva cuyo primer Plan de Estudio N° 2/91 surge unido a la Lic en Ciencias Biológicas (carrera creada durante el “Periodo de Apertura Democrática y Reestructuración Universitaria” por Ord N° 3/85). Posteriormente hubo tres modificaciones del Plan de Estudio, siendo el Plan N° 10/00 el que instituye la carrera de Profesorado como carrera independiente de la Licenciatura, Plan en el cual se forman las auxiliares docentes entrevistadas. Recientemente se ha puesto en vigencia el nuevo Plan de Estudio aprobado por Ord N° 3/18, atendiendo a la política Nacional de Formación Docente impulsada por la Ley de Educación Nacional 26206/07 y a los “Lineamientos Generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios”. Entre sus objetivos pueden destacarse: “proveerlos de los instrumentos necesarios para la revisión sistemática de las propias prácticas docentes, la investigación educativa y la producción colectiva del conocimiento, desde una actitud de curiosidad epistémica y una práctica que contemple la dimensión individual y social”. Su duración es de 4 años. Siguiendo el informe (2003-2010) de la Secretaría de Planeamiento, el promedio de duración de la carrera es de 6 (seis) años. De la cohorte 2000, a la que pertenece una de las auxiliares, han egresado 9 (nueve) estudiantes, de la cohorte 2010, han egresado 2 (dos) estudiantes y de la cohorte 2011, sólo 1 (uno).

Los docentes que allí enseñan poseen en su gran mayoría titulaciones de cuarto nivel, sobre todo de Doctorado, ya en el 2009 el 60% tenía título de Doctor y en el 2012, el 70%. Así también, es la Facultad que mayor cantidad de docentes tienen las categorías I y II de investigación y de docentes investigadores de CONICET.

Al igual que la Facultad de Ciencias Humanas, se ha desarrollado para promover el perfeccionamiento de la función docente, el Programa de Capacitación Docente Continua.

Por otra parte, en cuanto a las actividades de extensión llevadas a cabo por los docentes, si bien, tal como lo señalamos anteriormente, durante el año 2016 no se registran proyectos de extensión, entre los años 2012-2013, fue amplia la participación en proyectos, desarrollando durante esos años, según la Memoria Anual de la Facultad, un total de 20 proyectos.

# ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

# 4

# 4.1

*Formación inicial y actopoder en  
los formadores de formadores docentes  
de la Universidad Nacional de San Luis*

## **Introducción**

En éste apartado se aborda el actopoder desde el trayecto profesional de los formadores de formadores docentes; a partir de considerar su formación inicial desde lo subjetivo individual, lo institucional y lo colectivo profesional.

Entre las anticipaciones de sentido de las cuales se parte es pertinente señalar la referida a aquella según la cual, para que sea posible desarrollar procesos educativos en donde los estudiantes, futuros docentes, puedan ejercer su actopoder es fundamental que sus formadores hayan podido transitar, en el curso mismo de su formación, y bajo ciertas condiciones organizacionales, procesos que les hayan permitido apropiarse del poder sobre sus actos profesionales.

En este sentido uno de los objetivos que se plantean en este estudio hace referencia al análisis de las condiciones que posibilitaron, o no, la apropiación y el ejercicio del actopoder de los formadores de formadores docentes en su formación inicial.

Este objetivo adquiere relevancia si se considera a la *formación inicial*, no sólo como la etapa formativa anterior al desempeño de la profesión docente realizada en una institución específica, sino también, como parte de un proceso formativo más amplio que abarca “la relación del adulto con el saber, con la realidad social, con su vida personal” (Dominice, 1996).

En este trayecto, “el individuo en formación deberá enfrentar problemas de complejidad creciente, lo cual representará no solamente un esfuerzo intelectual sino también la exigencia de un desarrollo personal a la medida de esos desafíos” (Acevedo, 2007, p.14). La *formación inicial*, se constituye así en un espacio fértil para analizar las posibilidades o los obstáculos que se le presentan a los sujetos para el desarrollo del actopoder, capacidad que les permite actuar, solos y con otros, en la compleja trama de la realidad educativa de manera autónoma, crítica y creativamente, a la vez que les posibilita encontrar sentido y hacerse cargo de sus propios actos.

Siguiendo esta meta, se presenta en primera instancia el análisis que emerge de la lectura de las entrevistas efectuadas al equipo docente perteneciente al Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Posteriormente se presenta el desarrollo analítico de las entrevistas realizadas a los formadores de formadores docentes del Profesorado de Ciencias Biológicas de la Facultad de Química,

Bioquímica y Farmacia y, finalmente, el llevado cabo con los docentes del Profesorado de Matemática de la Facultad de Ciencias Físico, Matemática y Naturales. Todos ellos pertenecientes a la Universidad Nacional de San Luis.

El análisis de las condiciones que posibilitaron o no la apropiación y el ejercicio del actopoder en su *formación inicial*, se aborda a partir de considerar los diferentes trayectos profesionales, dando cuenta aquí de las experiencias personales en relación a la elección de la carrera antes de iniciar la formación inicial y, posteriormente, de algunas condiciones que se dieron durante el desarrollo de la misma.

De este análisis emergen dos temas: 1) toma de decisión y condiciones socioeducativas en los formadores de formadores docentes y, 2) las condiciones institucionales de la formación inicial de los formadores de formadores docentes.

En el primer punto se aborda el desarrollo de cuatro aspectos claves: a) la influencia familiar y los modelos identificatorios en la elección de la carrera; b) el proceso de socialización y la constitución de las imagos de autoridad; c) la elección profesional en el marco de un contexto sociopolítico y económico. Respecto del segundo tema se tomaron en cuenta tres aspectos: a) condiciones pedagógicas y curriculares; b) condiciones organizacionales; c) establecimiento de relaciones y vínculos entre docentes formadores y sujetos en formación.

- **Formación Inicial y Actopoder: Toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes**

- **Introducción**

Indagar las posibilidades de apropiación y ejercicio del actopoder desde las trayectorias profesionales supone considerar que las mismas adquieren visibilidad y toman cuerpo, en sujetos y colectivos singulares, los formadores de formadores docentes pertenecientes a una Universidad Pública. Ellos han ido construyendo su identidad a partir de acontecimientos personales que conforman la trama de su biografía, única y singular; elementos estos que son comunes a la historia de su familia, de su cultura y del medio social en el que viven (De Gaulejac, 1999).

El entretejido de estos procesos permite pensar a los sujetos desde sus condiciones de emergencia y en cuanto a sus posibilidades de buscarse, construirse y afirmarse en esa historia. Dichas posibilidades se presentan, según Mendel (2000), cuando el sujeto tiene un rol activo en su propia socialización: socialización primaria en el seno de la familia, - donde se construye la personalidad *psicofamiliar* y la influencia de las figuras parentales, en esa época, es del orden de los imperativos categóricos, por lo que no podríamos hablar en ese tiempo de actopoder- socialización secundaria en la escuela y en el resto de los espacios sociales por los que transita. En su última obra el autor expresa: "...pensamos que la invención de una vida singular sólo puede realizarse en la relación individuo-colectivo-sociedad, y conjuntamente con el desarrollo de la psicossocialidad" (Mendel, 2004).

Adentrarnos en el conocimiento de dichas condiciones, permite develar y comprender los primeros cimientos, a partir de los cuales fue posible, en el curso de las distintas trayectorias profesionales, el desarrollo del actopoder, cimientos que se empezarían a construir en el ingreso a los espacios sociales.

Actopoder como signo de la conquista de ese rasgo de la personalidad que Mendel denomina "psicossocialidad". Esa "personalidad psicossocial" es la que posibilita una real integración a la vida social a partir de una,

confrontación con los obstáculos que la realidad nos plantea, descubriendo que nuestros actos nos pertenecen, que somos responsables de ellos, pero, al mismo tiempo, tomando conciencia del poder transformador que los mismos tienen sobre la realidad toda vez que se asocian y articulan con los actos de nuestros semejantes (Acevedo, 2001, p. 140).

En el curso de las entrevistas, se demanda a los formadores de formadores docentes que relaten sus experiencias personales referidas a la elección profesional antes de iniciar los estudios universitarios. Esos relatos pondrán en evidencia, en diversos grados, la influencia de la fantasmática familiar y las condiciones sociales y escolares que colaboraron o impidieron el proceso de apropiación y ejercicio de sus propios actos.

## **Formación Inicial y Actopoder: Toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes del profesorado en Ciencias de la Educación**

### **- La influencia familiar y los modelos identificatorios en la elección de la carrera.**

Construir la psicosocialidad implica el encuentro con la realidad a través del acto, para lo cual es necesario que existan ciertas condiciones, tales como el debilitamiento de la autoridad internalizada y cierta flexibilización de las coerciones de la estructura social. En este sentido, dar cuenta del modo en que las figuras parentales y las figuras identificatorias que luego, ejercen influencia sobre el niño en el ámbito escolar, intervinieron en la toma de decisión a cerca de la carrera a seguir, nos permitirá acercarnos a la comprensión de algunos de los factores que posibilitaron o dificultaron el desarrollo del poder sobre los propios actos de los formadores de formadores docentes. Cabe aclarar que lo que analizaremos aquí son los factores externos que condicionan el fenómeno estudiado y, salvo en lo que concierne a las imagos de autoridad, no abordaremos el análisis de los recursos psicológicos, pulsionales y defensivos, con los que los sujetos han enfrentado las experiencias vitales que relatan, dado que, si bien reconocemos su incidencia, ese análisis sería objeto de otra investigación.

Siguiendo con el análisis, Ramió Jofre expresa bien la idea al decir:

(...) en la trayectoria personal, varios hechos y situaciones son determinantes en el tiempo, unas transitan sin dejar huella, en cambio, otras repercuten en la vida posterior de las personas. Desarrollar un espacio profesional, no ocurre por azar, son varias las circunstancias, vivencias, elementos que orientan a las personas hacia un camino concreto. (2005, p. 75).

La influencia familiar y los modelos identificatorios se presentan aquí como factores relevantes en la decisión de iniciar los estudios en la carrera de Ciencias de la Educación, opción en donde se hace presente, la intermediación de quienes han sido las figuras identificatorias respecto de la profesión.

En referencia a este tema, la docente de Ciencias de la Educación (DACE), señala:

*...“lo docente”, estuvo en mí siempre dando vuelta. Mi mamá había estado de auxiliar, aunque no era maestra, había estado en el jardín de infantes como auxiliar y después de ahí pasó al Consejo de educación...” (...) “Él nos exigió... mi papá hizo*



*como una copia de su vida, quiso lo que él había hecho para nosotras” (...) “Mi papá fue maestro normal nacional y él quería que todas fuéramos maestras normales nacionales” (...) “Pero él, por qué había querido que fuéramos maestras? Porque él quería que cada una tuviera un título para defenderte, lo mismo que había hecho él”. (...) “Para él tenías que ir arrastrándote, pudieras o no pudieras tenías que recibirte”. (DACE)*

El relato de esta profesora da cuenta de la fuerza con la que opera el mandato familiar, representado en la figura del padre, quien prescribe la necesidad de seguir la carrera docente, la que se presentaba en aquel entonces (década del 70'), como un primer reaseguro para poder “defenderse” en la vida.

Vale la pena detenernos en el análisis de este argumento para dar cuenta de las matrices de sentido que se expresan sobre la docencia en el relato, matrices construidas en el marco de un determinado contexto histórico. Por un lado, recordar que en aquella época el título de maestro era otorgado al finalizar los estudios secundarios. Por el otro, la manifestación de cierta valorización de la profesión docente, que era considerada, entre otros aspectos, como una fuente laboral no despreciable al ofrecerle al docente las condiciones materiales que garantizan su existencia, incluso la de su familia.

Otra es la perspectiva de los jóvenes auxiliares docentes entrevistados (ADCE1 y ADCE2), quienes manifiestan algunas diferencias en cuanto a las figuras identificatorias, que no son sólo representadas por los padres sino por algunas docentes. Este es el caso del ADCE 1 quien, por el reconocimiento y acompañamiento del docente de lengua durante su paso por el nivel medio, redirecciona su elección pasando de la carrera policial a una humanística.

*(...) “mi papá no me podía pagar para empezar la carrera militar antes porque era muy costosa. Mi papá dijo; “Bueno vos estudiá, llegas a tercero y a lo mejor podés empezar, tal vez no para ser oficial” (...) Y el tema es que cuando yo ingresé al industrial, me gustaba, pero ahí fue cuando empecé a cursar, **tenía castellano y me empezó ir muy bien en las clases de castellano. Pero la profesora** veía que yo tenía, no sé, como condiciones para el manejo de la lengua y **me empezó a incentivar a escribir** y me llevó a un taller literario, (...). Entonces como que eso a mí me cambió digamos porque yo tenía 14 años y ya iba a un taller de literatura con gente grande, mucho más grande que yo, a escribir, escucharlos (...) **Después yo mismo** incluso, al otro año*

*cuando ya no estaba la profe, con otro grupo de compañeros **participamos** lo mismo en la feria de ciencias y yo **como orientador**. (ADCE 1)*

En el caso de la auxiliar docente (ADCE2), si bien en su relato aparece también la influencia materna, la opción de iniciar la carrera de Ciencias de la Educación, la realiza ella en el marco de ciertas condiciones de posibilidad que se le planteaban en aquel entonces.

*“El hecho de la docencia viene marcado **porque mi madre es maestra**. Tuve eso de “la maestra ciruela” toda la vida. La hermana de mi mamá era directora de una escuela rural en Nadia. Pero no fue mi primera opción. Yo estaba entre Psicología y Ciencias Exactas, y a último momento, el 15 de febrero cuando me tenía que inscribir todavía no sabía que...yo no quería generar otro gasto” (...) “Pero **la decisión la tomé yo**. Comencé a buscar y me gustaba más el ámbito educativo”. (ADCE 2)*

Comprobamos, entonces, que la influencia en la elección de la carrera se presenta de manera diferente en cada uno de los entrevistados. En el primer caso, el de la profesora (DACE), aparece muy fuerte el mandato paterno; en el segundo, el descubrimiento y desarrollo de la capacidad para las letras por parte de una docente, y en el tercero, es la conjugación de la impronta materna y de la decisión personal, aunque un tanto condicionada por los deseos de aquella, la que orienta la elección de la carrera. Se advierte aquí la presencia de figuras identificatorias que funcionan algunas como determinantes y otras, en cambio, como orientadoras. En este último sentido se destaca el rol del docente de lengua quien actúa potenciando y desarrollando ciertas actitudes y capacidades personales en el ADCE1 cualidad que promovería el despliegue del poder sobre sus actos. Por una parte, se manifiesta en el poder que tiene sobre el acto de decisión, cuyo rasgo principal es el de ser autónomo. Por otra parte, el poder del acto sobre la realidad en la cual actúa, en este caso, colaborando y participando como orientador en el taller, sintiendo gratificación por la tarea y decisión emprendida.

Es pertinente distinguir, entonces, las diferencias y complementariedades que se presentan entre los procesos identificatorios que observamos en la DACE y en los ADCE, para luego considerar su relación con la apropiación y ejercicio del poder sobre los actos en uno y otro caso. Pero antes es necesario plantear cómo se define a la

identificación. El psicoanálisis nos explica que la identificación es un lazo afectivo que interviene en la constitución del Yo. Los procesos identificatorios, recuerda Mendel (1995), nacen en los primeros vínculos intrafamiliares, y se extiende luego a otras figuras que, en el caso de la escuela aparecen como sucedáneos de las figuras parentales. Desde esta perspectiva, la socialización identificatoria aparece como el verdadero zócalo sobre el cual se construye la personalidad. Es a partir de esa base que el niño y el adolescente establecerán el vínculo con la realidad y los semejantes. El proceso identificatorio –insistimos- es singular en cada sujeto en función de los propios recursos psíquicos y de las experiencias vividas, y marcará sus elecciones de toda índole (Acevedo, 2013).

De acuerdo a los relatos que se vienen analizando de estos formadores docentes es posible señalar las diferencias que se presentan en los procesos identificatorios, y el modo en que intervienen en la elección de la carrera profesional, dando cuenta así del grado de apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos.

En el primer caso, se pone de manifiesto la influencia de los imagos parentales internalizada. La elección profesional aparece como fuertemente marcada por una identificación con la figura paterna. Desde la perspectiva mendeliana la imago paterna es la internalización en cada sujeto de la *autoridad*; una autoridad cuyas características dependerán de la manera en que fue vivido ese vínculo en la primera infancia y que, en lo sucesivo, condicionarán la manera en que el sujeto se relacione con las figuras jerárquicas. Explica Mendel que, en los encuentros con las figuras jerárquicas reales éstas evocarán en el sujeto la autoridad internalizada, viéndose así coartado para apropiarse del poder sobre sus propios actos. Y ello debido a la culpa inconsciente que sobreviene cada vez que dichos actos son inconscientemente vividos como transgresiones a la voluntad parental. En el caso de la DACE estaríamos en presencia de una identificación exclusiva hacia el padre y de una sumisión casi obligada a su voluntad:

*“...para él tenías que ir arrastrándote, pudieras o no pudieras tenías que recibirte”. (DACE).*

La sumisión de la DACE al mandato paterno se explica asimismo en función de su pertenencia a una generación portadora de sentidos y prácticas propios de la sociedad patriarcal, régimen en el que es particularmente marcado el hecho de que el niño en

interacción con los adultos significativos, deberá “hacerse cargo de la herencia de ideales, mandatos y prohibiciones que le están destinados” (Acevedo, 2103, p 21). Es así como el marco sociopolítico y cultural, en el cual se inscriben, sostienen y refuerzan estos sentidos, se construyen sobre la base de un esquema psicofamiliar, en donde la sociedad “es vivida inconscientemente, (...) como una Gran Familia. A esto se refieren las imágenes de ‘Madre Patria’, lengua materna, (...) el Padre de la Patria” (...)” (Mendel, 1994, p. 3).

Y es aquí, donde es necesario interrogarse si la sumisión inconsciente al mandato paterno, ocurrida por la fuerza con la que opera la internalización de los imagos parentales, es trasladada y reproducida posteriormente en las instituciones particulares por las que se transita, pues de ser así, las posibilidades de apropiación del poder sobre los propios actos se encuentran en franco riesgo. En palabras de Mendel:

... el sujeto puede crear la psicosocialidad dentro de él tan sólo en la medida en que le sea permitido escapar de la dependencia del gran Sujeto internalizado (las imágenes parentales). Para que pueda sustraerse de ella, son necesarias de manera más general condiciones culturales, es decir históricas (1993, p. 263).

Situación un tanto diferente se plantea en los auxiliares docentes quienes hacen uso de cierto margen de autonomía en la elección de la carrera, aunque sin dejar de prestar atención a la intervención del docente, en un caso, y a la continuidad de la herencia familiar docente, en el otro. En este sentido no es posible obviar que existe una identificación con la figura del profesor, en el caso del ADCE 1, y con la figura materna en el caso de la ADCE 2. Sin embargo, ese proceso tiene en cada caso características particulares.

En el ADCE 1, la relación docente-alumno no estaría anclada en la autoridad dado que el docente busca desarrollar en el alumno sus propios recursos y capacidades, y no tan sólo transmitirle conocimientos o capacitarlo técnicamente. Perspectiva de la formación que posibilita generar en el sujeto la capacidad de apropiación y de creación.

En el ADCE 2, se pondrían en evidencia las marcas de una sociedad en donde la fuerza de la autoridad se encuentra debilitada, fruto de la paulatina declinación del sistema patriarcal observada en ciertos medios culturales. Factor éste que interviene también en el caso del ADCE 1 dado que ambos pertenecen a una generación que se

socializó en el marco de una sociedad sujeta a profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales, cuyo efecto más evidente fue el debilitamiento del Estado Nación como eje articulador de las instituciones sociales y regulador de conductas (Tiramonti, 2005; Dubet, 2006). En palabras de Mendel una de las características propias de estos tiempos es que “el niño no es más moldeado de acuerdo a la matriz familiar, conforme y conformista, porque los roles parentales se han vuelto menos definidos, porque los valores adultos son menos seguros, porque está estimulado por un gran número de informaciones muchas veces contradictorias” (Mendel, 1995, p. 3). Es este contexto el que podría explicar, sobre todo en el caso de la ADCE 2, el lugar de las figuras parentales posicionadas no tanto como una fuerza a la que se debe obedecer sin discutir, y aún sin pensar, sino más bien las que permiten la pregunta, la interpelación y el cuestionamiento.

Es posible entonces que para los ADCE, este marco social en que todo un conjunto de condicionamientos autoritarios se han ido debilitando y que, por tanto, no han pesado demasiado sobre ellos, les haya posibilitado tener una participación más activa y autónoma en sus elecciones profesionales. Desde esta perspectiva Mendel expresa:

Creo que si bien la autoridad existe en cada uno de nosotros, y nos exige que vivamos totalmente de acuerdo a antiguos modelos y según una copia conforme a las tradiciones, existe hoy una fuerza cada vez más poderosa que se desarrolla en cada individuo. A saber, el deseo de vivir su vida, personalmente, en primera persona; realizar sus propias elecciones, desarrollar sus potencialidades y sus tendencias más profundas (...) (1994, p. 23).

- **El proceso de socialización y la constitución de las imagos de autoridad**

La psicosocialidad, como condición y expresión del actopoder, se desarrolla "después que el círculo familiar construyó las bases de su psicofamiliarismo" (Bitan, 2006, p. 2), luego que “la relación de autoridad se instala en un tiempo y en un espacio en los que el niño se encuentra en situación de dependencia vital respecto de la voluntad de los padres” (Rueff- Escoubès, s/f p.1). La fuerza de esa relación de dependencia proviene tanto de la necesidad afectiva del niño de la presencia protectora de los padres, como de la culpabilidad que nace de sus tendencias agresivas hacia ellos. Las bases de la socialización primaria son construidas, en parte, sobre la base de la relación de autoridad parental, e internalizadas por la identificación con las figuras admiradas.

El análisis de la manera en la que operó, al momento de la elección profesional, la relación de autoridad parental en los formadores de formadores docentes entrevistados echa luz sobre algunas de las condiciones que van configurando el marco de posibilidades que permitieron o inhibieron la apropiación del actopoder en el inicio de sus respectivas trayectorias profesionales.

En continuidad con este análisis, la internalización de los modelos parentales, de sus normas y valores permite ampliar y profundizar el objeto de este estudio. Su comprensión posibilita ir entretejiendo la trama compleja de factores, que van marcando el camino de los formadores de formadores docentes hacia el desarrollo del poder sobre sus actos profesionales.

Cierto es, en relación a lo que venimos desarrollando, que a partir de la socialización identificatoria el sujeto internaliza las relaciones que mantiene con sus padres, imitándolo, identificándose con ellos, pensando y haciendo como ellos, adquiriendo en el mismo movimiento un conjunto de prácticas y valores que rigen los intercambios en la vida colectiva (Mendel, 1995).

Lo interesante aquí, es tener en cuenta que el peso de la fantasmática familiar es condicionante y que, de acuerdo a las posibilidades que se le presenten posteriormente para poder revisarlo en los espacios apropiados, lo que permitirá al sujeto tomar consciencia de ese condicionamiento. En este proceso adquiere un papel relevante el posicionamiento que los formadores docentes asuman frente a esta socialización, los que marcarán sus experiencias futuras.

En este sentido, es interesante observar en el caso de la DACE, la marcada complementariedad que se establece entre la internalización de los imagos parentales - sobre todo de la figura del padre- y las normas y valores adquiridos.

*(...) "Mi papá nos exigió en la misma medida, que fuéramos mujeres era sólo un detalle. Él nos exigió... **mi papá hizo como una copia de su vida, quiso lo que él había hecho, para nosotras**". (...) "En cambio, mi vieja, siempre ha sido más ligh, mi mamá era...ella trabajaba". ..."**claro, ella hizo lo mismo que yo, estudiaba y trabajaba** y, después siguió con el trabajo y abandonó la Facultad" (...) "Es como que él decía "yo pude hacer esto, uds también de la misma forma"; o sea **mucha exigencia**. Ahora, yo creo que el modelo era como que se podía, si ellos pudieron, nosotros podíamos". (...) "Entonces esta cuestión, a tal hora laburas, a tal hora se come, a tal hora se tiene las tareas escolares", (...) "**En eso veo yo que lo aprendido en ese sentido te marca para***

*siempre, uno termina con una disciplina de vida que tiene que ver con eso, el de la absoluta responsabilidad, esto "el de ser responsable" en cualquier cosa que hicieras".*

(DACE)

La internalización de la autoridad y de sus normas parece constituir un aspecto importante de la identidad de esta entrevistada. El sentimiento de responsabilidad, asentado sobre una base disciplinaria (exigencia, fuerte estructuración de tiempos), se presentaría en principio más como algo impuesto, como aquello que hay que cumplir y obedecer sin discusión, que como un valor y acción voluntaria y consciente, o como un valor personalmente decidido. Parafraseando a Mendel (1996), no es uno el que actúa sino el reglamento el que nos actúa. De lo que aquí se trata es de una *responsabilidad sin poder real* y de una internalización de las normas más que de una libre elección personal, en tanto su participación en éste proceso es escasa. Las palabras de Ranjard (1988), citado por Santos Guerra, son significativas en este sentido:

No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsables, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber porqué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentimiento de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder (2010, p. 192).

Diferente experiencia es la relatada por los auxiliares docentes (ADCE1 y ADCE2) respecto de sus posicionamientos frente a los mandatos familiares, de sus normas y valores.

*" (...) mi mamá tiene un carácter muy fuerte y mi papá también, es más mi papá toda la cuestión de la autoridad pero también mi mamá tenía un carácter muy, muy fuerte" (...) "Claro, es como que, bueno mi papá era policía, mi papá muchas explicaciones no daba, decidía y chau, no había mucho que discutir". (...) más bien lo que a nosotros si se nos pedía nuestros padres era **cumplir con nuestras obligaciones de la escuela**, mientras nosotros **fuéramos responsables** en eso de que fuéramos a la escuela viniéramos, hiciéramos la tarea no nos demoráramos mucho en jugar y que no nos mandáramos ninguna macana, porque mi papá era más bien...Nos formaban de esa **responsabilidad de con uno mismo y con las responsabilidades escolares**". (ADCE 1)*

... *"En casa, existía cierta organización de tareas. Mis padres, nos inculcaron la responsabilidad, sabíamos qué teníamos que hacer". Pero creo que nunca nos*

*sentimos sobre-exigidos, creo que los límites se nos ponía dentro de lo “cánones normales”. Con decirte que los cinco (hermanos) somos diferentes. Recuerdo que la de biología, pobre mujer!, pobre, pobre, ... me preguntaba si era inteligente como las más grandes de mis hermanas o vaga como las mellizas”. “Pero con respecto a mi pase al secundario primero entré portando apellido”. Y ¿cómo repercutió en vos el hecho de portar apellido, qué te pasaba? ¿Sentías algún peso en referencia a ello? (risas) **No, Yo era yo**” (...)...“Era como muy estructurada” (...) “La cuestión de la rigurosidad del tiempo”, (...). (ADCE 2)*

En ambos relatos, la base de la relación de autoridad parental estaría construida desde un tipo de relación asimétrica, un tanto más marcada en ADCE1, con algunos límites y normas no posibles de discutir, favorecedores de ciertos posicionamientos tendientes a la repetición y a la conservación, pero que no habrían actuado coartando las posibilidades de hacer uso de ciertos márgenes de autonomía, permitiendo el desarrollo de la creatividad, capacidad tendiente al ejercicio del actopoder. Esta situación es comprendida si atendemos a lo ya analizado anteriormente respecto del debilitamiento de la autoridad en el marco de una sociedad en donde, en las últimas décadas, se observa la paulatina declinación del sistema patriarcal.

Esta diferencia en la internalización de normas y valores que se observa entre el DACE y los ADCE nos lleva a preguntarnos cómo y de qué manera se presentará, sobre todo en el DACE, en el espacio social universitario. Pues, tal como lo expresa Rueff-Escoubès (s/f), “la autoridad propiamente dicha hunde sus raíces en nuestra vida psíquica inconsciente, de allí la fuerza de la atracción que ella continúa ejerciendo, sin que lo sepamos, a lo largo de nuestra vida” (p. 1). En este sentido, Mendel (1996) advierte acerca de que los procesos de psicosocialización pueden ser inhibidos, e incluso sofocados, por la fuerza de funcionamientos psicofamiliares en determinados contextos socio-institucionales.

- **La elección profesional en el marco de un contexto sociopolítico y económico**

Junto a los mandatos familiares internalizados y a la influencia de ciertas figuras identificatorias, se presentan, como ya señalamos, una serie de factores sociopolíticos y



económicos que delimitan también el marco de posibilidades para la elección de la carrera.

En el relato de la DACE, aparece el contexto sociopolítico de la época como uno de los principales factores que condicionan la toma de decisión. Así lo expresa la docente:

*"Mi primera opción fue estudiar Historia, por lo que me fui a Mendoza. Una de las razones (por las que vuelve a San Luis) fue por el tipo de época, **un contexto histórico complicado**, yo me había ido **en el '75'**, época donde **"barrieron"** a la mayoría de los docentes, época de la última etapa del peronismo, donde estaba Cámpora (...). (...) Pero me parece que tiene que ver mucho la cuestión **del temor**, porque yo había visto muchas cosas, que me habían pasado a mí inclusive. Ahí es cuando yo averiguo por **Ciencias de la Educación**, que en realidad yo **no estaba convencida**, pero era de las carreras la que más se asemejaba a lo que yo más o menos había hecho, a lo que me gustaba (...), me gustaba la docencia, yo tenía un bachillerato pedagógico, mi título de nivel medio es "Bachillerato Pedagógico, ya tenía el título de música y había hecho materias pedagógicas (...)... Porque lo mío **fue muy sacrificado en Mendoza**, o sea, en aquella época (...) **En el '76** a eso se sumó todo eso que era la **"persecuta"**, vos estabas en la biblioteca y te estaban apuntando con un arma, viajabas en colectivo y te hacían bajar para ver los documentos, lo que llevabas y no llevabas, viajaba de noche aquí a San Luis y te aparecía el ejército, era una casa de brujas en algún momento ibas a encontrar a alguien.. Bueno todos esos fueron los factores que en algún momento **influyeron**, (...) (DACE)*

El relato de la DACE da cuenta de lo ocurrido durante los años '75 y '76, considerado el periodo histórico más oscuro y triste de la Argentina: la última dictadura militar (1976-1983), instituida bajo el nombre de "Proceso de Reorganización Nacional", etapa en la cual se produce ese fenómeno bien descrito por Pineau (2006) "nuestro lenguaje no tiene palabras para dar cuenta de ese horror, cualquier adjetivo queda chico ante semejante demasía de inhumanidad" (p. 23). El Estado de sitio, el terrorismo de Estado, la prohibición del accionar de los partidos y sindicatos, la represión de la sociedad, el abuso del poder, la sumisión de la justicia y el apoyo de ciertas corporaciones son algunos de los instrumentos que formaron parte del proyecto político del gobierno dictatorial. La educación fue uno de sus flancos principales de ataque y su dispositivo principal de intervención fue el silenciamiento, a través de la

represión de todos aquellos docentes, investigadores y estudiantes que se opusieran a este modelo político.

En palabras de Masiello (1987) (Pineau, 2006) “la norma autoritaria expulsa a los individuos de una esfera pública y se niega a permitirles el diálogo con el poder o cualquier crítica del Estado” (p. 43). Aspectos todos estos que van en contra de lo que plantea el sociopsicoanálisis en relación a la importancia y necesidad que las instituciones se constituyan en verdaderos espacios en donde se posibilite el diálogo, la discusión de las diferencias y la construcción de acuerdos siempre negociables.

Evidentemente un conjunto de factores se van conjugando a partir de los fragmentos de una memoria no siempre clara pero que deja huella en la manera de ser, pensar y actuar. En el caso particular de la docente recién citada se observa cómo la influencia familiar y las condiciones sociopolíticas de la época, fueron definiendo el abanico de opciones posibles para la elección de la carrera. Factores estos que, lejos de favorecer el desarrollo de procesos tendientes a la apropiación y ejercicio del actopoder, frecuentemente lo inhiben y en ocasiones incluso lo sofocan.

El despliegue del acto humano se debilita ante la combinación del orden inconsciente -la autoridad internalizada-, del orden social - sistema patriarcal – y de un orden político de carácter dictatorial. En sociedades de este tipo, la autoridad, como fenómeno psicosocial, es manipulada por ciertos grupos de poder en vistas a la sumisión, al dominio y al control.

En este sentido se plantea el interrogante acerca del modo en que intervendrá este contexto en la trayectoria profesional del DACE en un mundo que se presente como incierto y en donde el porvenir se plantee en términos de problemáticas inéditas y graves, las cuales requieran de acciones institucionales que modifiquen las modalidades de participación institucional, y exijan de los sujetos mayor autonomía y cooperación (Mendel, 2011). La dinámica de estos procesos, como bien advierte Fernández (2001), se desdobra en dos planos: “en uno se juega el ensayo técnico y en otro y de manera turbulenta se vive el drama del temor, la desconfianza, la hostilidad y la angustia de la lucha contra fuerzas que se experimentan todopoderosas” (p.97). En parte, dice Mendel, porque esta dinámica activa vivencias de tipo arcaico profundamente disponibles, especialmente en países que, como el nuestro, han sufrido en su historia inmediata experiencias autoritarias extremas (Fernández, 2001).

La pregunta que surge aquí es, –en coherencia con la perspectiva sociopsicoanalítica según la cual es en el micro espacio de las instituciones donde se debe intervenir- si las condiciones organizacionales ofrecidas por la institución universitaria en aquel tiempo, brindaron, o no, un marco adecuado para que el despliegue del acto humano sea posible, o, en este mismo sentido, si permitieron inhibir las marcas que la sumisión al principio de autoridad y reforzada en contextos sociopolíticos particulares, ha dejado en este docente, no favoreciendo el desarrollo de la personalidad psicosocial.

Mendel sostiene que es a partir de la toma *en* conciencia de la fuerzas inconscientes que provienen de la infancia, y de aquellas que actúan a nivel de la sociedad, que los sujetos podrán “construir de manera personal” (...) su singular y única vida, realizar sus propias elecciones, desarrollar sus potencialidades y sus tendencias más profundas” (Mendel, 1994, p. 23) sin sentirse “culpables” por ello.

Siguiendo con el análisis del relato de la DACE nos detenemos, ahora, en la evaluación que realiza respecto a las implicancias que tuvo su decisión de abandonar la carrera de Historia, y optar por iniciar los estudios de Ciencias de la Educación:

*"yo a largo plazo después **evalúo pérdidas pero siempre digo, en la vida ganás y perdés en cada decisión que tomes, **perdí algunas** cosas que quizás podría haber sido **independencia** pero también tenía en que Mendoza era una sociedad muy cerrada, (...) y aquí en San Luis tenía todas las comodidades, (...)"***  
*"en realidad yo, yo **viví con mucha culpa el abandono** de la otra carrera. Más allá que yo me vine por las dificultades, **quizá si en mi casa me hubieran apoyado más**, aunque mi papá me dijo “si querés te vas a estudiar historia a Córdoba”, y Córdoba era la gran revolución, lo que era en esa época la universidad" (...). (DACE)*

Es posible advertir en el testimonio de esta docente cierta *objetivación* de la realidad, es decir, de aquella realidad material que nos preexiste y condiciona nuestros actos, pero una objetivación que oscila entre la aceptación por resignación y la culpa por el “abandono” de la carrera. A través del relato, la DACE intenta una toma *en* conciencia de la realidad y su situación, lo que le permite explicarse de algún modo lo acontecido, aunque es evidente la ausencia de dispositivos que le hubiesen permitido pensarse y pensar la realidad *con otros y a través de los otros*, experiencia necesaria - según Mendel- para el ejercicio de un actopoder con capacidad de transformar el medio.

En síntesis, la decisión, componente central del acto, queda subordinada a las complejas condiciones sociopolíticas de la época y, por tanto, su poder para modificar la realidad en la que interviene y continuar con sus estudios, es escaso. El poder del acto y el poder sobre el acto se encontrarían aquí restringidos “bajo la influencia” familiarista y social. Una vez más, surge así el interrogante acerca del modo en que actuarán a lo largo de su trayectoria profesional, en referencia a sus posibilidades de hacer efectivo el desarrollo de la autonomía y de la iniciativa, con el riesgo que ello pueda implicar ante el posible cuestionamiento del principio de autoridad que ello requiera.

Los auxiliares docentes de ciencias de la educación se diferencian del caso anterior, en tanto el contexto sociopolítico no aparece como elemento que condiciona la decisión de igual manera que lo hace en el caso anterior. En lo que respecta a ADCE 1 la influencia del contexto social se expresa esta vez en las restricciones económicas por las que atraviesa el grupo familiar.

*"yo elegí esta carrera porque en realidad no me pude ir a estudiar a Córdoba, **hay ahí algunos no poderes no**". "Y...letras, yo quería irme a estudiar filosofía. Pero ahí está el tema de los no poderes también ¿no?, **tengo como muchas limitaciones también instaladas**". (...) "Y cuando yo terminé la secundaria mi papá me dijo: "Mira, yo te banco hasta acá, si vos querés seguir la universidad ningún problema pero yo te ofrezco casa y comida, si vos querés seguir, **si vos te querés ir a otro lado bueno, no sé cómo te las arreglarás**", esa fue la cuestión de que acá me daban la casa y la comida, entonces yo, pensar que mi papá me iba a bancar no, **entonces yo no tuve apoyo**" (...) "era lo que más se acercaba a lo que yo quería y al poco tiempo de empezar a cursar, **sí me gustó mucho**". (ADCE 1)*

En el testimonio de ADCE 2, la realidad en su componente fundamentalmente económico se presenta nuevamente, señalando, delimitando el marco de las opciones posibles, por cierto muy acotadas, para la elección de la carrera.

*"No, no fue mi primera elección (la docencia)" (...). "(...) **Me arrepiento no haber trabajado los miedos**. (...) Yo estaba entre Psicología y Ciencias Exactas, y a último momento, el 15 de febrero cuando me tenía que inscribir todavía no sabía que...yo **no quería generar otro gasto** (las hermanas estaban estudiando en Córdoba)*

*“Pero la decisión la tomé yo. Comencé a buscar y me gustaba más el ámbito educativo”.* (ADCE 2)

Sin embargo, a diferencia del DACE, los ADCE, sobretodo en el caso del ADCE 1, toman la iniciativa y participan autónomamente en la toma de decisión, a partir de considerar y evaluar las condiciones que se les plantean. La toma de decisión en la elección de la carrera da cuenta del modo en que los sujetos interactúan con la realidad a partir de su capacidad para objetivarla, siendo esa relación una de las cualidades del acto humano tal como lo piensa Mendel. En este sentido, frente a las opciones posibles que se les plantean a los sujetos entrevistados, algunos (el ADCE1) más que otros (el ADCE2) pueden intervenir sobre su propia vida y destino. Ese logro evita, tal como ya lo pensó Sartre (s/f), que el individuo no quede atrapado en lo que han hecho de él, sino que pueda actuar y superarse en función de lo que él mismo decidió ser.

Es en esta línea que pueden ser interpretados los efectos de la falta de apoyo familiar para los estudios universitarios en el caso de ADCE 1.

*... "un salto que es **mérito propio digamos, me tuve que hacer solo digamos, yo tenía la comida y la casa pero para fotocopias tenía que hacer yo la plata, estudiaba y trabajaba en un hotel en la noche**" (...) "pero a la vez yo creo que **tenía unas limitaciones muy fuertes en el sentido de que para mis papás el proyecto se terminaba en la secundaria**".* (ADCE 1)

Esa falta de apoyo económico, sumada a la ausencia de expectativa parental respecto de los beneficios de intentar superar los límites educativos alcanzados por el entorno familiar, activaron, en el caso de este sujeto, la capacidad de iniciativa para la búsqueda de condiciones que le permitan vencer las dificultades reales, y desprenderse de la influencia de las imagos inconscientes de autoridad. De esta manera intenta “escapar a la repetición”, a partir de responder con autonomía e iniciativa a la realidad que lo condiciona, confrontándose con su resistencia y sus dificultades, adquiriendo así poder sobre su acto y sobre su vida.

Así también es posible pensar que éste desprendimiento de la sujeción de la figura paterna haya sido posible por el rol esencial de “una madre suficientemente buena” que habilitó en el docente entrevistado el desarrollo vigoroso de la fuerza de

creación. Fuerza interna que describe Mendel (1999), “de carácter inconsciente, presente en los sujetos, la cual otorga, bajo determinadas condiciones, la capacidad de invención cada vez que su acto entra en interacción con la realidad a la que transforma” (pp. 119-127).

(...) *“una cuestión positiva que tiene que ver con la cuestión de **la autoestima** en el sentido de ser... **mi madre** ponía muchas **expectativas** en mí, entonces había toda una cuestión fuerte por parte de mi vieja para que yo... una cuestión por ahí **de impulso** para que yo hiciera cosas, una **confianza y libertad**”*. (ADCE 1)

Situación diferente se plantea en el caso de la DACE, quien se inserta en el mundo laboral, al mismo tiempo que iniciaba su carrera, pero llevada por necesidades e intereses distintos: independizarse económicamente de sus padres, a la vez que continuar con el modelo y tradición de ellos de trabajar y estudiar.

*“Ingresé a la universidad paralelamente al ejercicio docente. Yo había estudiado antes en Mendoza, Historia. Cuando yo volví, vine con equivalencias y empecé a trabajar y a estudiar paralelamente.,...”. “...ella (mamá) hizo lo mismo que yo, estudiaba y trabajaba y, después siguió con el trabajo y abandonó la facultad”. “En mi casa no faltaba pero tampoco sobraba, entonces cada uno...mi mamá trabajaba ... y mi papá era el proveedor de las cosas importantes. Había un **modelo de austeridad**”, (...) “Entonces yo lo tomé, porque eso me parece que es una cuestión de **personalidad mía**, de no dejarte...del yo puedo, o del no querer joder a los demás, entonces yo dije “yo me tengo que abastecer de las cosas necesarias, en lo mío (o mínimo)”. Pero yo creo que también **me dio independencia**, el hecho de tener un sueldo te da una noción diferente de un montón de cosas”* (DACE).

El DACE sigue respondiendo a los mandatos e influencia familiar, aunque también, en menor medida, busca probarse a sí misma la capacidad para “autoabastecerse” y lograr independizarse económicamente de sus padres, aspecto éste que favorecería el desarrollo de su actopoder. Sin embargo, la internalización de los imagos parentales sigue ocupando un lugar central en su relación con la realidad. En este sentido son significativas las palabras de Mendel: “Creo que estamos condenados a vivir con este telón de fondo imaginario de la autoridad, pero al mismo tiempo estamos

condenados a buscar apropiarnos de nuestros actos para poder construir de manera personal nuestra propia vida y nuestra propia historia” (Mendel, 1996, p. 75).

Finalmente, en el caso particular del ADCE 2, no manifiesta haber tenido que trabajar para poder estudiar, o para obedecer a los mandatos paternos, sólo menciona las dificultades que tuvo que enfrentar como consecuencia de los aprendizajes adquiridos durante su escolaridad.

*"Me costó bastante encontrarme. Como el desarrollo de la cuestión comprensiva, si bien yo entendía absolutamente todo, uno venía marcado por la forma memorística y la reproducción textual, y a mí me costó romper con eso". (...) "porque en la escuela es todo corte y pegue, muy fragmentada". (p. 8).*

Este relato llama la atención sobre el lugar de la escuela en la formación de los sujetos, la que se constituye para el sociopsicoanálisis en uno de los espacios sociales esenciales para el desarrollo de los recursos y capacidades que le permitan al sujeto la confrontación con la realidad, el desarrollo del sentido del espacio, del tiempo, de la iniciativa, la asunción de responsabilidades, animarse a interpelar sus certezas, a recuperar sus experiencias pasadas y analizarlas con otros, aspectos todos que colaboran en la apropiación y ejercicio del actopoder.

Diría que vivir en nuestro mundo se torna cada vez más difícil, porque cada uno de nosotros debe inventar su propia historia y para esto hace falta un desarrollo de los propios recursos y capacidades. Por eso creo que la escuela tiene un rol fundamental en el desarrollo de esos recursos y que junto al rol de instrucción y educación será necesario que ese rol psicosocial tome cada vez mayor espacio en la escuela. (Mendel, 1995, p.75).

A pesar del tiempo transcurrido y de las múltiples producciones académicas y científicas que se han realizado sobre el tema, cuestionando y poniendo en evidencia la debilidad de los dispositivos tradicionales de formación en el logro de sujetos pensantes, creativos y libres, imperan aún prácticas y propuestas educativas que privilegian la transmisión de conocimientos, propios de la “pedagogía de la respuesta” (Sanchez Gamboa, 2009).

Uno de los rasgos fundamentales de esta pedagogía, es la escasa participación y protagonismo del sujeto, en su propia socialización, inhibiendo las posibilidades para

resignificar el conocimiento, para preguntar e interpelar. Al respecto y a propósito del concepto de acto-poder, Mendel expresa que, “en la enseñanza tradicional, el alumno tiene poca ocasión de ejercer un poder sobre su acto de formación” (Mendel, 1996, p. 97). La permanencia de estos instituidos, junto a “...la enseñanza ‘en migajas’, compartimentada en disciplinas, sin transversalidad ni síntesis...” (Mendel, 1996, p. 38), obstaculiza que los sujetos se apropien como sería esperable del contenido de esa formación, dejando así poca huella. Porque una formación “...es más y otra cosa, que la simple transmisión de un saber, se trata de un encuentro de dos saberes y de dos saberes que no son simétricos, que son diferentes” (Mendel, 1996, p. 113), de manera tal que quienes participan de ese proceso son transformados.

Desde esta perspectiva promover la formación de los sujetos supone asumir el desafío y la responsabilidad de desarrollar propuestas educativas que favorezcan el desarrollo de sujetos que “... sabiéndose parte integrante de una sociedad y comprendiendo el sentido de su responsabilidad dentro de ella, se atrevan a poner en discusión las instituciones y significaciones que los condicionan a nivel de pensamiento y acción...” (Acevedo, 2007, p. 8). En este proceso es fundamental el encuentro con otros, con quienes sea posible para el sujeto darle sentido a sus actos, como constituir colectivos que actúen conjunta y cooperativamente en la transformación de los instituidos que obturan la producción de una sociedad autónoma productora de subjetividades reflexivas y deliberantes.

De acuerdo al relato de la ADCE 2, la escuela no se constituyó en un espacio fértil para la formación, en el sentido aquí definido, dificultando de esta manera la apropiación y ejercicio del actopoder. Sin embargo, bajo estas condiciones pudo *autorizarse* a intentar interpelar los instituidos y la realidad en la cual se formó y actuó. Su interés e iniciativa para intentar modificarla, el uso de ciertos márgenes de autonomía, como el encuentro con interlocutores válidos, –sus pares y adultos significativos- con quienes pensar, pensarse y actuar colectivamente, se constituyeron en condiciones que no inhibieron las posibilidades para que el actopoder pueda manifestarse. En este sentido, se presenta lo que Fernández ha expresado de manera significativa:

... parece importante llamar la atención sobre la relación existente entre la capacidad de sostener con firmeza el derecho al poder sobre los propios actos (Mendel, 1996) y el grado en que el sujeto ha podido confirmar, a los largo de su



socialización, el potencial del grupo de iguales para llevar adelante movimientos instituyentes respecto a lo fijado por los poderes instituidos (Fernandez, 1996, p. 5).

En síntesis, a partir del análisis de los relatos de los formadores de formadores docentes, fue posible abordar las condiciones que posibilitaron y obstaculizaron el proceso de apropiación y ejercicio del actopoder de cada uno de ellos antes de iniciar los estudios universitarios. El encuentro que realizan con la realidad, a través de sus actos para la toma de decisión sobre la carrera profesional, se inscribe en la trama compleja de sus existencias y experiencias singulares, entretejidas estas en las redes de la realidad histórico-social de su tiempo.

Plantear como eje de análisis la toma de decisión de cada uno de los sujetos entrevistados, partió de considerar, tal como lo propone el sociopsicoanálisis, que esa toma de decisión es uno de los componentes centrales del acto y de su poder modificador de la realidad. Porque, tal como lo expresa Mendel (Acevedo, 2007):

Le es imposible al individuo realizar sus elecciones personales sin tener poder sobre su vida. Es necesaria entonces la comprensión de la manera en que la sociedad actúa sobre él, pero también una acción concreta sobre la organización de su propia vida social cotidiana (Mendel, 2004, p. 1).

En otras palabras, a la indispensable comprensión de las fuerzas internas y externas que actúan en nosotros, es necesario sumarle la voluntad y la decisión de modificar concretamente las condiciones reales de nuestra existencia. Ser autor de su propia vida, poder *autorizarse* a realizar las elecciones profesionales, son procesos que, según observamos, se presentaron de manera diferente en los docentes entrevistados, fundamentalmente entre el DACE y los ADCE.

La pertenencia a dos generaciones diferentes y por tanto, socializadas bajo órdenes sociales y políticos particulares, en un caso –el del DACE- en el marco de un sistema más patriarcal y autoritario; en otro caso –el de los ADCE- en un entorno social menos coercitivo, explica, en parte, las posibilidades de apropiación del poder sobre los propios actos en cada caso; y por ende, de sus respectivas posibilidades de desarrollo de la personalidad psicosocial.

En este sentido podemos concluir que la *influencia familiar* en la toma de decisión sobre la elección de la carrera, a partir de la internalización de los imagos

parentales, y con ellas de las normas y valores de una época, actuaron de manera diferente en el caso del DACE y en el de los ADCE. En el primero, esos factores condicionaron su decisión obstaculizando, por lo tanto, el desarrollo de la autonomía y la capacidad del sujeto para responder inventiva y creativamente a los acontecimientos que se le presentaban. La fuerza de creación, en ella, fue inhibida.

La experiencia de la DACE, da cuenta de los resabios de una generación que vivió los primeros años de su vida, los más importantes para un ser humano, en un tiempo en el que un cierto número de valores y normas eran objeto de una aceptación compartida y en donde, lo que Mendel denominó *Sistema Padre*, tan combatido por sus aspectos coercitivos, representaba una legalidad, un orden, que servía a los sujetos de apoyatura psíquica para desarrollar su personalidad, ya fuera plegándose a él o combatiéndolo (Acevedo, 2001).

En el caso de los jóvenes auxiliares docentes, la elección profesional parece haber estado marcada por una realidad que condiciona a la juventud de nuestro tiempo, tal como lo plantea Mendel. Un mundo desgarrado e incierto en el que los jóvenes deben enfrentar un “conflicto fundamental que es el conflicto entre autoridad y actopoder” (Mendel, 1995, p. 75). No obstante, si bien existe una relación antagónica entre esos términos –señala el autor- ninguno de ellos puede eliminar al otro totalmente. Por lo tanto se trata de una realidad en la que, al mismo tiempo que estamos condenados a vivir teniendo a la autoridad como el telón de fondo imaginario, nos sentimos compelidos a buscar apropiarnos del poder sobre nuestros propios actos (Mendel, 2004).

### **Formación Inicial y Actopoder: Toma de decisión y condiciones socio-educativa en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Biología**

#### **- La influencia familiar y los modelos identificatorios en la elección de la carrera**

Los relatos de los formadores de formadores docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas, dan cuenta de sus experiencias singulares, únicas y personales configuradas en el marco de un conjunto de sentidos, mandatos, normas y valores

propios de una época. Singularidad en los sentidos<sup>24</sup> que otorgan a la experiencia vivida, en las maneras de construir su futuro profesional, con y desde los legados e identificaciones familiares y escolares, adhiriendo y respondiendo a las mismas tal cual ha sido instituido o desde el otorgamiento de nuevos/otros sentidos que le permiten reconocer la herencia a la vez que escribir su propia historia.

En el caso de la DAPB (docente adjunta del profesorado de Ciencias Biológicas), la elección de la carrera es redefinida luego del intento fallido para ingresar a la carrera de farmacia, la que había elegido en un principio como forma de responder al deseo que su madre no había podido alcanzar. Así lo relata:

*“Ellos (los padres) se han hasta privado de comer y a todos nos han dado de esta importancia al estudio e hicieron posible que vayamos a la Universidad, y este empuje que tenemos de estudiar y estudiar”.*

*(...)“Yo creo que eso me lo inculcó mi madre que siempre fue su deseo el de ser farmacéutica (...)”. “Yo vengo a estudiar Farmacia pero también me anoto en el Profesorado de Primaria por las dudas. Y mientras hacía el curso de ingreso, estaba en una nebulosa, sentía que mi cabeza se me explotaba”, (...)“Entonces me voy a estudiar el profesorado donde el nivel de exigencia era terrible. Esto fue en el 79’- 80’”. (...) “cuando me recibo del profesorado de primaria en julio, de julio a diciembre me sentía que no hacía nada”, (...) “Entonces me metí en la Facultad de Humanas donde no hice ingreso por el título que tenía, entré directamente en el año 82 u 83’ (DAPB).*

En el caso de la auxiliar docente del Profesorado de Biología (ADPB 1), redefine también su elección profesional, pero llevada por experiencias diferentes a las relatadas por la profesora. La influencia familiar, ejercida sobre todo por el padre, y la relación establecida con sus docentes en el marco particular de una cátedra universitaria, son las que intervienen en la decisión de estudiar biología.

*Sí, mi papá” (fue el impulsor de que siga estudiando). Mi papá siempre, ellos vienen de una familia humilde, trabajadora. De parte de mi mamá hay más familiares que tienen*

---

<sup>24</sup> Es interesante el desarrollo que realiza André Lévy sobre el *sentido*, definiéndolo como “es lo que *hace sentido* para seres concretos en relación dinámica (...) no se encuentra en la historia que nos ha *tomado*, ni tampoco en su relato, sino en lo que es retomado a posteriori, en el movimiento que ella es representada (verdadero sentido de la representación) (Lévy, 1997, p. 3)”.

*estudio, de parte de mi papá no,...” (...). “Mi papá siempre nos dijo a nosotras, ustedes siempre, siempre estudien, **estudien ...para ser mejores**”..... un día me dijo: “**si yo llego a morir antes que vos te recibas, vas con el título a la tumba y me decís: papi lo logré**”. Y eso cuando me lo dijo se me caían las lágrimas porque fue una cosa que como es **tan grande su deseo que me diga eso**” (...) “me marcaba, los dos me apoyaban mucho en el estudio....entonces **empecé a estudiar psicología** estuve dos años **con la profesora “L”** y ella fue, que ella no lo sabe, de esto no sabe ella, ... y “E”, **ellos dos como que hicieron que me gustara**.....y era tarde para cambiarme porque las inscripciones ya habían pasado y entonces decidí hacer las de psicología que tienen que ver con **biología, neuropsicología**”, (...). “Entonces yo decidí eso, **empecé como licenciada en ciencias biológicas y un día** cuando estaba en segundo año en el 2005 un profe, en realidad una profe, me dijo si no me gustaría trabajar como alumna ad honorem ahí en histología, con M y le dije: sí me gusta. Entre ahí que se yo, y **otro profe que trabajaba en el área me dijo porque no te metes en el profesorado** y terminas ahí, total las materias son muy parecidas, tenes que rendir por ahí otras materias pedagógicas. Y **bueno me metí** y dije: “termino esto y termino después la licenciatura”. Porque **con el profesorado era más fácil conseguir trabajo** que con la licenciatura, (...), igual iba haciendo a la par las dos. (ADPB 1)*

Desde este relato se pone de manifiesto, el modo en que el valor a la educación transmitido por el padre, colabora en la decisión de continuar los estudios universitarios, aspecto éste que comparte con lo vivido por la DAPB. Sin embargo, es importante advertir, que este deseo transmitido por las figuras parentales y asumido por los formadores, no estaría obstaculizando la posibilidad de elegir con cierto grado de autonomía la carrera profesional, en tanto su influencia se debilita por las oportunidades que se le presentan en la interacción con la realidad y en el encuentro con otros, permitiendo resignificar ese deseo y “transformarlo para sí”.

En el caso de la ADPB 1, el intercambio con un equipo de docentes universitarios y el gusto por la asignatura dictada por ellos, despiertan el interés por la carrera de Ciencias Biológicas. De esta manera, es evidente la intervención de los adultos significativos en la elección de la carrera -el padre y el encuentro con diferentes docentes en el espacio universitario- pero una intervención que orienta el camino a seguir para la concreción de su proyecto profesional.

En el caso de la segunda auxiliar docente del Profesorado de Biología (ADPB 2), la elección de la carrera la realiza atendiendo al mandato familiar de continuar con el legado de “*ser profesionales*”, y a las experiencias positivas y acompañamiento que tuvo de parte de sus docentes, en el transcurso de la escolarización secundaria.

*"En la familia, por parte de mi papá, predominaba mucho la cuestión académica, la cuestión de estudio, la mayoría son profesionales. ...como que hemos sido orientados un poco... a... esto a estudiar mucho y dedicarse a esto. Mi mamá, bueno, también ella hizo un profesorado en nivel.....si, bueno, para enseñar primaria y de alguna manera me siento identificada con la cuestión docente". (...)"Sí, determinante (el padre)... A mí me gustó mucho la biología siempre, fuera de la cuestión docente, verdad, a mí me gusto mucho y disfruté mucho la secundaria, tenía una muy buena profesora y siempre me gustó mucho la cuestión médica. En mi casa se habla mucho, mi papá usó un lenguaje médico, él que siempre escuchaba entonces tema de enfermedades... sabía que iba a estudiar algo relacionado con biología. Entonces, me inscribí acá primero en la licenciatura...no me gustaba mucho, pero en definitiva después me oriente más hacia la parte docente"* (ADPB 2).

Los relatos de los docentes dan cuenta de la intermediación de las figuras parentales, no tanto en la elección de la carrera específica a seguir, pero sí a través de la transmisión del valor y la importancia de continuar con los estudios universitarios, aunque, en el caso de la ADPB 2, se presentaría más como un instituido familiar, como una normatividad a seguir. Así también, en el caso de las dos auxiliares, la identificación con ciertas figuras docentes, orientan la elección de la carrera.

En este sentido, algunas investigaciones recientes referidas a las trayectorias de formación de profesionales en el campo de la salud y de la educación, (Juana Sancho y otros, 2011,2012; Leite Mendez, 2011; Mórtoła, 2006; Ickowicz, 2011; Ramió Jofre, 2005; Tenti Fanfani, 2005; Acevedo, 2010) coinciden con los relatos de los docentes entrevistados al señalar como importante la influencia de “los otros significativos”, especialmente de padres y docentes, en la elección profesional.

Por otro lado, y teniendo en cuenta el análisis realizado en el caso de los formadores de formadores docente de ciencias de la educación, es posible dar cuenta de

algunas semejanzas y diferencias con las experiencias narradas por los formadores de formadores docentes del Profesorado de Biología. En cuanto a las semejanzas, la elección de la carrera se produce también por la identificación con las figuras admiradas: la madre en el caso de la DAPB y, en el caso de los auxiliares se agrega además, el reconocimiento de las buenas prácticas de un equipo de docentes universitario y un docente secundario, junto a las experiencias positivas vinculadas al conocimiento disciplinar.

La nota distintiva a señalar aquí, son las semejanzas y diferencias que se presentan entre los formadores de formadores docentes de biología y los de ciencias de la educación, en referencia al modo en el que operó, en uno y otro caso, la internalización de los imagos parentales en la toma de decisión sobre la carrera a seguir.

De acuerdo a lo expresado por los docentes de biología, es posible advertir márgenes amplios de autonomía en la elección profesional, características que comparten con la experiencia relatada por los auxiliares docentes de ciencias de la educación. Tal es el caso de la profesora adjunta de ciencias biológicas que, si bien en un principio inicia farmacia intentando así realizar el deseo no cumplido de la madre, posteriormente ante las dificultades que se le presentan, decide optar por los estudios en Educación Primaria, ingresando luego a la universidad para continuar los estudios en Ciencias de la Educación. Situación similar se plantea en el caso de la auxiliar 1 (ADPB 1), quien inicia la carrera de psicología, espacio donde descubre su interés y gusto por las ciencias biológicas, aspecto que la impulsa a ingresar al año siguiente a la licenciatura en Ciencias Biológicas.

La segunda auxiliar docente (ADPB 2), si bien elige la carrera dando continuidad al legado familiar, logra resignificarlo y hacer propia la elección, motivada por las experiencias positivas vividas en la escuela secundaria. De esta manera, la influencia de los imagos parentales se debilita, posibilitando a los sujetos organizar por sí mismos los elementos de una decisión eficaz, en este caso la elección de la carrera.

En síntesis el acto de decidir sobre su futuro profesional lo realizan a partir de reconocer el legado y la herencia familiar pero cargándolos de otros significados,

distintos y propios. Es desde este proceso de poder diferenciarse y a la vez reconocerse como el eslabón de una cadena que lo preexiste, que los sujetos pueden hacer una elección en consonancia con sus deseos. Ser autor y no sólo agente de sus propios actos desde la infancia y juventud, en la vida privada, en el trabajo, en la sociedad, tomar iniciativas en la existencia, permite el desarrollo del gusto y placer por la actividad, el interés en lo que se hace, la motivación y la asunción de responsabilidades (Mendel, 1994).

En cuanto a las diferencias es interesante destacar las que se presentan entre las vivencias relatadas por la profesora de ciencias de la educación (DACE) y la docente de ciencias biológicas (DAPB). Teniendo en cuenta que las dos pertenecen a una misma generación, aquella que fue socializada en el contexto cultural (bajo los sentidos y prácticas) de una sociedad patriarcal, cada una de estas docentes responde de manera diferente frente a la elección de la carrera profesional. La primera, más ligada a las determinaciones propias de los imagos parentales, con escasos márgenes de autonomía en la toma de decisión y, por tanto, con dificultades para apropiarse y ejercer poder sobre sus actos. La segunda, no exenta de las determinaciones familiares, sociales y culturales de la época, busca actuar y responder de manera autónoma, a partir de enfrentar los obstáculos que se le presentan con iniciativa y responsabilidad, intentando hacerse cargo de sus decisiones, aunque, tal como se desprende de su relato, se vuelve por momentos una lucha desigual entre la autoridad internalizada y el actopoder. Escuchemos a la formadora:

*"Yo creo que **el deber ser**, y es lo que me pesa, a veces uno choca con la realidad, el deber ser está muy marcado,".*

*"Yo siempre dije, **“aquí no me voy a morir”**, y terminé el secundario y me fui del pueblo.*

Este proceso de superación de esa barrera del deber ser lo hiciste sola o hay otros que te fueron ayudando? *"**Sí la gente** y el deseo de querer superarme más y más. Y también en forma individual". "Yo siempre decía que yo era la **rebelle sin causa**. También puede ser que eso sea por lo **que yo siempre quise salir, irme, ser un pájaro libre**. Siempre decía que me iba a ir a vivir a Europa o a Rusia para **romper con ese deber ser**. Y aún me pesa eso de qué dirán". "Yo creo que al venirme a los 17 años a San*

*Luis, el haber vivido en distintas pensiones, de trabajar y estudiar”. (...) “o esas utopías que tuve de **querer cambiar el mundo**, creo que eso fue” (DAPB).*

Esta relación inicial da cuenta de la dificultad de esta docente para lograr ese “más allá de la autoridad” de la que habla Mendel (1996). Según este autor la rebeldía es señal de la persistencia de la dependencia inconsciente del deseo de las figuras parentales. Serán posteriormente las circunstancias de la vida de tener que desenvolverse en un contexto extraño, lo que le facilitará el desprendimiento. Sin embargo, su reconocimiento en ciertos momentos le pesa, indicio que está actuando en ella la culpa inconsciente que surge frente a la fantasía que se está transgrediendo la voluntad parental.

A pesar de ello o bajo este sentimiento de culpa inconsciente, intenta confrontarlo en el encuentro con la realidad que se le presenta y con el acompañamiento de otros, sus pares y adultos significativos. Frente a un modelo autoritario con muchos siglos de historia, expresa Mendel (1996), sólo es posible salir de él, “confrontándonos con el hecho de que el mundo no ha sido creado por personas extraordinariamente poderosas, grandes, sino que somos nosotros quienes nos creamos todos los días” (Mendel, p.55). Se presenta así, continúa el autor, una relación antagónica entre autoridad y actopoder, lo que no significa, sin embargo, que uno de los términos pueda eliminar completamente al otro, por lo que dice el autor:

Creo que estamos condenados a vivir con este telón de fondo imaginario de la autoridad pero que, al mismo tiempo, estamos condenados a buscar apropiarnos de nuestros actos para poder construir de manera personal nuestra propia vida y nuestra propia historia (Mendel, p. 75).

En este marco, es importante aventurarnos a un análisis más profundo de lo que aquí se está planteando, a fin de comprender algunas de las razones que explican las diferencias entre la posición del DCE y el DAPB. Sin querer profundizar sobre la ontogénesis del sujeto individual, es pertinente recordar aquí la perspectiva de Winnicott (1975) quien explica, a partir de sus desarrollos sobre los procesos transicionales, la participación del sujeto en su propia socialización, conceptualización en la cual se inspira el sociopsicoanálisis para enriquecer sus desarrollos teóricos. A partir de reconocer y revalorizar los aportes de la perspectiva winnicottiana, Mendel



termina de dar coherencia y profundidad al concepto de *acto*, eje central de la psicología social mendeliana (Acevedo, 2005). Recordemos que para Winnicott, expresa Mendel (2000, p. 20) “el sujeto interviene activamente frente a las realidades y eso gracias al poder de ilusión que proviene de la primera infancia: crear es siempre querer el mundo diferente de lo que es”. Esas creaciones son producto de una fuerza, venida de lo más profundo de uno mismo, a la cual hemos hecho ya referencia, y que Mendel llama “*fuerza de creación*”. El autor la define como “una fuerza personal que pertenece a cada ser humano, aún antes de su nacimiento, ligada a la vida del cuerpo al interior del cuerpo materno, una fuerza que demanda desarrollarse libremente”... (Acevedo, 2013, p. 24). Es lo “vívido del sujeto”, lo que le permite escapar a la repetición; es la capacidad humana de creación que se desarrollará en el curso de la interacción con una realidad nunca completamente previsible, lo que le otorga al sujeto el único margen de libertad que posee. Vemos entonces que, en este proceso, para el caso de la formadora de formadora docente de ciencias biológicas, habrá habido ciertas condiciones –tales como el intercambio con el grupo de pares y, la apertura de un espacio de descubrimiento y creación semejante al espacio transicional, el aula, brindada en éste caso por el director de la escuela - los que han permitido que esta fuerza antropológica logre desplegarse. Así se pone en evidencia en el relato de la DAPB:

*“En la secundaria yo tenía mucha afinidad con el Padre Antonio. De él me quedó esto de poder mirar más allá del mundo para poder salir. (...) Pero del Padre Antonio, creo que de ahí debo haber incorporado esa cosa de salir a conocer el mundo, porque él nos contaba la historia de una manera que vos te metías adentro, te imaginabas cómo era el mundo y cuando tuve la oportunidad de viajar decía ¡esto era como lo había visto! Me gustaba escucharlo cómo nos enseñaba francés y el resto de los idiomas y esta cosa del respeto. Yo creo que estos curas, (...), nos dieron todas las herramientas para venir a la ciudad. (...) Y vos crees que influyó sobre vos? Sí, creo que sí, incide en que yo siga estudiando. (DAPB)*

De esta manera, expresa Acevedo:

(...) el uso de la creatividad como defensa da cuenta de un sujeto social que al mismo tiempo que reconoce la legalidad que rige la vida social se autoriza a introducir la novedad en ella a través de actos que la modifiquen efectivamente (2013, p. 24).

- **El proceso de socialización y la constitución de las imagos de autoridad**

En el equipo de los formadores de formadores docentes del profesorado de ciencias biológicas, las figuras parentales se constituyen, al igual que en el caso de los docentes de ciencias de la educación, en las principales figuras cuyos valores y normas se internalizan, estructurando las maneras de ser, pensar y actuar.

Tal como se planteó anteriormente, la socialización identificatoria es considerada por la perspectiva mendeliana como la principal forma de socialización y el verdadero zócalo sobre la cual se construye la personalidad de los sujetos. En este sentido, los padres –en tanto primeras figuras identificatorias- han participado de manera distinta en el proceso de socialización de los docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas. Así, en los relatos de la profesora adjunta (DAPB) y de la ADPB 2 es posible advertir cierta semejanza respecto del modo en que las figuras paternas, intervinieron en la transmisión de normas y valores, las que guiarán el acto de decidir la elección de la carrera y marcarán sus trayectorias profesionales.

La profesora de Ciencias Biológicas, expresa:

*"Yo creo que **el deber ser y es lo que me pesa**, a veces uno **choca con la realidad**, el deber ser está muy marcado, me ha costado mucha terapia esta cuestión de **la moral** creo que **lo tengo muy marcado**. Además yo lo traigo de **mi casa, de mi familia** y del pueblo mismo, **del temor** de qué dirán".*

*"Porque esto **debía ser así y se acabó**. Cuando uno se mandaba una picardía con una gran inocencia, **bastaba con la mirada de mi padre**. En cambio mi mamá era más de ordenar, de gritar, de ponerte en penitencia; mi papá era más silencioso, te miraba y listo" (DAPB).*

Similar situación se presenta en el caso de la auxiliar docente (ADPB 2), quien expresa:

*(...) "**Bastante exigentes mis padres**, mi papá muy, demasiado. (...) Tanto en cuestiones de estudio, académicas, como en la vida misma, es como un padre muy especial, si muy especial, **muy rígido**. Este, digamos que **no puede salirse de la línea** y si esto sucede, es muchas veces es inaceptable. Entonces, eso también ha **influido un poco en nuestra forma de ser**, de mi hermana y mía que inclusive lo hemos charlado entre nosotras de*

*eso que uno hereda y de lo cual uno no puede desligarse” . “Entonces, ver de alguna manera que todos **han sido exitosos** en lo que han hecho como que a uno... (...) “Ese peso de hacer. (...) Eran **muy controladores** con el tema de la universidad. También cuando uno era ya un adulto y **tomaba sus decisiones y responsabilidad**, entonces, a veces se ponía como muy pesado (el padre) y eso también a uno le..., me generaba **ansiedad**, viste, es como terminar, terminar y más en la recta final que mi papá y cuando, y cuando, y cuando, y cuando, y cuando, y que uno ya estaba” (ADPB 2).*

A pesar de pertenecer a dos generaciones diferentes, es evidente las marcas de la sociedad patriarcal en los valores y normas transmitidos por las figuras paternas, aspectos que comparten, en cierta medida, con lo que analizábamos en el caso de los formadores de formadores docentes de ciencia de la educación, fundamentalmente, para el caso de la DACE.

Siguiendo a autores que analizan el sistema patriarcal, expresa Acevedo:

(...) aún cuando está en declinación desde hace varias décadas, algunos de sus principios siguen vigentes en ciertos ámbitos culturales. En lo que respecta a las relaciones familiares en particular, asigna todavía a los ancestros- abuelos y padres- (...) la responsabilidad de transmitir a la joven generación las pautas que rigen los intercambios en la vida colectiva (2013. p. 5).

La inculcación del *deber ser*, la exigencia en el cumplimiento de tiempos, la inculcación de *una moral* y de una *única manera de hacer las cosas*, continuar con el legado familiar de ser *exitoso y profesional*, son mandatos interiorizados por estos docentes y vividos, por momentos, como una carga pesada de sobrellevar, generando ansiedad, en la auxiliar docente 2 (ADPB 2), y temor en la profesora adjunta (DAPB). Normas y valores que de alguna manera imponen los padres, como forma de actuar y comportarse, convencidos que ese es el camino a seguir para alcanzar la meta. Se obstaculizaría así, para las mencionadas docentes, la posibilidad de enfrentar las dificultades que la realidad les plantee a partir de actos autónomos, responsabilizándose por ellos y tolerando la cuota de incertidumbre que supone la toma de decisiones.

En síntesis la dificultad consistirá en encontrar caminos propios para transformar la realidad. Dificultad atribuible a que “...un medio demasiado protegido, demasiado organizado y mediatizado por el adulto (...) desarrolla en el sujeto una impotencia para organizar por sí mismos los elementos de una decisión eficaz e instantánea que muchas veces le será necesaria” (Mendel, 1994, p. 13).

La relación con la autoridad se constituye inicialmente sobre la base -explica Mendel (1994; 2000)- de “una identificación exclusiva hacia los adultos (“Debes hacer lo que yo hago y sólo eso”), identificación con las figuras parentales y sus mandatos. La autoridad internalizada es el factor psicológico que obstaculiza la apropiación del poder sobre los propios actos ya que cada vez que el sujeto realiza un avance en este sentido es vivido inconscientemente por él como una transgresión al deseo parental con el consecuente sentimiento de culpa. Como ya dijimos, la dependencia respecto de los ímagos parentales internalizados, podrá manifestarse tanto a través de conductas de obediencia como de rebeldía.

Sin embargo, este vínculo con la autoridad que el DAPB y el ADPB 2 establecieron con las figuras parentales, fue interpelado por los intercambios y experiencias vividas durante su trayecto por el espacio social de las instituciones. En este sentido, siguiendo la perspectiva mendeliana, en la posibilidad de apropiarse, o no, de sus propios actos fue relevante la calidad de los espacios institucionales por los que transitaban estas docentes -la escuela secundaria en el caso de la auxiliar docente 2 (ADPB), y laborales, en el caso de la profesora adjunta (DAPB). Así también, el encuentro con figuras que les ofrecieron espacios para intercambiar con otros y con la realidad en la que están inscriptos, posibilitando así el desarrollo de la personalidad psicosocial.

Escuchemos el relato de la profesora adjunta:

Este proceso de superación de esa barrera del deber ser lo hiciste sola o hay otros que te fueron ayudando?

*"Sí la gente y el deseo de querer superarme más y más. Y también en forma individual. (...) Yo creo que al venirme a los 17 años a San Luis, el haber vivido en distintas pensiones, **de trabajar y estudiar**". "No, primero fui a la casa de mi abuela, después a una pensión, después a la casa de unos tíos y después me volví a ir" (DAPB)*

Y el relato de la auxiliar docente.

*"Este, como muy invasor también (el padre), inclusive de grande ahora, pasa que **uno bueno ya es grande** y ya tiene ahora **la libertad** de hacer lo que uno quiere y puede*

*poner límites, quiere como que meterse. Yo entiendo que con buena intención pero no es la forma, no es la forma, así que bueno". "¿Qué significó? (la escuela) Bueno, la base fundamental para poder elegir lo que me gustaba, motivó a que eligiera las ciencias biológicas para estudiar en la universidad" (...) "La orientación general en ciencias naturales y exactas". (...) "Y que me gustaban mucho sus clases, me hizo gustar mucho la biología, la forma que daba las clases", (ADPB 2).*

Estos relatos permiten dar cuenta que, tanto la profesora adjunta (DAPB) como la auxiliar docente (ADPB 2) pudieron “ir más allá de la autoridad”, escapar a la repetición y asumir un rol activo en la elección profesional. En este proceso, colaboraron los intercambios y los encuentros realizados con otros, los pares y adultos significativos encontrados a lo largo de sus respectivas trayectorias, quienes fueron capaces de posicionarse como la “madre suficientemente buena” de Winnicott (1975) y abrieron espacios semejantes al espacio transicional. De este modo, fue posible para ellas construir valores propios –como la libertad- y avanzar hacia la progresiva independencia de quienes los encarnaron en la vida familiar. En ese proceso se desarrolla la faceta más madura de la personalidad de cada uno, la psicosocialidad que permite realizar las propias elecciones.

En el caso de la auxiliar docente 1 (ADPB 1), es posible advertir algunas diferencias con las experiencias relatadas por sus colegas formadoras de formadoras docentes.

*"Con mi mamá es una cosa que nunca tuvimos una discusión de nada, **mi mamá es súper buena**, no es de plantear, si cuando yo era chica recuerdo que era **más firme** que mi papá, cuando yo era más chica. Pero después cuando yo fui creciendo, acercándome a la adolescencia, y que sé yo, es como que me hice más amiga de mi mamá y con mi **papá chocábamos** más, porque mi papá es **muy estricto, muy exigente**. (...)" nuestra relación fue cambiando. Pero con mi papá, a comparación de mi hermana yo **soy más unida con él**, ... (...)Mi papá **pone más bien los límites** y todas esas cosas, en la crianza mi mamá también nunca le discutió a mi papá. Mi papá decía no salís o no esto o no lo otro, o sea ellos dos siempre concordaban en las decisiones...pero mi papá es como **más estricto**, es más yo digo a veces que se complementan (...)"*  
*"...de ellos dos **soy muy responsable**. Para pagar las cosas la saqué de ellos dos".*  
(ADPB1)

En este sentido, la identificación con las figuras parentales, estaría construida más sobre la firmeza, el afecto y el reconocimiento, que sobre la imposición de formas de ser y actuar. Que los padres se posicionen desde la firmeza, más que desde la autoridad, supone, según Mendel (1993, p. 2) “permanecer siendo uno mismo, portador explícito del propio sistema de valores que se sostiene frente al otro considerado como interlocutor válido. Autoridad y firmeza pertenecen a dos universos psicológicos distintos. En el caso que estamos tratando, la docente se ha sentido considerada como una interlocutora válida por sus padres que fueron firmes en el sostenimiento de sus principios pero no se los impusieron arbitrariamente. Vemos aquí, que la forma de la madre de ejercer el rol materno, es un factor importante al habilitar una suerte de espacio transicional propicio para la creación. El afecto, el acompañamiento y los cuidados maternos, posibilitaron en la auxiliar docente el desarrollo del actopoder como expresión de la fuerza de creación. El acto de continuar con los estudios universitarios, lo realizó así siguiendo sus propios deseos, -además de la intervención de un grupo de docentes universitarios en el descubrimiento de su capacidad e interés por la biología-, lo que le generó placer, interés y motivación en la elección de la carrera.

El modo en que los formadores de formadores docentes del profesorado en Ciencias Biológicas, tramitaron el mensaje transgeneracional de ciertos mandatos, normas y valores fue diferente, de acuerdo a las relaciones establecidas con las figuras parentales y a las experiencias vividas en las instituciones educativas –tal como se planteó para el caso de la ADPB 2 y la ADPB 1- y laborales – como en el caso de la profesora adjunta (DAPB). Así también, es posible observar que bajo estas condiciones pudieron, a la vez que hacerse cargo de la herencia de ideales y mandatos familiares, diferenciarse de ellas y realizar sus elecciones de manera personal y autónoma.

**- La elección profesional en el marco de un contexto sociopolítico y económico**

A diferencia de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación, el contexto sociopolítico y económico no aparece en el relato de los docentes del profesorado en Ciencias Biológicas, como condicionantes para la elección de la carrera profesional, pues según dicen, su decisión no estuvo supeditada a los vaivenes sociopolíticos de una época. Mientras que, como ya lo señalamos, la docente

responsable de ciencias de la educación reconoce ese condicionamiento y el auxiliar docente menciona en este sentido las restricciones económicas de su grupo familiar.

Sí es posible señalar que, frente a condiciones económicas familiares restringidas por las que atravesaba tanto la profesora adjunta (DAPB) como la auxiliar docente de ciencias biológicas (ADPB 1), al iniciar sus estudios universitarios, ambas tuvieron que salir a trabajar para poder sostenerse y continuar con la carrera elegida.

Así lo expresa la Profesora responsable:

*"Sí (trabajar). Casi desde el inicio de mi carrera, en 2do año, porque pedía dinero y no había ya que **mis padres hacían mucho esfuerzo** para que estudiáramos. Mi hermano ya estaba en San Juan". (...) "eso me dio total **autonomía económica**, yo hacía lo que quería con mi dinero, el hecho de **no depender de nadie** (...)" (DAPB).*

Situación similar plantea la auxiliar docente:

*"No, no, no **trabajaba** hasta que me recibí de profesor, hubo un momento **que trabajé porque una materia que me hizo doler mucho la cabeza**, física y no la entendía, no la entendía y yo quería ir a un profesor en particular. **Mi mamá no podía pagar** el profesor entonces empecé a cuidar un nene cerca de mi casa. Y a su vez bueno, limpiaba, todo ahí en esa casa y me pagaban y con esa plata **yo pagaba mi profesor particular**". (...) "Después...limpiaba una oficina me acuerdo, pero me pagaban tan poquito que lo dejé y después encontré trabajo en un instituto de apoyo escolar" (ADPB 1).*

Tras la búsqueda de permanecer y cumplir con la meta de terminar los estudios universitarios, éstos formadores de formadores toman la iniciativa y deciden trabajar, enfrentando así la realidad, siempre compleja e imprevisible, que les toca vivir. En el transcurso de esta experiencia, van tomando conciencia de los riesgos a enfrentar, como a desarrollar y fortalecer el espíritu de decisión e iniciativa. Esta situación, configuraría un marco propicio para que los docentes puedan ejercer su actopoder, gracias al cual logren sentir motivación e interés por lo que hacen, a la vez que asumen responsabilidades. Expresa Mendel:

En efecto, tener poder sobre los propios actos, (...), implica una modalidad de relación con la realidad externa que permite el desarrollo del sentido de realidad,

del espacio, del tiempo, del gusto por la actividad, de la iniciativa, la asunción de responsabilidades. El placer, el interés en lo que se hace, la motivación, dependen del poder que tenemos sobre lo que hacemos (1993, p. 12).

Finalmente, en el caso particular de la ADPB 2, no manifiesta haber tenido que trabajar para poder estudiar, sino todo lo contrario. Reconoce y valora el apoyo económico de los padres para el sostenimiento de su carrera, lo que le permitió dedicarse y avanzar en los estudios.

Así lo expresa:

*"Yo, tal vez, no hubiera tenido la oportunidad de estudiar en la universidad, tendría que haber ido a trabajar. Entonces lo económico, no, que mis padres **me hayan podido ayudar** ha sido fundamental". (ADPB 2)*

Sin embargo, teniendo en cuenta lo analizado anteriormente acerca de la sobre exigencia y control permanente del padre para alcanzar la excelencia en los estudios y finalizar en tiempo la carrera, surge el interrogante acerca de si el apoyo económico realizado por ellos no colaboró en profundizar la internalización de lo imagos parentales y, por tanto, dificultar las posibilidades de tener poder sobre sus actos. Y es aquí, en donde la institución universitaria, como espacio de formación, se constituye en un ámbito fundamental para que con otros y a través de los otros pueda reflexionar y tomar conciencia sobre las marcas que la sumisión al principio de autoridad haya dejado en ella, posibilitando así el desarrollo de su personalidad psicosocial. Porque,

(...) la conciencia plena (aunque implícita) de ser autor de sus actos no será posible en un universo en el que una autoridad omnipotente (...) decreta que el único sujeto creador es un Gran Objeto, y único autor de todas las cosas de este mundo" (Mendel; 1994, p. 262).

En síntesis, lo analizado hasta aquí, da cuenta, por un lado, de la singularidad en las experiencias relatadas por los docentes en referencia, al modo en que ciertas condiciones familiares, socio-históricas y económicas, como también escolares, posibilitaron o no la toma de decisión de la carrera profesional a seguir, aspecto este último, que nos permitió acercarnos a la comprensión del grado de apropiación y ejercicio del poder sobre sus propios actos.



Por otro lado, en el transcurrir de sus relatos, se advierte el modo en que fueron confrontando las diversas condiciones que actuaron en los formadores docentes antes de iniciar sus estudios universitarios, proceso en el cual el intercambio con otros, sus pares y adultos significativos, en el espacio de instituciones educativas y/o laborales, según el caso, se constituyó en uno de los factores importantes para el despliegue del actopoder. Su relevancia adquiere sentido, si recordamos sobre todo, el acompañamiento y orientación que brindaron en el desarrollo de los recursos necesario para que puedan “ir más allá de la autoridad” y realizar sus elecciones de manera autónoma. Esto, si consideramos, la fuerza con la que operó la internalización de los imagos parentales, de las normas y valores impartidas, al momento de la elección de la carrera, fuerza configurada según el modo en que las figuras paternas y maternas se posicionaron, unas más sobre la autoridad (como en el caso de la DAPB y la ADPB 2) y otras más sobre la firmeza (tal es el caso de la ADPB 1).

Tanto en el caso de la DAPB, pero fundamentalmente, en el caso de la ADPB 2, la relación establecida con las figuras parentales, se presentaron debilitando las posibilidades de apropiación y ejercicio del actopoder, dificultando que la toma de decisiones pudiera ser ejercida desde una accionar autónomo. Situación diferente fue vivida por la ADPB 1 para quien, el posicionamiento de los padres asentados más sobre la firmeza que sobre la autoridad, junto con el encuentro e intercambio con adultos significativos que abrieron espacios semejantes al espacio transicional, promovieron una toma de decisión más autónoma, permitiendo así el desarrollo del actopoder y la emergencia de la personalidad psicosocial.

Por otra parte, pudimos observar que, a pesar de pertenecer a dos generaciones diferentes (por un lado, la perteneciente la DAPB y, por otro, la propia de las dos jóvenes auxiliares), permanecen aún ciertas características propias de la sociedad patriarcal, tal como el lugar principal que las figuras paternas tienen en la transmisión de un conjunto de normas y valores, aspecto que comparten con el equipo de formadores de formadores docentes de ciencias de la educación. En esta similitud, interpelábamos el modo en que estas normas y valores, impuestas por los padres, inhibía las posibilidades para que las formadoras docentes -fundamentalmente la DAPB y la ADPB 2- puedan tener una participación activa y autónoma en la elección de la carrera, condición importante para el desarrollo del actopoder.

Finalmente, el contexto sociopolítico y económico vivido por los formadores docentes del profesorado de biología, no aparece como condicionante para la elección de la carrera, como tampoco para la apropiación y ejercicio del actopoder. Más bien se advierte, en el caso particular de la DAPB y ADPB 1, que al tener que trabajar para ingresar y sostener la carrera universitaria, les permitió poner en acto la capacidad de tomar decisiones frente a una realidad que se les presentaba como adversa, manifestando por ello satisfacción y reconocimiento por los objetivos alcanzados. En este sentido, se presenta una situación diferente a la vivida por la DCE (docente adjunta de ciencias de la educación) para quien el orden político dictatorial y sus instituciones se constituyeron en fuerzas que inhibieron las posibilidades de apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos, sobre todo si consideramos que en sociedades de este tipo la autoridad es manipulada por ciertos grupos de poder en vistas a la sumisión, al dominio y al control.

No es posible obviar en este proceso, la presencia, acompañamiento e intercambio que establecieron con sus pares, lo que colaboró para que el desarrollo del actopoder tenga lugar e inhibir la fuerza de los imagos parentales.

### **Formación Inicial y Actopoder: Toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes del profesorado en Matemática**

#### **- La influencia familiar y los modelos identificatorios en la elección de la carrera**

En la toma de decisión sobre la carrera a seguir, la influencia familiar en éstos docentes, se presenta con algunas notas distintivas interesantes de destacar que los acerca más a las experiencias relatadas por los formadores de formadores docentes del profesorado de biología, que a los docentes de ciencias de la educación. En principio, se advierte que la influencia de las figuras parentales en la elección de la carrera, se presenta no tanto desde la operación de los mandatos e internalización de los imagos parentales, sino más bien, desde la transmisión que sus padres realizaron de ciertas prácticas y sentidos en torno al valor de la cultura y la educación. De alguna manera, estos valores son apropiados, en unos más que otros, de manera personal, a partir de

adjudicarles las marcas de ideales propios. En el caso de la DAPM (docente adjunto del profesorado de matemática), el gusto y las aptitudes personales hacia las matemáticas las cultivó, en parte, a partir de prácticas cotidianas de estudio de esa disciplina, realizadas con el acompañamiento de su madre, las que tenían luego, continuidad en la escuela.

*...a mí me gustaba estudiar y me dediqué a matemática porque era lo que yo más trabajaba en mi casa, mi madre desde primer grado, que se sentó conmigo a estudiar. Qué pasó, que yo a lo mejor yo tenía inclinación para otra carrera por ejemplo: Medicina, pero ya sabía que de San Luis, no me podía ir, sí, entonces la elección fue entre las cosas que habían acá y que me gustaban, porque realmente me gustaba, porque a ver..., en los grados yo era la que hacía los problemas para que después la maestra se los diera a mis compañeras, viste, cuestiones así" (DAPM).*

En el relato de la JTPM, se advierte el reconocimiento que les otorga a los padres en la transmisión de ciertas actitudes y comportamientos frente a la educación, factor que se pondrá en acto no sólo al momento de elegir la carrera, sino también, a lo largo de su formación inicial.

*"Mi papá no había hecho más que la primaria, pero tuvo una formación intelectual y política muy importante como corresponde a vivir en Buenos Aires en esa época. Iba al Colón al gallinero, mi viejo era amigo de David Viña, de Noé Jitrit, y bueno, jugaba al ajedrez"... "Si y mi mamá era muy inteligente y ávida lectora pero, no tenía la cultura política de mi papá, pero creo que tenía una inteligencia más fina" (JTPM)*

Al mismo tiempo, y a semejanza de lo relatado tanto por el auxiliar docente de Ciencias de la Educación como por los auxiliares del Profesorado de Biología, la intermediación de un profesor del secundario es el que despierta el interés por el estudio, no de la matemática en sí, pero de una disciplina del mismo campo como es la Química Aplicada.

*"Yo cuando terminé el secundario, un profesor de Mercaderías, -es decir el estudio de las mercaderías-, que enseñaba química aplicada, me impactó" (...) "Por lo que entré a Ingeniería, entonces, di el ingreso a Ingeniería y al Profesorado y me saqué diez en*

*el ingreso de Ingeniería que era Ingeniería Química, por justamente la influencia de este hombre, entonces, entré a la UBA, en marzo del 76” (JTPM)*

Aquí los docentes se constituyen también en figuras claves para la toma de decisión de la carrera a seguir, siendo en esos casos, posibles modelos a seguir en el transcurso de la trayectoria profesional.

En tal sentido, es pertinente señalar la importancia que el sociopsicoanálisis le otorga al docente y, fundamentalmente a la escuela como institución social, en el desarrollo de los recursos y capacidades que posibiliten el despliegue del acto por parte del sujeto; un acto a través del cual “el niño (y el adulto) se encuentra con la realidad, no solamente adaptándose a ella, sino de una manera creativa respecto de ella” (Mendel; 2000, p. 21), participando así en la formación de su personalidad social.

Respecto del ADPM, al igual que en el caso de la DAPM, son sus aptitudes y el gusto por la matemática construidos desde temprana edad, los que guían la elección profesional.

*“es lo que yo elegí, lo hice por elección y también tuve..., no es que nadie me dijo, pero tuve gente que me decía vos sos inteligente, aprovechá y no me arrepiento de haber hecho esa opción” , porque siempre tuve facilidad para aprender, siempre, siempre me gustó aprender, y me acuerdo que me encantaba ir a la escuela, me encantaba ir a la escuela. (...) ... "siempre fui curioso intelectual y era como descubrir algo nuevo, no, si me gustaba muchísimo” (ADPM).*

En este último caso habría que destacar dos aspectos importantes que marcan algunas diferencias con sus colegas, y que le permiten a este docente dar cuenta del poder *sobre su* acto de decidir el futuro profesional. Al contrario de la DAPM y de la JTPM, quienes eligen estudiar matemática, luego de haber pensado otras opciones no concretadas por distintas circunstancias.

Para el ADPM el inicio de la carrera fue la concreción de un sueño que se gestó desde temprana edad. En este proceso se manifiesta la influencia de los padres, quienes a la vez que reconocen en él las capacidades y disposiciones para el estudio, le transmiten el valor hacia la educación, el gusto por las matemáticas y al “ser docente”,

transmisión producida, no por ser profesionales de esos campos, pues ambos no habían culminado sus estudios secundarios, sino desde las experiencias y vivencias cotidianas ocurridas en el seno familiar. En este sentido, es posible que el ADPM, haya hecho realidad aquellos proyectos y deseos que ellos mismos no pudieron lograr.

*"Mi papá trabajaba en la casa de Gobierno, pero por ejemplo era muy bueno para la matemática, y a parte, tenía así como changas de albañil, era muy bueno con la albañilería, muy bueno, para los cálculos matemáticos era buenísimo". "Sí, por él (el gusto por la matemática), y mi mamá me comentaba, nos comentaba, que a ella le hubiera gustado ser maestra, soñaba con ser maestra ...". "...el tema de la Docencia...De los cuatro, somos cuatro... lo llevamos en la sangre". "...cuando mi mamá quedó viuda, la educación tenía mucho valor" (...) (ADPM).*

Cierto es que, tal como lo demuestran los estudios de Tenti Fanfani (2005), para el caso de la docencia, las familias operan, muchas veces de manera oculta y difusa, como un factor determinante a la hora de la elección profesional y laboral de los hijos, aspecto éste que se presentó, como vimos hasta aquí, de diferente manera en los casos analizados. Este factor no sería una característica sólo atribuible a la profesión docente sino también a otras profesiones (como la biología y la matemática). A través del proceso de socialización identificatoria el entorno familiar transmite cierta "cultura profesional", creando y recreando ciertos modos de ver, de actuar, de valorar y de sentir un oficio los cuales, al quedar en la esfera "privada", pasan a formar parte de los códigos internos y propios de los integrantes de la familia.

La herencia de esos ideales, se presentarían en el ADPM, más que como mandatos de una autoridad a la que se debe obedecer sin discutir, con el riesgo que ello implicaría si sus deseos fueran transgredidos, - tal como se analizó para el caso de la DACE (docente de ciencias de la educación) y de la ADPB 2 (auxiliar docente de biología) -sino más bien como ideales que pudieron ser "transformados para sí", en función de las propias metas que se desea alcanzar: ser docente, salir de la pobreza, aprender, descubrir cosas nuevas.

Su disposición y entusiasmo para el estudio de las matemáticas se potenciaron al mismo tiempo que el desarrollo de una suerte de "vocación" a la docencia transmitida

por su madre. En este sentido, es interesante señalar lo que advierte Tenti Fanfani (2005), al observar que lo que algunos consideran una inclinación *natural* a la que denominan “vocación”, es en realidad una construcción subjetiva en que las figuras significativas han tenido un papel fundamental. Escuchemos al autor:

En efecto, es bien sabido que el aprendizaje familiar no es explícito ni programado y, por lo tanto, tiende a revestir un carácter “natural” (“desde pequeña jugaba a ser maestra”). Este aprendizaje tiende a negarse como tal y a adquirir la forma de una segunda naturaleza. Es probable que el peso determinante de la vieja “representación de la vocación” en parte se explique por la existencia de estos mecanismos sutiles de transmisión “familiar” y “privada” del oficio docente (Tenti Fanfani, 2005, p. 262).

La perspectiva sociopsicoanalítica, complementa este análisis y permite una comprensión más profunda sobre lo planteado. En este sentido, Mendel (1996) destaca el papel fundamental de los vínculos primarios en la constitución de la subjetividad y sus efectos en la vida adulta. Concretamente, teniendo en cuenta lo ya desarrollado anteriormente sobre la socialización identificatoria, es posible advertir en este caso, la identificación con la madre como orientadora de la elección profesional.

Inspirándose en Winnicott, Gérard Mendel destaca el rol de “la madre suficientemente buena” que habilita el desarrollo de la *fuerza de creación*, capacidad humana que permite escapar a la repetición.

*“Yo siempre cuando dicen por ahí el tema de que los padres no están..., yo creo que no pasa por la cantidad, yo creo que **la calidad del tiempo que tuvimos con mi mamá, fue espectacular**. Mi mamá no era una persona, por más que fuera pobre y tuviera primaria, no era una persona hueca, era bastante **aspirante**”. “... porque mi vieja se podría haber tirado a la cama (su padre murió siendo muy chico), con ocho guachos, como decían en esa época y sin embargo **salió adelante, el espíritu de lucha**” (ADPM)*

A la impronta afectiva de la madre, que potencia la fuerza de creación en este docente, se agrega el rol de la escuela. En ese espacio social, en el encuentro e intercambio con otros significativos, este sujeto encontrará los recursos para vencer los temores y enfrentar la realidad modificándola a través de sus actos. Pues, tal como lo expresa Mendel (1994) “el poder del acto es limitado (...) Y es por esa limitación y

delimitación por lo que salimos, a partir del acto, del mundo mágico del fantasma para encontrarnos con los otros en su alteridad y con el mundo en su singularidad” (p. 34).

De este modo, es posible advertir para este caso, el lugar que adquiere la figura de la madre para una buena constitución del *sujeto psíquico* y, lo central para nuestro estudio, el lugar de la escuela y sus condiciones para la constitución de un *sujeto social* con capacidad para apropiarse de sus propios actos.

Es en la compleja trama de este conjunto de factores que el acompañamiento y sostén de los otros adquiere importancia. El ADPM realiza el acto de decidir la carrera profesional de manera autónoma, con la convicción que ese es el camino para concretar su proyecto de vida, sintiendo por ello satisfacción y placer en las tareas a emprender y los desafíos a enfrentar.

*“ yo lo vivo con alegría, digo, miércoles, todas esas cosas que yo pasé, y donde he llegado por ejemplo: **valió la pena**, decir ¡quererte un poquito más!, ¡**mirá lo que has logrado!**”*(ADPM).

Finalmente, es posible advertir algunas diferencias entre la DAPM y los dos auxiliares docentes, es decir el JTPM y el ADPM, en relación al vínculo vivido con las figuras parentales y su influencia en la elección profesional. En el caso del JTPM como del ADPM, el vínculo establecido con las figuras parentales posibilitó que, en estos formadores de formadores docentes, pudieran elegir la carrera profesional con ciertos márgenes de libertad y autonomía.

Situación, un tanto diferente se presenta en el caso de la DAPM quien, si bien expresa su gusto y aptitudes por la matemática, la elección de la misma está atravesada por un proceso de confrontación con la autoridad internalizada, dificultando así el desarrollo del poder sobre sus actos. En el análisis que se realiza a continuación, se intentará explicar con más detalle lo que aquí se plantea.

#### **- El proceso de socialización y la constitución de las imagos de autoridad**

En coherencia con lo que venimos analizando en los otros casos, comprender las posibilidades o dificultades que se les presentan a los formadores en el desarrollo del poder sobre sus actos en su formación inicial, nos llevó a considerar una de las bases del

psicofamiliarismo: el vínculo con la autoridad parental y los modos en que fue vivido por ellos la internalización de sus normas y valores en el momento de decidir su carrera profesional.

Desde esta perspectiva, es interesante observar las diferencias que se presentan entre los formadores de formadores de matemática respecto del modo en que las relaciones paterno familiares, intervinieron en la transmisión de normas y valores, las que guiarán o determinarán, según el caso, el acto de decidir la elección de la carrera y marcarán sus trayectorias profesionales.

En primera instancia y atendiendo al relato de la DAPM, se advierte el lugar primigenio que tiene la figura materna en la inculcación y determinación de normas y valores a seguir y cumplir, aspecto que se presenta como la expresión de un sistema matriarcal heredado e instituido por la cultura familiar y social a la que pertenece.

*"y bueno, con mi **padre**, era **muy buena la relación**, **mi madre** era muy...típico de la **gente de la guerra**, o sea ellos vivieron la guerra, entonces el hecho de tener que **subsistir** es como que los marcó mucho, no. Entonces, **muy, muy un cierto rigor** y de **exigirte mucho**". "Hace 60 años, en la Segunda Guerra Mundial vinieron" (...) "Vinieron a Argentina, o sea, ellos estuvieron en campos de inmigrantes en Italia, porque ellos venían de Eslovenia, sí. (...) "**Toda la familia de mi mamá** era como que era **muy matriarcal**, las mujeres dirigían las familias". "Y el hecho de tener que decidir yo, sí, porque como **siempre decidieron por mí**. Entonces, **entrar al mundo**, y decidir, **tomar decisiones es duro** (...) "**Me fui al mundo**, y ahí, ahora **¿qué hago?**, pero bueno, **la peleé**". "No, no es fácil, es toda una cuestión que sigue, todavía, o sea, **te marca, te marca** (...) "**Si, si, son esas luchas de uno por salir** y de **desprender**, no", "yo le decía justamente a mi mamá, el hecho de que estén decidiendo y no te dejen decidir, (...) **no puede pensar, no puede decidir, no puede elegir caminos**, porque si siempre te han estado diciendo esto, te han estado marcando, **no podés**" (DAPM).*

En el relato de la DAPM es posible observar la manifestación de una autoridad que, asentada en la figura de la madre, intenta imponerse como la única portadora legítima de todos los actos, como su única y verdadera autora. Este posicionamiento, propio del funcionamiento del esquema familiarista, obstaculiza la emergencia de la



fuerza de creación la que para desarrollarse requiere; por un lado, “de la iniciativa de invención del niño y, por el otro, de la cooperación de una “madre suficientemente buena” capaz de contener y sostener al niño sin anularlo en su creatividad” (Acevedo, 2004, p. 8). La fuerza con la que opera la internalización del imago materna, abre las puertas para que la salida al mundo social sea vivida con cierto sufrimiento y angustia por no saber cómo hacer frente a lo imprevisible, a las dificultades y riesgos que puedan presentarse, a no atreverse a tomar decisiones sobre el camino a seguir para construir su propia vida. Pues, tal como lo expresa Mendel (1994), “Vivir nuestras elecciones libres y personales, basadas en la existencia del movimiento de apropiación del acto, como desafíos, como transgresiones a los modelos parentales, tradicionales, antiguos, no es sino una ilusión subjetiva. Objetivamente no transgredimos nada en lo absoluto” (p. 27). Poder acceder a esta toma de conciencia de la realidad objetiva y junto a ello devenir no sólo agente sino autor de los propios actos, “no será posible en un universo en el que una autoridad omnipotente, de carácter religioso, social, incluso “científico”, decrete que el único sujeto creador es un Gran Objeto, y único autor de todas las cosas de este mundo” (Mendel, 1993, p. 262).

Existe, en esta docente, un gran interés y necesidad por desprenderse de la dependencia del “gran sujeto”, de apropiarse de sus actos, aquellos que contribuyen a su desarrollo personal y a la construcción del mundo. Sin embargo, el encuentro con la realidad a través del acto, se encuentra inhibido por la sumisión inconsciente al mandato materno, por lo cual todo acto transformador, que intenta realizar a través de elecciones más autónomas y libres, es vivido con cierto sentimiento de culpa ante la fantasía de que se está transgrediendo la voluntad parental.

Tal experiencia, recuerda a la vivida por la DCE, pero de la que sin embargo se diferencia en tanto, tal como lo expresamos anteriormente, la DAPM pudo, a través del intercambio con sus pares en la escuela y sus docentes, debilitar la autoridad internalizada y decidir con cierta autonomía la carrera a seguir, características estas que se asemejan a lo relatado por la DAPB y la ADPB 2. Es aquí, una vez más, que los micro espacios institucionales se constituyen en un espacio fértil para que, y a condición que le ofrezcan un marco organizacional adecuado, el sujeto logre atenuar la fuerza inhibitoria de la autoridad internalizada y desplegar su personalidad psicosocial. Poder desarrollar la psicosocialidad -expresa Mendel (1993)- es una tarea compleja y difícil,

con resultados siempre parciales, es un proceso evolutivo e interactivo y, continúa el autor, no puede ser jamás un producto adquirido.

De acuerdo a lo que venimos analizando a lo largo de este capítulo, y que se puede observar concretamente en el caso de la DAPM, siempre que las condiciones objetivas, no lo impidan totalmente, existe en el sujeto una tendencia espontánea a buscar, a desear, a querer el desarrollo del poder sobre sus propios actos. En este sentido, esta tendencia implica la búsqueda por poder presentarse “frente a los padres en su originalidad de hacedor de actos de tiempo completo, de creador” (Mendel, 1993, p. 83). Es posible identificar ese logro cuando elige iniciar los estudios universitarios en la carrera del Profesorado y la licenciatura en Matemática, momento en que se apropia y ejerce poder sobre sus actos al decidir con cierta autonomía su futuro profesional.

El relato de la JTPM, muestra ciertas notas distintivas interesantes de destacar para nuestro análisis. La relación con las figuras parentales las describe como aquellas construidas a partir de cierta horizontalidad y comunicación fluida, situación que sin embargo es vivida de manera paradójica; por un lado, enseñando a los hijos a hacerse cargo de sus responsabilidades; por otro lado, apelando al sentimiento de culpa y dudando de su capacidad para lograrlos.

*"ahora viendo a la distancia, creo que... fueron de **muchísima comunicación**, a veces, hasta generando, o dándonos el **rol de adultos**, con eso generando **culpas** y **responsabilidades** ... " "...pero lo que se veía también es, una **cierta inseguridad de los dos**, mi papá como hijo del medio y mi mamá por su propia personalidad, entonces, es como que **no generaron confianza** en nosotros en todos los aspectos", (...) "... y también negativamente el juicio sobre uno y sobre el otro, **el juzgar**... y bueno, **la culpa, la culpa**. "(...) ... el problema es valorar lo que hace el otro, entonces y no juzgar" (JTPM).*

Esta vivencia subjetiva respecto de la ambivalente de las figuras parentales, no es otra cosa que la manifestación de lo ya explicado por el sociopsicoanálisis acerca de la personalidad psicofamiliar, la que se estructura, en parte, por las identificaciones parentales. En este sentido,

Por más que nos empeñemos en idealizar a la familia, y aunque reconozcamos que en el plano de la realidad los padres de nuestra época son mucho menos severos que los de antes, dado que lo que está en juego es el temor inconsciente de los hijos a la pérdida del amor de los padres, en el imaginario de sus miembros la familia continuará conservando el carácter de estructura fuertemente jerárquica (Acevedo, 2005, p. 4).

La relación parental, es desde el principio ambivalente y responde a un orden jerárquico, rasgos que reproducen las imagos parentales que actúan inconscientemente en nosotros.

Sin embargo, a diferencia de lo relatado por su colega, la DAPM reconoce en sus padres el haberle brindado espacios en donde el intercambio, la escucha y la comunicación permanente fueron prácticas cotidianas que le permitieron comprender el sentido de la solidaridad, perseguir la justicia, valorar la convivencia y compartir una práctica política. Son este conjunto de valores y prácticas las que orientaron el camino a seguir para la elección de la carrera profesional.

*“bueno, pero ese recuerdo, pero todo **lo que era política** y todo lo demás se hablaba en mi casa y se comentaba, bueno no te olvides que, uno vivió toda su vida con todos los avatares políticos de la Argentina” “me acuerdo ...estee...**el disfrute**, el hecho de, por ejemplo, de **la amistad** y ser anfitrión de mi viejo, el hecho de compartir **la solidaridad**, **solidaridad de los vecinos**, **la convivencia** de los vecinos, las amistades de la infancia, el jugar en la calle, las **lecturas en conjunto**, el hecho de **comprarte libros**, el hecho de **ver un programa de televisión y conversarlo**, el hecho de enseñarme a jugar al ajedrez, de **ir a actos políticos** (JTPM).*

En el caso del ADPM, es clara la identificación con las figuras parentales, quienes se presentan como el ejemplo a seguir y como los principales protagonistas en la transmisión de un conjunto de normas y valores de los que el docente se apropia, constituyéndose para él en base fundante y orientadores de sus actos a lo largo de su trayectoria personal y profesional.

*“En mi casa, yo puedo dar fe, de que **la educación**, el estudio, es un motivo, un **factor de movilidad social**, porque yo estudiaba para salir de la pobreza, es decir, en mi casa, no es con un fin materialista, sino en todo sentido”, “de **mi infancia**, está llena de necesidades, de **carencias materiales**, pero **riquísimas en valores y experiencias**, si no,*

*en los juegos, la creatividad que teníamos para jugar"... "mi mamá, es decir, el ejemplo de mujer, todos los valores que tenemos, por ejemplo: valores de Honestidad, en mi casa siempre estuvieron, es decir, el..., la Franqueza siempre estuvo, el hecho de no ser Pesimista, también estuvo, porque mi vieja se podría haber tirado a la cama, con ocho guachos, como decían en esa época y sin embargo salió adelante, el espíritu de lucha, que se yo, el Don de gente estaba, y la relación con mis padres era esa, es decir, mi papá era un tipo muy cariñoso, muy afectuoso y mi mamá...el modelo de la voluntad, es decir, no doblegarme ante las dificultades. (...) "...no cualquier cosa, no me va a voltear y le voy a dar para adelante, porque uno tuvo siempre el espíritu de sacrificio, y yo creo que eso lo viví en mi casa". (ADPM).*

Este docente expresa reconocimiento hacia sus padres, fundamentalmente hacia la madre, en la transmisión de valores, reconocimiento que se asemeja a lo relatado por la ADPB 1 (auxiliar docente de biología). La honestidad, la franqueza, la voluntad, el espíritu de lucha y sacrificio se constituyen en ordenadores simbólicos que impulsaron, estructuraron y dieron sentido a sus actos. Ejemplo de ello es el modo en que se posiciona frente a la "carencia material" en la cual estaba sumida su familia la que, sin embargo, no se constituye en impedimento para actuar en la realidad, sino todo lo contrario. Se presenta como incentivo y potencia para la creación, para enfrentar y/o confrontar aquello que se le presenta como obstáculo. En un medio que se muestra como adverso, con más riesgos que seguridades, éste formador de formadores aprende junto a otros y con otros, a responder ante lo imprevisible, a desarrollar el espíritu de decisión, el espíritu de iniciativa, a realizar actos que lo transforman y que lo hace co-partícipe en la creación de este mundo.

En este proceso, el modo en que la madre ejerce el rol materno, es un factor importante, al habilitar una suerte de espacio transicional propicio para la creación. El afecto, el acompañamiento y los cuidados maternos, posibilitaron en el auxiliar docente el desarrollo del actopoder como expresión de la fuerza de creación. El acto de continuar con los estudios universitarios, lo realizó así siguiendo sus propios deseos, lo que le generó placer, interés y motivación. Asimismo, el auxiliar docente ejerce poder sobre sus actos a partir de la toma *en conciencia* de los límites que plantea la realidad, signada de carencias materiales, realidad a la que enfrenta con ideales propios contruidos sobre la base de un conjunto de normas y valores transmitidos en el seno familiar. Valores e ideales que le permitieron decidir qué posición desplegar en el

terreno de la pobreza, la que habita desde la posibilidad para hacer, para mejorar, para crecer, no reniega de ella, al contrario la valora.

- **La elección profesional en el marco de un contexto sociopolítico y económico**

Los discursos de estos docentes traducen las marcas del imaginario social instituido que, propio de un tiempo socio-histórico y político particular, se expresan en el modo que se establecen las relaciones paternas filiales, las normas y los valores transmitidos por ellos. No obstante, los formadores de formadores docentes de matemática a la vez que los interiorizan, pueden con el tiempo re-significarlos y hacerlos propios.

Como dijimos, estos formadores pertenecen a una generación, al igual que el DCE (docente de Ciencias de la Educación) y la DAPB (docente del profesorado en ciencias biológicas), que ha sido educada y socializada bajo los mandatos e instituidos de la sociedad patriarcal, espacio propicio para que se reproduzca, en las instituciones sociales, el funcionamiento propio del esquema psicofamiliar inconsciente, esquema que hace obstáculo a la fuerza de creación.

Sin embargo, tal como se describió y analizó anteriormente, cada uno de los docentes elaboró de manera particular los mandatos y legados transmitidos por las figuras parentales, herederas de aquel orden social, de acuerdo a los recursos psicológicos de los que dispone (aspecto que no es objeto de nuestro estudio) y a las condiciones externas que se le presentaron en aquel entonces: la calidad de los espacios institucionales por los que transitaron estos docentes y el encuentro con figuras que les sirvieron de modelo o de ayudante para sus proyectos.

Lo que resulta relevante señalar aquí, es el modo en que el imaginario social instituido, como organizador de la dinámica conflictiva de lo social en un tiempo histórico singular, se hace presente en las configuraciones de relaciones, prácticas y discursos, establecidas en el seno familiar y con la comunidad más cercana, de los formadores docentes de matemática. El interés por aproximarnos a su comprensión surge desde los propios relatos de los formadores, relatos que nos interpelan y nos dan

pistas acerca del modo en que fue posible o dificultoso, apropiarse y ejercer poder sobre sus actos.

En primera instancia, es interesante observar el modo en que se estructura la familia y el lugar primigenio que los formadores le otorgan en el proceso de socialización, características propias del orden social patriarcal. Duschatzky y Corea (2009), Tiramonti (2005), Romero (2007) y Karol (1999) han descripto y analizado su función en el entramado institucional de la sociedad moderna, la cual puede ser sintetizada, tomando las palabras de Lapassade (1985), como el “nivel base sobre el cual se cimenta el orden social establecido” (Romero, 2007, p. 36). Sin ánimo de volver a profundizar sobre lo que ya se ha producido ampliamente, sí es interesante plantear aquellos rasgos que caracterizan a la llamada “familia tradicional”, en la cual nuestros docentes entrevistados han sido socializados.

La familia nuclear moderna, basada en un orden paterno-filial jerárquico, se caracterizaba, al decir de Romero (2007) por una clara separación entre el hogar y el trabajo, el mundo adulto y el infantil, la vida pública y privada. Se constituyó en uno de los pilares de la vida social que ofrecían seguridad, al mismo tiempo que lo insertaba en un espacio de sostén social. La familia hacía posible la inscripción en una genealogía, es decir en una historia que le brindaba a sus miembros sostén y referencia (Duschatzky y Corea, 2009). La socialización identificatoria transcurría dentro del modelo fundamental de una aceptación de reglas y normas culturales validadas y establecidas colectivamente y sostenidas institucionalmente, habilitando así la entrada al mundo y a la interacción con otros. Desde una perspectiva castorideana Fernández (2012) dirá que es a través de la socialización de un recién nacido y sus diversos momentos, y del modo que se van armando los vínculos y los lazos de ese niño, la *psique* va interiorizando la sociedad en que vive. La mónada originaria, continúa la autora, tiene que ser socializada y allí empieza un flujo permanente desde este primer psiquismo a la sociedad y viceversa, a partir de lo cual los sujetos van rearmando sus trayectorias a la luz de las oportunidades y restricciones que generan las nuevas condiciones de existencia. Este proceso tenía lugar en un entorno familiar en donde existía una clara diferenciación de lugares –padre, madre, hijo- los que se constituían en referentes simbólicos desde los cuales anclar ante el mundo incierto.

Atendiendo a los relatos de los formadores de matemática, es posible observar la presencia de lo que aquí estamos desarrollando:

*“y bueno, con **mi padre**, era muy buena la relación, **mi madre** era muy...típico de la gente de la guerra, o sea ellos **vivieron la guerra** (segunda guerra mundial, inmigrantes eslovenos), entonces el hecho de tener que **subsistir** es como que los marcó mucho, ¿no?. Entonces, muy, muy un cierto **rigor** y de **exigirte** mucho”. (DAPM)*

*“**Mi papá** no había hecho más que la primaria, pero **tuvo una formación intelectual y política muy importante** como corresponde a vivir en Buenos Aires en esa época”. (...) “Si y **mi mamá** era **muy inteligente** y **ávida lectora** pero, no tenía la cultura política de mi papá, pero creo que **tenía una inteligencia más fina**” (...) “.me acuerdo que cuando **mi mamá me vestía** para el jardín y hacía frío, me ponía una media, después la otra para que no sintiera frío...estee...el disfrute, el hecho de, por ejemplo, de la amistad y ser **anfitrión de mi viejo**, el hecho de **compartir la solidaridad**, solidaridad de los vecinos, la convivencia de los vecinos, las amistades de la infancia, el jugar en la calle” (JTPM)*

*“...mi relación con **mi papá** era **muy especial**, para mí era el ídolo y él sabía decir, no sé si los padres se dan cuenta, que se yo, que **yo iba a ser Doctor**, que yo era muy inteligente”, “**mi mamá**, es decir, **el ejemplo de mujer**, todos los valores que tenemos, por ejemplo: valores de Honestidad, en mi casa siempre estuvieron” (ADPM)*

Roles diferenciados que se perfilan como significantes de una relación intergeneracional, maternidades y paternidades investidas de sentido, se constituyen para estos docentes, en condiciones de posibilidad, en unos más que otros, para que puedan actuar sobre la realidad y construir proyectos para su vida.

Sin embargo, tal como lo expusimos anteriormente, para la DAPM, el armado de este proyecto en el cual sea autora y no sólo agente, estuvo inhibida por la fuerza con la que operó la internalización del imago materna, la que fue fortalecida y sostenida por la cultura familiar de su tiempo, marca identitaria heredera de una historia política social particular, -la vivencia de la segunda guerra mundial-, y de la cultura del grupo social de pertenencia, -inmigrantes eslovenos.

Por otra parte, el relato de los formadores de matemática, dan cuenta del imaginario social instituido en torno a la educación, en la que se depositaba, en aquel tiempo, la promesa de inclusión a través de la incorporación al mercado laboral y a los códigos del intercambio social. El presente contenía una promesa de futuro, una promesa alcanzar, la esperanza del ascenso social y el logro de la autonomía individual mediante el despliegue de las potencialidades que portamos como individuos (Tiramonti, 2005). Los adultos se sentían seguros y con capacidad de definir que querían ofrecer como modelo a las nuevas generaciones, las que se expresaban en el sueño de *m'hijo el doctor*. En este sentido es significativo, algunos fragmentos del relato del ADPM:

*"En mi casa, yo puedo dar fe, de que la educación, el estudio, es un motivo, un factor de movilidad social, porque yo estudiaba para salir de la pobreza, es decir, en mi casa, no es con un fin materialista, sino en todo sentido" (...) "él sabía decir, no sé si los padres se da cuenta, que se yo, que yo iba a ser Doctor, que yo era muy inteligente"* (ADPM)

Otro de los imaginarios sociales instituidos, que orientó la elección profesional, fue la consideración de la docencia como vocación, huella y herencia de una época en donde la vocación era la principal virtud que se le adjudicaba al maestro y profesor, de quienes se esperaba que representen los valores de la institución sacrificándose a ellos, adoptando una vida virtuosa y ejemplar (Dubet, 2007). Este imaginario puede leerse en las palabras del ADPM:

*"Es que a mí el estudio siempre me atrajo, es decir y el sueño de estar frente a una clase siempre estuvo, siempre", (...) "yo estudiaba de esa forma explicándoles a mis compañeros ese era mi método de estudio, es decir que la meta de ser docente estuvo siempre"* (ADPM)

Son, desde estos imaginarios que transforman para sí, que van construyendo sus trayectorias profesionales, camino en el cual irán tomando decisiones que le permitan elegir e iniciar la carrera profesional. Al decir de Dubet (2007), la escuela y la familia se constituían en instituciones con capacidad para hacer advenir un orden simbólico y una



cultura en la subjetividad de los individuos, “porque ‘institucionalizan’ valores, símbolos, porque ‘instituyen’ una naturaleza social en la naturaleza ‘natural’ de los individuos” (p. 40-41)

Por otra parte, la decisión en la elección de la carrera, en el caso de la DAPM y en la JTPM, se vio condicionada, en parte, por factores económicos en el primero y por el orden político dictatorial, en el segundo.

*"(...) Qué pasó, que yo a lo mejor yo **tenía inclinación para otra carrera** por ejemplo: **Medicina**, pero ya sabía que de San Luis, **no me podía ir**, sí, entonces la elección fue entre las cosas que habían acá y que me gustaban, (...)" (DAPM)*

*"(...) yo toda mi vida **quise estudiar Historia**, porque no conocía la Filosofía, ni la Psicología. Entonces cuando yo terminé en el **año 1975** obviamente no era época para estudiar, ni existía... y **la carrera estaba cerrada** obviamente, y entré a Ingeniería (...) entre a la UBA, en marzo del '76" (...) "**fue muy duro para mí** y me sentía medio rara" (...) "**Muy complicada, entonces, donde todo era..., no podías..., no sabías quién te estaba mirando, era todavía el gobierno de Isabel**<sup>25</sup>. En ese clima entré y después bueno empecé a cursar, el 28 de marzo, en **esa época** donde era **tremendo** cualquiera veía obviamente que estaba la policía en la entrada, **te revisaban todo** y vos no sabías con quién hablabas. Yo tenía una **formación política** diferente, tenía una prima que había estado presa, (...) y tenía amigos de mis hermanos que habían militado en el PC que después **desaparecieron**, o sea que fue **muy duro para mí**". (...) "**la matemática era lo que más me gustaba** y aparte lo que en esos momentos **te podías refugiar sin contradicciones, o sea, no tenías que decir: ‘este piensa diferente’**". (...) "**era un momento donde también la gente era muy, a ver cómo podría decirte, no, no podías hablar de política** abiertamente, no podías hablar (JTPM)*

A semejanza de la experiencia vivida por la docente de Ciencias de la Educación, el acontecimiento histórico vivido en Argentina durante la última dictadura militar, significó para la JTPM, la interrupción de un proyecto de futuro. El recuerdo que viene a su memoria es el de “miedo”, “persecución”, “la desaparición de seres queridos”,

---

<sup>25</sup> Siendo esposa de Juan Domingo Perón, asumió la vicepresidencia en 1973 y ante la muerte del presidente Perón, asume el 1 de julio de 1974 la presidencia de la Nación Argentina hasta el 24 de marzo de 1976 momento en que se establece la dictadura cívico-militar autodenominada “Proceso de Reorganización Nacional”.

los que irrumpieron en su experiencia silenciando su voz, su palabra, las que habían estado tan presentes durante su infancia. No podía ser de otra manera, si las estrategias empleadas por el gobierno dictatorial consistió en usar la violencia para lograr la más estricta sumisión, que implicaba entre otras cosas “no ver”, “no saber”, “no hablar” (Abdala, 2011).

Lo interesante a señalar aquí, es la argumentación que realiza acerca del por qué opta, entre otras cosas, estudiar el profesorado de matemática. Esta carrera se presentaba para ella, como un espacio de formación en el cual poder “*refugiarse*” ante los peligros que suponía “*pensar diferente*”, habilitar la discrepancia y la crítica, valorar la multiplicidad por sobre la uniformidad.

Sin lugar a dudas, tal como lo señalamos cuando analizamos el caso de la docente de ciencias de la educación, el período dictatorial fue el espacio político donde el esquema psicofamiliar inconsciente, a través de la manipulación autoritaria, alcanzó su máxima expresión, sofocando así toda posibilidad de apropiación y ejercicio del actopoder individual y colectivo. En palabras de Mendel (1994), “El esquema psicofamiliar en la sociedad no corresponde a la realidad objetiva: su aplicación siempre termina mal, sólo excepcionalmente una dictadura deja detrás suyo un balance positivo” (p. 26).

Sin embargo, por el acompañamiento y los intercambios producidos con el grupo social de pertenencia, como por los ideales propios perseguidos, sostenidos y construidos en el seno familiar, pudo escapar a la repetición, superar el silencio, el miedo en el que estaba sumida y poner en acto la capacidad humana de creación, es decir, “lo vívido del sujeto”, aquello que se desarrolla en el curso de la interacción con la realidad.

*“(…) creo que eso nos dio otras vivencias diferentes a las que tienen los pibes ahora. Perseguir la justicia, también los miedos o valorar el hecho... Los miedos... miedos que tardaron mucho tiempo en irse, miedo a pasar frente a una comisaría, miedo ah, por ejemplo: escuchar un ruido extraño, son un montón de cosas, miedo a expresar lo que uno siente. Sí se fue superando porque las situaciones, o sea, la situación de la*

*realidad te fue llevando a eso”. (...) “el hecho de **compartir la solidaridad, solidaridad de los vecinos, la convivencia de los vecinos**” (JTPM).*

En tanto sujeto inmerso en una temporalidad que a la vez que lo constituye, va transformando mientras vive (Souto, 2011), el JTPM pudo, aunque no sin conflicto y contradicciones, hacer uso de ciertos márgenes de autonomía que le posibilitaron apropiarse del acto de decisión en la elección de la carrera.

En el caso del ADPM, las condiciones de existencia habitada en situación de pobreza, llevaron a este docente a tomar ciertas decisiones que le permitieran enfrentar los diversos obstáculos que se le interponían para poder continuar con los estudios universitarios. La imposibilidad de su madre de poder sostenerlo económicamente para el ingreso a la universidad, lo obligó a tomar la decisión de salir a trabajar, situación que no le era del todo desconocida ya que siendo adolescente había realizado algunas “changas” junto a su profesor de educación física.

*“...mi mamá era viuda, tenía ocho hermanos y había que ayudar en casa, entonces **tuve que salir a laburar**, terminé la secundaria y **la carrera la hice trabajando** y me encontré con dificultades de profes que me dijeron o trabaja o estudia”. (...) “cuando yo terminé, **mi papá** hacía ocho años que **había muerto**, entonces, todavía quedaban hermanos para criar, y lo más triste que escuche de la boca de **mi mamá** fue que **me dijo no vas a poder seguir estudiando** porque, no puedo más, y todavía me faltan cuatro de tus hermanos, porque yo era el cuarto, ..., entonces, para mí fue lo más triste porque era como que **me cortaban las alas**, en ese sentido, entonces...” (...) “, y yo le dije que no le iba a pedir nada, solamente el plato de comida y que **me las iba a arreglar** de alguna forma, pero que yo **quería seguir estudiando**” (...) “En primer año **entré a trabajar en un banco** y de golpe me encontré con un poder adquisitivo que antes no lo tenía, entonces, si hubiera pensado con los pies, **hubiera dejado** porque era, **era sacrificado**”(…) “yo **lo vivo con alegría**, digo miércoles, todas esas cosas que yo pasé, y donde he llegado por ejemplo: **valió la pena** (ADPM).*

A semejanza de lo relatado por uno de los jóvenes auxiliares docente de Ciencias de la Educación y del Profesorado de Biología, este formador tuvo que trabajar para sostenerse en los estudios universitarios. Esta decisión implicó para él, renuncia y

sacrificio, pero le permitió actuar sobre la realidad y construir el camino que le permitió alcanzar las metas propuestas en su proyecto profesional, sintiendo por ello una gran satisfacción. Así, a partir de la toma *en* conciencia de los límites que plantea la realidad, y sostenido por ideales propios, el auxiliar de matemática ejerció poder sobre sus actos, actos que a la vez que lo transforman, transforman la realidad. Querer un mundo diferente de lo que es, y ser parte de su creación, recuerda las palabras de Mendel expresadas en un texto autobiográfico inédito que dice: “Escuchen la voz que advierte no instalarse en la repetición (la no vida). Vayan hacia adelante incluso cuando la noche empieza a caer” (Prades, 2007, p. 1).

Es relevante destacar en este análisis, las características que configuraron la situación social de pobreza que marcó la condición de existencia de este formador y que, de alguna manera, posibilitaron la apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos al momento de elegir y continuar con los estudios universitarios. En este sentido, atendiendo a los desarrollos que realiza Castell (1991) a cerca de la dinámica de los procesos de marginalización, es posible observar que la situación de pobreza vivida por el auxiliar de matemática, adquiere características de lo que el autor denominó “*una pobreza integrada*”. Esta construcción social de la pobreza, es descripta por el autor como aquella sobre la cual era posible, todavía, armar proyectos para la vida, producir y dar sentido a las acciones, sentimientos y pensamientos (Fernández, 2012). Los grupos sociales que habitan este modo de existencia, son grupos donde el trabajo estable y la inserción en redes de dependencias fuertes y coherentes (Castell, 1991), están en la base de la *pobreza integrada*, factores estos que colaboraron, en este formador, en la creación de expectativas y sentidos para transformar la realidad en la que vive, embarcándose así activamente en la construcción de su proyecto profesional.

En síntesis, a partir de los relatos de los formadores de formadores docentes de matemática, se pudo advertir el modo en que tomaron la decisión a cerca de la carrera a seguir, proceso en el cual intervinieron un conjunto de factores que se presentaron, algunos posibilitando y, otros dificultando la apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos, y con ello el desarrollo de la psicosocialidad.

La influencia familiar en la elección de la carrera de los docentes de matemática, se presentó más desde los modelos identificatorios producidos hacia las figuras paternas

o maternas, que desde la operación de los imagos parentales internalizados. Los padres, son reconocidos por los formadores, fundamentalmente por la JTPM y por el ADPM, como aquellos quienes les transmitieron un legado y un conjunto de normas y valores en torno a la cultura en general y a la educativa, en particular, que los orientaron en la elección de la carrera profesional. Desde este legado y herencia que transformaron para sí, como ideales propios, ejercieron poder sobre sus actos al decidir con autonomía e iniciativa su futuro profesional.

El caso de la DAPM, se diferencia de sus colegas, no en cuanto a la elección de la carrera en sí la que, según ya lo analizamos, la realizó siguiendo sus intereses y gustos, los que fueron fortalecidos a su vez en los intercambios realizados en el espacio social de la escuela, sino más bien, en el modo que la internalización del imago materna operó restringiendo e inhibiendo el desarrollo de los recursos y capacidades que permitan la emergencia de la fuerza de creación. En este sentido, en ciertos momentos que logra ser autora de sus decisiones, responsabilizarse de sus actos, tomar iniciativa en su existencia, se produce un retroceso al ser vividos como transgresión a la figura materna, sintiendo por ello mucha culpa y angustia. Sin embargo, la búsqueda por apropiarse del poder sobre sus actos está presente, toda vez que se le presentan las condiciones para que el mismo pueda manifestarse.

En el camino hacia la elección de la carrera, la configuración del desarrollo del acto poder adquiere sentido y se comprende en el contexto sociopolítico y económico propio de una época, como de las instituciones que en ella habitan. El modo en que el actopoder pudo ser desplegado o inhibido en cada uno de los formadores de matemática, en el marco de las contingencias socio histórica, fue singular y propio de cada experiencia, aunque compartieron el mismo escenario social y político por pertenecer a una misma generación.

Así, los relatos de los formadores dieron cuenta de las marcas de la sociedad estado-céntrica, cuya base fundante, el Estado, intervenía en la socialización de los sujetos a través de la articulación de un entramado político, social e institucional en donde la familia, la escuela y la iglesia tenían un rol fundamental.

De esta manera, instituciones y sujetos se integraban y articulaban en un espacio social común. La acción de las instituciones disciplinarias, propias de la sociedad industrial, ocuparon un rol fundamental en la producción de comportamientos acordes con la estructura de poder, como en la construcción de subjetividades. La transmisión intergeneracional de un conjunto de normas y valores se inscribía en un sistema valorativo producida en una genealogía cultural y legitimada socialmente, a partir de los cuales, los hijos rearmaban sus trayectorias a la luz de las oportunidades y restricciones que generaban las nuevas condiciones de existencia. En este sentido, los imaginarios sociales instituidos en torno a la educación y a la familia colaboraron, en el caso de la JTPM y del ADPM, en la toma de decisión acerca del proyecto profesional a emprender y por tanto, en la apropiación y ejercicio del actopoder. Sobre todo, en el caso del ADPM, quien a pesar de haber vivido en condiciones de pobreza, pudo con otros y a través de los otros (sus pares y adultos significativos), transformar la realidad y alcanzar las metas que se había propuesto. Este caso recuerda las palabras de Mendel, cuando expresa:

El acto que nos constituye como sujetos sociales –decía Mendel- no es reacción ante la realidad, es confrontarse con su resistencia, y sus dificultades siempre imprevisibles, a partir de un proyecto en el que la fuerza de creación, decisiva en el momento mismo del acto, habrá dejado ya su impronta (Acevedo, 2007, p.13)

Situación un tanto diferente tuvo que enfrentar la JTPM, quien atravesó el periodo de la dictadura militar bajo el sometimiento, en donde su proyecto profesional tuvo que ser suspendido y posteriormente re-definido, pero el cual pudo superar sostenido por ideales propios construidos sobre la base de aquellos imaginarios, como por el encuentro con otros que la acompañaron en la aventura de intentar modificar la realidad.

En definitiva, lo que nos interesa dejar planteado es que la toma de decisión acerca de la carrera a seguir, estuvo bajo la influencia familiar y las condiciones sociohistóricas de una época, pero de las que sin embargo, el JTPM y el ADPM, pudieron decidir qué posición desplegar en ese terreno, cómo pensarse y situarse bajo ese conjunto de condiciones y desde allí desarrollar el potencial creativo que le posibilitaron encontrar el terreno propicio para llevar a cabo sus proyectos profesionales, proceso en el cual colaboró el colectivo social de pertenencia.

No fue igual en el caso de la DAPM, quien tuvo escasas oportunidades de encontrar espacios e interlocutores que le permitan desprenderse de la autoridad internalizada, todo lo cual obstaculizó la apropiación y ejercicio del actopoder.

### **Conclusión parcial sobre toma de decisión y condiciones socio-educativas en los formadores de formadores docentes**

A partir del análisis de los relatos de los formadores de formadores docentes, nos acercamos a la comprensión sobre algunas de las condiciones más relevantes que fueron configurando el marco desde el cual se promovió o se dificultó el desarrollo del actopoder -rasgo esencial de la personalidad psicosocial- antes de iniciar su formación universitaria.

La toma de decisión acerca de la carrera profesional a seguir, se constituyó en el tema a partir del cual se fue develando el modo en que distintas condiciones intervinieron, facilitando u obstaculizando, el despliegue del actopoder. Toma de decisión que se inscribe en la trama compleja de sus existencias y experiencias singulares, entretejidas en las redes de la realidad histórico-social de su tiempo.

Como síntesis de estos análisis puede señalarse:

- En la mayoría de los formadores de formadores docentes, es relevante la influencia que ellos le otorgan a las figuras parentales en la elección de la carrera profesional. Sólo en el caso del ADCE 2 (auxiliar docente de ciencia de la educación), la elección estuvo orientada y promovida por una docente y no así por los padres. En este sentido, el ámbito familiar se constituye en el espacio en el que se obtienen preferentemente las dotaciones de capital social y cultural, y fundamentalmente se presentan como un factor clave a la hora de la elección profesional y laboral de los hijos, aspecto éste que se presentó de diferente manera en los casos analizados. A través del proceso de socialización identificatoria el entorno familiar transmite cierta “cultura profesional”, creando y recreando ciertos modos de ver, de actuar, de valorar y de sentir un oficio los cuales, al quedar en la esfera “privada”, pasan a formar parte de los códigos internos y propios de los integrantes de la familia. Lo importante a tener en

cuenta aquí, es que el desarrollo del actopoder supone un cierto desprendimiento de los “imaginarios” mandatos familiares, proceso en el cual la calidad de los espacios sociales por lo que transiten y la apertura hacia la socialización no identificatoria será clave.

- Desde esta perspectiva, la herencia y legado de esa cultura profesional, fue vivida por los formadores de formadores docentes de manera diferente: algunos haciéndose cargo de la herencia de ideales, mandatos y prohibiciones que le estaban destinados, mientras que otros pudieron, a la vez que hacerse cargo de la herencia de ideales y mandatos familiares, diferenciarse de ellas y realizar sus elecciones de manera personal y autónoma a la luz de las oportunidades y restricciones que las nuevas condiciones de existencia le presentaban. Las figuras parentales tuvieron un rol importante en este proceso, según se posicionaran, de acuerdo a la experiencia relatada por ellos, más desde la autoridad -tal como la entiende Mendel- o desde la firmeza. En el caso de la docente adjunta de Ciencias de la Educación (DACE), como de la docente adjunta del Profesorado de Matemática (DAPM) y la joven auxiliar del Profesorado de Biología (ADPB 2), la fuerza con la que operó el mandato familiar, asentado en la figura padre –en el caso de la DACE y de la ADPB 2- y en la figura de la madre, en el caso de la DAPM- restringió el margen de autonomía y participación en la elección de la carrera. De esta manera, la figura parental internalizada como autoridad, actuó inhibiendo la fuerza de creación, obstaculizando así la apropiación y ejercicio del poder sobre sus propios actos.
- La sumisión inconsciente al mandato paterno o materno, según el caso, promovió también que en ciertos momentos, ante el ejercicio del actopoder, el mismo sea inconscientemente vivido como una trasgresión a la voluntad parental produciendo en el sujeto ansiedades arcaicas vinculadas al temor a la pérdida del amor. Sin embargo, tanto la DAPM como la ADPB 2, pudieron debilitar la autoridad internalizada, escapar de la repetición y decidir con cierta autonomía la carrera a seguir, gracias a la calidad de los espacios institucionales por los que transitaron y al encuentro con figuras que les sirvieron de modelo o de ayudante para sus proyectos.



- Experiencia diferente vivieron la DAPB (docente adjunta del profesorado de Biología), la joven auxiliar de Ciencias de la Educación (ADCE 2), la jefa de trabajos prácticos del Profesorado de Matemática (JTPM) y el auxiliar docente del Profesorado de Matemática (ADPM). El vínculo establecido con las figuras parentales permitió que estos formadores de formadores docentes pudieran elegir la carrera profesional con ciertos márgenes de libertad y autonomía. La apropiación del poder sobre los propios actos lograda por estos docentes fue facilitada por padres que, a la vez que les transmitieron como legado un conjunto de valores e ideales, dieron lugar a que los mismos fueran resignificados por sus hijos, “transformarlos para sí” y aplicarlos a una elección relativamente autónoma de la profesión. En este sentido, las figuras parentales intervinieron no tanto desde la autoridad sino más bien como aquellas que dejaron espacios, a la manera de espacios transicionales, a partir del cual los formadores docentes pudieron constituirse en autores de sus actos, sintiendo satisfacción y gusto por la elección realizada.
  
- El auxiliar docente de Ciencia de la educación (ADCE 1) se diferencia de los casos anteriores en tanto, si bien no es posible desconocer el rol de las figuras parentales en la transmisión de la cultura y de normas y valores familiares, el rol de una docente adquirió un lugar relevante al haber sido partícipe y colaboradora en el descubrimiento del gusto por las letras, lo que lo llevó a elegir la carrera profesional en la que actualmente se desempeña. La intervención del docente permitió el desarrollo de sus propios recursos y capacidades favorecedoras de la capacidad de apropiación y de creación. Aunque de manera diferente a la experiencia vivida por este formador, en el caso de las auxiliares docentes del profesorado de biología y la jefa de trabajos prácticos del profesorado de matemática también hubieron docentes que orientaron la elección de la carrera. En este sentido, la influencia de las figuras identificatorias en el espacio escolar, tuvieron un rol importante, en algunos casos porque le permitieron a los formadores docentes debilitar la sumisión inconsciente al mandato paterno y en otros, porque orientaron también la elección de la carrera.

- Lo desarrollado hasta aquí da cuenta que aquellos formadores de formadores docentes cuyas figuras parentales se posicionaron desde un lugar que habilitó espacios de creación y que también tuvieron oportunidad de encontrar espacios e interlocutores que colaboraron en la toma *en* conciencia de la realidad a confrontar y desde allí tomar la decisión de la carrera a seguir, pudieron apropiarse y ejercer su actopoder, sintiendo satisfacción por los logros alcanzados y motivación para seguir generando proyectos. Por el contrario, aquellos formadores docentes en quienes la internalización de los imagos parentales han operado con fuerza, manifestándose en la toma de decisión de la carrera profesional a seguir, se han sentido limitados en su autonomía y “culpables” frente a la posibilidad de ejercer el poder sobre sus propios actos.
  
- Finalmente, aquellos que lograron debilitar la autoridad internalizada por la intermediación de figuras docentes que le sirvieron de sostén para llevar adelante sus proyectos, ofreciendo espacios en donde fue posible descubrir sus aptitudes e intereses, lograron cierto grado de ejercicio del actopoder, manifestando reconocimiento y agradecimiento por el acompañamiento brindado por estos docentes.
  
- Quisiera señalar aquí, una característica de los sujetos entrevistados que emerge de los análisis presentados anteriormente, sobre todo en aquellos que no lograron desprenderse de la autoridad internalizada. De lo que se trata es que, habría en estos formadores una persistente intención y necesidad por actuar sobre la realidad, ser parte y co-constructores de este mundo y de su propia vida con y a pesar de las resistencias que las identificaciones parentales, internalizadas como autoridad, plantean. Esta voluntad de modificar las condiciones reales de su existencia, que le permitan ejercer plenamente el poder sobre sus actos estaría siempre latente, latente en el sentido que lo plantea Fernández (2011), es decir, que está latiendo todo el tiempo y que sólo espera la oportunidad para poder expresarse, manifestarse. Y es aquí que el encuentro con otros en los espacios sociales institucionalizados, se presentan como fundamental en la apropiación del poder sobre sus propios actos.

- En este sentido, creemos que a pesar de las condiciones adversas que se le presenten, los sujetos buscarán siempre ser parte y co-constructores de este mundo, a través de la apropiación y ejercicio de los propios actos. Sólo sería necesario que puedan con otros y a través de los otros, dar un paso importante, es decir, no quedarse en una posición contestataria frente a la realidad, o como diría Mendel, una posición reaccionaria, sino más bien, logren *confrontarse* con su resistencia y sus dificultades siempre imprevisibles.
- Otro de los aspectos interesantes para destacar en esta conclusión, es la referida al rol de la socialización identificatoria en la transmisión de un conjunto de normas y valores los que, en algunos casos y con diferente intensidad (DACE, DAPB, ADPB 2, DAPM) inhibieron o dificultaron el proceso de apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos, mientras que otros (ADCE 1, ADCE 2, ADPB 1, JTPM y ADPM) lograron “transformarlos para sí” y constituirse en fuente impulsora y ejes vertebradores sobre los cuales emprender y enfrentar el proyecto profesional, posibilitando así la apropiación y ejercicio del actopoder.
- Lo interesante de destacar aquí, es que, tanto en aquellos formadores de formadores docentes que pertenecen a las generaciones más jóvenes como en aquellos que pertenecen a las generaciones adultas, habría cierta similitud en cuanto al lugar protagónico que otorgaron a las figuras parentales en la transmisión de un acervo cultural como en la afectación que las mismas tuvieron para dar sentido a sus actos profesionales. La transmisión generacional de cierto capital cultural y social de los padres hacia los hijos, estaría aquí presente, capitales que posibilitaron la entrada al mundo y la interacción con los otros.
- Lo que sí se advierte es que esta transmisión cultural intergeneracional parecería ser traducida por los formadores docentes de modos diferentes, - como mandato o, como herencia y legado posible de resignificar a la luz de las oportunidades y riesgos que la realidad les plantee-, según la estructura familiar se organice solamente o no, alrededor de un orden patriarcal y jerárquico. En este sentido, aquellos que lo vivieron más como mandato (DACE, ADPB 2, DAPM), la estructura familiar respondía a este orden, por lo cual la toma de decisión

autónoma y libre por la apropiación o resignificación del conjunto de normas y valores transmitidos, estuvo inhibida por la fuerza con la que operaba los imagos parentales, manifestando por momentos cierta angustia, y a veces, resignación por el camino recorrido. Estos sentimientos presentes más claramente en los formadores docentes adultos (DACE, DAPM) podrían comprenderse ante las dificultades por interpelar los mandatos parentales transmitidos frente a las experiencias de cambio cultural y social acaecidas en los últimos tiempos, y que exigían, entre otras cosas, apostar a la creatividad, como al despliegue de estrategias y trayectorias innovadoras para abordar un futuro siempre cambiante (Tiramonti; 2005).

- Por el contrario, aquellos cuya estructura familiar, si bien no queda totalmente fuera de este funcionamiento patriarcal y jerárquico, se caracterizaba por brindar espacios en donde la palabra y la escucha del otro, los hijos, era “autorizada” y considerada como valedera, la apropiación de un sistema valorativo y normativo se constituyó en orientadores para la construcción de sus trayectorias y fuente impulsora en la búsqueda de apropiarse y ejercer poder sobre sus actos.
- De esta manera, estos modos de apropiarse de las normas y valores fueron configurando un marco de posibilidades o restricciones para que el desarrollo de la personalidad psicosocial pueda desarrollarse, proceso en el cual el lugar y función de las figuras parentales es clave, siempre y cuando se posicionen más sobre la firmeza que sobre la autoridad.
- Finalmente, la mayoría de los formadores de formadores docentes pudieron, - sostenidos por ideales propios, como por el acompañamiento que recibieron de sus pares y adultos significativos en el espacio escolar o laboral, según el caso-, *confrontar* con la realidad sociopolítica y económica de su época, siempre compleja e imprevista, para llevar a cabo su proyecto profesional. Algunos lo hicieron (ADCE 2, DAPB, ADPB 1, ADPM) a partir de confrontar con expectativa, iniciativa y creatividad, las condiciones económicas adversas en las que se encontraban, a través de la búsqueda de trabajo para poder emprender y sostener la carrera profesional elegida. Nos atreveríamos a decir que, lejos de

presentarse como un obstáculo, lo vivieron como desafíos que les permitió desarrollar y fortalecer las capacidades y recursos propios de la personalidad psicosocial. Otros lo lograron (JTPM) a partir de debilitar el miedo y silencio en el que se vieron inmersos durante el periodo de la dictadura militar, gracias al encuentro e intercambio con otros que lo acompañaron en la aventura de intentar modificar la realidad y emprender su proyecto profesional.

- Situación diferente fue la vivida por la DACE y la DAPM, a quienes les fue difícil confrontar con la realidad que se les presentaba, en aquel entonces, para llevar a cabo su formación universitaria. En el marco de un orden social patriarcal, al que se le sumó en el caso de la DACE, un orden político dictatorial, tuvieron escasas oportunidades de encontrar espacios e interlocutores que le permitan desprenderse de la autoridad internalizada y por tanto, desplegar el poder sobre sus actos.
- En los casos de las jóvenes auxiliares de ciencia de la educación y del profesorado de ciencias biológicas, el marco sociopolítico y económico no aparece como condicionante para la elección de la carrera profesional, pues según dicen, su decisión no estuvo supeditada a los vaivenes propios de la realidad de la época. Sin embargo, para el caso de la ADPB 2, quedó planteado el interrogante acerca de si el haber tenido un medio socioeconómico demasiado favorable no inhibió el desarrollo de capacidades y recursos necesarios para el desarrollo de la personalidad psicosocial, y junto a ello, dificultar el proceso que le permita escapar de la dependencia del gran Sujeto.
- En síntesis, desde la consideración de la toma de decisión acerca de la carrera a seguir, en tanto componente central del acto, fue posible dar cuenta de las condiciones escolares y sociohistóricas de una época, como también de la influencia familiar, que colaboraron o dificultaron el desarrollo del actopoder. Condiciones desde las cuales, algunos más que otros, pudieron decidir qué posición desplegar en ese terreno, cómo pensarse y situarse bajo ese conjunto de condiciones y desde allí, desarrollar el potencial creativo que le permitieron encontrar el terreno propicio para llevar a cabo sus proyectos profesionales, proceso en el cual colaboró el colectivo social de pertenencia.

- **Formación Inicial y Actopoder: condiciones institucionales de la formación inicial de los formadores de formadores docentes**

- **Introducción**

En continuidad con el análisis acerca de las condiciones que posibilitaron o inhibieron el desarrollo del actopoder en la formación inicial de los formadores de formadores docentes, nos ocupamos ahora de aquellas condiciones que emergen del relato de sus experiencias de formación en el marco de la singularidad de una institución universitaria. Tal como lo señalamos al inicio del capítulo, los factores a desarrollar aquí tienen que ver con las condiciones institucionales de la formación inicial, entendidas como “ciertos aspectos preexistentes con los cuales un fenómeno en estudio establece alguna relación de determinación” (Fernández, 2001, p. 46), condiciones que estructuraron la vida y formación inicial de los formadores de formadores docentes en el espacio universitario, como las posibilidades o dificultades para el despliegue del actopoder.

En nuestro país, la institucionalización de la formación inicial de docentes se lleva a cabo en instituciones de educación superior, espacios sociales que, desde la perspectiva mendeliana, deberían constituirse en lugares fértiles para el desarrollo de la personalidad psicosocial, aquella que posibilita una toma *en* conciencia tanto del poder sobre los propios actos como de la articulación de esos actos con las de nuestros semejantes con los que compartimos la misma finalidad. Es en las instituciones y en el marco de ciertas condiciones, donde es posible el desarrollo de capacidades que conduzcan a la evolución de un yo social específico, “el yo psicosocial que se forma y desarrolla en el contacto con la vida en sociedad, desde la guardería hasta la empresa pasando por la escuela, diferente y complementario del yo psicofamiliar” (AGASP-Grupo Desgenettes, s/f, p. 2). En este sentido, el trabajo de la formación realizado en el marco de instituciones-establecimientos, requiere del análisis y la comprensión de las condiciones institucionales en la que se produce; por lo tanto lo que suceda con las posibilidades o dificultades para el despliegue del actopoder, tendrá que ver con las vicisitudes y rasgos de esos espacios.

Como se ha venido sosteniendo a lo largo de este estudio, todo proceso de formación tiene lugar en espacios institucionalizados de formación, inscriptos en un contexto sociohistórico particular, pero también es conducida y descifrada por el educando mismo. Es decir, la formación es fruto del entrecruce de un marco socio-institucional que la hace posible y de un recorrido personal (Ferry, 1997).

Desde esta perspectiva, se abordará a continuación el análisis de las condiciones institucionales que configuraron la formación inicial de los docentes, a partir de la consideración de las siguientes categorías:

- a) condiciones pedagógicas y didácticas;
- b) condiciones organizacionales;
- c) establecimiento de relaciones y vínculos entre docentes formadores y sujetos en formación.

En coherencia con el modo en que se viene desarrollando el análisis, se inicia el mismo con los formadores de formadores docentes pertenecientes a la FCH, luego se continuará con los formadores de formadores docentes de la FQByF y finalmente con los docentes de la FCFMyN.

### **Formación Inicial y Actopoder: Las condiciones institucionales de la formación inicial en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación**

#### **- Condiciones pedagógicas y didácticas**

Los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación estudiados se formaron como docentes en la misma universidad, en la cual hoy desempeñan su actividad laboral.

La DACE (Docente Adjunta de Ciencias de la Educación) representa aquella generación que se formó en el periodo de la última dictadura militar, bajo dispositivos pedagógicos instituidos en prácticas y políticas de formación de docentes de aquella

época<sup>26</sup>, basados fundamentalmente en dos estrategias: la represiva y la discriminadora (Pineau, 2006). La docente forma parte de los egresados del Plan de Estudios 17/78, que reguló la carrera del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación por casi veinte años (78-98). Recordemos que ella inicia los estudios de educación, luego de abandonar la carrera de Historia iniciada en la Universidad Nacional de Cuyo-Mendoza, debido a la experiencia vivida por aquellos años, propios del contexto de persecución que caracterizó al gobierno dictatorial argentino. En palabras de la formadora:

*“En aquella época era con **curso de ingreso (año 76-77)**, pero yo entro con equivalencia a esta universidad, por las materias cursadas en el Profesorado de Historia: lengua, inglés y filosofía.” (...) “Yo ingresé en el 77’ con el plan 5/77 y ese es el **plan del proceso**, el anterior era, no me acuerdo, era un profesorado de pedagogía y filosofía y, éste cambia en el 78’<sup>27</sup>, le agregan unas materias” (DACE).*

El relato de la DACE da cuenta de la intromisión de una política educativa de corte dictatorial al interior del espacio universitario. El curso de ingreso con exámenes de admisión, fue una de las regulaciones instituidas por el gobierno de facto, provocando la restricción al acceso a la universidad a un gran número de estudiantes<sup>28</sup>, convirtiéndose así en una herramienta que promovió “la discriminación educativa, la competencia destructiva, e individualismo salvaje” (Enriquez, 2002, p. 17).

Sin embargo, el recorrido de esta profesora como estudiante por la UNSL, durante ese periodo, no afectó, como sí lo hizo su estancia en la UNCuyo, su estructura de vida

---

<sup>26</sup> Para las universidades argentinas en general y para la UNSL en particular se constituye en un periodo de profundo quiebre y parálisis en su historia, sobre todo porque viene a desarticular y a interrumpir todos los proyectos y los cambios instituidos luego de su creación en el año 1973 momento en el que se separa, como unidad académica, de la UNCuyo. La desaparición de su primer Rector, el Prof. Mauricio López, causó también una conmoción profunda de toda la comunidad universitaria, para quienes representó y aún representa, el actor protagónico de las acciones llevadas a cabo durante el periodo 1973-1975. Estas acciones se las reconoce bajo el nombre “el proyecto de universidad de Mauricio López” el cual “abrazaba no sólo esta idea de imaginar un futuro diferente sino que aspiraba a consolidar en acciones una universidad democrática, comprometida y abierta a la participación de la comunidad local, nacional y latinoamericana” (Riveros, 2010, p.77)

<sup>27</sup> Entre las tácticas llevadas a cabo por el gobierno universitario dictatorial se destaca la implementación de nuevos Planes de Estudio a través de la Ord N° 5/77, tal como fue el caso del Plan de Estudio de Ciencias de la Educación Plan 5/77 seguido por el Plan Ord N° 17/78, que tuvo vigencia hasta 1999 (Riveros, 2010).

<sup>28</sup> Medidas como el arancelamiento a los estudios de grado, la fijación de criterios de permanencia, la intensificación de los exámenes y las evaluaciones, profundizaron el desgranamiento y exclusión de la población estudiantil.



y su trayecto de formación al interior de este espacio universitario. Más allá de algunas situaciones puntuales que le causaron malestar, reconoce que su paso por la universidad fue tranquilo y que la formación recibida le permitió acceder a experiencias educativas que habían estado ausentes durante su escolaridad primaria y secundaria, como en su corta estadía en Mendoza.

*"... yo hice una **universidad tranqui**, más allá que te hacen ver el tema del proceso. Lo que a mí **me resultó muy difícil fue la etapa posterior, después del 83, cuando viene la democracia**". "(...) a mí lo que más me marcó, yo fui formada, ojo que fue una matriz que yo traía a su vez, **de tipo conservadora**, clásica, formación dentro de la filosofía clásica, yo iba a un colegio religioso, **la única filosofía que conocía era la Aristotélica Tomista**, y había estado en Mendoza y era Aristotélica Tomista. Así es que **cuando yo llegué a la universidad algunas cosas se abrieron en esa primera etapa (...)**" "Yo vine a saber lo que es un **trabajo práctico acá**, ...el tema de **la participación, todo eso lo aprendí acá**. Entonces yo, paralelamente, metida en el mundo de la escuela, más estudiando, **me encanto**. A su vez te servía para **analizar un montón de cosas**, más allá que después te das cuenta que **la realidad se da patadas con la teoría**. Pero a mí **me interesó el tipo de trabajo**. Por ejemplo M.M que traía "la" planilla de trabajo para trabajar en el aula, **era conductismo absoluto**, pero que hacías primero, que hacías segundo, tipo guía para una clase, pero **el trabajo en grupo**, todas esas cosas eran **absolutamente desconocidas**. No, a mí me gustó, me gustó; después **la entrada a la escuela**, que entrábamos más de lo que se entra ahora. Yo he hecho **observaciones en la primaria, en la secundaria** para dar clases, en la de especial fuimos a institutos de educación especial, al aula especial, fuimos un viaje a Mendoza a conocer todos los institutos, pero bueno...O sea que **para mí era todo nuevo**" (DACE).*

Frente a un contexto sociopolítico e institucional dictatorial, el relato de la DACE plantea un espacio formativo rico en experiencias educativas, al haber sido parte de propuestas de intervención pedagógicas desconocidas hasta el momento por ella. El acceso al conocimiento de lo educativo, no sólo desde la lectura y transmisión de determinados cuerpos teóricos, sino también desde el contacto directo con las organizaciones escolares de todos los niveles y modalidades, produjo en esta docente asombro y gratificación. Por primera vez se acercaba a la experiencia de poder realizar algunas articulaciones entre la teoría y la práctica, como a desarrollar trabajos grupales.

En coincidencia con esta experiencia, el estudio de Abdala (2011) señala que algunos testimonios dan cuenta que “aún en medio de tanta opresión, en algunas aulas era posible algo de respiro (...) en donde los docentes encontraban el modo de escapar a la oscuridad (...) de convertirlas en espacios sociales donde todavía era posible avizorar un futuro” (p. 173).

Sin embargo, no es posible decir que estas modalidades de intervención pedagógica hayan logrado interpelar y romper sus modos habituales de interacción con la realidad, asentados sobre la base de procesos de socialización identificatoria y de la intervención de esquemas psicofamiliares. Esto se pone en evidencia cuando destaca como relevante, la forma estructurada de organizar la clase de una de las docentes. En este sentido, lo que se plantea aquí, puede complementarse y profundizarse con lo que continúa relatando acerca de su formación:

*"...yo no había visto nada de **marxismo, era mala palabra**, ni sabíamos quién era Marx". (...) "pero bueno, **en lo ideológico**, que yo lo he aprendido a reconocer ahora, **a mí me marcó muy fuerte**, y vos tratás de limpiar lo que tenías, de desaprender para aprender, y es muy difícil" (...). "Las clases era **bastante clases magistrales**. Yo creo que jugaron muchas cosas en los profesores, que en algunos había habido todo una serie de cuestiones de **regulaciones en las prácticas** y demás, el tema de **la prohibición de determinados textos, autores, corrientes filosóficas**, era muy de tipo magistral". (...) "Creo que hay formas de prácticas actuales que son mucho mejores que la que nosotros teníamos, con esto que vos **aprendías la teoría y después hacías la práctica**, eran como **cosas separadas**. Hoy vos podés integrar de alguna forma, pero lo tienes que saber manejar..." (DACE).*

En el relato de esta formadora de formadora emergen ciertos aspectos que nos permiten dar cuenta de las condiciones que obstaculizaron el proceso de desarrollo de la psicosocialidad, aquella “que todos llevan dentro, parte más presente como realidad potencial que actualizada” (AGASP, s/f, p. 2).

La comprensión de estas condiciones requiere enmarcarlas en el proyecto de formación implementado en la universidad durante aquellos años, el cual respondió a los mandatos instituidos por un gobierno autoritario, basados en el control y el disciplinamiento. Con el objeto de hacer efectiva la “*la depuración ideológica*”, la homogenización del pensamiento y de las prácticas cotidianas de alumnos, docentes y

no docentes, se implementaron un conjunto de medidas<sup>29</sup>. Sin la pretensión de una exhaustividad que exceda el objeto de este estudio, puede señalarse: la eliminación de todo aquello que pusiera a la universidad al servicio de ideologías de izquierda, aspecto este que es reconocido por la DACE, y el que se concretó, entre otras medidas, a partir de la “limpieza” de libros prohibidos en la Biblioteca Central; cierre de algunas carreras, supresión y/o cambio de denominación de materias, incentivación de los estudios filosóficos con orientación tomista; control del modo de conducirse y pensar de los docentes para que respondieran al modelo de autoridad que debían desempeñar frente a los alumnos (Riveros, 2010). Todas estas tácticas dan cuenta de una manipulación autoritaria por parte de los grupos de poder social y político y con ello el sometimiento a sus deseos, voluntad y decisión. De esta manera, ante “la intensificación de los investimentos de las figuras con poder real que “complementadas” así con atributos propios de la autoridad internalizada, aumentan su capacidad de manipulación y control” (Fernández, 1996, p. 7), se enajenó la posibilidad de salir a la indagación, la búsqueda, la exploración, bases para el desarrollo de la capacidad de pensar y conocer. Es la evidencia más acabada de lo que señala Lucarelli (2002) cuando expresa:

(...) se intenta agudizar la pobreza de entendimiento al pretender imponer el pensamiento único oponiéndose, más allá del discurso, a la existencia del alfabetismo en su noción amplia, esto es: la disposición de pensamientos complejos y categorías del pensamiento necesarios en la actualidad para entender críticamente el entorno local, regional e internacional y para poder participar en la vida ciudadana (p. 3)

Es a partir de la institucionalización de estos dispositivos que resulta posible comprender las modalidades de intervención pedagógica instituidas por los académicos de aquella etapa histórica y en la cual la DACE ha sido formada. Lo que se advierte desde el relato de la DACE es la continuidad y profundización de una experiencia formativa basada en el control, el sometimiento y la dependencia; condiciones todas estas que le impiden escapar de la dependencia del gran Sujeto internalizado (Mendel, 1993). A ello se suma, la escasa relación teoría y práctica que se llevaba a cabo desde la propuesta de formación, la que estaba lejos de favorecer procesos que le permitan al sujeto en formación interpelar los marcos conceptuales adquiridos, como realizar una toma *en conciencia* de sus actos, en tanto no se posibilitaba,

---

<sup>29</sup> Para un estudio más profundo sobre esta etapa de la historia de la Universidad Nacional de San Luis se recomienda la lectura de la tesis de Licenciatura y Doctorado en Cs de la Educación de la Dra Sonia Riveros (2004; 2015).

(...) una *confrontación* obligada con lo social, respecto tanto de la “manera” de actuar cuanto de la “consecuencia” del acto. En el curso de esta confrontación y gracias a ella, el sujeto integrará una experiencia vivida respecto de la fuerza de su movimiento de apropiación y de las características de lo social que se oponen a él. La psicosocialidad sólo puede ser el resultado del proceso de internalización de esa confrontación (...) (Mendel, 1993, p. 262).

La relación teoría – práctica se planteaba desde la comprensión de una *realidad* que se presentaba naturalizada, aspecto este que sirve al interés de mantener el orden social; de una *teoría* entendida como un conocimiento independiente de su aplicación a la realidad y opuesto a la práctica y, desde la consideración de la *práctica* como una repetición continua y mecánica de una actividad (la práctica así concebida aparece subordinada a la teoría) (Enríquez y Olguín, 2012). Es a través de este proceso que el conocimiento se presentaba como un conjunto de certezas universales (a-históricas y a-políticas) frente a los cuales sólo cabe la aceptación.

Las bases teóricas- epistemológicas de este enfoque racional y científico se constituyeron en el fundamento principal desde donde se instituyeron las propuestas curriculares de la dictadura. La eliminación de lo social en la formulación del currículo y en la selección de ciertos conocimientos (la enseñanza de contenidos como “nuestros valores”, el ser nacional) considerados como verdades incuestionables, son algunas tácticas que dan cuenta de ello (Abdala, 2011). De esta manera la propuesta de formación, apoyada en los cánones de la racionalidad instrumental, propia de las llamadas ciencias positivas, sofoca el desarrollo de la psicosocialidad al no favorecer procesos que den lugar “a la emergencia del *sujeto social*, capaz de pensarse a sí mismo, de pensar la realidad y de transformarla a partir de sus actos, y todo ello *con y a través* de los otros” (Acevedo, 2007, p. 2). Lejos de esta intencionalidad pedagógica, la formación se dirigió a la constitución de un profesional técnico capaz de reproducir y aplicar, acriticamente, los conocimientos teóricos adquiridos para la resolución de las problemáticas educativas. En palabras de Enriquez y Olguín (2012),

En efecto, el profesional técnico acota su quehacer a la reproducción de patrones de conductas prescriptas por el Estado o comprobada por la investigación. Como consecuencia de ello, la actividad profesional queda reducida a “una actividad instrumental” dirigida a la resolución de problemas prácticos mediante la aplicación de teorías y técnicas científicas (p. 40).

El discurso tecnocrático impregnó la formación docente, conformando un profesional que debía ser experimentado, experto en la práctica y habilidoso en la aplicación de conocimientos desligados de sus determinantes socio-históricos (Abdala, 2011).

A un pedagogo así formado, se le obstaculiza la posibilidad de un despliegue de su actopoder. Particularmente, en el caso de esta DACE, los efectos de dicha formación no tardaron en dejarse sentir cuando, en el último tramo de su formación inicial, se produce la caída del gobierno dictatorial y se instituye el gobierno democrático. Ella vive este período con gran sufrimiento, -momento que coincide también con el inicio en la actividad docente como auxiliar- debido a su imposibilidad de responder a las nuevas condiciones y demandas sociales, políticas y educativas, desde los campos del saber adquiridos, basados en el disciplinamiento y el control. Así lo expresa:

*“Lo que a mí me resultó muy difícil fue la etapa posterior, después del 83, cuando viene la democracia, el gran destape si se quiere, yo nadaba en un lugar absolutamente desconocido. Yo sufrí como loca. En ese entonces colaboraba como auxiliar en política, cuyos alumnos habían sido algunos, expulsados y otros no habían sido inscriptos. Fue un cambio abrupto porque a su vez, yo no había visto nada de marxismo, era el auge de las teorías funcionalistas. Había vivido en un mundo con otros códigos, con otra contención social y una tiene que romper, romper hasta donde podés. Entonces yo en eso era rechica, y bueno, me mantuve estudiando, pero a mí me costó (...).”* "Porque vos imagináte, imagináte, tenes incorporado mucho la cuestión religiosa, que si bien de grande no he sido una practicante fervorosa, ni he participado de grupos, mucho menos, pero tenía los principios religiosos. El entrar acá...terrible de toda naturaleza, entonces vos que haces, enmudecés, te quedas en el molde, no decís nada, porque si decís venían los lobos y te comían, en eso yo te digo... Pero lo que yo te digo de la formación de la escuela tradicional, todo el ataque que hubo, después formada en el conductismo desde lo pedagógico, desde la didáctica....y después digo...¿quién soy yo?, viste". (DACE).

Sin lugar a dudas, las condiciones pedagógicas-didácticas que predominaron en el desarrollo del Plan de Estudios de Ciencias de la Educación, en el marco de una política universitaria dictatorial, obturaron el desarrollo de los recursos antropológicos, aquellos que permiten la emergencia del poder “humano” de creación y de transformación. Es muy significativo el relato de la DACE, el cual da cuenta de la

desestructuración que sufre al enfrentarse a nuevas situaciones que le demandan otros modos de relacionarse con sus pares y otros posicionamientos teóricos, condiciones que llegan a poner en jaque su propia identidad. La fuerza con la que operó en la formadora de formadora el orden tradicional autoritario (los reglamentos, la obediencia, la pasividad), encarnado no sólo en la formación universitaria, sino antes en la escuela y, más temprano aún, en la familia; promovió en ella sentimientos de miedo, culpa e impotencia que le impidieron poder responder de manera libre, autónoma y creativamente frente a lo imprevisible y desconocido (Mendel, 1993).

Junto a ello, no es posible obviar las escasas oportunidades que tuvo, durante su formación inicial, de acceder a espacios de intercambios con el grupo de iguales, instancia clave para “consolidar la representación interna de un espacio de pares como protección contra la amenaza de la autoridad internalizada y como trama de sostén psíquico para la transformación de la realidad en sentidos que se desvían de los patrones establecidos” (Fernandez, 1996, p. 5). En este sentido, tal como lo sostiene el sociopsicoanálisis, es por la existencia de espacios sociales que habiliten procesos de socialización no identificatorios, que será posible el debilitamiento de las imagos parentales y por tanto el desarrollo del actopoder.

En el caso de los jóvenes auxiliares docentes, se evidencia, en relación a la experiencia de la DACE, algunas líneas de ruptura y continuidad respecto de las condiciones pedagógicas-didácticas que se desarrollaron durante su formación inicial.

El ADCE 1, forma parte de una de las últimas cohortes del plan de estudios 17/78, mientras que la ADCE 2 pertenece a la primer cohorte del nuevo plan de estudio de Ciencias de la Educación 020/99, el que comienza a implementarse en el año 2000 y actualmente está en vigencia con algunas modificaciones. Ambos formadores, a diferencia de la DACE, pertenecen a aquella generación que nació y vivió bajo gobiernos democráticos.

Particularmente, la dinámica institucional de la UNSL durante el periodo 1992-2007, en el cual se llevan a cabo las propuestas formativas dirigidas a los auxiliares docentes, se caracterizó por el logro de la “consolidación democrática en todos sus aspectos y da cuenta del fructífero crecimiento que tuvo en sus distintos ámbitos, a

pesar de los lineamientos y restricciones que impusieron las políticas públicas a la universidad argentina” (Riveros, 2010, p. 107).

En este marco, a pesar que el ADCE 1 se formó en el mismo Plan de Estudio que la DACE, dicho plan adquirió –luego de más de una década de vigencia- una dinámica particular dada por una serie de condiciones<sup>30</sup>, entre ellas, las propuestas de intervención pedagógica desarrolladas por los docentes responsables del dictado de las asignaturas. En palabras del ADCE 1:

*(...) "yo creo que en algunos aspectos estaba mejor (piensa), porque era como que ya los profes habían dejado de lado toda la carga ideológica que puede tener un plan del Estado, de hecho, como yo te marcaba esto, estaba el T, C, M, I M, los profes ya habían cambiado en sus prácticas, de hecho mucho en sus contenidos, sus saberes, y si bien teníamos muchas debilidades, en relación al tema de la teoría y la práctica, que vos hacías la práctica en cuarto año y después con el plan nuevo se quiso avanzar en muchas otras cuestiones, muchos de los avances propuestos (lo compara con el nuevo plan 020/99) se volvieron como en contra para los propios estudiantes,(...)"*. (ADCE 1)

Como puede advertirse en el relato de este formador de formador docente, existe un reconocimiento de los cambios ocurridos en las propuestas de formación de los docentes, al compararlas no sólo con lo sucedido durante el transcurso de los últimos años –a pesar del Plan 17/78-, sino también con el plan que actualmente está en vigencia.

En su trayecto de formación destaca como relevante los espacios brindados por algunos equipos de cátedra. Reconoce la solvencia teórica y las perspectivas de abordaje que planteaban para el análisis de la problemática educativa propiciando la generación de pensamiento crítico y reflexivo, como también las tareas de extensión con la comunidad a partir de la participación de los alumnos. Así lo expresa:

---

<sup>30</sup> No es posible obviar el proceso de cambio por el que atravesó la formación docente desde el inicio de la apertura democrática, cambios que abarcaron múltiples dimensiones, tanto aquellas que tienen que ver con el gobierno y gestión de las instituciones, como en la elaboración e implementación de los programas de Formación Docente que renovaron sus marcos teóricos-epistemológicos, los diseños curriculares y la práctica, todo ello institucionalizado en marcos normativos. La UNSL, no fue ajena a estos cambios los que, en algunas ocasiones, se constituyeron en el soporte y fundamento de las distintas propuestas académicas que se fueron gestando.

(...) "*algunos aspectos que fueron determinando mi formación, marcándola. Se me vienen a la mente dos cuestiones: una, por un lado, lo que fue **el trabajo en los barrios, en la comunidad**, desde el inicio, a través de los proyectos de extensión, a través de los **proyectos de promoción de lectura** que trabajamos con Ana. Es decir, yo ingresé en la Universidad y ese primer año ya estábamos trabajando con profesores de lectura y yendo a distintos barrios y eso se mantuvo durante mucho tiempo*" (...) "Y hacia adentro, sí es importante rescatar **algunas cátedras**, cuyos docentes tenían un fuerte **posicionamiento de crítica**, (...) te brindaban **herramientas teóricas críticas** muy importantes y en ese sentido, yo no puedo dejar de mencionar las cátedras de política educacional, sociología, historia de la educación, fueron **muy valiosas** para mi formación. Cuando tuve otra experiencia de posgrado, yo podía ver cómo, incluso el discurso de otros profesores, de otra Universidad no tenía mucho más que agregar a lo que yo había recibido. En ese aspecto en lo académico, **no en toda la carrera** porque es desapareja, pero si **hay ciertos equipos de trabajos que teóricamente son muy buenos** en nuestra Universidad, en nuestra carrera y que yo lo reconocí cuando tuve contacto con docentes de otras Universidades" (ADCE 1).

Del relato de este formador de formador docente se desprenden algunas condiciones que permiten comprender las posibilidades que se le presentaron durante su trayecto de formación inicial. En primer lugar, la posibilidad del encuentro entre la experiencia formativa vivida en el espacio curricular de lengua y literatura en la escuela secundaria y el vivido en la formación docente universitaria a partir de la propuesta de una cátedra de trabajar con la comunidad mediante la promoción de la lectura. La formación adquirió así sentido para el auxiliar docente en tanto, a la vez que se constituyó en una instancia que le permitió actuar sobre la realidad, articulando así la teoría y la práctica, se dio continuidad al proceso de socialización centrado en un interés genuino adquirido desde temprana edad. El futuro docente pudo así ir constituyéndose desde el entramado de esas diversas experiencias –desde las aulas universitarias y desde la intervención en y con la comunidad- en diálogo con la cultura de su tiempo, “central para los puentes que los docentes habilitan para sus alumnos” (Southwell, 2011, p. 196).

De esta manera, y siguiendo a Beillerot (1996), se posibilita, por una parte, la emergencia de un “proceso por el cual un sujeto, a partir de saberes adquiridos, produce



nuevos saberes singulares que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social” (p. 111) y, por otra parte, “establecer una relación de sentido, de valor con el saber, sin el cual el individuo está mutilado, mutilación que tiene efectos sobre sus aprendizajes” (p. 112).

Asimismo, el protagonismo del sujeto en formación se constituyó en uno de los ejes fundamentales en esta propuesta de intervención pedagógica, condición que favorece “el advenimiento de sujetos sociales con posibilidad de analizar ajustadamente la realidad, de pensarse a sí mismo en relación a ella, y de transformarla a través de sus actos” (Acevedo, 2007, p. 5).

Este proceso de formación es enriquecido también, según lo expresa el ADCE 1, por las perspectivas teóricas críticas desarrolladas por algunos docentes, las que permitieron comprender la educación, sus instituciones y sus problemáticas desde una perspectiva política. En este sentido, hay una impronta particular que imprimen los docentes a las propuestas de formación, que van más allá de lo regulado por el régimen dictatorial en el Plan 17/78 y de las perspectivas tecnocráticas propias de la década del 90’, recuperando así uno de los principios instituidos ya desde la Reforma Universitaria del 18, esto es la libertad de cátedra. Se trata de la recuperación del protagonismo de quienes componen las instituciones, -en este caso, los académicos-, en la selección de valores, conocimientos y habilidades que se enseñan, tomando la decisión de dejar de ser meros reproductores para transformarse en productores, creadores y recreadores de estos procesos (Southwell, 2011).

Volviendo a la propuesta mendeliana observamos que el desarrollo de la psicosocialidad, base fundante para el despliegue del actopoder, requiere de procesos de aprendizaje y socialización contruidos personalmente y apoyados, sostenidos por otros. Es aquí, donde los docentes y sus modos de plantear y desarrollar las propuestas de intervención pedagógica son fundamentales en este apoyo y sostén. Ellos son los encargados de transmitir la cultura, de brindar a los estudiantes las herramientas para que puedan insertarse, comprender y actuar en el mundo social en el que viven a través de procesos de intervención que, a la vez que den lugar a la apropiación del legado cultural, los ayude a renovarla. De lo que se trata entonces, es de constituirse en

mediadores<sup>31</sup>, en puentes que, al mismo tiempo que lo ligen a la sociedad, habiliten al sujeto en formación a su renovación y transformación a través del conocimiento y desarrollo de capacidades que colaboren en la constitución de “sujetos reflexivos y deliberante”, a los que Castoriadis les otorga estatuto de sujeto autónomo (Acevedo, 2007). Las teorías críticas que los docentes proponen se orientan hacia ese objetivo, el cual es reconocido por este formador de formador docente. Sin embargo sería necesario evaluar el riesgo que se corre si la transmisión de los enfoques teóricos críticos no son acompañados de una intervención en la realidad socioeducativa, o si se circunscriben a unos determinados espacios y tiempos dispuestos por un grupo pequeño de equipos docentes, sin ser un abordaje integral y compartido por la totalidad de los equipos formadores de docentes. Herederos de una fuerte tradición asentada sobre “el predominio de lo verbal, lo disciplinar y lo conceptual en la enseñanza, frecuentemente homologado con la excelencia educativa” (Lucarelli, p.12) se tiende a privilegiar el desarrollo de la teoría por encima de la reflexibilidad y trabajo en y desde la práctica. Desde el enfoque en que nos situamos se trataría de generar en ellos la capacidad de apropiación y de creación, de revisar sus experiencias pasadas, del involucramiento que le exige la construcción de hipótesis y en la puesta a prueba de las mismas, como de poder operar en la conflictiva realidad (Acevedo, 2007).

Sin desconocer la importancia del desarrollo de las teorías crítica en la formación inicial de los docentes, consideramos que puede perder su sentido si no se acompañan de propuestas que permitan el trabajo con problemáticas o situaciones educativas reales y desde la complejidad de los escenarios institucionales. En este sentido, acordamos con Albarracín (2011) cuando expresa:

El objetivo principal de esta educación es el de construir al sujeto educando como sujeto racional que aspira y es capaz de comprender el mundo en que vive, partiendo de lo dado y de su problematización. Lo coloca así como protagonista del conocimiento y auto-comprensión racional de las contradicciones que generan sus acciones y sus interacciones con otros individuos en tanto productor y reproductor de las prácticas sociales (p.43).

---

<sup>31</sup> Elisa Lucarelli (s/f) considera al docente universitario como un mediador activo entre un conocimiento altamente especializado proveniente de un campo académico profesional y el sujeto en formación (p. 6). De esta manera, acuerda con Ferry (1997) para quien los formadores son mediadores humanos que posibilitan la formación de los sujetos.

Por tanto, sólo a partir de la articulación dialéctica entre la teoría y la práctica será posible arribar a una praxis transformadora (Enriquez y Olguín, 2012), posibilitando así la toma *en* conciencia de las condiciones que la atraviesan, la del poder limitado, pero concreto de nuestros actos, y de la responsabilidad sobre los efectos de los mismos. De este modo se habilita el camino para el desarrollo y fortalecimiento de la psicosocialización.

Junto a la delimitación de las experiencias de articulación teoría y práctica a ciertas actividades de extensión, siendo escasas en el desarrollo de situaciones de enseñanza y aprendizaje, se agrega la dificultad en la articulación y trabajo integrado entre las distintas asignaturas. En este sentido el ADCE 1, expresa:

*“...obstáculo era que en la carrera se trabajaba de manera fragmentada, es decir, que los docentes, por ejemplo: plantean actividades como la autobiografía, que se tornó repetitivo. Yo me acuerdo que se tornó repetitivo o ver películas, que a veces se veían dos o tres veces la misma, “tiempos modernos” las veíamos en todas las cátedras, por ejemplo, o algunos textos, supongamos, como Freire, todos veíamos algo de Freire, pero nadie lo profundizaba y a veces, también se terminaban repitiendo los textos. Entonces, uno puede decir, sí es un obstáculo, pero también puede decir, es una posición que ha adoptado la carrera de cómo enseñar y cómo formar, quizás desde una posición no reflexionada. No hay un involucramiento de todos en el proceso general del estudiante, cada docente se centra en la enseñanza de su materia, eso fundamentalmente, pero lo que pasa que tiene que ver con una cultura que incluso por más progresista que seamos no la podemos romper” (ADCE 1).*

El relato del ADCE 1, da cuenta de las tensiones que han caracterizado por mucho tiempo a la cultura universitaria y que han impactado en el currículum como en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Estas tensiones se presentan tanto al interior de la organización del trabajo pedagógico como en la organización social del trabajo académico, como así también en las relaciones entre ambas instancias. En relación a la primera, la transmisión y producción del conocimiento en la universidad se ha organizado tradicionalmente a partir de campos disciplinares, al interior de los cuales existen especialidades, las que en distintos momentos históricos gozan de mayor prestigio dentro de la profesión. Esta organización por disciplinas, señala García de Fanelli (2008), ha traído aparejado una fuerte diferenciación al interior de la profesión

académica, aspecto que ha sido destacado en una amplia literatura (Clark 1983; Enders 2006). De este modo, expresa la autora -tomando los aportes de Becher (2001)-,

Se pueden distinguir así “tribus y territorios académicos” en los cuales puede observarse una asociación entre las formas del conocimiento (características cognitivas) y las comunidades de conocimiento (características sociales) asociadas con ellas. La dimensión disciplinaria fragmenta a la profesión y ello se manifiesta no sólo en la práctica del cargo sino también en sus valores (García de Fanelli, 2008, p. 15).

Entre las múltiples implicancias de esta situación es posible dar cuenta de una de ellas que afecta y explica, en parte, lo que el formador de formador expresó, y es la que señala Isabel Da Cunha (2012):

“Cada profesor está preparado para abordar el tema que investiga y enseña, en un recorte de especialidad y verticalidad. Pero difícilmente, encuentra estímulo para alcanzar una “experticia” en una estructura mayor a su campo, organizando mapas conceptuales más amplios, incluyendo la posibilidad de la interdisciplinariedad” (p.21)

La fragmentación y segmentariedad presente en el desarrollo de los planes de estudio, dado por la división y pertenencia a distintas disciplinas y especialidades, no favorece la formación integral de los sujetos debido a la ausencia de articulación en los contenidos y estrategias utilizadas para la transmisión y construcción de conocimientos. Asimismo, a la natural división que genera la pertenencia disciplinaria (García de Fanelli, 2008) se le suman los factores surgidos en el marco de las nuevas demandas y regulaciones instituidas, las que, entre otros aspectos, multiplican las tareas administrativas de los académicos, exigiéndole responder a las evaluaciones y rendiciones de cuenta, forzándolo a la búsqueda de mantener o aumentar los recursos a través de la competencia creciente por fondos externos, tareas todas estas que obstaculizan la colaboración, la coordinación de la acción, el intercambio. Bajo estas condiciones, la formación de sujetos “reflexivos y deliberantes”, capaces de gestionar el conocimiento más avanzado en las diversas profesiones y campos técnicos, participando en la producción de nuevos conocimientos y su utilización a través de los procesos de innovación (Saimolovich, 2008), se encuentra debilitada.

Esta situación se complejiza por la organización social del trabajo académico y sus condiciones actuales, la cual ha sufrido cambios en los últimos tiempos profundizando los comportamientos y actitudes tendientes más al individualismo, la competencia y la fragmentación que hacia la integración, el trabajo colegiado y colaborativo, desdibujando así la construcción de un horizonte común y los objetivos a alcanzar. Tal como lo advierte el Sociopsicoanálisis, los efectos del modelo de la OCT (Organización Científica del Trabajo) adoptado por las organizaciones, se hacen sentir al fragmentar el sentido de los actos de los individuos y grupos que persiguen un objetivo en común.

El sentido y el fin de la educación y formación de los futuros docentes corre así grave riesgo, al olvidarse que la acción educativa, es necesariamente, con otros u otros en alteridad (Garay, 2000), que los actos individuales colaboran con el objetivo global de la institución, toda vez que se integran con los actos de nuestros semejantes (Acevedo, 2001).

A pesar del tiempo transcurrido, el relato del ADCE 1 parece actualizarse al no observarse, tal como lo señala Pérez Lindo (2010), el avance hacia políticas y gestión del conocimiento universitario que piensen y actúen para la institucionalización de colectivos de trabajo en donde la cooperación, la participación, la comunicación y el intercambio sistemático entre los distintos grupos de académicos que educan e investigan, logren desarrollarse y fortalecerse. En este sentido Pérez Lindo (2010) advierte:

El individualismo institucional puede ser tan letal para la gestión del conocimiento en función del desarrollo, como la divergencia de intereses y de ideologías. En efecto las comunidades académicas y científicas suelen convertirse en verdaderas “tribus” o “corporaciones” o “feudos”. La feudalización o trivialización institucional es un fenómeno muy generalizado en las universidades de América del Sur (p. 109).

Por tanto, el autor propone la urgencia de instalar una “cultura del conocimiento” a partir de “enfrentar la cultura burocrática dominante, la atomización institucional y la intervención de factores ajenos al interés académico” (Pérez Lindo, p.106) fortaleciendo actitudes cooperativas.

Continuando con el análisis de la experiencia de formación inicial relatada por el formador de formador docente, es interesante el reconocimiento que realiza de las

instancias de evaluación colectiva implementadas sobre las acciones desarrolladas y el proceso formativo, las que; sin embargo, continúan siendo prácticas más ligadas a las tareas de extensión que a los espacios de enseñanza y aprendizaje desarrollados en las asignaturas. Así lo expresa el ADCE 1:

*“Si, hubo, si (análisis del proceso formativo). Me acuerdo que con la profesora de didáctica y otros profesores más **hicimos toda una mirada de nuestra formación**, de qué textos habían sido significativos, qué lecturas, qué prácticas, qué profesores, entonces, si tuvimos esa instancia... ”Pero en general en las cátedras **se trabajaba de forma individual** esa escritura, de manera individual la escritura. Yo recuerdo de haberla hecho en dos o tres veces, hasta por ahí me parecían que **se tornaron repetitivas**, digo como que **se había instalado esa nueva forma de trabajar** y como que los docentes lo empezaron a hacer y se tornó de forma repetitiva. La **reflexión colectiva**, sobre los procesos o las trayectorias, en realidad lo hacíamos en relación a la práctica social, fundamentalmente, en una **instancia colectiva**, que era ya **fuera del espacio de la cátedra**, más bien un espacio de extensión, coordinado por un profesor, que yo te contaba ayer. Con Ana, una de las cosas que hacíamos era justamente cuando terminaba el año, hacíamos un **recorrido de lo que construíamos entre todos** y ahí uno podía ver todas las cosas positivas, todas las cosas negativas y también una instancia para **ver qué nos había pasado individualmente y como grupo**, eso estaba muy bueno, la verdad que era una forma de evaluación, pero a la vez una evaluación que implicaba una **reflexión sobre lo hecho**” (ADCE 1).*

Tal como se desprende del relato del ADCE 1, la práctica aislada y solitaria del análisis del proceso de formación, restringida a determinados tiempos y espacios dispuestos por algunas cátedras, dificulta el desarrollo de la personalidad psicosocial tal como la concibe Mendel. A contrario de esta experiencia, la evaluación del proceso formativo desarrollada una vez finalizada las tareas de extensión, colabora con la socialización de los sujetos al hacer consciente el poder sobre el acto que realizan, como los efectos que los mismos tienen sobre la realidad toda vez que se articulan con los actos de sus semejantes. Este proceso, brinda al mismo tiempo, la posibilidad de apropiarse de sus actos, generando así responsabilidad sobre lo que hacen, entusiasmo, creatividad, motivación y fundamentalmente, colabora a descubrir el sentido social de

los mismos, aspectos todos estos que no se presentan en el primer caso, los que son considerados como rutinarios y repetitivos. Coincidiendo con Acevedo (2007),

De lo que se trataría es de promover en los individuos en formación el desarrollo de la capacidad de problematizar la realidad, de tolerar la suspensión de las certezas, de recuperar sus experiencias pasadas, de analizar con otros, de realizar, en fin una vuelta sobre sí mismo que derive en una profunda transformación personal (p.4).

Por tanto, instituir espacios de análisis de la práctica de formación desde el intercambio colectivo entre el grupo de pares, es decir de procesos de socialización no-identificatoria a lo largo de la formación inicial de los docentes, es la condición necesaria para el fortalecimiento del actopoder. En tanto se trata de espacios de los que participa la totalidad de los sujetos en formación, no quedan “reservados” exclusivamente a quienes participan de la rica y relevante propuesta de los proyectos de extensión, como es el caso del auxiliar docente, o de otras propuestas externas a los currículos de formación.

En este sentido, hacemos nuestras las palabras del sociopsicoanalista Gérard Mendel cuando expresa:

(...) un solo alumno en la escuela nada puede, incluso no puede aprender a expresarse y comunicarse. Es necesario que él junte sus fuerzas con las de sus pares (...) para que tome conciencia de sus capacidades y potencialidades. Y ese es el rol psicosocial de la escuela, permitir el desarrollo de esas capacidades” (1996, p.81).

La formación para Mendel es, en parte, fruto de la apropiación del conocimiento que tiene lugar en la elaboración colectiva al interior del grupo de pares, aunque siempre bajo ciertas condiciones organizacionales que la hagan posible. Favorecer entonces, desde la formación inicial, la constitución de espacios en los que sea posible el ejercicio del acto-poder, permitirá luego que el formador de formador docente pueda acompañar en el proceso de apropiación a otros.

Este posicionamiento coincide con los desarrollos de autores (Lucarelli, 2012; Da Cunha, 2012; Jofré Araya y Gairín Sallán, 2009; Beillerot, 1996; Ferry, 1996) que piensan e investigan sobre la formación en general y la formación docente inicial en

particular. Así también, Fernández (2003), se constituye en una referente destacado en nuestro país coincidiendo así con estos desarrollos sobre la formación:

(...) un proceso que a través de la comprensión de todos los significados y variables operantes en la particular forma de ser, estar y actuar con otros, permite recuperar el poder personal y colectivo para revisar, inventar y probar nuevas formas de relación y acción individual y social y para trabajar en el sentido de la consolidación y desarrollo de aquellas que efectivamente mejoran la calidad de vida de las personas, los grupos y las comunidades (p. 2).

El trabajo de reflexión sobre el proceso formativo, en el seno del colectivo de pares, se constituye entonces en una condición importante que posibilita no sólo hacer consciente el poder del acto de la formación sino también el poder que tiene sobre el proceso del mismo, contribuyendo así a la emergencia y fortalecimiento de sujetos autónomos, críticos y responsables. Siguiendo a Ferry (1996), sólo hay formación, cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo y junto a otros.

Centrándonos ahora en el análisis de la experiencia de formación inicial relatada por la ADCE 2, es posible advertir algunas diferencias y semejanzas con lo desarrollado en relación al caso del ADCE 1, al igual que algunos puntos de encuentro y desencuentro con el DACE.

En cuanto a las diferencias con el relato del ADCE 1, quien reconoce algunas materias como espacios significativos de formación, la formadora de formadora interpela enfáticamente al Plan 020/99 de Ciencias de la Educación, al cual caracteriza como un plan con una excesiva cantidad de materias y carga horaria (de un total de 27 materias del Plan 17/78 se pasa a 34 asignaturas con un total de 3190 hs), con ausencia de articulación entre las materias, repetición de contenidos, una enseñanza centrada en la transmisión y aprendizaje memorístico.

*"Me cansé de **pelear** por el Plan de Estudio. Me tocó el **plan nuevo** en donde teníamos **mucha carga horaria, muchas materias muy pesadas**, todas las que tienen que ver con el área pedagógica, con la formación básica que hacía que **tocaran de oído todo**" (...) En cuarto año teníamos 7 u 8 materias por cuatrimestre a lo que tuvimos que sumarle inglés*



más **los optativos** que no habíamos hecho en 2do y 3ro. Ese año cursé **14 materias**, con la residencia. (...) "Todo consistía en cursar y cursar y **tragar libros como locos**. Hoy me pregunto cómo lo hice. El 5to se me hizo mucho más pesado y eran solo 7 materias, pero con crédito horario que cursábamos de 14 a 22 hs. o de las 14 a las 20 hs, de lunes a jueves. También el **problema de la articulación de las materias** yo lo viví como alumna que cuando sacaba una fotocopia tenía la misma fotocopia en tres materias, **la superposición de contenidos**, la falta de articulación en las prácticas. En segundo año en la única materia que me fue mal, y no porque no sabía, fue en una de las mesas de psicología que tuvimos, donde yo estaba dando el examen y **los profesores pretendían la definición de memoria** y a mí no me salía". (...) "Yo traté de entenderla porque **era muy larga** ya que veíamos en un cuatrimestre lo que se desarrolla en un año y medio. Y la verdad es que no me salía decir de memoria la teoría" (ADCE 2).

Sin desconocer que todo proceso de implementación de un nuevo plan de estudio atraviesa por complejos mecanismos que tienen que ver con decisiones políticas, económicas, académicas y organizativas, como así también con cambios en los posicionamientos y prácticas docentes, lo que relata la ADCE 2 pone en tensión el espíritu y fundamento desde el cual se elaboró la propuesta de formación.

Luego de dos décadas de vigencia de un plan de estudio de Ciencias de la Educación instituido durante el gobierno de la última dictadura militar, se aprueba el Plan de Estudio N° 020/99. El mismo fue gestado bajo la impronta de las políticas educativas de los 90' para la Formación Docente y con el entusiasmo y expectativas de un colectivo de docentes universitarios que quería romper con perspectivas las teóricas-epistemológicas y prácticas de formación docente instituidas. En los considerandos de la Resol N° 20/99 se lee:

"...la presente propuesta de Plan de Estudios responde a la necesidad de reformularlo por adolecer el Plan Ord. N° 17/78-R de un carácter academicista (gran profusión de contenidos, materias y cursos) y desactualización (descontextualización, nuevos perfiles de la carrera, etc.).

Entre los aspectos que se consensuaron revisar y modificar, para la elaboración del nuevo plan de estudio, pueden señalarse:

- Profesionalizar la docencia universitaria como una función relevante y jerarquizada.
- Articular efectivamente la teoría y práctica a través de propuestas pedagógicas que permitan abordar situaciones problemáticas que se presenten en la práctica docente cotidiana.
- Abordar la problemática educativa desde la perspectiva de la producción de conocimiento a través de la investigación de las prácticas de enseñanza.
- Instalar una cultura institucional de la formación docente que la entienda como proceso personal protagónico continuo y autorreflexivo.
- Favorecer espacios y tiempos para la evaluación de la función docente, en su dimensión formativa y sumativa.
- Lograr cambios y desarrollos curriculares e innovaciones didácticas y desarrollo pedagógico organizacional.
- Desestructurar las cátedras para flexibilizar los cambios.
- Articular las asignaturas de diferentes contenidos, mediante la interdisciplinariedad
- Sopesar el peso de las rutinas y las prácticas institucionales para rever las propuestas de formación tanto inicial como continua.
- Lograr la inserción y articulación de la Institución formadora con el sistema educativo para la realización sistemática de investigación y de una práctica articulada.
- Preocupar y atender la comunicación y la vinculación intersubjetiva en los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje.

Sin lugar a dudas, el reconocimiento de tales aspectos implicó un avance importante en la empresa de enfatizar la relevancia social de la tarea docente, así como su especificidad en tanto instancia fundamental en que se lleva a cabo la transmisión y recreación de nuestra sociedad y nuestra cultura. Su institucionalización en el nuevo Plan de Estudio, vino a efectivizar los abordajes teóricos y prácticas educativas que habían comenzado a llevarse a cabo a instancias del plan que se encontraba en vigencia, tal como se advirtió en el análisis del caso del ADCE 1. Sin embargo, no alcanzó para romper con prácticas de enseñanza asentadas en la transmisión y fragmentación de conocimiento, el exceso de contenidos, la escases de espacios y tiempos para el análisis

y reflexión colectiva sobre el proceso y el acto de formación, la debilidad en la articulación sistemática y genuina entre la teoría y la práctica.

En acuerdo con lo planteado por Lucarelli (s/f) acerca del predominio de lo verbal, lo disciplinar y lo conceptual que existe aún hoy en la enseñanza universitaria, investigaciones como las realizadas por Vesub (2007) sobre la formación y el desarrollo profesional docente, da cuenta también de la permanencia de tales problemáticas. En este estudio la autora señala:

- La permanencia de prácticas de la enseñanza en donde prima “el peso de la autoridad y el rol del docente en detrimento de la autonomía de los estudiantes, del desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos” (p.7)
- La existencia de un currículo de la formación demasiado teórico y fragmentado en diversas materias, siendo el alumno quien tiene la responsabilidad de armar el rompecabezas de lo que será el futuro objeto de trabajo.
- Las múltiples dificultades que se presentan para la implementación de espacios de prácticas, instituidos desde el inicio de la carrera, y su articulación con las materias pedagógicas de fundamentación general y con las disciplinares.

Bajo estas condiciones, ¿es posible formar docentes autónomos, críticos, con capacidad para responder a la complejidad de la realidad educativa actual?

Desarrollar procesos de formación centrados en la transmisión y dominio de los contenidos, en el marco de un currículo con una sobre-carga horaria y de materias, sin articulación entre las mismas, obtura el desarrollo en los sujetos, de recursos y capacidades que le permitan no sólo pensar, transformar y responder creativamente ante lo inesperado de la realidad, sino también en poder transformarse a sí mismos en algo distinto a lo que eran, en intercambiar, reflexionar y construir con otros el conocimiento, en tomar conciencia de la responsabilidad inalienable de cada uno en el destino de la comunidad. En palabras de Acevedo (2007)

La escena del docente que transmite los saberes consagrados a un auditorio pasivo y desinteresado se reitera casi fatalmente desde las aulas de la escuela hasta las aulas de la universidad. Años de recitar teoría de uno y otro lado del estrado, teoría cuya legítima elaboración es, además, imaginada como privativa de algunas mentes excepcionales, no pueden sino ahogar la pulsión epistemofílica, propia sin

embargo de la especie humana, según afirmaba Freud. Peor aún, tampoco es seguro que quienes hayan logrado salvar del naufragio, algo de su curiosidad intelectual puedan encontrar algún vínculo entre el lejano y perfecto mundo de las ideas y la conflictiva realidad sobre la que le es dado operar (p. 6).

De manera similar a la experiencia de formación del ADCE 1, la auxiliar docente pone de manifiesto las dificultades que se presentan en la formación para la concreción de una genuina articulación entre la teoría y la práctica, es decir, de una relación que vaya más allá del aprendizaje de conocimientos formalizados y de la práctica como ámbito de formación per se, pues esto ya no alcanza para decidir qué hacer ni cómo hacerlo (Alliaud, 2010). Parece evidente entonces que aquella formación que se centra en la inculcación de saberes o conductas, sin conmover la subjetividad de los sujetos en formación, no podrá generar en ellos la capacidad de apropiación y de creación. En este sentido, pensamos junto a Mendel (1996) que, en el proceso formativo,

(...) una exposición que se dirigiera exclusivamente a la inteligencia de quienes escuchan, incluso cuando aquellos que escuchan tengan un genio particular, dejará poca huella, mientras que una exposición que haya atravesado la personalidad y la experiencia de aquellos que la escuchan, dejará huellas mucho más difíciles de borrar (p. 95-96).

En este sentido, la experiencia de formación relatada por la ADCE 2 está más cerca de haber dejado “poca huella” que “una huella difícil de borrar”.

Por otra parte, es en el despliegue de nuestras acciones concretas sobre la realidad donde será posible no sólo hacer intervenir al pensamiento racional teórico, sino también a la inteligencia práctica, al saber hacer de la experiencia, y al ingenio creativo (Acevedo, 2009). Es este proceso el que habilitará también a los sujetos en formación a instalar el sentido del acto de su formación, al poder constituirse en actores co-productores de sentido, conquistando individual y colectivamente, la capacidad de autorizarse, de transformarse en su propio autor.

El peso de los contenidos y de la transmisión, ubica al formador en un lugar jerárquico superior, olvidando los saberes que el sujeto en formación posee. Diversos autores (Alliaud, 2010; Barros, 2011; Southwell, 2011; Da Cunha, 2012; Lucarelli, 2012) coinciden con Mendel al señalar que si bien no es posible desconocer la asimetría en la relación pedagógica, - pues en el encuentro entre formadores y formados ambos traen elementos distintos en relación al saber, las normas, las responsabilidades, etc-,

esto no significa que deba tratarse de una relación desigual. De ello se desprende que es necesario entender a la formación no como una simple transmisión de conocimientos, sino como el encuentro de dos saberes (Mendel, 1996). Establecer una relación de cooperación a pesar de la asimetría, de manera que se puedan intercambiar las experiencias respectivas es posible desde la apertura hacia una relación dialógica habilitante de un espacio democrático donde “el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos en relación dialógica no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro” (Freire, 1993 citado por Barros, 2011, p. 58-59). Relación dialógica necesaria de incentivar también al interior del grupo de pares ya que la reflexión colectiva hace posible, como señala Mendel, el desarrollo de la capacidad de colaboración mutua, de reconocerse como co-autores de ciertos actos y elecciones, propiciando así en los estudiantes el sentido de su responsabilidad como sujetos sociales, tomar conciencia que son parte de una sociedad que los condiciona a nivel del pensamiento y la acción, pero que pueden atreverse a poner en discusión las instituciones y las representaciones establecidas.

Evidentemente, estas condiciones han sido escasas en la formación recibida por la ADCE 2, en donde “el tragar libros como locos”, “la repetición de definiciones de memoria”, “la sobrecarga de materias”, se constituyeron para esta docente en los ejes estructurantes de su formación, dificultando así, en términos de Mendel, el fortalecimiento de la psicosocialidad y, por tanto, del despliegue del actopoder.

#### **- Condiciones organizacionales**

Para el sociopsicoanálisis, el marco organizacional en donde se lleva a cabo la socialización de los sujetos, es fundamental a la hora de desarrollar procesos de formación en donde tenga lugar el ejercicio y apropiación del actopoder. La hipótesis de la que parte Mendel y desde la cual aborda y fundamenta uno de sus líneas teóricas, como el dispositivo de intervención es aquella según la cual “lo organizacional predetermina en gran parte la comunicación y la apropiación y por lo tanto la formación” (1996, p. 84). En efecto, continúa Mendel (2000), “las condiciones que permitirán un poder del sujeto sobre el acto son ante todo organizacionales” (p. 18). Es desde la consideración de esta dimensión que es posible reflexionar sobre el acto, tomar

conciencia del poder sobre los propios actos, como así también sobre los límites de ese poder en función del actopoder de las otras categorías que trabajan en el establecimiento (Mendel, 1996).

De lo que se trata entonces es que, desde estas condiciones, “los niños y jóvenes se conviertan en co-autores de su propia socialización por la participación activa y reflexiva en las cuestiones que le competen” (Acevedo, 2007, p. 10), posibilitando así ser autores y no simples agentes de su socialización, condiciones que sirven como apoyatura para ir forjando su personalidad psicosocial.

En el caso de los jóvenes formadores de formadores docentes, el marco organizacional en el que se inscribió su formación inicial fue similar en ambos casos. En coherencia con lo que se viene planteando en el apartado anterior, el aula universitaria en particular y el espacio universitario en general no se constituyeron en una organización social posibilitadora de la participación individual y colectiva en el proceso formativo, de aprender con y junto a otros integrando así el acto propio al del colectivo de pares. En relación a la participación e intercambio con sus compañeros de cursada, tanto durante el proceso de formación como ante las distintas exigencias institucionales que debían enfrentar, los auxiliares docentes expresan:

*"Lamentablemente con el paso del tiempo y **de manera solitaria** (cómo fue resolviendo algunas dificultades y desafíos presentes durante su formación) *porque era como que no, digamos, yo en este momento, si puedo entender que cuando uno va a hacer un trabajo sociocomunitario en el marco de una práctica, cuando uno va a **participar** en una situación así, hay que tener una **estructura organizativa social que contenga ese trabajo para llevarlo adelante**, yo en este momento, yo como docente ahora no dejaría que un estudiante participara así espontáneamente, sino que lo tendría que hacer en el marco de un **acompañamiento sistemático**"* (ADCE 1).*

*"Es **difícil** (actuar **de manera colectiva**, más que individual) *porque tiene que ver con los intereses de cada uno, digamos, uno trata de encontrar las alianzas" (...). Ya pasado el 3er año **me separé del grupo**, yo decía cosas que estaban bien pero **el grupo opinaba lo contrario** y entonces comenzamos a confrontar ciertos puntos de vista. Y a nivel de grupo yo era la que ordenaba la tarea y también **comencé a cansarme** de ordenar la**

*tarea". (...) "yo no me olvido más, en un práctico con María Elena donde **debíamos analizar investigaciones**, nos habían dividido en grupos a partir del cual **debía generar un análisis grupal**. Me acuerdo **un grupo que expone y atiné a levantar** la mano yo levanté la mano porque pensaba que **estaba errada** la exposición de unos de los grupos y la profesora María Elena atinó a hacerme otra pregunta y **me quedé muda porque vi la mirada de mis compañeros**. Algunos **profe sí te generan miedo** (se queda pensando, duda) **te generan miedo pero a su vez un desafío**. (...) Hoy lo veo de otra manera, más que a la mirada del profesor, uno **como alumno se ajusta a la mirada del compañero**. Entonces, que **no lo quieres joder a este**". (ADCE 2)*

En los relatos de los jóvenes formadores de formadores docentes se manifiesta los escasos espacios asignados durante la formación, al intercambio, la interpelación, la pregunta colectiva, espacios que, por otra parte, son reconocidos como relevantes por el ADCE 1. Así también, el recuerdo de la ADCE 2, referido al trabajo grupal propuesto por una cátedra, da cuenta de la dificultad para que entre el grupo de pares pueda establecerse un marco de escucha de distintas opiniones y perspectivas sobre una temática en particular, escucha que es vivida no como posibilidad de complementariedad y enriquecimiento mutuo, sino como riesgosa por el temor a algún tipo de consecuencia negativa (real o imaginaria) que se juega en el encuentro con un docente que ocupa, para estos alumnos, un lugar como autoridad en términos sociopsicoanalíticos.

En este caso, en donde en la formación prima la mirada del docente y una relación jerárquica y vertical, con escasos espacios para el intercambio entre los alumnos sin la presencia del docente, las condiciones para la reflexión colectiva y el intercambio entre pares está inhibida, promoviendo comportamientos ligados más a la competencia y el individualismo, como también a optar por el silencio y no por la palabra como vía fundamental para la apropiación y ejercicio del poder sobre su acto de formación. La ausencia de cierto intercambio igualitario entre formador-formado reduce las posibilidades para que el que está en formación pueda sentir más interés, motivación y placer por lo que hace, como mayor responsabilidad en esa formación (Mendel, 1996). En este sentido, es interesante lo que plantea Beillerot (1996) cuando expresa:

(...) uno de los efectos más terribles de la formación (...) es la de no haber podido o sabido implementar una formación colectiva. No existe más que formaciones individuales e individualizantes, que hacen que cada uno se vuelva rival, competitivo respecto de su prójimo (p. 34).

Más adelante, la autora propone la necesidad de formar generando espacios en donde la cooperación tenga lugar, cooperación, entendida como aquella que permite ser capaz de entrar en relación con otros, comprender el punto de vista de otros agentes. Necesidad que es remarcada también por diversos autores, entre los que puede destacarse Perrenoud (2004), cuando afirma:

[...] en una sociedad compleja, el individuo rara vez logra solo sus fines [...] Defender la autonomía significa en ocasiones tener que limitar la libertad de maniobrar y mezclarse en un círculo más grande de personas que buscan causas similares o una causa común (p. 45).

El despliegue del actopoder de los auxiliares docentes durante su formación inicial, tuvo escasas ocasiones de poder manifestarse, ante la ausencia de un marco organizacional que proponga espacios de formación para que el desarrollo de la psicosocialidad tenga lugar. Porque, el acto humano está en el centro de la psicosocialidad la que se alcanza creando las condiciones que posibiliten movimientos de socialización no identificatoria, es decir, en el seno del colectivo de pares. El desarrollo de la psicosocialidad del sujeto en una institución sólo puede ser producto del aprendizaje creativo de la apropiación colectiva del poder sobre nuestros actos (Acevedo, 1994).

Esta situación se complejiza si se atiende a los relatos de los formadores docentes respecto a las condiciones organizacionales existentes para la comunicación con las otras categorías institucionales, al manejo de la información para responder a los distintos requerimientos académicos, al grado de participación en los asuntos institucionales y al lugar que tuvo el grupo de pares en la comprensión y confrontación con el funcionamiento institucional en donde tuvo lugar el acto de formación.

En este sentido el ADCE 1 expresa:

*“(...) no recuerdo que hubiera espacios formales para eso (reflexión e intercambio entre pares y con las otras categorías institucionales), a lo mejor vos te juntabas en el trabajo de los promotores de lectura y lo charlabas ahí, (...) pero nunca hubo un espacio*



*formal, digamos, que se destinara para eso, donde uno como estudiante pudiera decir acá hay un espacio donde nos convoca la Secretaría Académica y hacer una jornada y vos planteas tus cosas, pero no" (...) "La verdad que en aquel momento **no se nos ocurrió hacer algo por cambiar**, digamos, presentar una nota, animarse, de hecho sabemos que habían materias que eran un fiasco (...) Si recuerdo, muchos años después, cuando un grupo de estudiantes si hizo algo, mandó una nota, **tuvo una represalia importante**, los citaron, le dijeron que les iban a poner Abogados, no les fue bien".*

*"En cuanto a algún tipo de comunicación o **relación con las conducciones** de la universidad, la verdad que no hubo **ninguna**" (...). "Porque no conocía la..., primero porque en aquel momento **mi participación estaba más bien en la comunidad**, o sea, no participé de la política Universitaria, en el partido, en el centro, que eso a lo mejor, yo **no sé si estaba dado el espacio**, uno siempre tenía críticas, uno siempre se **quejaba**, pero, a ver, si yo pienso como se está intentando dar ahora el **vínculo de la conducción** con los estudiantes, en aquel momento **eso no, no existía** (...), **un vínculo de construcción con las Autoridades, para mejorar cosas, eso no**". (ADCE 1)*

La ADCE 2 señala:

*"Yo me solucionaba lo mío y luego me llegaban los problemas de otros y yo ya sabía lo que tenía que hacer y entonces buscaba **solucionar lo mío y lo de los otros**. La cuestión administrativa ya me la sabía de memoria". (...) "La cuestión es que así como existen **excesos de cuestiones administrativas**, existe **desconocimiento de la norma** y hay una especie de **desregulación** ya que las cosas **no se resuelven inmediatamente**, a veces pasan meses". (...) "En alguna oportunidad resolvimos el problema con el profesor directamente. Porque si elevábamos una nota, hasta que llegaba a la Secretaria Académica iba a pasar largo tiempo. En la actualidad **muchos alumnos reclaman** y llega a la Secretaria Académica, la cual lo deriva al área para que se analice y resuelva el problema, pero es lo menos. Hay un **desconocimiento de lo que a uno le corresponde**, así como **uno tiene derechos, también tiene deberes**". (...) "Una vez en **5to año** veíamos que los contenidos de una cátedra eran de antaño, eran patéticos, entonces un grupo grande de alumnos que pertenecíamos a varias cohortes distintas **presentamos una nota** donde aparecía la palabra "incompetencia" y, ¿cómo demostrás que una persona es incompetente?, y recurrimos a la Secretaria Académica y nos pidieron rectificación de alguno de los términos empleados en la nota. Yo **no había leído la nota pero lo firmé, era hora que le tocara a otro, que hiciera algo**. Pero luego me di cuenta que era delicado poner en cuestión la competencia de un profesor de una "alta casa de estudios"*

*pues nos iba a llevar a una instancia jurídico-legal". (...) "Debimos cambiar el término "incompetencia", pero si sirvió o no, nosotros nunca obtuvimos respuesta a la nota presentada". (...) "hasta la actualidad sigue funcionando todo igual". (ADCE 2)*

Una vez más los relatos de los jóvenes formadores de formadores docentes ponen en evidencia la dificultad en encontrar espacios y tiempos para la reflexión y participación activa –en el seno del colectivo de pares- para tratar problemas de interés común derivados de la estructura organizacional donde se llevó a cabo su formación, condición que desde la Universidad, como espacio social, no estaban garantizados. Recordemos que uno de los aspectos fundamentales a tener en cuenta para enfrentar la fuerza inconsciente psicofamiliar que emerge por el encuentro uno a uno con la autoridad (real o fantaseada), requiere “poder contar con el apoyo psicológico del propio grupo de referencia” (Mendel, 1996, p. 13), el que es posible por el intercambio y la concertación entre pares.

Al mismo tiempo, esta falta de apoyatura institucional también obstaculizó la comunicación y negociación con el resto de los colectivos institucionales, fundamentalmente, con las conducciones. De esta manera, fueron escasas las posibilidades que estos docentes tuvieron en su formación para el fortalecimiento de la personalidad psicosocial, aquella que permite el desarrollo de capacidades como la percepción y comprensión de la realidad institucional, del sentido de sus actos, de la necesidad de concertación intragrupo y de cooperación intergrupo y de su lugar, como grupo institucional comprometido con otros en la consecución de un objetivo común valorado socialmente.

La comprensión del marco institucional en donde se llevó a cabo su formación, como la confrontación con la resistencia de la realidad de la organización institucional, fue más una búsqueda y aprendizaje individual y solitario que un aprendizaje y construcción colectiva. Estas condiciones llevaron a los formadores de formadores, a inhibir procesos que lleven a la participación e intercambio colectivo, a proponer cambios, a interrogarse sobre los asuntos institucionales, a tener experiencias en donde la escucha, la cooperación y el consenso colectivo tengan lugar. Situación que se profundiza ante la ausencia de comunicación con las conducciones de la unidad académica y la desilusión ante la falta de respuestas que las mismas tuvieron al

momento en que, junto a un grupo de estudiantes intentaron manifestar su malestar ante una situación académica vividas por ellos como injusta.

De esta manera, en palabras de Bitan (2006) “las condiciones organizacionales hoy son tales que los recursos antropológicos no pueden desarrollarse. El individuo puede oponerse, rebelarse, romper, pero le es imposible construir” (p. 1). El pasaje de la cultura de la queja a la de la propuesta (Mendel, 1996) es solamente posible “si los problemas son considerados o tratados en este nivel -el nivel social-” (Bitan, 2006, p. 1). Es entonces a nivel de lo social, en el colectivo de pares, que el actopoder puede desplegarse a través de la confrontación - voluntaria, consciente, discursiva- con la resistencia de la realidad de la organización institucional.

La formación inicial cumple un papel clave en este proceso, pero a condición que se proponga un marco organizacional en donde la palabra - lenguaje al decir de Mendel (1998)- , y el grupo estén presentes. En definitiva, de lo que se trata es de propiciar espacios de formación en donde los sujetos puedan vivir personal y colectivamente la experiencia del sentido de la cooperación, la coordinación, la solidaridad, la participación y, acordando con Acevedo (2007), que “el sentido de la existencia no es una conquista solitaria sino una construcción colectiva y permanente” (p. 10).

En el caso de la DACE, las condiciones organizacionales en la cual tuvo lugar su formación inicial, sofocó el desarrollo del actopoder, condiciones que fueron explícitamente diseñadas por el gobierno dictatorial de aquellos años para que esta dimensión del poder no fuera desplegada. En este sentido, la DACE expresa:

*“No, no (existencia de espacios de participación), porque acordate que yo hice la universidad del proceso, del 77’ al 82’. (...)...”la participación en las clases era **bastante clases magistrales**. Yo creo que jugaron muchas cosas en los profesores, que en algunos había habido todo una serie de cuestiones de **regulaciones** en las prácticas y demás, el tema de la **prohibición** de determinados textos, autores, corrientes filosóficas, era muy de tipo magistral” (DACE,).*

Evidentemente, durante la dictadura los espacios de reflexión entre pares, la participación activa y reflexiva sobre los asuntos institucionales estuvo ausente, al igual que el intercambio, la comunicación y la negociación con las otras categorías institucionales. De esta manera, las posibilidades para la apropiación y el ejercicio del poder sobre sus actos estuvo inhibida bajo la imposibilidad de poder confrontar con la resistencia de la realidad de la organización institucional, por intermedio de la cual “nos encontramos con los otros, donde podemos tomar consciencia de la institución y su organización, de los grupos y sus solidaridades, de lo social y sus lógicas, de la historia y sus movimientos” (Mendel, 1996, p. 14).

Estas características presentes en la organización adquieren un interés especial en el caso de la DACE, en tanto no se ofreció como espacio social en donde la formadora de formadora pudiera inhibir la operación de la personalidad psicofamiliar y lo que ella implica para el pasaje del sujeto psicológico al sujeto social y político. En este sentido, en uno de sus relatos expresa:

*"... yo **hice una universidad tranqui**, más allá que te hacen ver el tema del proceso (...)".  
"Estaba todo **muy pautado**, yo rendía las materias...nosotros teníamos una sola fecha de exámenes dos veces al año,- julio-agosto y noviembre-diciembre-, **todo lo demás no existía**, no existía la promoción, es decir, nosotros cursábamos y teníamos que rendir finales. Entonces yo, qué hacía, terminaba las clases y en las vacaciones de julio y de enero eran para **estudiar y rendir** y eso fue durante los cinco años, yo empecé en el '76 y terminé en el '82, con el profesorado incluido" (DACE).*

El orden y el disciplinamiento instaurado en la organización universitaria por el gobierno dictatorial se acomodó a la estructura psicofamiliar que caracterizó su proceso de socialización familiar y escolar, en coherencia con un orden social y político de la época. La ausencia o más precisamente, la prohibición de espacios y tiempos para la elaboración colectiva, a través de la participación activa y reflexiva en el seno del colectivo de pares como la comunicación intergrupo, no le permitió ir más allá de la autoridad, aquella que se limita a obedecer, respondiendo a la internalización de las normas, a asumir responsabilidades pero sin poder real.

- **Establecimiento de relaciones y vínculos entre docentes formadores y sujetos en formación.**

Tal como se ha venido haciendo referencia a lo largo de este estudio, los docentes que participan del proceso formativo se constituyen, al decir de Beillerot (1996) y en coincidencia con Ferry (1997), en mediadores al servicio del conocimiento. En relación a ello, el Sociopsicoanálisis aporta un aspecto nuevo y relevante para pensar el modo en que esta mediación posibilita o dificulta la emergencia de la fuerza de creación, aquella que se manifiesta en el acto toda vez que el sujeto entra en relación con la realidad, nunca completamente previsible pero ante la cual puede responder haciendo uso de ciertos márgenes de invención y creatividad. Y es aquí en donde los docentes cobran un papel relevante en el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades y recursos de los sujetos que le permitan el despliegue del poder sobre los propios actos, el que será posible a condición que no reproduzcan en el aula, de manera real o imaginaria, formas de vínculos de tipo familiarista.

En este sentido, en referencia a las relaciones establecidas con sus docentes durante la formación inicial expresan:

*“El profesor R era absolutamente liberal pero es de unas de las personas más democráticas que yo conocí acá adentro. Él **practicaba la democracia**, más allá, como le decía a C, de que tenían esa cuestión de **la jerarquía**, pero por una cuestión que hablábamos recién, **él era “el” profesor, no había cierta igualdad** como la que yo puedo tener con los chicos ahora, porque los niveles estaban marcados y vos llegabas hasta donde bueno... él te lo permitía. También recuerdo una profesora que me marcó al principio...yo ahora pienso ¿por qué?, porque a lo mejor yo soy **sistemática y estructurada**, fue C. M, sus clases eran un espectáculo. Esto de que **ella tenía todo armadito**, esto de empezar con la motivación de la clase, el desarrollo, el cierre. La clase siguiente era un resumen de lo anterior, a mí se me han grabado cosas a fuego, me encantaban las clases de esa mujer” (DACE).*

*“Yo entré a primer año y estaba una profesora que después se convirtió en un referente, desde el ingreso, era una profesora que **promovía la participación** y bueno y a mí **me daban un lugarcito** y yo lo aprovechaba. Recuerdo también una profesora que me llamó*

por teléfono a mi casa: “W. te llama una profesora de la universidad”, entonces yo atiendo: “Mirá Walter soy Ana, estamos por armar un proyecto de lectura, sabemos que te gusta, quieres venir, nos juntamos hoy a las diez de la mañana” “Si como no”, y fui en primer año y **si te llaman una profesora de la universidad** que te invita que vaya a participar (...) yo estaba contento (...). Hubo también otro profesor que me dejó una huella, que si bien sus **clases eran muy expositivas tenía mucho humor** y este, solía desplegar cierto **conocimiento enciclopédico**, pero mechado siempre con mucho humor, con mucha ironía y con mucha agudeza en la mirada y entonces eso a uno lo hacía reír **te atrapaba**” (...). “Cuando yo cursé, todavía lo seguía haciendo, pero en aquel momento era más chico, por así decirlo, la carrera, entonces, era muy difícil de que con los profes no llegaras a tener algún **vínculo afectivo** (...) **porque eso ya le da un grado de familiaridad**, que con los docentes, a mí me ayudó muchas veces, porque habían veces en que yo no presentaba los trabajos, no venía y a veces los profes decían bueno, o te agarraban a vos y **te retaban como si fueran tus padres**, te decían: “¿por qué vos?!”, y **te bajaban toda una línea, como si fueran una madre** y a veces, toda esas cuestiones (piensa) Por ahí, yo creo que (piensa), no sé, está bueno que, no es que sea una obligación del docente establecer un vínculo sí o sí con el estudiante, no me parece, pero si está bueno, que el estudiante vea que el docente le interesa que se forme” (ADCE 1).

“No me voy a olvidar más una chica que tuvo problema con una profesora en una mesa de examen, que **me generó incomodidad** porque **yo la quería** a esa profesora (aunque estaba re-loca), pero yo la quería igual” (...) “Yo diría los actores que me posibilitaron la formación, y fueron los profesores. Uno tiene con los profesores un **contacto cara a cara**, y con la mayoría de los profesores y eso te va allanando el camino. Recuerdo por ejemplo a un profesor que era enciclopedista, **sumamente expositivo en sus clases**, que a veces es cuestionada, **pero para mí es necesaria** una formación de este tipo, sino como les transmitís la teoría a los chicos, uno tiene que dar el conocimiento... Este profe exponía con mucha pasión todo su conocimiento. Después teníamos personalidades como M. E. Y, era sumamente expositiva en sus clases, pero dinamizaba de tal forma con ejemplos y era muy estricta. **Nos retaba** cuando no estudiábamos, era fantástica y muy generosa con el conocimiento. Estos profesores, sin perder el vínculo, sin perder la relación de docente alumno, **uno podía hablar de otras cosas** y generaba un vínculo. Yo creo que con la mayoría de los profesores **tuve un vínculo más afectivo**, el hecho de tenerlos cara a cara, de poder hablar, que estaban cuando los buscabas. Durante la formación uno va generando vínculos desde el saber y desde lo afectivo y **eso marca**. Hoy me veo en características de las personas que me generaron respeto desde su

*saber, a veces me veo muy Y, muy U, muy I. Por ahí, hago lo mismo que muchas veces critiqué” (ADCE 2).*

Desde el relato de los formadores es posible dar cuenta de la influencia que algunos docentes ejercieron sobre ellos durante su formación inicial. Como figuras identificatorias algunos, establecieron un vínculo más ligado a la figura parental internalizada como autoridad, como es el caso de la DACE y la ADCE 2, y otros, como el ADCE 1, que si bien los vínculos establecidos con algunos docentes no se alejan de los vínculos propios de relaciones paterno filiales, tuvo acceso a experiencias en donde los docentes que se constituyeron en sus referentes, posibilitaron la iniciativa, la creatividad y la autonomía.

Si bien, tal como lo sostienen diversos autores (Fernández, 2003; Mórtoła, 2006) la dimensión “psico-afectiva” es un aspecto dinámico que atraviesa a la educación en cualquiera de sus ámbitos social, organizacional, grupal, interpersonal e individual” (Fernandez, 2003, p.3), Mendel advierte sobre el obstáculo que representa para el desarrollo de la personalidad psicosocial de los estudiantes, la reproducción de vínculos familiaristas en el seno de un espacio social como es la Universidad.

En el caso de la DACE, no es posible olvidar el marco sociopolítico e institucional que sostenía y daba coherencia al establecimiento de este tipo de vínculos, en donde la fuerza de la operación de la autoridad internalizada emerge con mayor intensidad al trasladarse al vínculo pedagógico un tipo de funcionamiento propio de las relaciones paterno-filiales, frente a los cuales si sus deseos son imaginariamente transgredidos sobrevendrá la culpa inconsciente que se opone a la apropiación del poder sobre los propios actos.

Asimismo, los docentes formadores se constituyen, tanto para la DACE como para la ADCE 2, en referentes y modelos a seguir, tendiendo así a reproducir formas de ser y actuar que le pertenecen a otros, a sus “padres intelectuales”. De esta manera, tal como lo sostiene Mendel (1996) la enseñanza que proviene de una autoridad, el aprendizaje consiste en imitar el modelo y no en desarrollar los propios recursos. Se encuentra así debilitada la posibilidad de generar en el sujeto en formación la capacidad de apropiación y creación, de poder autorizarse a ser autor de su propia formación.

En relación a esta perspectiva, Yuni (2015) plantea que “la formación docente institucionalizada prescribe un modo, una forma, un ideal de docente y que el proceso formativo apunta a que el alumno aprenda el guión y lo repita en escena” (p. 159). Entre las pedagogías de la formación que identifica señala, la “pedagogía de la formación modelizadora” la que refiere “a un modo de construir el trayecto formativo de los estudiantes centrado en la figura del docente, quien se constituye en el modelo a seguir que deben tener como referencia los alumnos para poder desempeñarse correctamente durante su futuro desempeño docente” (p. 161).

De acuerdo a estos planteos, para la formación docente inicial sería entonces establecer un vínculo pedagógico entre docentes y alumnos abriendo espacios en donde el sujeto en formación pueda, a partir de los legados y las huellas dejados por los formadores, transformarlos para sí, evitando de esta manera “la reproducción acrítica, la rutina y la espontaneidad” (Yuni, 2015, p. 159). En este sentido, pienso junto a Southwell (2011) quien, inspirada en una imagen de Eduardo Galeano, sostiene que la posición del docente formador debe ser como la del alfarero. Aquel entrega su obra mejor al alfarero joven y en esa entrega, afirma la autora, “hay enseñanza, entrega y responsabilidad. Pero también ese gesto inaugura un camino nuevo que será distinto del anterior, que modelará quien lo protagoniza recorriéndolo con luz nueva” (p. 197). El rol del docente recuperaría así su prestigio al brindar a los estudiantes los espacios y tiempos para la participación y la reflexión individual y colectiva entre pares, suspendiendo también las relaciones verticalistas y jerárquicas, lugar en donde se privilegia la palabra del docente, constituyéndose así “en el sujeto que conoce y transmite el conocimiento” (Yuni, 2015, p. 164).

Por otra parte, y de acuerdo a lo que se viene analizando, se visualiza la manera en que los mecanismos e imágenes propios del modelo psicofamiliar atraviesan la carrera de Ciencias de la Educación al igual que al resto de las instituciones educativas.

En este sentido, los auxiliares docentes reconocen y justifican el establecimiento de relaciones basadas en vínculos familiaristas debido por un lado, al número pequeño de alumnos y docentes que conformaron la carrera y, por el otro, a la necesidad que los estudiantes tienen en general de sentir contención y afecto por parte de sus docentes,



condición que ellos consideran fundamental para la continuidad de la formación. De tal manera la institución universitaria, escenario de la formación docente inicial, no es ajena a la emergencia de estos mecanismos. En este sentido, es importante señalar que de sostenerse este imaginario, las posibilidades para que la *fuerza de creación* pueda manifestarse a través del desarrollo y fortalecimiento de la psicossocialidad corren el riesgo de ser sofocadas al no brindar las condiciones institucionales que permitan debilitar la fuerza de la fantasmática psicofamiliar. Coincidimos con Acevedo (2007) en que:

La meta es entonces lograr que los micro-espacios sociales por los que transitamos a lo largo de la vida, y que deberán servirnos de apoyatura para ir forjando progresivamente nuestra personalidad psicossocial, nos ofrezcan un medio favorable para reapropiarnos de nuestros actos, actos que tienen el poder de modificar la realidad, pero de los que frecuentemente no nos vivimos como *autores* sino como simples agentes (p. 9).

En síntesis, según acabamos de ver, las experiencias de formación relatadas por los formadores de formadores docentes de Ciencias de Educación, dan cuenta de las dificultades que se les presentaron para que el desarrollo de la personalidad psicossocial y el actopoder, tengan lugar.

A pesar de pertenecer a generaciones diferentes (por un lado la DACE y por otro los jóvenes auxiliares docentes) y a planes de formación distintos (unos al Plan 17/78 – el DACE y ADCE 1- y otro al Plan 20/99 –la ADCE 2) las condiciones institucionales pedagógicas- didácticas en las cuales tuvo lugar la formación de estos docentes, no facilitó el desarrollo pleno de las capacidades y recursos antropológicos que les permita ejercer y apropiarse del poder sobre sus propios actos, en este caso, de sus actos de formación.

La permanencia de prácticas clásicas de enseñar y aprender, en donde el alumno es el receptor de conocimientos acumulados por la humanidad y distribuidos por sus profesores (Da Cunha, 2012), en donde se privilegia al sujeto cognitivo en detrimento de otros aspectos constitutivos de su subjetividad (Souto; 2011), se presentan en los tres casos aunque en grados y modos diferente. A ello se suma, el exceso y la superposición de contenidos –sobre todo en el caso de la ADCE 2, la dificultad en el logro de una

genuina articulación entre la teoría y la práctica, el trabajo aislado y desarticulado entre los equipos de cátedras responsables de la formación y, los escasos tiempos y espacios destinados para el desarrollo de procesos reflexivos críticos sobre sí mismos y en el encuentro con los otros, sus pares. Bajo estas condiciones, el despliegue del acto por parte de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación durante su formación inicial, se encuentra debilitado. Junto a ello, la ausencia de un marco organizacional que posibilite la comunicación e intercambio entre las distintas categorías institucionales referidos a los distintos asuntos institucionales que configuraron la formación, obstaculizaron el desarrollo de procesos de aprendizaje que tiendan a la construcción de sentidos sobre la participación, condición fundamental para el desarrollo de la psicosocialidad.

El caso en donde estas condiciones se hacen más evidentes, es en el de la DACE, en quien además, el proceso de formación adquirió características singulares al inscribirse en el marco de una política y gobierno dictatorial. La formación inicial ofrecida por la universidad y vivida por esta docente en aquel tiempo, lejos de constituirse en un marco posibilitador del desarrollo de la psicosocialidad, fortaleció la internalización de los imagos parentales.

Situación diferente se plantea en el caso del ADCE 1, quien a pesar de haberse formado bajo el mismo plan que la DACE, fue parte de ciertas propuestas formativas, sobre todo las desarrolladas desde las actividades de extensión y bajo la impronta de un orden político democrático que le permitió tener experiencias que dieran lugar al despliegue del actopoder. Sin embargo, al haber sido propuestas circunscriptas a unas pocas asignaturas, sin continuidad en el tiempo y articulación con otros espacios curriculares, el desarrollo de la psicosocialidad corre riesgo de poder fortalecerse. Así mismo, las condiciones organizacionales y las modalidades de relaciones entre docentes formadores y sujetos en formación establecidas durante su formación inicial dificultaron la apropiación y ejercicio del actopoder.

Finalmente, las condiciones bajo las cuales se desarrolló el proceso de formación inicial, en el marco de un plan de estudio que daba sus primeros pasos, ofreció escasas oportunidades para desarrollar y fortalecer en el ADCE 2, la psicosocialidad. En este sentido, tal como lo expresa Terigi (2009):

(...) de poco servirán los replanteos curriculares, por atinados que estos resulten, si las prácticas en cuyo marco se forman los futuros profesores no quedan embebidas del tipo de trabajo intelectual de análisis de la realidad educativa que se espera que éstos realicen una vez que se incorporen al sistema educativo (p. 11).

La formación universitaria en general y la formación inicial docente en particular, tiene así por delante grandes desafíos a enfrentar, entre las cuales se encuentran la generación de condiciones institucionales que interpelen tradiciones asentadas en formaciones individuales e individualizantes, que hacen que cada uno se vuelva rival respecto de su prójimo, en donde prima la palabra y voz de los docentes y en donde la relación teoría-práctica se constituye en compartimentos estancos.

Pensar la formación de “sujetos reflexivos y deliberantes”, capaces de intervenir individual y colectivamente en la realidad, tomando conciencia de la responsabilidad de los efectos de sus actos, se vuelve una necesidad perentoria frente a las actuales demandas realizadas desde múltiples sectores sociales a la universidad. En este sentido, centrándonos puntualmente en la temática analizada aquí, nos preguntamos: ¿cómo responder a las múltiples demandas que emergen de la realidad socioeducativa actual desde la perspectiva unidisciplinaria la cual ha predominado en la formación de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación y la que parece aún hoy difícil de romper? y en la misma línea, ¿cómo avanzar hacia la inter y trasdisciplinaria frente a la preminencia, en los procesos de formación, de relaciones y condiciones organizacionales basadas en el trabajo solitario e individual de docentes y estudiantes?, y por otra parte, ¿cómo colaborar en la formación de ciudadanos creativos y críticos, capaces de apropiarse con los otros del poder transformador de sus actos, frente a una enseñanza que conserva características tradicionales donde la “incorporación de estrategias nuevas parece librada más al interés personal y la ética de los profesores por la actividad que a una política institucional” (Leal y otros, 2009) (Pérez Centeno y Parrino, 2012, p. 7)? Y, finalmente, ¿será tal vez que una de las dificultades para hacer efectiva una propuesta de formación sostenida por el diálogo entre saberes, la articulación entre la teoría y la práctica, el aprendizaje autónomo y cooperativo, sean las significaciones que portan y orientan las prácticas educativas de los docentes universitarios respecto al principio de la libertad de cátedra?

## **Formación Inicial y Actopoder: Las condiciones institucionales de la formación inicial en los formadores de formadores docentes del profesorado en Biología**

### **- Las condiciones pedagógicas y didácticas**

Los formadores de formadores docentes de Ciencias Biológicas, al igual que los docentes formadores de Ciencias de la Educación, realizaron su formación inicial en la misma universidad en la cual hoy desarrollan sus actividades académicas.

La DAPB (docente adjunta del profesorado en biología) inicia sus estudios universitarios en la misma unidad académica que los docentes formadores de ciencias de la educación, durante el año 1983, periodo en el cual se reinstala en nuestro país el gobierno democrático y con ello la reestructuración de las universidades.

Al igual que la DACE (docente de Ciencias de la Educación) y el ADCE 1 (auxiliar docente de Ciencias de la Educación), se educó bajo la impronta del Plan de Estudios 17/78 que reguló la carrera del Profesorado y Lic en Ciencias de la Educación hasta 1999. Así lo recuerda la docente:

*"Yo ingreso a la Universidad en el año 1983, cuando comienza **la inauguración de la democracia** en la Argentina, nuevamente". (...) "**El ingreso era eliminatorio**, teníamos que pagar una cuota simbólica, todo el mundo debía rendir, era muy duro el ingreso. Me acuerdo que me inscribí para la lic y prof en Ciencias de la Educación, éramos casi 400 alumnos y muy pocos llegamos a los profesorados, y a la Lic habremos sido 5 alumnos, porque todo el mundo se quedaba en el profesorado" (DAPB).*

La experiencia de formación de esta formadora, adquiere una impronta particular que la distingue de la experiencia relatada por la DACE y del ADCE 1. Estas diferencias se comprenden si atendemos a la efervescencia vivida en aquella época, propia de los cambios que se fueron produciendo en el marco de la recuperación de las libertades políticas, sociales y culturales, como por la participación activa en la recomposición de las organizaciones sociales. La formadora docente recuerda esa época como un momento en donde el interés por el estudio y el conocimiento era muy

valorado por los estudiantes, aspecto que daría cuenta de la necesidad que tenían de recuperar lo que había sido expropiado de las universidades: la transmisión, difusión y producción de conocimiento desde sus más diversas corrientes teóricas y epistemológicas. Muchos años fueron de silencio, de acallar las voces, de proscribir la palabra y de desterrar la participación.

*“Antes el **contexto social exigía** que debiéramos ser los mejores, tal vez por el **regreso a la democracia**. El **recuperar la libertad nos exigía ser mejores**, hoy pienso esto. De allí que éramos una cohorte exigente, pero el ser exigentes nos llevaba a que sí o sí **teníamos que estudiar**, porque para **reclamar** tenías que **tener argumento**”. (DAPB)*

Desde el relato de la docente se advierte lo que plantea el sociopsicoanálisis acerca del deseo y la necesidad que tienen los sujetos de tener poder sobre sus actos, de reapropiarse de sus actos, los que habían sido sofocados bajo el régimen dictatorial a través de “la más estricta sumisión, que implicaba entre otras cosas “no ver”, “no saber” (Abdala, 2011, p. 167).

En este marco, sin embargo, si bien se iban gestando, no sin conflicto y contradicciones, condiciones sociales y políticas tales como el debilitamiento de la fuerza de la autoridad en la sociedad y condiciones institucionales como la redemocratización de las estructuras internas de la Universidad, la continuidad en el espacio social universitario de propuestas de formación asentadas en la transmisión de conocimientos, la preeminencia de la palabra del docente por sobre la de los alumnos, como el escaso espacio y tiempo para la reflexión individual y el intercambio colectivo entre pares, dificultó el despliegue del actopoder y el desarrollo de la personalidad psicosocial. En este sentido, la DAPB expresa:

*“En la universidad **todas las materias eran tremendamente exigentes**, el **miedo y el terror** a las metodologías que eran **pura estadística**, donde nunca aprendimos a investigar. Uno va aprendiendo a lo largo de su profesión, me faltan muchas cosas, las reconozco (...). En relación al desarrollo del **espíritu crítico**, la capacidad de **argumentar** (piensa) me parece que éramos **nosotros** las que **lo provocábamos**, el ser una cohorte tan heterogénea, el tener compañeros que habían circulado por la universidad, otros que habían terminado presos, otros se fueron del país, otros*

*regresaron, otros estuvieron invisibles y volvieron con Alfonsín”. (...) “Había **mucha exposición docente**, los auxiliares estaban acompañando y el que daba la clase era el titular”. (...) “No recuerdo si eran **38 0 45 materias** del plan, por año eran 6 u 8 materias, con **muchísima carga horaria**. Yo trabajaba y estudiaba”. (DAPB)*

Al igual que la experiencia de formación de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación, las propuestas de intervención pedagógica estuvieron centradas, tal como lo expresa Mendel (1996), más en la instrucción que en la socialización, dificultando así el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan la evolución de un *yo social* a través de la participación activa y reflexiva en el grupo de pares, en donde la concertación, la argumentación, la escucha atenta de diversas perspectivas, la iniciativa, la autonomía, la asunción de responsabilidades y de los efectos de los actos individuales y colectivos en la realidad institucional, pueden desplegarse. Es desde el desarrollo de propuestas de intervención pedagógica que posibiliten la socialización no identificatoria que el sujeto en formación pasa a tener un rol activo en su propio proceso de socialización.

Pareciera ser que, tal como lo plantea Romano (2011), el interés en el desarrollo del espíritu crítico y la argumentación, la construcción colectiva del conocimiento, “choca con unas prácticas de formación docente que somete los cuerpos al disciplinamiento: alumnos agrupados en fila, el docente da la lección y los alumnos escuchan; a todos los mismos contenidos, las mismas lecturas, las mismas evaluaciones” (p. 100).

Tal como lo señalamos para el caso de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación, la enseñanza universitaria en la cual se formó la DAPB, respondió a “prácticas clásicas de enseñar y aprender en donde el alumno es considerado el receptor de los conocimientos acumulados por la humanidad y distribuidos por sus profesores” (Da Cunha, 2012, p. 17). Junto a ello, el peso dado a la teoría y la sobrecarga horaria en coherencia con la cantidad de materias, dificultó el encuentro no sólo con los otros sino también, con la realidad social e institucional. El relato de la formadora, a cerca del lugar prioritario dado a los contenidos estadísticos en la enseñanza de la metodología de la investigación, es un ejemplo de ello.

Por otra parte, la permanencia de escasos espacios de formación en donde esté presente un diálogo fluido entre la teoría y la práctica, continúan sin poder modificarse. La DAPB recuerda con gratitud y satisfacción la experiencia vivida en una cátedra al haber brindado la oportunidad de intervenir en la realidad social, colaborando con y junto a los sujetos que la habitan en mejorar sus condiciones de existencia, adquiriendo así sentido la formación recibida. La formadora, así lo recuerda:

*“Con G.L. hicimos todo un trabajo social. En ese momento formamos parte de un trabajo que teníamos que ir al Tibiletti, al Rauwson porque habían logrado un trabajo de una Fundación, no recuerdo si era de Holanda o de Canadá. Hicieron las famosas casitas, nosotros **hicimos un trabajo de una huerta orgánica**, educar a la gente para que no se sienta a esperar a que le den. Que tenían la posibilidad de tener una huerta, **hacer su producción y un futuro emprendimiento**. Era otra la impronta” (...) “Los prácticos (en general) eran **tremendamente exigentes**, de eso dependía la regularidad en la materia, la promoción no existía” (DAPB).*

Tal como lo señalamos para el caso del ADCE 1 (auxiliar docente de ciencias de la educación), el encuentro con la realidad que se promueve desde algunos de los espacios curriculares de formación, es necesario que se extienda al conjunto de las propuestas de formación docente inicial. Consideramos que es en la interacción con la realidad que el sujeto en formación puede confrontarse a lo complejo, lo desconocido e imprevisible y bajo ciertas condiciones, responder individual y colectivamente. Es en ese momento en que será posible apropiarse, fortalecer, interpelar y enriquecer los marcos teóricos – epistemológicos aprendidos, dando así lugar al despliegue del pensamiento crítico, la iniciativa y la creatividad. De lo que se trata es de brindar un marco de posibilidades que le permitan a los sujetos en formación acceder al ejercicio concreto de su actopoder, tanto sobre el proceso mismo del acto como sobre las consecuencias del mismo. Recordando las palabras de Mendel (2000);

*(...) en el acto humano no sólo se pone en juego el pensamiento anticipador de lo que se llevará a cabo, es decir la acción, sino la interacción entre un sujeto capaz de creatividad, y la realidad nunca completamente previsible. En otras palabras, en esa interacción que se da en el acto, y que marca el encuentro entre el sujeto y la realidad, ambos términos resultan modificados: el acto modifica la realidad y, al mismo tiempo, modifica al sujeto en su componente más vívido (p. 1).*

De este modo, se da lugar al “desarrollo de la parte psicosocial que todos llevan dentro, parte más presente como realidad potencial que actualizada” (AGASP- Group Desgenettes p. 2).

En cuanto a las experiencias de formación que relatan las jóvenes auxiliares docentes del Profesorado de Biología, muestran algunas diferencias y similitudes con lo narrado por la DAPB. Entre ellas hay que destacar no sólo la consolidación del periodo democrático, sino también los cambios ocurridos a nivel de las políticas educativas y curriculares<sup>32</sup> de la formación docente, tal como lo señalamos para el caso de la ADCE 2 (auxiliar docente de ciencias de la educación).

En este marco, ambas auxiliares ingresaron a la carrera durante la primera década del siglo XXI, una en el año 2002 (ADPB 1), y otra en el año 2004 (ADPB 2), inscribiéndose tanto en la carrera de licenciatura como en el profesorado de Ciencias Biológicas.

*“(...) terminé en el 2001 el secundario, 2002 y 2003 yo estaba en psicología, en realidad en el 2003 hice las materias como oyente (en ciencias biológicas) para poder ingresar a esta facultad de química y **entré en el 2004 a la licenciatura y luego al profesorado**”.*  
(ADPB 1)

*“Ingresé en el 2002 tanto al Profesorado como a la Licenciatura. **Después no pude con la licenciatura** porque cambiaron el plan, y bueno, como que termine el profesorado”*  
(ADPB 2).

Así mismo, las jóvenes formadoras de formadoras recuerdan su formación como un espacio que requirió de mucho esfuerzo, tiempo y dedicación para el estudio,

---

<sup>32</sup> Para el caso que estamos analizando es importante señalar que el plan de formación docente de la carrera del Prof. en Biología es del año 2000, con algunas modificaciones realizadas durante el año 2004, lo cual indica que es previo a la Ley de Educación Nacional (2006), a la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales (2007) y la incorporación de todas las carreras que forman docentes a la Ley Nacional de Educación Superior (2010), medidas que en conjunto han intentado avanzar hacia una convergencia del sistema formador. Sin embargo, tal como lo señala Alliaud y Feneey (2014), las modificaciones realizadas en los planes, dentro de los cuales se encuentra el del caso que estamos analizando, ofrecen más materias pedagógicas e introducen otras problemáticas.



características requeridas, según se desprende de sus relatos, para quienes optan por continuar con los estudios universitario.

*(...) “como que es un reto para uno (la universidad), es probarse hasta saber de qué somos capaces”. (...) “Y...tiene sus defectos (la formación recibida), sus cosas por ahí, hoy por hoy lo veo así, como que me faltó que me enseñaran más de cada cosa porque era como muy general. Pero en el momento lo sufría, como que yo me pongo a pensar, había materias que estudiando las sacaba bien, las promocionaba todo, había otras que por más que te sacrificabas no las podías sacar y te quedabas regular”. (ADPB 1)*

*“¿Qué sentí? De que costo pero se pudo, de que costo pero se pudo. Y hoy en día siento que ¡me ha costado la universidad! pero le veo lo positivo. El hecho de que también yo era muy exigente con estudiar los finales, yo no iba sin saber jamás” (ADPB 2)*

Por otra parte, a diferencia de la DAPB, es posible advertir que los intereses y objetivos buscados por las auxiliares docentes en su formación inicial, respondieron a los rasgos que caracterizaron y, caracterizan, a gran parte de los estudiantes universitarios del nuevo siglo. Es decir, estudiar una carrera universitaria respondió más al anhelo y expectativa de obtener un título universitario y lo que ello supone para el ascenso y reconocimiento social, que para la intervención y transformación social, objetivos mayormente presentes en la generación de estudiantes a la que pertenecía la DAPB, para quienes el estudio significaba acompañar y ser consecuente con lo que en aquel tiempo se sostenía: para que “nunca más en la universidad”. En palabras de las auxiliares docentes:

*“Eran promocionales, pocos para rendir final pero las promocionales tenían integradores entonces había que estudiar y estudiar después al final de todo el cuatrimestre y por lo general también me fue bastante bien en la carrera. Tal vez no la hice tan rápido porque yo decidí en el medio hacer el profesorado, entonces iba a la par, iba haciendo las dos”. (ADPB 1)*

*“(...) es una carrera que se caracteriza por eso, digamos, los estudiantes se dedican a cursar las materias para aprobar y pocos espacios para hacer otras cosas”. (ADPB 2)*

Desde el relato de las formadoras se advierte, al igual que en el caso de la DAPB, el peso que tuvo la instrucción más que la socialización durante el trayecto de formación inicial, dificultando así el desarrollo de la personalidad del individuo en su dimensión psicosocial.

En este sentido, es relevante la observación que realiza Marquina (s/f) sobre el riesgo al que se enfrentarán en el futuro las instituciones universitarias si mantiene un marco organizacional que oriente la preocupación de los sujetos en formación “(...) a sostener una carrera orientada hacia el éxito académico individual de las jóvenes generaciones, producto de la adaptación obligada a las nuevas reglas académicas” (p. 18). El relato de las jóvenes docentes formadoras referido al esfuerzo, sacrificios y renuncias a “hacer otras cosas” en pos de alcanzar el éxito individual académico, da cuenta de ello.

Las propuestas de formación se organizan de tal manera que dejan poco espacio para el intercambio colectivo, para la reflexión del proceso formativo, para el aprendizaje integrador y colectivo, para que cobre valor el protagonismo de los estudiantes frente al conocimiento. Estas condiciones ponen en evidencia una de las debilidades señaladas por Mollis (2009) a cerca de la dificultad que se presenta en la formación del profesorado, para impactar en la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva.

En coherencia con esta misma línea de pensamiento, Mendel advirtió hace un tiempo que:

La escuela y la universidad, alcanzadas por la masificación de sus efectivos, no parecen adaptarse en su funcionamiento a la nueva misión que debería, evidentemente, agregarse a las antiguas –instruir y educar- y que consiste en socializar a poblaciones muy heterogéneas. (...) A pesar de la gran cantidad de recomposiciones asociativas o “triviales” las nuevas formas de socialidad, que en lo esencial están todavía en gestación, no logran cumplir con las funciones de la socialidad tradicional atacada por la individualización de las formas de vida (1998, p. 1)

De esta manera, el peso que adquiere la transmisión de conocimiento especializado y el dominio del campo disciplinar pone en riesgo el desarrollo de la

creatividad y el pensamiento crítico al tener escaso acceso a campos del saber social, cultural y político. Es posible que esta situación responda a lo que Mollis (2008, 2015) observó acerca de que las instituciones universitarias “se han convertido en instituciones que otorgan diplomas profesionales más que instituciones del y para el saber” (p. 101), lo que debilitaría las históricas misiones universitarias orientadas a favor de un conocimiento social emancipador.

La formación en materias disciplinares, propias del campo de la especialidad ocupan gran parte del plan de estudio (Plan 10/00) del Profesorado de Biología. De un total de treinta materias, cinco refieren al campo de la formación general y dos al campo de la formación para la práctica profesional<sup>33</sup>. Las ADPB dan cuenta de ello en sus relatos.

*“Pero a mí la materia que más me gustaba era **biología** porque además **tenía química, matemática, física**. Teníamos muchas materias entre el prof y la licenciatura porque hay muchas que no tienen por ahí relación con el Profesorado y otras se parecen. Pero por ej, por la licenciatura y por el profesorado tenía que **hacer un materiön** que es **biología** porque no me la reconocían y entonces no me aceptaban pero bueno, ellos no me lo aceptaban y tampoco me iba a poner a renegar” (...) “Y lo que también me pasó a mí que al hacer el profesorado y la licenciatura, en la **licenciatura como más científica** así como bien **cerrada** entre comillas y el **profesorado** al tener materias de **pedagogía, de psicología...entonces como que estaba bueno esa combinación de perspectivas y abordajes**”. (...) “Después cambiaron los planes de estudio y **a los profesorados les incorporaron** más materias relacionadas con la **didáctica, la pedagogía**. Claro, digamos, yo entiendo **un profesor no tiene el perfil de licenciado ni de investigación pero si también tiene, ¿no? este, la responsabilidad de transmitir**. Entonces, haber, **no me gusto que haya cambiado así el plan, no poder seguir por la cuestión de que eran tan distintas**”. (ADPB 1).*

---

<sup>33</sup> El plan de estudio se acerca a la caracterización que realiza Alliaud (2014) sobre los planes de formación docente en las universidades en relación a los alcances y límites de los cambios realizados en los últimos años, en el marco de las regulaciones de la política educativa : la continuidad del peso de la formación en el campo disciplinar, un porcentaje entre el 30 y el 40% destinado a la formación general y formación para la práctica; profesorados “unidisciplinares”, una duración de cuatro años con 2800 horas, la formación práctica en los dos último año de la carrera con una duración de un cuatrimestre en cada año, la incorporación de la materia en metodología de la investigación.

*“Los primeros años de la carrera me costaron mucho. Pero costó porque me costó entender y me costó la materia física. Esas materias eran tan difíciles: **“Física, matemática, las químicas también muy pesadas, hasta llegar a las que son nuestras materias que son las que me gustaban”**. (...) **“Veo que hay universitarios que, esto, carecen de la capacidad crítica, de que pareciera que universidad, uno vive en la universidad como en un termo, no?, y la realidad es otra cosa, durante años estuve así, yo no entiendo, es como un suero antiofídico”**. (...) **“Química, bioquímica, farmacia, biología son carreras que requieren mucha dedicación porque hay laboratorios, hay que estudiar”**. (...) **“hoy en día siento mucha seguridad en cuestiones de conocimiento (...) en relación a un tipo de conocimiento (...) y me doy cuenta que así tenía que ser porque uno luego los tiene que transmitir-tiene que saber”**.” (ADPB 2)*

La matriz profesionalizante<sup>34</sup> desde la cual emerge la formación universitaria Argentina, aparece con fuerza en las propuestas de formación de las ADPB, donde las materias disciplinares –física, química, bioquímica, farmacia, biología, entre otras- adquieren un lugar prioritario. En este sentido, pareciera ser que la adquisición de estos conocimientos requiere de ciertas capacidades y disposiciones -relacionadas con la disponibilidad para el estudio y el trabajo intelectual individual- que hace que “no tengan tiempo para hacer otras cosas”, que la licenciatura “sea más cerrada”, que “haya vivido durante años en una universidad que parece estar en un termo, (bajo) suero antiofídico”. En relación a ello, es clara la observación que realiza acerca de la dificultad que tiene algunos universitarios para hacer una lectura de la realidad, de establecer una interacción sistemática y continua con la realidad, aspecto que se traslada a los espacios de formación.

Terigi (2009), al analizar la formación de profesores para el nivel secundario, señala el predominio que adquiere la formación disciplinar en la universidad, siendo más débiles en la formación pedagógica –aspecto este al que Mollis (2015) reconoce como *déficit pedagógico*- y la investigación didáctica. Concretamente, siguiendo a la autora, pareciera ser que en la formación inicial docente de las ADPB hubo escasos espacios destinados a la enseñanza de contenidos de formación cultural<sup>35</sup> y

<sup>34</sup> El sentido profesionalizante que se le asignó a las universidades (...) fue homogéneo a través de la historia (Mollis, 2015, p.143)

<sup>35</sup> La autora refiere a ellos como aquellos contenidos “que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socio-culturales” (Terigi, 2009, p. 6).

propedéutica<sup>36</sup> como a las prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales. Esta situación, nos lleva a pensar que las metas, aspiraciones y desafíos planteados en el marco legal<sup>37</sup> vigente para la formación docente, tales como la necesidad de articular la formación básica común centrada en el conocimiento y reflexión de la realidad educativa, el desempeño específico en diversos contextos de intervención, con la formación especializada, son difíciles de desplegar por la pregnancia que aún tiene la tradición académica. En este sentido, hacemos nuestro el interrogante planteado por Gil Antón, retomado Altbach (2004):

Después de años de trabajar en estos temas, una pregunta se agiganta en mi escritorio y quiero compartirlo ahora: los diversos, desiguales y complejos resultados del esfuerzo mexicano por construir una profesión académica actual, ¿han generado un actor social capaz de entender las transformaciones en curso y situarse como un aliado de la sociedad en la apertura del conocimiento que nuestra época anuncia? (p. 77)

Asimismo, el peso de la tradición disciplinar imprime una percepción particular sobre las prácticas y expectativas de formación de los futuros egresados (Mollis, 2009), aspecto éste que se evidencia en el relato de la ADPB 2, para quien lo importante es la adquisición de los contenidos específicos para luego poder transmitirlos.

Las demandas de una formación integral, sostenida desde los tiempos de los intelectuales universitarios reformistas del 18', en donde esté presente el conocimiento humanístico además del científico y tecnológico, no han encontrado aún terreno fértil para lograr institucionalizarse. Es una cuenta pendiente, tal como lo señala Mollis (2015), propender hacia “la integración de saberes y habilidades de diversas procedencias”, como de una “currícula orientada por paradigmas que atiendan la complejidad, la incertidumbre y la multiperspectividad” (p. 157).

En este sentido, se destaca el reconocimiento que realiza la ADPB 1 a cerca de la experiencia de formación brindada por algunos espacios curriculares del profesorado en donde tuvo lugar el aprendizaje colaborativo, el intercambio, la escucha y cooperación

---

<sup>36</sup> Los contenidos propedéuticos son aquellos que brindan herramientas para la propia formación como “lenguas extranjeras, manejo de tecnologías, y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos” (Terigi, 2009, p. 6).

<sup>37</sup> Ley de Educación Nacional N° 26.206, Resol CEF 24/07 y los documentos elaborados por ANFHE y CUCEN

entre pares. De lo que se trata entonces, es no sólo de propender hacia una formación integral, sino también de establecer formas de organizar la enseñanza en donde exista y se promueva el protagonismo de los sujetos en formación, el contacto directo con la realidad, la creación de espacios de intercambio en donde sea posible el consenso, la argumentación y el aprendizaje colaborativo, condiciones estas que favorecen el desarrollo de la psicosocialidad. Estos aspectos colaborarán, además, en la recuperación de la comunidad académica debilitada hoy por el peso que ha adquirido en los últimos años el ultraindividualismo (Perez Lindo, 2010; Mollis, 2008; Mendel, 2001). En este sentido, la formación inicial centrada en los contenidos y de fuerte base disciplinar (Terigi, 2009) por la que transitaron las ADPB, inhibió la emergencia del actopoder colectivo, aquel que posibilita dar sentido al acto individual al integrarlo con los actos de nuestros semejantes.

Tal como se viene planteando, en reiteradas ocasiones, las posibilidades que se brinden desde la formación para la apropiación y fortalecimiento del actopoder tendrán luego efectos en el desarrollo profesional docente.

Y esto no es menor si consideramos junto a Terigi (2009) que la formación de profesores plantea hoy fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria y de su propuesta formativa, al haber “tropezado con la falta de docentes formados (especializados en una asignatura pero preparados para la desclasificación del saber, para la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo)” (p. 4). La formación inicial se constituye así en uno de los espacios claves para el desarrollo de capacidades y recursos antropológicos, en términos sociopsicoanalíticos, que les permitan a los futuros formadores de formadores confrontar con la realidad educativa en la que les toque intervenir, porque “sabemos que las herramientas que no se poseen no pueden ser utilizadas” (Terigi, 2009, p. 11).

En cuanto a la articulación entre la teoría y la práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada ofrecida por las distintas propuestas formativas, se encuentran prácticamente ausentes en los relatos de las ADPB. Sólo la ADPB 1, hace una breve alusión al trabajo propuesto en una de las materias:

*“Si muchas (materias interesantes), en ese momento, hubo una me acuerdo que era un optativo de plantas, por ahí era **clase magistral**, pero también **había práctica de observación**, etc, pero estaba bueno eso”. (ADPB 1)*

La tradición deductiva de la formación, en donde el énfasis está puesto en la teoría para pasar luego a la práctica, parece difícil de romper a pesar de los avances ocurridos en los últimos años en el ámbito de las políticas y los diseños curriculares<sup>38</sup> para la formación docente inicial. La concreción del eje de la práctica en diálogo con los saberes específicos de cada espacio curricular, no logra institucionalizarse en las propuestas de formación. Así mismo, la formación en la práctica o práctica de residencia como es llamada en el plan de estudios del Profesorado en Biología, se encuentra en los dos últimos años de la carrera.

Esta propuesta de formación se alinea, tal como lo expresa Alliaud y Feeney (2014), a las propuestas instituidas en varias universidades del país, en donde el peso de la formación sigue depositado en el campo disciplinar. En este sentido, se observa una vez más las dificultades que se les presentan a los sujetos en formación para desarrollar los recursos y capacidades que le permitan confrontar con la complejidad de la realidad social e institucional, confrontación en donde sea posible ser partícipe del proceso y control de sus actos, responsabilizarse por los efectos de los mismos y actuar en el marco de un colectivo de pares. De lo que se trata es de pensar y desarrollar condiciones pedagógicas en donde cobre valor el protagonismo de los estudiantes frente al conocimiento, donde se tienda al “cumplimiento de las misiones emancipadoras de la educación superior: aprender para innovar, enseñar para recrear, e investigar para producir ciencia, tecnología y cultura” (Mollis, 2008, p. 102).

#### **- Condiciones organizacionales**

Desde la perspectiva que anima este estudio, se sostiene que el marco organizacional predetermina en gran parte la comunicación y la apropiación y por tanto

---

<sup>38</sup>Se recomienda la lectura del artículo de Alliaud y Feeney (2014) “La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado”. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, pp 125-134, Año 1 N°1, SEPTIEMBRE 2014.

la formación (Mendel, 1996). El lugar que ocupe el sujeto en formación en su proceso de socialización será clave para la constitución de un “sujeto autónomo y deliberante”.

Desde esta perspectiva se destaca que, tanto en el caso de la docente adjunta del profesorado de biología (DAPB) como en el caso de las auxiliares docentes (ADPB), el marco organizacional que prevaleció durante su formación inicial no favoreció el desarrollo de la psicosocialidad y el despliegue del actopoder. Sin embargo, es relevante destacar la diferencia que se presentó entre la profesora adjunta y las auxiliares docentes en relación al grado de participación individual y colectiva sobre aquellos asuntos institucionales que configuraron su proceso formativo.

Tal como se adelantó en el apartado anterior, esta diferencia estuvo relacionada más con el interés y necesidad genuina de la generación de estudiantes de aquella época a la que pertenecía la DAPB, periodo de restauración del orden democrático, que como parte de las metodologías del dictado de clases propuestas por los docentes. La formadora de formadora expresa:

*“Fueron tiempos de mucho compromiso pues recuerdo que en todos los intentos que hacían los militares para volver, yo recuerdo esas épocas de militancia total, nosotros tomábamos la Universidad tanto docentes, no docentes y alumnos, estábamos todos”. (...)* *“Era un compromiso de todos los estudiantes, de todos los docentes defendiendo la libertad y nuestra dignidad, era realmente algo impresionante”. (...)* *“La cohorte a la cual yo pertenecía era muy heterogénea, esto era tremendo porque los profesores nos tenían miedo porque éramos muy exigentes. A tal punto que hicimos renunciar a dos profesores, nos metíamos al Consejo directivo, no pedíamos permiso y salíamos con un papel firmado”* *“(…) Imaginate éramos un grupo que teníamos más de 20, 21 años, veníamos con una carrera y se nos sumaban todos los niños, decíamos nosotras, había gente de 30 años, gente que estuvo presa que eran unos personajes y los que hacían la punta y los profes temblaban” (...)* *“Éramos grupos competitivos, en el buen sentido, nos prestábamos todo, todos teníamos los libros, no las fotocopias”.* (DAPB)

Es evidente la participación activa de los estudiantes y su intervención como colectivo social frente a las diferentes situaciones que se les presentaban en el espacio institucional universitario y que podían poner en riesgo la “libertad” y la “dignidad” que



había sido avasallada en el gobierno anterior. Una de las formadoras de formadoras los recuerda como “el tiempo de los militantes locos” (docente de Ciencia de la Educación). Ciertamente, muchos de ellos pertenecían a la llamada generación setentista perseguida y exiliada durante la dictadura, la que luego se reincorpora nuevamente a la Universidad. Las ideas y acciones de esta generación reaparecen orientando los comportamientos de los estudiantes, cuyos idearios se basaban en un fuerte compromiso con el conocimiento y con la problemática social, en la modificación y ruptura de las costumbres tradicionales a través de un enfrentamiento frontal para la concreción de una cultura democrática (Riveros, 2012).

En este marco, desde el relato de la formadora, es posible advertir dos aspectos relevantes para su análisis. Por un lado, el desarrollo de la participación e intervención a través de la cooperación entre las distintas categorías institucionales (alumnos, docentes, no docentes) para el logro de los objetivos. En este sentido, se presenta la complementariedad de los distintos actos hacia la búsqueda de un fin en común, aspecto que colabora con el “aprendizaje de lo social” porque “es solamente si los problemas son considerados y tratados en este nivel (el nivel social) los obstáculos pueden ser superados” (Bitan y Rueff-Escoubes, p. 1). Por otro lado, esto se pone en tensión frente al posicionamiento de enfrentamiento y disputa que adoptan los estudiantes frente a los docentes, poniendo en jaque la dimensión psicosocial. Las palabras de Mendel expresan lo que aquí estamos analizando:

En efecto, no basta con que en una institución exista un auténtico grupo institucional homogéneo, y que disponga de su actopoder, para que la apropiación de éste se sitúe en la dimensión psicosocial. *Falta algo que es fundamental*. A saber, la existencia de verdaderas relaciones sociales de trabajo, que, en el marco organizacional existente (...) permitan el diálogo mediato y prolongado de los grupos (homogéneos) situados en los diferentes niveles de la dimensión técnica y jerárquica del trabajo, siendo el acto de trabajo el objeto fundamental de ese diálogo (1993, p.146)

En tal sentido, desde la perspectiva sociopsicoanalítica, pensar en la participación e intervención a través del acto supone considerar no sólo el fortalecimiento de pequeños grupos homogéneos o colectivos de pares para el desarrollo de la psicosocialidad, sino también propiciar la comunicación y cooperación entre las distintas categorías institucionales lo que permitirá descubrir que los propios actos son

complementarios de otros actos destinados a la producción de una misma obra colectiva. Es, de esta manera que será posible propender hacia la “democracia participativa” aquella que “nos convertiría en ciudadanos en pleno sentido y que podría modificar profundamente las relaciones sociales” (Bitan y Rueff-Escoubes, p. 2) aquella que, de alguna manera, el grupo al que pertenecía la DAPB querían resguardar y fortalecer.

De aquí entonces la importancia de las instituciones educativas de crear dispositivos de formación que contribuyan a su desarrollo y aprendizaje, pues “ella no forma parte de la naturaleza humana, tampoco la democracia, (...) es un trabajo de hormiga, riguroso, exigente, lo opuesto a un espontaneísmo grupal” (Bitan y Rueff-Escoubes, p. 2). El aprendizaje de lo social, de la psicosocialidad, adquiere relevancia sobre todo si atendemos al proceso de transición de un orden político dictatorial a un orden político democrático por el que estaban atravesando en la Universidad y frente a lo cual se presentaba, en ocasiones, los efectos de la manipulación autoritaria y lo que ella implicaba para la apropiación y ejercicio del actopoder. Propiciar el desarrollo de la personalidad psicosocial supone crear condiciones que, desde la formación inicial, den lugar a auténticos actos de participación que posibiliten, a través del diálogo y el encuentro, reflexionar y tomar conciencia individual y colectivamente de la realidad institucional. A partir de allí, será posible tomar conciencia de la obra colectiva en el proceso de transformación de la realidad a través del acto, a la vez que reconocerse como autor de los mismos, posibilitando al sujeto en formación canalizar la fuerza de creación. En palabras de Acevedo:

(...) la internalización de las pautas que posibilitan la vida en sociedad es parte esencial del proceso formativo que se inicia en la escuela. Es allí donde a partir de su propia experiencia (...) tendrán ocasión, o no, de empezar a comprender cuestiones tan trascendentes (...) como que individuación e individualismo no son sinónimos, que hay un punto en que la competitividad y la cooperación resultan antagónicas, que la autonomía supone responsabilización, que, finalmente, el sentido de la existencia no es una conquista solitaria sino una construcción colectiva y permanente (2007, p. 10).

En el caso de las auxiliares docentes, sus relatos ponen en evidencia no sólo las dificultades para poder constituirse, junto a sus pares, como colectivo social, sino

también los escasos espacios ofrecidos desde el marco organizacional de la formación para el despliegue del actopoder.

Las formadoras de formadoras recuerdan:

*“Si, si (en relación a los procesos de socialización) porque **en una materia** por ej, leímos un texto en grupo y después **debatimos**, había mucho para sociabilizar a veces hasta llegar a **discutir** bien por un tema que algunos tenían un punto de vista y otros otro. En ese momento pasaba que venían chicos, no sé, de biología molecular o de la parte de humanas. Entonces **estaba bueno** porque era como **intercambiar** y **ver el otro punto de vista** que era totalmente distinto al nuestro por nuestra formación” (ADPB 1)*

*"Creo que continuo (la participación en espacios de formación sistemático), este, yo lo adquirí en los **últimos años de carrera**. **Al principio** con materias como física, química **no tanto**, pero si había, por ejemplo, responsables, **una persona** que le gustaba mucho el debate, **debatir**, **escuchar a** los alumnos, **que piensan**, entonces como que eso también me marcó mucho acá en la facultad. Y después en mi postgrado interdisciplinario, este bueno, tuve experiencias, viste, genial". (...) "**No tenía tiempo** (para participar en la vida universitaria). En general, el **ritmo de estudio me tenía saturada**, digamos (...) es una carrera que se caracteriza por eso, digamos, **los estudiantes se dedican a cursar las materias para aprobar y pocos espacios para hacer otras cosas**". (ADPB 2)*

El recuerdo de las formadoras de formadoras da cuenta de los escasos espacios ofrecidos desde las propuestas de formación brindada por los docentes para que la reflexión, el intercambio, la argumentación, el consenso y la elaboración colectiva pueda desarrollarse; donde la complementariedad en la relación entre docentes y alumnos, a pesar de las asimetrías propias de las diferencias de edades y saberes, pueda existir de manera tal que se puedan intercambiar las experiencias recíprocas (Mendel, 1996). Tal como se planteó para el caso de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación, el establecimiento de cierto intercambio igualitario posibilita que el sujeto en formación pueda sentir interés y motivación por lo que hace, como mayor responsabilidad en esa formación, aspecto que se pone en evidencia en el reconocimiento que realizan las formadoras docentes hacia una de las asignatura de la carrera. En relación a la perspectiva mendeliana es interesante el aporte de Barros

cuando expresa: “El sentido y efecto de la tensión imposición-dialogicidad es políticamente opuesto. El uno conduce a la “domesticación-adaptación y aceptación” y el otro de la tensión a la “democratización-transformación” (2011, p. 157).

Brindar en las aulas universitarias un marco organizacional que rompa con la relación jerárquica, con las formaciones individuales e individualizantes (Beillerot, 1996), con el abordaje en soledad y en silencio de las temáticas abordadas, con la unidireccionalidad de la palabra, es un desafío para la formación inicial docente. En este sentido, “el problema no radica solamente en la necesidad de renovar los contenidos pedagógicos sino en reformar la manera de transmitirlo” (Mendel, 2000, p. 6). En esta misma línea de pensamiento, Terigi (2009) sostiene que,

(...) las maneras de enseñar que proponen los formadores de profesores son ellas mismas formativas, y en cuanto tales modelan o pueden modelar la clase de trabajo intelectual que se espera que los futuros profesores realicen una vez que hayan finalizado la formación inicial (p. 11).

De aquí entonces que la formación se constituye en un espacio fértil para que el sujeto en formación pueda desarrollar sus propios recursos y capacidades que le permitan, con y junto a otros, apropiarse y ejercer poder sobre sus propios actos, colaborando así en la formación para una ciudadanía crítica y participativa (Mollis, 2009).

Por otra parte, al igual que en el caso de los auxiliares docentes de ciencias de la educación, las condiciones organizacionales dificultaron el desarrollo de procesos que promuevan y fortalezcan la participación activa y colectiva en los asuntos institucionales y, fundamentalmente, en la construcción del sentido que la misma tiene para la comprensión y modificación de la realidad institucional.

Sin embargo, la experiencia que en este sentido tuvieron las jóvenes auxiliares docentes del profesorado de biología, fue un tanto diferente. La ADPB 1 al mismo tiempo que reconoce que en general las problemáticas que se planteaban a las conducciones de la unidad académica no se resolvían, recuerda con satisfacción el momento en el cual, ante un acontecimiento en particular, sus demandas y propuestas

no sólo fueron escuchadas sino también lograron que las autoridades las tuvieran en cuenta, logrando modificar la situación. Así lo expresa:

*“En general **no se resolvían**, pero como que **eran escuchadas**. Hubo **un profesor** que lo tuvimos en primer año y después lo tuvimos en cuarto y en quinto en varias materias, (...). Él nos decía en primer año: “Esto si ustedes tienen problema con tal cosa, dirigirse a secretaría académica”. Él **nos enseñaba eso**. Bueno, tuvimos problemas con matemática en primer año, que era que nos hacían cursar con los licenciados en computación allá en la facultad de física matemática naturales y no entendíamos ni para atrás ni para adelante. Entonces hicimos, **primer año** en la universidad, **una nota dirigida a la secretaría académica y ella en persona fue a buscarnos al laboratorio que estábamos ese día** y nos había felicitado porque tan pequeños en la universidad y nos atrevimos a hacer eso y que ella **iba a ver cómo solucionaba**. Bueno, obviamente la solución no fue que nos perdonan obviamente pero **nos dejó recursar** la materia en el segundo cuatrimestre y no esperar al otro año”. (ADPB 1)*

Evidentemente la participación adquiere aquí sentido, promovida por un docente en particular que además brinda información necesaria y pertinente, como también por la iniciativa del grupo de estudiantes para plantear sus demandas, las que son escuchas y respondidas por la conducción. Es, desde este marco que es posible el efectivo aprendizaje personal y colectivo del funcionamiento institucional, del sentido de la concertación intragrupo y cooperación intergrupo, del sentido de los actos y de los límites del mismo en relación a los actos de las otras categorías institucionales, de la parte nuestra puesta allí para el logro de los objetivos comunes al conjunto o para su transformación. Se torna relevante entonces, hacer que estas prácticas sean sistemáticas y sostenidas en el tiempo por la totalidad de la organización, condiciones que posibilitan el pasaje del sujeto psicológico al sujeto social.

Situación diferente fue la vivida por la ADPB 2, para quien las escasas posibilidades que tuvo para participar e intervenir en los asuntos institucionales, profundizaron el desinterés y la desmotivación para la participación institucional.

*"Mirá, en una oportunidad hubo un tema que he escuchado- toda una cuestión política de lucha por la cual empezaron a cursar con un plan... y terminaron con otro. **No había, no***

*había posibilidad de terminar con el plan en el que se inscribieron. Es algo ilegal porque te tienen que dar un plazo. En los pasillos vos escuchabas del cambio y de todo un tema de papelerías insoportable también que había que llenar y hacer. No pudieron tampoco hacer nada. Todos nosotros fuimos pasados por arriba, no nos movimos tanto, como que lo tomamos nos pasaron por arriba listo. Nadie quería tener más problemas, ningún problema”. (ADPB 2)*

Es clara la ausencia de comunicación con las conducciones, pero sobretodo los efectos que produce en los sujetos al despojarlos del sentido del acto de participación. En palabras de Acevedo (2007):

(...) sería conveniente no perder de vista que en la historia de la humanidad el recurso a la fuerza siempre ha sido menos efectivo que el sofocamiento de las reacciones por despojamiento de su sentido. En nuestro caso se trataría del vaciamiento del sentido social de la participación de todos y cada uno en los asuntos que conciernen al conjunto. Vaciamiento de sentido que no se producirá necesariamente cuando la participación sea impedida o censurada, sino cuando, en el mediano plazo, se revele inoperante para pensar la realidad de otras maneras y para modificarla efectivamente (p.42).

Crear condiciones organizacionales para el fortalecimiento de la psicosocialidad y la apropiación y ejercicio del actopoder, desde la formación inicial, se constituye en un desafío para las instituciones formadoras, sobre todo si pensamos que a partir de los conocimientos adquiridos en esos espacios, los sujetos en formación serán posteriormente los encargados de formar a otros sujetos, incluida la propia comunidad académica, y producir conocimiento a través de la investigación y participar en distintos grados en el gobierno de las organizaciones de las que forma parte.

- **Establecimiento de relaciones y vínculos entre docentes formadores y sujetos en formación.**

Resulta relevante iniciar el análisis de este apartado retomando, en parte, el relato de la DAPB cuando expresa:

*“Cada profesor, en cada cuatrimestre, que entraba al curso, lo hacía con **temor**, por el temor a la **exigencia** en donde **no les dejábamos pasar una**. Pero el ser exigentes nos*

*llevaba a que sí o sí teníamos que estudiar, porque **para reclamar** tenías que tener argumento” (DAPB)*

La relación entre los docentes formadores y los sujetos en formación se presenta en este caso, ligado a un funcionamiento de tipo psicofamiliar al adoptar los sujetos en formación una posición cercana a los vínculos paterno filial, en donde los docentes identificados como autoridad, son representados bajo la figura del Superyó, es decir el padre-juez, frente a los cuales actúan rebelándose. No es posible obviar, tal como lo señalamos anteriormente, la influencia que tuvo en este proceso el contexto sociopolítico –de orden patriarcal y autoritario- en el cual instituciones y sujetos estuvieron inmersos. En este sentido acordamos con Acevedo cuando expresa:

En la medida en que la organización burocrática de las instituciones sea traducida por sus miembros en términos del código familiaristas, los superiores jerárquicos evocarán en ellos las imagos parentales de Autoridad frente a cuyos deseos los dos caminos posibles parecen ser el sometimiento o la rebeldía (2005, p. 4).

En sus relatos se advierte que este tipo de vínculo es el que prevalece a lo largo de su formación. Así lo recuerda la docente formadora:

*“Quedé libre y me decían que yo no podía rendir esa materia libre, que la tenía que cursar, y yo les decía que **no tenía la culpa** que haya cambiado el horario a la mañana. Y a esa materia la rendí tres veces libre. **Yo discutía** con el profesor y **esto era inconcebible** (DAPB)*

*“Después fuimos con mucha expectativa a la materia de M, **discutíamos mucho**. Yo le había dado un excelente examen pero me bajó la nota porque yo **le recriminé** que ella tenía que dar todas las corrientes del pensamiento y no solamente las de ella”. (...) **“Yo pedía que me escucharan y me respetaran**, eso lo traía del secundario, y lo sigo haciendo, es algo que uno trae. Después **discutimos** en la materia de Planeamiento que en ese momento estaba súper de moda el Planeamiento estratégico, la daba A, ella manejaba un doble discurso. Encima estaba (de compañero con C) **éramos re picudos, las poníamos entre la espada y la pared**. Me pusieron un 1 y la tuve que volver a cursar porque les dije que no pensaba perder mi tiempo por un **capricho** de ellas. La rendí libre”*

(en relación a las conducciones) *“No, eran muy **distantes, temerosas**, ellos se posicionaban en ese lugar de poder. Eran contradictorios, trataban de resolver las cosas*

de los alumnos y las resolvían porque **estaban todos estos personajes** (los compañeros de cursada) y nosotros íbamos atrás de estos personajes. (DAPB).

Tal como lo señalamos anteriormente, es evidente la ausencia de condiciones organizacionales que favorezcan el debilitamiento de la operación de la autoridad internalizada y el establecimiento de relaciones intergrupales que den lugar al intercambio y la comunicación sistemática que posibilite tomar conciencia sobre la realidad institucional y la complementariedad de los actos. Más bien, permanece y se reproduce un tipo de relación basada en el enfrentamiento y la oposición porque, tal como lo sostiene Bitan (2006), "las condiciones organizacionales hoy son tales que los recursos antropológicos no pueden desarrollarse. El individuo puede oponerse, rebelarse, romper, pero le es imposible construir" (p. 1).

Junto a este tipo de relación se encontraba también, aunque en menor medida, un tipo de vínculo pedagógico relacionado a la identificación de la autoridad ligada al *Ideal del Yo*.

"Sí, yo creo... la miraba con **admiración** a la M. Ella nos decía, "Uds sigan estudiando y hagan el doctorado", ahora digo **porque no le hice caso**. Nos **marcó a fuego** que no había otra cosa que el libro, odiaba las fotocopias, cuando las veía las tiraba, exigía a la biblioteca que los libros para la biblioteca tenían que estar. Otro era el padre de la M. L, el "**osito**" L, era un ser tan maravilloso, de Filosofía de la Educación. Recuerdo que en esa materia nunca estudié porque me sentaba y lo escuchaba y tomaba una que otra nota y **quedaba embelezada**".(...) "Otro muy interesante fue con el **papi**, así le decíamos, Montoya, profesor de economía. (...)Era un profe que sabía mucho. **Ética, moral, compromiso**, cómo nos hablaban. Eran **muy defensores de los alumnos** y constantemente te decían que teníamos que estudiar que era de ahí donde se adquiría el saber" (DAPB)

En ambos casos, el desarrollo de la psicossocialidad y el despliegue del actopoder corre riesgo de poder desarrollarse debido a la fuerza con la que opera el fantasma familiarista frente al cual, entrampados entre el sometimiento o la rebelión, se encuentran impedidos de poder reconocerse como legítimo autor de sus actos, de recuperar poder sobre ellos y sobre los efectos de la realidad. Por una parte, los vínculos



establecidos con algunos docentes oscilan entre el reconocimiento y admiración por su saber y valores transmitidos, y el afecto propio de relaciones paternas filiales.

Por otra parte, el recurso a la “discusión” permanente, a la “recriminación”, al “tenerlos entre la espada y la pared”, son los que prevalecen en las relaciones entre estos docentes y alumnos, ante la ausencia de condiciones que den lugar a la escucha del otro, la elaboración de las diferencias, el diálogo con explicaciones argumentadas y basado en la igualdad. Unido a ello, la ausencia de prácticas sistemáticas tendientes al desarrollo de actos de construcción e implementación de estrategias comunes y de cooperación intra e intergrupos. Actos que puedan “responder a los mecanismos habituales de comportamiento y de relación transmitidos por la socialización secundaria” (Acevedo, 2005, p. 5).

En este sentido, tal como lo señalamos para el caso de los auxiliares docentes de Ciencias de la Educación, las condiciones institucionales son tales que no les posibilita a los sujetos comprender que “el espacio de un crecimiento social no se sitúa a su nivel sino en las formas de cooperación que lo vinculan a otros, a los otros, para la realización de sus actos” (Bitan, 2006, p. 1).

En el caso de las jóvenes formadoras de formadoras del Profesorado en Biología, el vínculo pedagógico establecido con los docentes se acerca a algunas de las características señaladas para el caso de la DAPB. Nos referimos fundamentalmente, a aquellas que refieren a la presencia de mecanismos e imágenes propios del modelo psicofamiliar.

*“Con mis compañeros súper bien, docentes también, habían unos docentes que eran **más difícil de tratar** que otros, siempre hay. Pero no, **siempre traté de ir** con esos profesores, tratar de ir, o sea **tener menos contactos no molestarlos** porque por ahí hay gente que no les gusta que los molesten, entonces no los molestaba tanto”.*

*“Si, había **una profe** de química biológica, A., ella tenía una pasta para enseñar, eso me encantaba, **me encantaba como enseñaba** explicaba si es por el lado bueno. Después tenía **otros profes como más complicados** pero que en definitiva **era por nuestro bien de aprender**, A. M., que es **difícil por ahí de tratar**, es muy exigente y eso me gustaba de leer, de estudiar. Él es de ecología de poblaciones, doctor en biología, y él si bien tiene*

*una personalidad particular, es medio complejo para llevarlo y para llevarse bien, pero nunca tuve drama con él, además nunca lo tutié como por ahí otros alumnos, nunca me confié, siempre con distancia y esa distancia hizo, creo yo que no tenga con él ni fu ni fa, no me llevo mal ni me llevo súper bien, no soy amiga ni enemiga. Que por lo general con esa personalidad que él tiene, por ahí pasa que tiene amigos o tiene enemigos. En mi caso, ni fu ni fa, ni amiga ni enemiga. Lo respeto todo pero no me voy a ir a chancha amiga con él". (ADPB 1)*

*"Haber, en la universidad la responsabilidad es el estudio pero necesitamos un mediador, un **mediador que nos oriente** y para mí eso es fundamental (...) "En el profesorado no (modelo significativo), en el profesorado no, pero si en materias, por ejemplo, en la licenciatura... el otro día me acordaba que profesores fueron para mí significativos y recuerdo uno que digo **daba clases pero excelente**. Me gustó mucho el cómo las daba, **como las daba y lo que transmitía**".*

*"En general muy buena (la relación con los docentes y directivos) porque **éramos muy pocos** entonces como que **el trato es más personal**. Como te decía, el ser pocos como que también eso ayudo, ¿no?, eso de dar consultas, **de preocuparse por los alumnos**. En general bien. Solo tuve una mala, una sola mala, en el último año, una mala experiencia. A veces las cosas no son como uno quiere. ¿Eso no?, **no poder decir todo lo que uno piensa y eso**". (ADPB 2)*

Desde el relato de las ADPB es evidente la operación de los imagos parentales frente a la figura de autoridad en la que se constituye el docente formador. Los escasos espacios ofrecidos desde la formación para el desarrollo de la socialización no identificatoria y, fundamentalmente, el lugar prioritario que en el espacio áulico se otorga al encuentro uno a uno con la autoridad, favorece la emergencia del temor ante algún tipo de consecuencia negativa (real o imaginaria). Así, el "no poder decir todo lo que uno piensa", "profes difícil de tratar", "nunca me confié", "nunca lo tutié", "no soy amiga ni enemiga" dan cuenta de la operación de los imagos parentales y de la ausencia de procesos en donde la *fuerza de creación* pueda manifestarse.

En este sentido, se dificulta el desarrollo de la iniciativa, de la autonomía en el aprendizaje, de la posibilidad que el proceso formativo se constituya al modo del "espacio transicional", permitiendo así que el sujeto en formación pueda descubrir, comprender e intervenir autónomamente en la realidad, como de constituirse en autor de su acto de formación. Ante la mirada del docente y el temor que despierta su

“sentencia”, las posibilidades para que los sujetos en formación puedan reapropiarse de sus actos se encuentran debilitadas.

En síntesis, desde el análisis realizado se pudo advertir que, a pesar de pertenecer a contextos sociopolíticos y campos disciplinares diferentes, las condiciones institucionales en las cuales tuvieron lugar las experiencias de formación de los formadores de formadores docentes del profesorado de biología, dificultaron el desarrollo de la psicosocialidad y el despliegue del actopoder.

La permanencia de prácticas de enseñanza y aprendizaje basadas en la transmisión de conocimientos centrados en la voz y autoridad del docente, la escasa relación entre la teoría y la práctica, como las escasas propuestas de formación que posibiliten a los sujetos acceder al conocimiento de distintos contextos institucionales reales; dificultaron el desarrollo de capacidades y recursos antropológicos que les permita la apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos.

En el caso de las auxiliares docentes, la preeminencia del campo de formación disciplinar y la transmisión de conocimiento especializado, profundizó las dificultades para que el desarrollo del actopoder pueda manifestarse. Junto a ello, las condiciones organizacionales no se constituyeron en verdaderos espacios sociales, en tanto fueron escasas las posibilidades que se le brindaron a los sujetos en formación para que la reflexión individual, el intercambio colectivo entre pares y la comunicación entre las distintas categorías institucionales tengan lugar. La presencia de una formación individual e individualista, orientada además hacia el éxito académico, por la que transcurrió la socialización de los auxiliares docentes y, la pertenencia de la DAPB a un grupo homogéneo de estudiantes que se posicionaba más desde el enfrenamiento y no desde la complementariedad y acción cooperativa, dan cuenta de la carencia, durante la formación inicial, de condiciones organizacionales que interpelen la naturalización de estas prácticas y posibiliten la apropiación y ejercicio del actopoder.

Finalmente, las relaciones establecidas entre los docentes formadores y los sujetos en formación durante el trayecto de formación inicial, estuvieron basadas en vínculos más cercanos al esquema de relaciones familiares, obstaculizando la emergencia de la fuerza de creación de la que habla Gérard Mendel (1999). Frente a esta

autoridad, la DAPB se posiciona rebelándose, mientras que las auxiliares docentes tienden, en algunos casos, a tomarlos como modelos a seguir e imitar. En ambos casos, el desarrollo de la psicosocialidad corre grave riesgo.

## **Formación Inicial y Actopoder: Las condiciones institucionales de la formación inicial en los formadores de formadores docentes del profesorado en Matemática**

### **- Condiciones pedagógicas y didácticas**

El caso de la formación inicial de los formadores de formadores docentes del Profesorado de Matemática presenta dos aspectos interesantes de destacar. El primero tiene que ver, con el periodo de tiempo histórico en el que se llevó a cabo la formación de la DAPM (docente adjunta del Profesorado de Matemática) y, el segundo, con la institución en la que se formó la JTPM (jefe de trabajos prácticos del Profesorado de Matemática). En relación al caso del ADPM (auxiliar docente del Profesorado de matemática), al igual que los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación y del Profesorado de Biología, se formó en la UNSL, institución en la que hoy ejerce su profesión.

En cuanto al periodo histórico en el que se inscribe la formación de la DAPM, el mismo se presenta relevante en tanto la formadora pertenece, por una parte, a una de las últimas cohortes cuyos títulos fueron otorgados por la Universidad Nacional de Cuyo, durante el periodo de 1970 y 1975, cuando la comunidad puntana comenzaba a movilizarse ante el anhelo por contar con una Universidad propia y el que finalmente logra concretarse en 1973. Los estudios superiores<sup>39</sup> se independizaban así de dicha universidad a través de la creación, el 10 de mayo de 1973, de la Universidad Nacional de San Luis, marcando un antes y un después en los estudios superiores de la región. La docente formadora, recuerda:

*“El título de **Licenciada** es de la época de la **Universidad de Cuyo**, si, así que, me lo dieron cuando ésta era parte de la Universidad de Cuyo, no era todavía Universidad de*

---

<sup>39</sup> La emergencia de los estudios universitarios en San Luis, se remonta al año 1939 con la creación de la UNCuyo y con la incorporación de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” a su dependencia (Riveros, 2010).

*San Luis, entonces, el título es de Universidad de Cuyo. Egresé en el año 1975".  
(DAPM)*

Por otra parte, el ingreso a la universidad viene a dar continuidad a la formación recibida en el Nivel Secundario del cual egresa con el título de Maestra Normal, periodo en el que se graduaron con ese título y bajo esa institución, las últimas cohortes de maestras. Su gusto por la docencia y el interés por las matemáticas logran así confluir en su camino, para lo que será luego su trayectoria profesional. La formadora de formadora, así lo recuerda:

*" (...) yo soy de la **última promoción de Maestras** egresada del secundario. La última promoción de Maestras del año 69" (...) "**lo que aprendí en la escuela me alcanzó para entrar en la Universidad**, o sea, el curso de ingreso lo hice, en el segundo, o sea, de agosto a noviembre, fue la primera vez que se dio el curso de ingreso en esa época, o sea que, bueno lo fui haciendo en paralelo terminando la escuela y el curso de ingreso lo aprobé, así que, entré bien, no me fue difícil" "**Me orienté por la Licenciatura** porque pensé que iba a seguir con la investigación (...) pero **siempre me gustó lo que es la enseñanza**. Yo empecé a dar clase de Matemáticas a los 15 años, a los 15 años yo preparaba alumnos en mi casa, porque era una cosa que ya lo tenía". "Luego, la **Maestría de Río Cuarto** me abrió bastante el panorama, como que, había encontrado algo por donde **canalizar esto que me gustaba a mí de enseñar**, si, y como que era, digamos, **un modo de avanzar en lo que me gustaba**". (DAPM)*

Sus recuerdos de aquella época, atravesados por la nostalgia y el agradecimiento, no se centran tanto en el modo en que se estructuró su formación y la propuesta de enseñanza, sino más bien en el reconocimiento especial que realiza hacia sus docentes formadores.

*"No, muy buena (la formación recibida), o sea, muy buena, digamos desde los Profesores que tenía, o sea, eran **Señores Profesores** y su forma de trabajar y todo lo que me dieron" (DAPM)*

*"¿Habían temáticas, de alguna manera, que tenían que ver con el proceso de socialización de ustedes, digamos que no tenga que ver solamente con la enseñanza de los contenidos propios de las disciplinas? No, no, por el tipo de Carrera ... "**las clases era bastante clase magistral**" (DAPM)*

Desde el relato de la DAPM, se advierte las marcas identitarias de una época constituida desde un imaginario social en donde la figura del docente era sostenida desde un entramado institucional “estado céntrico” (Tiramonti, 2005) que le otorgaba sentido, reconocimiento y legitimidad. Particularmente, la UNSL atravesaba por aquellos años su etapa fundacional, caracterizada como un periodo de efervescencia política cargada de sueños, proyectos y utopías que devinieron de los años sesenta (Riveros, 2010) y en donde el protagonismo de los profesores<sup>40</sup> fue clave en la concreción de ese proyecto. Haciendo suyas las palabras de Buchbinder (2005), señala que “el proyecto universitario de aquellos años estaba fundamentado en la idea de que era posible imaginar un futuro diferente”.

En relación al plan de estudio en el cual se formó la formadora de formadora, el mismo corresponde al plan 1/71, el cual fue implementado durante ese año en el marco de la reestructuración académica realizada por aquellos años. La Facultad de Ciencias, constituida por cuatro escuelas bajo las cuales se organizaban y administraban las carreras existentes, se divide mediante Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 7850/69 en dos Facultades: Facultad de Pedagogía y Psicología y Facultad Físico-Químico y Matemáticas (Riveros, 2010).

Para cada una de estas unidades académicas, aún dependientes de la Universidad Nacional de Cuyo, se establecieron nuevas Escuelas; la Facultad de Ciencias Físico-Químico-Matemática queda constituida por la Escuela de Química, Bioquímica y Farmacia y la de Matemática y Física. Por su parte, la Facultad de Pedagogía y Psicología quedó integrada por dos Escuelas, la de Pedagogía y la de Psicología. En este marco se instituyen los nuevos planes de estudio, en donde se daba continuidad a la orientación teórica y otra aplicada con contenidos provenientes de diferentes campos disciplinares. Se contribuyó así a la profesionalización de los estudios universitarios en San Luis y se acentuó la delimitación de dos campos epistémicos: el pedagógico y el científico, los que progresivamente se fueron escindiendo y tomando características particulares (Riveros, 2010).

Tal como lo señalan diversos estudios (Menghini y Fernández Coria, 2017; Terigi, 2009; Mollis, 2009) la formación universitaria para la docencia en el nivel

---

<sup>40</sup> Algunos de ellos fueron: Dr Julio Rey Pastor, Dr. Pascual A. Colavita, Prof. Pedro Lafourcade, Dra. Carmen Vera Arenas de San Juan, Prof. Isidoro San Juan, Prof. Plácido Horas, Prof Esteban Jauregui

secundario se presentó en general, ligada a los estudios de licenciatura y en general era considerada de menor valor social y profesional. Para el caso de la carrera de Matemática de la UNSL, la cual si bien se constituyó, al igual que el resto de las carreras, bajo la impronta del campo pedagógico<sup>41</sup>, el mismo fue perdiendo protagonismo frente a la importancia que fue adquiriendo la investigación y el conocimiento disciplinar.

Según se desprende de la Ord N°17/71, el plan del “Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Matemática” tiene una formación centrada en la adquisición de conocimientos propios del campo disciplinar y sólo dos materias pedagógicas, una en tercer año “Pedagogía y dirección de los aprendizajes” y la otra en cuarto año destinada a la “Práctica Profesional”. Sin lugar a dudas, durante este periodo<sup>42</sup> es cuando más se pone en evidencia el modelo universitario caracterizado por priorizar la formación académica-profesional por sobre la pedagógica (Alliaud y Feneey, 2014), característica que se comprende en el marco de las políticas educativas y curriculares como en los desarrollos teóricos de la época. Coherente con esta perspectiva, el plan de formación sólo se estructuraba con lo que hoy se conoce como el campo de formación específica o disciplinar, estando ausente el campo de la formación general, mientras que la formación pedagógica se reducía a la adquisición de técnicas o métodos de aprendizaje.

La formación para la práctica profesional respondió a la tradición deductiva, incorporando las prácticas profesionales al final de la formación. Asimismo, la organización del conocimiento por asignaturas es la que predomina en el plan de estudio, estando ausente los seminarios y talleres. Este modelo centrado en asignaturas inhibe las posibilidades para que tenga lugar la construcción del conocimiento en donde el sujeto en formación sea el protagonista de este proceso y pueda acceder, junto a sus pares, a la comprensión e intervención sobre la realidad. En palabras de Araujo (2013) (Menghini y Fernández Coria, 2017):

---

<sup>41</sup> Baste recordar la figura de Pedro Lafourcade durante las décadas del '60 y '70, en la configuración del campo, como también que estas carreras pertenecieron a lo que fue la Facultad de Ciencias de la Educación entre los años 1947 y 1958.

<sup>42</sup> Sobre todo si se considera que en América Latina, recién en la década de los '90, la formación de los docentes adquiere centralidad en la agenda de las políticas y trabajos de investigación (Alliaud y Feneey, 2014)

Dicha estructuración obedece a los supuestos positivistas, en el sentido de que se parcela la realidad para poder comprenderla. Suele observarse la carencia de 'ejes conceptuales' y de 'núcleos de problemas' que permiten articular, vertebrar y dar sentido a la información. Esta aparece fragmentada a lo largo del currículo, el profesor se convierte en el dueño de la materia y, raras veces, se establecen relaciones con otras asignaturas (2013, p. 138).

Tal como está planteado, el plan de estudio del profesorado se presenta como un trayecto, que se agrega al plan de estudio de la licenciatura, pero que se presenta como una titulación alternativa.

Al igual que se planteó para el caso de la formación inicial de las auxiliares docentes del Profesorado de Biología, el peso que adquiere la transmisión de conocimiento especializado y el dominio del campo disciplinar, conocimientos a su vez organizados por materias, dificulta el desarrollo de capacidades y recursos que le posibiliten al sujeto en formación responder con iniciativa y creatividad a la complejidad, a la incertidumbre. Junto a ello, la ausencia de espacios de formación destinados al acceso a campos del saber social, cultural y político, ponen en riesgo el desarrollo de la psicosocialidad y el despliegue del actopoder.

En este marco, la intervención pedagógica propuesta por los docentes de aquella época, respondió a lo que ya hemos señalado para el caso de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación y de Biología. En este sentido, hacemos referencia a la tradición académica, la que reguló el proceso de enseñanza y aprendizaje sostenido desde la base de un docente que transmite un cuerpo de conocimientos propios de un campo profesional especializado y un alumno pasivo, receptor de esos conocimientos, dejando escasos espacios para la participación activa del sujeto en formación. De esta manera se inhibió las posibilidades de desarrollar en los sujetos, capacidades y recursos que le permitan recrear y reescribir esos conocimientos, o como lo expresa Beillerot (1996), le posibilite, a partir de saberes adquiridos, producir nuevos saberes singulares que le permitan pensar, transformar y sentir el mundo natural y social. El oficio de enseñar en la universidad se alejó así de la potencialidad que implica la posición del docente formador desde un rol que, a partir de,

(...) conocer al mundo, interpretarlo y darlo a conocer, lo brinda como un puente, ayudando a cruzar fronteras en una relación mediada que liga y también habilita para la renovación, construye responsabilidades – micro y macro, individuales,



colectivas e institucionales – en la construcción con otros y con nuestro tiempo (Southwell, 2011, p. 198).

En el caso de la formación inicial recibida por la JTPM, no se aleja de lo que aquí se está planteando para el caso de la DAPM, pero adquiere una característica singular al haberse llevado a cabo en la tradicional institución formadora de docentes para el nivel secundario: el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González<sup>43</sup> durante los años 1978 y 1982 en el periodo de la última dictadura militar en Argentina. Así lo relata la formadora:

*"Hice el Profesorado de Matemática en el Joaquín V. González, es un Instituto donde..., se llamaba antes Superior donde preparaban profesores que después daban clase en la Universidad", (...) "Yo hice la carrera en cuatro años la terminé, empecé, cursé durante los años 78/79/80 / 81, y en marzo del 82, me recibí". (JTPM)*

Como ya se señaló para el caso de la DACE (docente de Ciencias de la Educación), el periodo de gobierno dictatorial significó para la educación argentina un gran retroceso, debido, entre otros aspectos, al control político ideológico, la quema y prohibición de libros, el crecimiento de la educación privada y a la intromisión de la acción militar en el ámbito educativo y en las escuelas.

En el caso particular del Instituto Joaquín V González durante este periodo se disuelve, según lo señala el estudio realizado por Mollis y Lanza<sup>44</sup> (2012), el gobierno del Instituto el cual estaba constituido por un Rector, Vice-Rector y Consejo Directivo, siendo reemplazados por la autoridad de un rector interventor nombrado por el Poder Ejecutivo. Así mismo, señalan las autoras, se deroga su autonomía instituida en el Reglamento de 1961. Sin embargo, esta falta de autonomía, adquiere un rasgo distintivo al ser relativizada por la percepción generalizada que sostenían los sujetos, consistentes

---

<sup>43</sup> Instituto creado en el año 1904, bajo el mandato del Ministro de Educación J. V. González. La institución, inicialmente denominada Instituto Nacional del Profesorado Secundario, vino a responder a una serie de demandas que requerían el otorgamiento de títulos docentes para el ejercicio de su función y preparación pedagógica para aquellos que no la tenían a pesar de poseer título de grado. El Instituto se ubicó, por su misión, en la defensa de la formación pedagógica y práctica (Mollis, Lanza y Dono Rubio, 2012).

<sup>44</sup> Proyecto de investigación UBACYT-F062 "La formación histórico-pedagógica en Ciencias de la Educación entre 1976 y 1989: el caso del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires"

en cierto aislamiento y abandono del control militar hacia el Instituto –característica referida como “endogamia de la institución”–, lo que la diferenciaba de la institución universitaria, por estar ésta sometida a la mirada permanente del interventor militar y la policía encubierta. El clima institucional, sostienen las autoras, es descrito como de “enrarecimiento institucional asociado a un clima persecutorio” (Mollis y Lanza, 2012, p. 90), aunque al mismo tiempo se reconoce la existencia de cierta libertad en las prácticas individuales.

Por otra parte, en coherencia con la política educativa dictatorial, el eje que orientó las aspiraciones pedagógicas se basó en la “enunciación de una *pedagogía de los valores* de corte filosófico- personalista con ciertos elementos tecnocráticos, a través de la cual se fue militarizando la educación superior” (Mollis y Lanza, 2012, p. 90). A diferencia de lo ocurrido en la universidad, las lógicas formativas de los planes de estudio del Instituto no se modificaron.

En este marco, es interesante plantear cierta correspondencia entre este estudio y el relato de la JTPM en referencia a la experiencia de formación vivida en aquellos tiempos.

*"... también hasta el 76 había en el profesorado gente muy preparada y pasaron dos cosas: primero que esa gente fue echada, había gente muy bien formada y gente que no, para ser formadores de formadores. El programa de formación era bueno. Lo que pasa es que la enseñanza era muy estructurada de dos lados: era una enseñanza estructuralista porque lo que estaba en auge era la matemática estructuralista en ese momento". (...) "A pesar de todo, en ese momento, tuve una formación filosófica muy buena, yo no sé cómo se las arreglaba la profesora que lo daba para formarnos abiertamente en filosofía y ver esos temas. Yo no sé qué relación habrá tenido, con quién, cómo persistió en eso o lo valiente que podía ser. Después en teoría de la educación tuve una formación muy buena también y en las materias disciplinares, si también, la formación no fue buena en todos pero los contenidos estaban, entonces, uno podía arreglárselas así". (JTPM)*

Desde el relato de la formadora se advierte, por un lado, la presencia en la Institución, de cierta libertad en el desarrollo de la tarea educativa al interior del espacio áulico, pero también, la existencia de determinadas estrategias de control y vigilancia

por parte de las autoridades a través de acciones tales como la destitución de profesores meritorios y el mantenimiento o nombramiento de profesores poco preparados, lo que redundó en la pobreza de la calidad académica.

Por otro lado, la propuesta de formación respondía al control ideológico ejercido por el gobierno dictatorial hacia la educación, el cual sin embargo, no se presentó de manera tan coercitiva y disciplinante como lo fue, de acuerdo a lo analizado en el caso de la DACE (docente responsable de Ciencias de la Educación), para las instituciones universitarias<sup>45</sup>, lo que no implicó que el haber tenido que callar, el haber estado atento a la mirada de otros, “los infiltrados”, no haya estado presente.

*“Nosotros teníamos una profesora de Teoría de la Educación Aida R, una mujer, este, piola aún en esa época, hablando. No sé porque surgió la Campaña del Desierto, que paso con, cómo se comentó de las tierras ganadas a los indios “¿Qué pasó?” y obviamente, digo, “se la quedaron los militares de Roca” y “¿cómo sabés vos eso?”: dijo. Bueno, “¿Y quién te dijo?”. Es histórico, bueno, **me callé la boca**. Entonces, hablando con un amigo mío, que trabajaba con ella, le cuento el episodio que a mí me extrañó tanto y me dijo: lo que pasa que ella **al decirte así te cuidaba a vos, porque tenía gente**, ahora me doy cuenta de quienes eran, que en cada clase **alumnos ficticios venían a observarla** y observar lo que pasaba y entonces, dentro digamos, de ese ámbito, **¿qué puede haber de creativo?**”. (JTPM)*

De acuerdo al relato, todo aquello que tendiera a la participación, al desarrollo del pensamiento crítico, a tomar la realidad como objeto de análisis y reflexión debía quedar fuera, siendo los docente obligados a cumplir y controlar que este mandato se llevara a cabo, bajo riesgo de vida si trataba de no hacerlo. Así mismo, la rigidez en la enseñanza, sostenida por concepciones tradicionalistas y conservadoras (Abdala, 2011), junto a planes cerrados con sistema de correlatividades inflexibles (Mollis y Lanza, 2012), caracterizó la trayectoria de formación por la que transitó la JTPM. Así lo recuerda la formadora,

---

<sup>45</sup> En este sentido, Mollis y Lanza (2012), acuerdan con Southwell cuando afirma “la dictadura parece haber sido más efectiva en la formación pedagógica universitaria que en el resto del sistema educativo, en lo referente a instalar concepciones educacionales distintas a aquellas que habían propuesto la radicalización política de los ‘70” (Southwell, 2003, p. 157)

(...) *"No, no existían espacios para la reflexión del propio proceso de formación, para nada" (...) "Y la Formación recibida en el..., fue una información recibida más que una formación recibida. O sea, la transmisión de un cúmulo de información en lo disciplinar, en las materias generales, en las materias pedagógicas, aunque podría haber sido interesante. La formación en lo Profesional, la didáctica no existía, existía una didáctica pero, era la época de la conducción del aprendizaje, de los objetivos... y lo que existía era una metodología, vos tenías que enseñar así o así por tal cosa, y eran prácticas donde te decían lo que tenías que hacer y vos tenías que representar un papel. Eso fue lo peor de todo, porque no había construcción del propio aprendizaje para entender, después, el aprendizaje de los otros. Esto es lo que nosotros hacemos ahora y lo que uno tuvo que construir después, porque este...lo fui construyendo a lo largo de la vida y de la profesión, a lo mejor por lo que aprendí en mi casa o mi propio interés de observar el mundo, siempre tuve un afán de comprender, de entender" (...) "de buscar y de tratar de explicar y de que el otro entienda. Entonces, es ese el análisis que...ese análisis mismo puedo hacer de todos los profesores, de lo que aprendí, de..., pero obviamente, eso en el profesorado no existía". (JTPM.)*

Es evidente la intromisión de la política educativa dictatorial en la formación docente inicial por la que transitó la JTPM, cuyos fundamentos se basaban en una visión pedagógica tecnocrática en donde docentes formadores y sujetos en formación se constituyen en agentes ejecutores de decisiones tomadas por otros y frente a las cuales no era posible "desobedecer" pues corrían el riesgo de ser calificados como subversivos y por tanto, perseguidos y desaparecidos. En palabras de Abdala:

La dictadura impuso una reforma, o una serie de reformas grande en el sentido de abarcabilidad y aplicabilidad y que se desarrolló bajo la lógica "de arriba hacia abajo", dejando a los docentes inermes frente a la imposición. (...) Se trató de una política completamente centralizada que tuvo fuerte impacto en la enseñanza porque se gestó y desarrolló bajo un régimen de terror (2011, p. 68).

En este marco y tal como se desprende del relato de la JTPM, las propuestas de intervención pedagógica estuvieron lejos de propender a la participación activa y reflexiva de los sujetos en formación en su proceso de socialización, al diálogo horizontal entre docentes y alumnos (Barros, 2011), aquel que habilita y autoriza a uno y a otros a asumir la co-responsabilidad en el desarrollo de la tarea educativa, a la confianza en los otros y sus saberes. Por el contrario, la enseñanza consistió en la

transmisión de un conjunto selectivos de conocimientos, considerados de valor incuestionable, desligado de su contexto de producción, ahistórico y exento de cualquier presencia de lo social.

La lógica imperante en este proceso presionaba para conducir hacia la “domesticación-adaptación y aceptación” sofocando procesos tendientes a la “democratización-transformación” (Barros, 2011). Procesos unidireccionales y aplicacionistas regularon el espacio de la enseñanza en la formación docente, manifestado entre otros aspectos, en lo que refiere a la relación teoría-práctica, sofocando todo proceso y acción que tienda a pensar e intervenir en la realidad.

En este sentido, es interesante lo que expresa Abdala, y que explica con claridad meridiana lo acontecido en aquella época, a la vez que permite comprender las expresiones de la JTPM cuando recuerda la experiencia de formación como “*cúmulo de información*”, “*era la época de la conducción del aprendizaje*”, “*vos tenías que enseñar así o así*”, “*tenías que representar un papel*”.

(...) el vaciamiento [contenidos] impuesto por la dictadura, junto con el discurso tecnocrático en la formación docente desplazó los temas urgentes, aquellos que dan cuenta de la profunda naturaleza social del curriculum, reemplazándolo por una transmisión de los *requisitos técnicos del acto de enseñar*. Así, el docente profesional debía ser un maestro experimentado, experto en la práctica (y la formación debía encaminarse en la dirección de formar este práctico experto, que se diferenciaba muy bien de los selectos pedagogos dedicados a pensar). El éxito en la formación de este técnico que aprendía teorías desligadas de sus determinantes socio-históricos, se medía por su habilidad en la aplicación de conocimientos, y por su ignorancia de todo lo que tuviera algún “tufillo” ideológico (2011, p. 81).

Tal como se advirtió para el caso de la DACE, en la relación teoría – práctica *la realidad* se presenta como natural, *la teoría* como independiente de su aplicación y opuesto a la práctica y *la práctica*, como una repetición continua y mecánica de una actividad subordinada a la teoría. De esta manera la propuesta de formación, apoyada en los cánones de la racionalidad instrumental, propia de las llamadas ciencias positivas, inhibió el desarrollo de la psicosocialidad y el despliegue del actopoder.

En relación a ello, es posible dar cuenta a cerca de la ausencia en la propuesta curricular, de contenidos que apunten a la formación cultural y propedéutica como al desarrollo de prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales, ambos, planteados en la actualidad, como unos de los cinco ejes que deberían estar presentes en la formación de los profesores (Terigi, 2009).

Resulta relevante destacar la diferencia que se presenta entre la DACE y la JTPM, formadas bajo instituciones diferentes pero en el marco del mismo orden político dictatorial y con propuestas de formación sometidas a las mismas regulaciones.

Para el caso de la DACE, se advertía cierta continuidad y profundización en la experiencia formativa basada en la autoridad, el sometimiento y la dependencia, condiciones que le impidieron escapar de la dependencia del gran Sujeto internalizado (Mendel, 1993) y cuyas consecuencias no tardaron en hacerse sentir al momento de la recuperación del gobierno democrático, en donde la desorientación y las dificultades para desenvolverse con autonomía e iniciativa frente a una realidad institucional cambiante e incierta, se constituyeron en los modos habituales de responder ante los nuevos desafíos.

Al contrario, en el caso de la JTPM, es posible señalar que la experiencia formativa vivida bajo los cánones de la política dictatorial, fue un periodo en donde, si bien las condiciones favorecieron la emergencia de la autoridad internalizada y lo que ello implicó para el despliegue del actopoder, no sofocó en la formadora el interés por explorar y comprender el mundo, por intervenir en la realidad, por construir con y junto a otros. Esto es porque, por una parte, tal como lo señalamos anteriormente, en el Instituto Joaquín V. González, la intervención de la acción militar no operó de manera tan restrictiva y controladora como lo fue en la Universidad, al haber existido espacios de cierta libertad individual para el desarrollo de la tarea educativa. Por otra parte, debido al acompañamiento y los intercambios producidos en el seno del grupo social de pertenencia, como por los ideales propios perseguidos.

En referencia al caso del auxiliar docente del Profesorado de Matemática (ADPM), cursa sus estudios universitarios durante el periodo de 1983 y 1988, cuando

inicia la recuperación del gobierno democrático en Argentina. Tal como lo señalamos para el caso de la DAPB, es un periodo de grandes acontecimientos signados de fervor político en el marco de la recuperación de las libertades sociales y culturales, como por la participación activa en la recomposición de las organizaciones sociales. Sin embargo, transcurrido el tiempo y frente “a una fragilidad intermitente ante los poderosos intereses económicos” (Mollis, 2016, p. 2), comienzan a surgir graves problemas sociales y económicos. En palabras de Enriquez (2002),

Este gobierno se enfrenta, por un lado a las organizaciones gremiales (la CGT declara once paros) y, por el otro, a los grupos fundamentalistas enquistados en el ejército que producen fuertes presiones mediante levantamientos y tomas de cuarteles que obligan al Dr Alfonsín a firmar “*el Punto final*” y “*la Obediencia debida*”. Simultáneamente a estos hechos, los diversos sectores sociales empiezan a disminuir su protagonismo social porque no obtienen sus requerimientos (p. 20-21)

Los acontecimientos de esa época son reflejados desde el relato del ADPM:

*“En el '83 ingresé, con examen de ingreso, era arancelado. Después la democracia, años en los que tenía paro y tenía que estudiar sólo, tres, cuatro meses de paro, en ese sentido, me formó. Esas situaciones de paro de la Universidad perjudicaba, porque en ese sentido, después los profes te exigían como si hubieran dado la clase, volvíamos de los paros y no era que bueno los profes se van a olvidar, decían ello ya lo doy por visto. No me afectaron tanto en qué sentido, en como yo no podía ir a las teorías que era a la mañana, yo estaba obligado a estudiar de los libros” (ADPM)*

Su formación transcurrirá así entre las promesas y expectativas de una anhelada democracia y los problemas y desconfianza ciudadana (Mollis, 2016).

El plan de estudio del “Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Matemática, Física y Cosmografía” por el que transitó el formador de formador corresponde al Plan 11/77, modificado por el Plan 5/85<sup>46</sup> el cual; sin embargo, no evidencia modificaciones sustanciales, sobre todo en lo referido a la formación pedagógica.

---

<sup>46</sup> La reformulación de Planes de Estudio de algunas carreras fueron algunas de las acciones llevadas a cabo durante este periodo bajo el mandato del Rector Normalizador Dr Pascual Colavita (1984).

En la misma línea que el plan de estudio de su colega la profesora adjunta (DAPM), la propuesta curricular se estructura a través de la organización disciplinar por asignaturas, estando ausente el eje de la formación general y el de la formación pedagógica para la formación docente. Se advierte de este modo, la perspectiva según la cual, primero hay que formar en la disciplina específica y luego hay que formar en cómo enseñar esa disciplina. La formación para la práctica profesional se ubica en el último año de la carrera, con una carga horaria anual tanto para la práctica profesional docente en matemática como para la práctica docente en física. Aparece así unida a las tradiciones deductivas que colocan a las prácticas profesionales al final de la formación. En este ámbito, son también escasas las prácticas situadas en diferentes contextos institucionales. En relación a lo que se viene desarrollando, el docente formador recuerda:

*"La formación recibida fue buena, por lo que ya te conté. Pero, si es en el área que estoy ahora, nula, porque **no existía todo lo que es investigación didáctica en matemáticas**, pero después tuve posibilidad, cuando uno va a Congresos de estar con otros colegas, académicamente bastante aceptable en ese sentido. La deuda que tuvo la Facultad, la tuvo con justificación, es decir, no me pudo brindar lo que no estaba (...) Claro, porque la didáctica de la matemática no existía, **era una didáctica general**. Porque recién la didáctica de la matemática aparece en la década de los ochenta, en Francia y yo en la década de los ochenta estaba haciendo el Profesorado" (...). "Había profesores que te **transmitían lo académico, lo disciplinar**, organizaban sus clases (...), mientras habían **otros grandes doctores** que dejaban mucho que desear, que **no manejaban el hecho de dar la clase**". (...) "Durante la formación, **no hubo propuestas que trabajaran sobre el análisis de proceso formativo**. Además, lo que **faltó**, fue información de mis profesores sobre **las problemáticas del nivel secundario**. Nunca nadie me dijo, 'che, la secundaria es así, te va a pasar esto', con qué realidad nos podíamos encontrar". (ADPM)*

Desde el relato del auxiliar docente, se destacan algunos aspectos relevantes para nuestro análisis, aparte de los que se han señalado recientemente. Por un lado, la valoración que para este formador tiene el conocimiento de la didáctica de la



matemática, la cual, en coherencia con los desarrollos teóricos de la época, estuvo ausente en la propuesta de formación.

Diversos autores (Davini, 1996; Camillioni, 2007; Menghini y Fernández Coria, 2017) observan los riesgos que tendría otorgar un lugar prioritario a las didácticas específicas en la formación docente las que, “tienden a autonomizarse de la Didáctica (sin renunciar a ese término en su nominación) y avanzar hacia otros campos para disputar espacios, no precisamente con ánimo de integración y/o articulación” (Menghini y Fernández Coria, 2017, p. 11).

Por otro lado, la transmisión de saberes disciplinares por parte del docente formador, la ausencia de propuestas que trabajen sobre ejes problemáticos de la realidad educativa del nivel en el que se desempeñarán, como del análisis del proceso formativo y la separación entre el trabajo teórico y las actividades prácticas, caracterizaron el proceso de formación.

Tal como lo señalamos en el análisis de los casos de la DAPM y JTPM, la propuesta de formación y la intervención pedagógica, no favorecieron el establecimiento de condiciones para que la apropiación y ejercicio del actopoder tenga lugar. La formación se reduce a la adquisición de un conjunto de técnicas y conocimientos especializados, con escasa articulación entre los mismos y separados de su contexto de producción y de los espacios de la práctica. De este modo,

(...) los caminos del conocimientos comienzan a bifurcarse en una disociación que nada tiene que envidiarle a la dicotomía griega trabajo manual/trabajo intelectual, o a la división taylorista entre conceptores y ejecutores: por un lado el conocimiento docto de los libros, por el otro el conocimiento práctico surgido de la experiencia (Acevedo, 2007, p. 6)

En este marco y junto a la ausencia de espacios de reflexión entre pares e intervención sobre la realidad institucional, la psicosocialidad corre riesgo de poder desarrollarse. El sujeto en formación adquiere un rol pasivo frente al proceso de socialización, dificultando así la apertura hacia experiencias que posibiliten la emergencia del acto a partir del cual es posible el encuentro entre el sujeto y la realidad compleja e imprevisible, interacción en la que ambos resultan modificados: “el acto

modifica la realidad y, al mismo tiempo, modifica al sujeto en su componente más vívido” (Mendel, 2000, p. 1).

Un sujeto así formado se constituye en un reproductor de cuerpos teóricos y técnicos diseñados por otros, proceso que coarta las posibilidades para que la emergencia de la *fuerza de creación* pueda desarrollarse. En este sentido, acordamos con Acevedo cuando expresa: “(...) parece evidente que dispositivos de formación que pretendan inculcar saberes o conductas sin conmover la subjetividad de los individuos en formación no podrán generar en ellos la capacidad de apropiación y creación” (2007, p. 6)

#### - **Condiciones organizacionales**

Desde el relato de los formadores de formadores docentes del Profesorado de Matemática, se advierte la ausencia de creación de espacios y tiempos institucionales que posibiliten el intercambio y la reflexión colectiva entre pares, como la comunicación entre las distintas categorías institucionales. En general, no hacen referencia a los modos de trabajo propuesto al interior del aula, sólo recuerdan sus modalidades de estudio las que se caracterizaron por ser en “soledad”.

En el caso de la JTPM esta situación se comprende en el marco de la política dictatorial en donde la participación, cualquiera que ella sea, estaba prohibida. En el caso del ADPM, debido no sólo a la ausencia de propuestas en el espacio áulico de trabajo cooperativo e intercambio entre pares, sino también, por la condición de alumno libre con las que tuvo que cursar algunas de las materias de la carrera debido a que trabajaba para solventar sus estudios, situación que se complejiza ante los sucesivos periodos de paros generales que se llevaron a cabo durante la recuperación del gobierno democrático. Así lo recuerdan los formadores de formadores:

*(...) “tuve **grupos de compañeros, buenos**, trabajábamos bien en grupos, entonces, como que **nos apoyábamos** también. Pero generalmente **estudiaba sola**, pero, digamos al último, el último día como que nos juntábamos a debatir los temas y así” (...) “Si [espacios de participación], estaba lo que era el **Centro de Estudiantes** que... Sí, sí. Pero*

*yo nunca iba. Como que no, no, no me metía en esas cosas. [Por qué] No, no, no iba conmigo eso, asique...no lo hice” (DAPM)*

*“Lo que pasa es que me encontré con dos o tres compañeras, era un momento donde también la gente era muy, a ver cómo podría decirte, no, no podías hablar de política abiertamente, **no podías hablar de...**”(…) “No, estudiaba con una amiga, María, preparábamos todas las materias juntas. Pero tenía mis **momentos de acercamiento sola** y después de discusión (…”. “**No, no existían [espacios de participación]**, estamos hablando de una época complicada. (JTPM)*

*(…) la democracia, **años en los que tenía paro y tenía que estudiar sólo**, tres, cuatro meses de paro, en ese sentido, me formó (…)* así es que lamentablemente tenía que estudiar sólo” (…). “El grupo, **empezamos cuarenta y cinco terminamos cinco** y yo tenía ese orgullo, es decir, los últimos que quedan eran cuatro mujeres y yo era el único varón, para colmo eran dos que se llevaban bien y las otras dos para el otro lado y yo estaba al medio, yo me llevaba bien con los dos grupos. Sí, sí, yo era el mediador, pero **mis compañeras muy generosas** en el sentido de que ellas sabían que yo no había estado en la teoría y me decían, Héctor venite el fin de semana y te explicamos” (…) “los finales, salvo uno, creo que preparé con un compañero, pero no es porque no supiera estudiar en grupo”. (…). “En segundo año empezaron a **poner materias a la mañana** (…) entonces, yo tenía que..., yo elegí así, qué materias no me cortan las correlativas, entonces, cursaba las correlativas y dejaba las otras para otro momento. Eso fue un obstáculo, para mí que trabajaba, que no se respetaba, es decir, los horarios, eso, fue fundamental porque **hubo materias que yo tuve que estudiar sólo**, prácticamente, **estudiaba sólo**” (…)

*“**No los había mucho** [espacios institucionales de participación, en donde expresar tus opiniones respecto a distintos aspectos], yo creo que en eso la Universidad estaba aprendiendo. No, no, no, no era, **tampoco era que a mí me gustara todo así, es decir, y mis compañeros tampoco eran participativos, quizás por la historia** que como País nos tocaba vivir, el participar era mirado con malos ojos, es decir, **no teníamos el hábito**”.* (ADPM)

Los formadores de formadores docentes, transitaron su formación inicial sin la posibilidad de haber podido vivir personal y colectivamente la experiencia del sentido de la cooperación, la coordinación, la participación, las que abren la posibilidad de

comprender que “el sentido de la existencia no es una conquista solitaria sino una construcción colectiva y permanente” (Acevedo, p. 10).

La preeminencia de procesos formativos transitados en soledad, obturó las posibilidades de generar experiencias de aprendizaje que colabore con el desarrollo de capacidades y recursos que le permitan expresarse, comunicarse, organizarse con otros; características que contribuyen al fortalecimiento de la psicosocialidad. En palabras de Mendel:

Hombres y mujeres no tienen más un papel prefijado de antemano. Ahora le corresponde a cada una y cada uno el construir su propia vida y su propia historia y es muy difícil. Esta construcción individual debe hacerse, creo, no hacia un hiperindividualismo autárquico que conduce a la ruina del individuo y a la ruina de la sociedad, sino hacia una apertura de la individualidad a los otros y a la sociedad. Para eso se necesita que el individuo tenga recursos y la capacidad de expresarse, de comunicarse, de organizarse con los otros. Estos recursos, estas capacidades deben crecer dentro de la escuela (1996, p. 6).

Es, en el grupo de pares, donde los sujetos desarrollan su personalidad psicosocial, espacio en donde adquiere un sentido social su acto de formación en tanto (...) "es por intermedio del colectivo que se realiza el pasaje y el aprendizaje de lo social" (Bitan y Rueff-Escoubes s/f, p. 1). Formar docentes “especializados en una asignatura pero preparados para la desclasificación del saber, para la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo” (Teregi, 2009, p. 126), con espíritu nuevo, crítico y creativo son aptitudes que “se desarrollan entre otras razones por el número y calidad de los intercambios que reencuentra cotidianamente, intercambios intelectuales, sociales, apertura hacia nuevos universos, etc, pero también individuo vinculado a los otros" (Bitan y Rueff-Escoubes, 2006, p. 1-2). De lo que se trata es de comprender el sentido de lo propio en función de una acción colectiva, lo que supone posicionarse como sujeto social, en donde el acto está conectado con la de los otros, y esto tiene un valor.

Sin lugar a dudas, en el caso de la JTPM, la intervención militar en las instituciones educativas formadoras, como lo fue en el caso del Joaquín V González, obstaculizó el desarrollo de estos proceso porque fue limitando la confianza en el otro y por lo tanto la posibilidad de cooperación e intercambio (Mollis, Lanza y Dono-Rubio, 2012). La

operación de esta desconfianza en el otro fue de tal magnitud que se mantuvo luego de recuperada la democracia, tal como se desprende del relato del ADPM.

Por otra parte, el relato de la DAPM y del ADPM, da cuenta del reconocimiento que le otorgaron a las conducciones para responder a las dificultades que se le presentaron durante su formación, aspecto que no se presenta en el caso de la JTPM. Sin embargo, en ambos casos, hay una modalidad más individual que colectiva y cooperativa para realizar dichas demandas. En este sentido, los formadores recuerdan:

*“No, no lo hubo [dificultades], es como que al ser **poquitos** y una **Universidad chica**.....**Si, si, funcionaba** [las distintas secretarías para resolver distintas situaciones]... **Era bárbaro**”. (...) “Yo, a veces, veo ahora lo que son acá, las cosas no funcionan”. (...) “**Si, si (resolución de problemas)**. Uno recurría, digamos ya fuera a la **Autoridad o Docente, se resolvían**” (DAPM)*

*“No [factores institucionales que obstaculizaron la formación], porque era lo que estaba dado y yo **con lo que estaba dado, cumplía**” (...) “los espacios institucionales, los tiempos institucionales, no afectaron demasiado, ni lo administrativo, **estaba todo organizado**...**Con los directivos uno ni tenía relación**”. (JTPM)*

*“Una de las cosas que vi, por ejemplo la biblioteca, el personal de la biblioteca, excelente y conociendo la realidad de uno muy, muy, me allanaban el camino. Otra que yo le estoy **eternamente agradecido**, de esas dos partes constituyentes de la Universidad, **nunca tuve necesidad de llegar al director del departamento de matemáticas, jamás**” (...) “cuando tenía las necesidades que tuve, llegué hasta la biblioteca y la **sección de alumnos** por una mesa de examen, por esto que lo otro. **Y eran respondidas las demandas**. Si, si, si en ese sentido yo estoy eternamente agradecido, **tengo buenos recuerdos de eso**. Yo creo que también, eso dentro de la otra indiferencia, **te hace sentir como parte, como que te cuidan, como que te miman un poquito**. Claro, uno que venía de afuera con toda su historia de lucha y lucha, un mimito de vez en cuando era bueno, no un facilismo, bastante, en ese sentido, yo tengo buenos recuerdos. Cuando tengo algo que*

*criticar, lo hago, no me quedo, cosa muy rara porque yo soy una persona muy tímida pero trato de que mis **reclamos sirvan y aporte** también, que mi aporte también llegue”. (ADPM)*

A diferencia de la experiencia de la JTPM quien tuvo que someterse a lo establecido y pautado por la autoridad, sofocando así las posibilidades de apropiarse y ejercer su actopoder, la DAPM y el ADPM tuvieron posibilidades de plantear sus inquietudes y dificultades a las conducciones de la institución obteniendo respuesta por parte de las mismas. En este sentido, se evidencia la puesta en práctica de la iniciativa por parte de los formadores –uno de los elementos del poder institucional junto a la decisión y a la información y su circulación (Bitan y Rueff-Escoubes, 2006)- la que se presenta tanto al momento de plantear las necesidades como la de brindar propuestas. Sin embargo, no alcanza para que se desarrollen en ellos procesos pertenecientes a la dimensión psicosocial. Porque, tal como lo expresa Mendel,

(...) un sujeto aislado y a pesar de la presencia de un marco organizacional y de factores sociales, el inconsciente (...) será más fuerte y le impondrá al sujeto vivir una subjetividad irreal, en lugar de una subjetividad psicosocial que estaría de acuerdo con los elementos objetivos de la situación (1993, p. 137).

Así mismo, el caso del ADPM da cuenta, desde su relato, de la manifestación de la dimensión psicofamiliar, al expresar que, tras haber sido escuchadas y respondidas sus demandas, sintió que era una forma de sentirse “cuidado” y “mimado” por la institución. Esta percepción obtura las posibilidades de acceder a un conocimiento sobre la realidad objetiva de la institución, aquella a la que se accede a partir de una confrontación con el marco socio-organizacional, y por intermedio de la concertación intragrupo y la cooperación intergrupo, será posible la comprensión de su respectivo lugar en la institución, del sentido de la formación y de sus exigencias, y desde allí también, proponer cambios.

Bajo estas condiciones organizacionales, la apropiación y ejercicio del actopoder por parte de los formadores de formadores docentes del Profesorado en Matemática, corren riesgo de poder desarrollarse.

- **Establecimiento de relaciones y vínculos entre docentes formadores y sujetos en formación.**

Comprender el relato de los formadores de formadores docentes acerca de los modos de relación establecidos con sus docentes, implica tener en cuenta lo analizado en las dos categorías anteriores. En este sentido se advierte el establecimiento de vínculos más cercanos a lo psicofamiliar, al constituirse los docentes formadores en modelos que vehiculizaron un tipo de funcionamiento patriarcal, característica que a su vez se comprende en el marco de un orden social y político en el cual tuvo lugar la formación de los formadores docentes del Profesorado de Matemática.

Tal como lo señalamos anteriormente, existe en el relato del DAPM un gran reconocimiento y gratitud hacia los docentes que la formaron, destacando sus virtudes como personas y como profesionales frente a la enseñanza, virtudes a las que reconoce como uno de los mayores legados. La formadora expresa:

*"o sea, muy buena, digamos desde los Profesores que tenía, o sea, eran Señores Profesores y su forma de trabajar y todo lo que me dieron" (...) "El primero, el profesor A., pero, porque, a ver, uno tenía la idea del Profesor Universitario. En esa época, todavía venían de traje los profes, o sea, bien presentados. El usaba guardapolvo, porque hacía de malabares de todo para que uno aprendiera. Si, esos..., entregados totalmente. Pero otros más, Profesor D. Profesora Susi, o sea todos,..." (...) "Sí, sí, lo que sabían, completos y como personas, no eran solamente lo que sabían, eran íntegros. Fluídas (las relaciones), tenías así contacto con el Profesor y el Profesor dispuesto cuando necesitabas, estaba". (DAPM)*

Es evidente el reconocimiento de la formadora hacia sus docentes, el cual se traduce en gratitud por el bien recibido, por la transmisión no sólo de un saber sino también de valores y de una ética profesional.

Así mismo, los docentes formadores se constituyeron para la DAPM, en los "padres intelectuales" (Mendel, 1993) cuyos legados dejaron huella en su trayectoria profesional. El formador representa aquella generación cuyo imaginario social, construido desde la modernidad, legitimaba la autoridad del maestro y profesor en tanto

representaban y encarnaban “los valores de la institución al sacrificarlo todo por ellos y adoptar una vida virtuosa y ejemplar (...) de este modo, al someterse a una autoridad singular, el alumno se somete a la autoridad de los valores de la institución” (Dubet, 2010, p. 17). Y es aquí, frente a este marco, donde se corre el riesgo de inhibir la emergencia de la fuerza de creación ante la ausencia de condiciones institucionales que posibiliten debilitar la fuerza de la autoridad frente a la cual toda vez que se inicien procesos de cambios que re-cree el bien recibido, sean vividos estos como una transgresión a los deseos de los imagos parentales. En palabras de Mendel (1993):

En efecto, cualquiera sea su campo de estudio, el intelectual deberá debatirse con su saber establecido cuya autoridad será para él una carga muy pesada, incluso agobiante. Lo más difícil en la creación o la invención tiene que ver, probablemente, con la agresividad (culpabilizante) que implica derribar lo que se ha ido convirtiendo progresivamente en letra muerta en el saber establecido (p. 202).

El desafío es entonces proponer procesos formativos en donde el docente formador no se sitúe en el centro del proceso de enseñanza, constituyéndose en el sujeto que conoce y transmite conocimientos, además de ser considerados como los únicos acertados (Yuni, 2015). La preeminencia de relaciones jerárquicas, el escaso espacio para la participación activa y reflexiva de los alumnos en el seno del grupo de pares, el privilegio de la formación del sujeto cognitivo, en detrimento de otros aspectos constitutivos de su subjetividad (Souto; 2011), dificultan el desarrollo de la personalidad psicosocial y su manifestación a través del despliegue del actopoder. En la misma línea en que se ha ido planteando en este estudio, de lo que se trata es de poder transformar para sí, los legados transmitidos por los docentes, dejando abierta la posibilidad para que las nuevas generaciones lo recreen y reescriban.

El caso del ADPM, no se aleja de lo que hemos planteado para el caso de la DAPM. En relación a las relaciones establecidas con los docentes formadores, el auxiliar recuerda:

*(...) “hubo profesores que te transmitían lo académico, lo disciplinar, también hubo profesores que eran por ejemplo: hubo docentes universitarios que también me marcaron, el profe de cálculo, el profe de geometría, el amor ese que tenían, la forma de dar la materia, el respeto ese, hacia los alumnos, cómo preparaban las clases, mientras*



*habían otros grandes doctores que dejaban mucho que desear, que no manejaban el hecho de dar la clase" (...) "hubo docentes que, sí, que marcaron en cuanto a los valores, si, es decir, el valor del respeto, en el trato, el compromiso sí, si hubo". (ADPM)*

La transmisión del conocimiento disciplinar, el amor y entrega hacia la enseñanza, el respeto y el compromiso de algunos profesores, en contraposición a otros "grandes doctores" no preparados para dar clases, son las modalidades de relación que señala el formador, constituyéndose los primeros en los modelos a seguir e imitar. De lo que se trata una vez más, es de evitar caer en la "la reproducción acrítica, la rutina y la espontaneidad" (Yuni, 2015, p. 159), aspectos que inhiben el desarrollo de la iniciativa, la creatividad y la autonomía, capacidades que, por otra parte, colaboran en la formación de un sujeto reflexivo y deliberante, autor de sus propios actos.

En cuanto a la JTPM, el vínculo pedagógico establecido con los docentes estuvo bajo el control y condicionamiento ejercido durante el régimen dictatorial, situación que sofocó las posibilidades de generar procesos que posibiliten la emergencia en el sujeto en formación de capacidades de apropiación y creación, de poder autorizarse a ser autor de su propia formación. La manipulación autoritaria ejercida por las fuerzas políticas dictatoriales, favoreció la manifestación de las fuerzas internas propias del psicofamiliarismo. La formadora de formadora, recuerda:

*"Desde lo matemático en un principio sí, modelos de organización, a lo mejor me organizaron la cabeza o la información que me transmitieron. Me gustó y fue útil pero de ahí..." (...), "o sea la cuestión es que...que se yo, pueden haber sido el modelo en el que seguí en un tiempo, después me di cuenta que existían otras cosas afuera". (JTPM)*

De acuerdo a lo analizado, el vínculo pedagógico establecido con los docentes formadores no favoreció la apropiación y ejercicio del actopoder en los formadores de formadores docentes del Profesorado de Matemática.

En síntesis, a lo largo del análisis acerca de la experiencia de formación inicial relatada por los formadores de formadores docentes del Profesorado de Matemática, se

han señalado las condiciones institucionales que obstaculizaron la apropiación y ejercicio del actopoder.

En coherencia con las perspectivas teóricas y el contexto sociopolítico e institucional de la época, los planes de estudio para la formación docente se estructuraron en torno a la formación en el campo disciplinar, siendo escasa la formación en el campo de la formación general y de la práctica profesional. Así mismo, las propuestas de intervención pedagógica no propiciaron el encuentro entre pares, la reflexión individual, la relación sistemática, crítica e integrada entre la teoría y la práctica, la experiencia de formación en distintos contextos institucionales. Junto a ello, el establecimiento de vínculos pedagógicos cercanos a las relaciones paternas filiales, obstaculizaron el desarrollo de procesos formativos en donde el sujeto se constituya en el autor de sus actos, pueda tener el control sobre el proceso y los efectos del acto formativo, fortalezca las capacidades y recursos antropológicos que le permitan intervenir y responder, con y junto a otros, en la compleja realidad institucional y educativa.

### **Conclusión parcial sobre las condiciones institucionales de la formación inicial**

Las condiciones institucionales establecidas por las instituciones formadoras, en las cuales tuvieron lugar las experiencias de formación de los formadores de formadores docentes, dificultaron el desarrollo de la psicosocialidad y el despliegue del actopoder de los sujetos.

En sus relatos se pone en evidencia que, a pesar de pertenecer a contextos sociopolíticos y campos disciplinares diferentes, tanto las condiciones pedagógicas y organizacionales, como las relaciones entre docentes formadores y sujetos en formación no se modificaron en lo sustancial para dar lugar a la apropiación y ejercicio del actopoder, es decir, se manifestó una preeminencia de vínculos basados en relaciones más cercanas a las paterno filiales.

En lo referente a las condiciones pedagógicas y didácticas se advierte, que la tradición académica atravesó la enseñanza universitaria de los formadores de

formadores, adquiriendo algunos rasgos distintivos de acuerdo a las características de la formación propia de cada carrera. Así, la clase magistral, la transmisión del conocimiento centrada en la voz y autoridad del docente, la ausencia de articulación disciplinar, la preeminencia de un formato curricular basado en asignaturas, la sobrecarga horaria, la débil articulación entre la teoría y la práctica, la escasa experiencia de formación en contextos institucionales reales; dirigieron en gran parte las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las que se formaron los formadores de formadores docentes.

Recordemos que las docentes adjuntas de las tres carreras y los dos auxiliares del Profesorado de Matemática, se formaron en el último periodo de la segunda mitad del siglo XX: la docente de Ciencias de la Educación durante el último gobierno de facto al igual que la jefa de trabajos prácticos del Profesorado en Matemática; la formadora del Profesorado en Biología y el auxiliar de matemática durante los inicios de la recuperación democrática y, la profesora del Profesorado de Matemática en los inicios de la década del '70. En tanto los auxiliares de las carreras de Ciencias de la Educación y del Profesorado en Biología lo hicieron durante la primera década del siglo XXI.

A pesar de pertenecer a distintos periodos sociales y políticos bajo los cuales se diseñaron e implementaron las propuestas formativas y, de los avances realizados en términos de política educativa y curricular para la formación docente inicial, institucionalizada durante el último decenio, la intervención pedagógica en el espacio áulico no se modificó en lo sustancial. En este sentido, la enseñanza desde el planteo de problemáticas a ser resueltas, la confrontación con la realidad en diversos contextos de intervención a partir de la articulación entre teoría y práctica, entendida como reflexión sistemática, crítica y situada (Alliaud, A y Feeney, S, 2014; Mollis, M, 2009; Terigi, F, 2009; Vezub, L, 2007) estuvo prácticamente ausente en las propuestas de intervención pedagógica.

En el caso de los formadores de formadores docentes de las carreras de biología y matemática, algunas de estas características adquieren una singularidad particular que llevan a profundizar las dificultades para que el desarrollo del actopoder pueda manifestarse. Tal es el caso del peso que tuvo en la formación, coherente con la

orientación técnica de dichas carreras, la transmisión de conocimiento especializado y el dominio del campo disciplinar, dando así menor importancia al conocimiento de campos del saber referidos a lo social, cultural y político. De este modo, además de provocar una atomización del conocimiento, pone en riesgo el desarrollo de la creatividad, la iniciativa, el desarrollo del pensamiento crítico, a la vez que profundiza la formación individual e individualista.

La competencia junto a la formación individualista, han logrado fortalecerse en los últimos años, tal como lo señalamos para el caso de las auxiliares docentes del Profesorado en Biología, actitudes que, por otra parte, son consideradas como vía para el éxito académico. El sujeto en formación adquiere así un rol pasivo frente a su proceso de socialización, cuya preocupación y esfuerzo en el estudio pasa por aprobar con éxito las asignaturas, constituyéndose de esta manera, más en agente que en autor de su propio proceso formativo.

Si bien, algunos formadores de formadores – el ADCE 1, la DAPB y la ADPB 1- tuvieron, durante su trayectoria en la formación inicial, propuestas de intervención pedagógica en donde fue posible el encuentro con la realidad social e institucional, el intercambio colectivo entre pares, una participación activa y reflexiva, las mismas fueron circunscriptas a determinadas asignaturas y actividades puntuales, no logrando constituirse en propuestas sistemáticas, sostenidas en el tiempo y articuladas entre las distintas materias del plan de estudio.

En cuanto a las condiciones organizacionales, el espacio áulico e institucional no se constituyó en verdaderos espacios sociales, en tanto fueron escasas las posibilidades que se les brindaron a los sujetos en formación para que la palabra, la escucha, la reflexión individual y el intercambio colectivo entre pares tuviera lugar. Las relaciones de cooperación se circunscribieron a situaciones particulares y esporádicas, no siendo una práctica incorporada.

Del mismo modo la participación en los asuntos institucionales estuvo inhibida por la ausencia de condiciones que garantizaran la comunicación entre las distintas categorías institucionales. Es decir, una participación que permita el acceso a la información a través del establecimiento de preguntas y respuestas argumentadas, el

planteo de propuestas, la intervención en la toma de decisiones en los temas que hacen a su acto de formación; un tipo de participación que, de acuerdo a la perspectiva sociopsicoanalítica de referencia, le brinde al sujeto una visión de conjunto del sentido de sus actos, como así también de la complementariedad de los mismos en el marco de un proyecto común (Bitan, M y Rueff-Escoubes, C, s/f; Mendel, 1996 ).

La fuerte presencia de una formación individual e individualista, por la que transcurrió la socialización de los formadores de formadores docentes, y la pertenencia –en el caso de la DAPB y la ADCE 2- a un grupo homogéneo de estudiantes que se posicionaba más desde el enfrenamiento, que de la complementariedad y acción cooperativa, dan cuenta de la carencia, durante la formación inicial, de condiciones organizacionales que interpelen la naturalización de estas prácticas y posibiliten la apropiación y ejercicio del actopoder. En el caso de la DACE y la JTPM, estas condiciones estuvieron sofocadas frente a acciones instituidas durante el régimen militar que limitaron la confianza en el otro y por lo tanto la posibilidad de cooperación e intercambio.

Junto a Mendel, diversos autores sostienen (Mollis, 2009; Marquina s/f; Terigi, 2009; Alliaud y Feeney, 2014) el valor que adquiere la formación inicial para la construcción de una identidad ciudadana participativa y democrática, la que influirá luego en la formación que desarrollen los formadores tanto en el nivel secundario como al interior de la propia comunidad académica, en la cual además, podrá participar en los cuerpos colegiados de las organizaciones de las que forme parte.

De esta manera, cobra importancia la creación de un marco organizacional en donde sea posible el desarrollo de la personalidad psicosocial y el ejercicio del poder sobre los propios actos, colaborando así también en la construcción de la integración institucional y el fortalecimiento de la comunidad académica desvanecidas ante el “ultraindividualismo profesoral” (Mollis, 2008). Desde hace tiempo se demandan y requieren cambios, los que se dificultan debido, entre otros aspectos, a la fragmentación que se observa desde el trabajo para la formación hasta la producción investigativa y extensionista.

Finalmente, los testimonios recogidos nos informan que las relaciones establecidas entre los docentes formadores y los sujetos en formación, durante el trayecto de formación inicial, estuvieron basadas en vínculos más cercanos al esquema de relaciones familiares, en donde el formador evoca en el sujeto en formación a la autoridad internalizada, inhibiendo así en el sujeto la posibilidad de desarrollo de capacidades y recursos antropológicos ligados a la fuerza de creación de la que habla Gérard Mendel (1999).

Revisar los planes de estudio diseñados para la formación inicial docente y reflexionar sobre las modalidades de articulación entre estos planes, las propuestas curriculares de formación y las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se instituyen en la formación inicial, junto al marco organizacional en la cual se llevan a cabo, se constituye en una necesidad urgente de poder llevar adelante. Para ello, es posible iniciar este proceso partiendo de considerar las potencialidades que se presentan desde la singularidad de la institución universitaria y los sujetos que la habitan.

En este sentido, en este estudio se ha descripto las acciones educativas que lograron escapar del disciplinamiento y persecución implementados durante la dictadura, las experiencias educativas que lograron atravesar la personalidad y la experiencia de los sujetos en formación, las motivaciones e iniciativas para instituir cambios y mejoras, la búsqueda de los sujetos por ampliar los horizontes de formación, en definitiva, por conquistar el poder sobre sus propios actos. Hacer que estas potencialidades (y otras) logren visibilizarse, ampliarse y fortalecerse, supone desarrollar capacidades y recursos que, desde un marco organizacional que lo haga posible, promuevan el intercambio y la reflexión inter e intragrupo.

El campo de la formación inicial docente, se constituye en un ámbito fértil para iniciar este proceso. Las demandas de los últimos tiempos requieren de un colectivo docente que pueda responder a la realidad socioeducativa compleja y cambiante, que colabore en la formación de “sujetos reflexivos y deliberantes” y que, entre otros aspectos, pueda trabajar de manera cooperativa e interdisciplinariamente. Para ello, tal como se ha venido sosteniendo, será necesario desarrollar capacidades y recursos antropológicos que le permitan no sólo pensar, transformar y responder creativamente

ante lo inesperado de la realidad, sino también en poder transformarse a sí mismos en algo distinto a lo que eran, en intercambiar, reflexionar y construir con otros el conocimiento, en tomar conciencia de la responsabilidad inalienable de cada uno en el destino de la comunidad. En este sentido son significativas las palabras de Mendel cuando expresa:

Educar a partir de fortalecer la identidad de cada sujeto atendiendo simultáneamente a la consolidación de identidades compartidas, desarrollar un juicio moral autónomo y solidario ante las necesidades de los demás, es en suma, un proceso de integración a la vida social que se realiza enfrentando obstáculos que la realidad plantea (1996, p.12).

# ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

# 4

# 4.2

*Desarrollo profesional y actopoder en  
los formadores de formadores docentes  
de la Universidad Nacional de San Luis*



## **Introducción**

En éste capítulo se aborda el *actopoder* desde el trayecto profesional de los formadores de formadores docentes, a partir de considerar su desarrollo profesional en el marco organizacional de una institución universitaria. Particularmente, se emprende el análisis de las posibilidades y dificultades que se les presentan a los formadores para la apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos profesionales, en el marco del entramado relacional que se teje entre la institución-organización universitaria y los formadores de formadores docentes que en ella enseñan, investigan y se forman.

Siguiendo a Mendel (1993), “el acto (de trabajo) se convierte en el común denominador (...) que vincula al sujeto singular con la institución en su totalidad, a través de las relaciones organizacionales, y ese acto de trabajo es, indiscutiblemente, un acto social” (p. 153). En esta instancia, se aborda uno de los objetivos del sociopsicoanálisis, el cual gira en torno a explicar “(...) el acto humano y en la manera en que el mismo es "trabajado" por la organización del trabajo de una sociedad. No apuntamos directamente a los fenómenos de explotación económica sino a los de mutilación o despliegue del acto humano” (Mendel, 1996, p 9).

Como parte del recorrido profesional por el que transitan los formadores docentes, y en cuyo análisis hemos avanzado en el capítulo anterior, el desarrollo profesional se presenta como una etapa relevante de analizar, en tanto se constituye en la etapa que tiene lugar después de haber recibido su certificado inicial y después de comenzar su práctica profesional (García, 1999). No es posible pensar entonces al desarrollo profesional como un compartimento estanco, separado de la formación inicial, sino como un continuo de la vida profesional que se entreteje tanto en el devenir de su biografía familiar y escolar, como a partir de los aprendizajes deliberados y sistemáticos realizados en instituciones específicas, en el marco de un contexto sociohistórico y político particular.

El desarrollo profesional forma parte de este proceso inacabado, en el cual los sujetos despliegan no sólo su saber técnico profesional, sino que también pueden acceder a nuevas u otras experiencias, enriquecer, interpelar y construir aprendizajes,

descubrir sus propias capacidades y recursos (Ferry, 1997), establecer relaciones con el colectivo profesional de pertenencia, participar de acciones formales e informales de perfeccionamiento e intervenir desde otro lugar en el destino de la sociedad.

En este sentido, comprender el modo en que se configura el actopoder, a lo largo de su desarrollo profesional, nos permitirá enriquecer y profundizar el abordaje que venimos realizando a partir de integrar en esta instancia, el complejo escenario institucional que se presenta a los formadores, no ya como estudiantes sino como profesionales, para que sea posible, o no, el fortalecimiento de la apropiación y ejercicio del actopoder en tanto fenómeno psicosocial.

Tal como se ha venido sosteniendo, las reformas instituidas en los últimos tiempos en la Educación Superior universitaria han impactado de diferentes maneras en los modos de ser, actuar y pensar de los grupos académicos. Asistimos a una época en que la universidad ha visto interpelada su posición de antaño, como “ámbito privilegiado de producción de conocimiento” (García, 2013, p. 37), a la vez que las tareas de docencia, investigación, extensión y participación en el gobierno universitario han sido reconfiguradas en el marco de la flexibilización laboral (Claverie, 2015), la preeminencia de la racionalidad mercantil (Reis Silva Júnior y Valdemar Sguissardi, 2013), la intensificación del trabajo, las nuevas exigencias de calidad, entre otros aspectos, alterando así las condiciones generales del trabajo académico.

Comprender los rasgos y características que adquiere el desarrollo del trabajo académico a partir de las experiencias vividas por los formadores de formadores docentes desde los inicios de su desarrollo profesional, nos permitirá analizar las posibilidades o limitaciones que, en el contexto de la singularidad del espacio social de una institución universitaria y en el marco de la reconversión de la educación superior, se les presentan para que el desarrollo del actopoder tenga lugar. Sobre todo si consideramos junto a García (2013) que “los profesores universitarios son actores nodales en el progreso del conocimiento (investigación) y su transmisión (docencia)” (p. 1).

Será interesante también, prestar atención a las continuidades y discontinuidades que se manifiesten entre la formación inicial y el desarrollo profesional para el

fortalecimiento de la psicosocialidad, aspecto fundamental en la construcción del sentido del acto profesional.

Desde esta perspectiva, centramos en el análisis del desarrollo profesional, considerando el acto de trabajo de los formadores de formadores docentes en el marco de una institución universitaria, supone dar cuenta de los componentes fundamentales de su trabajo académico, esto es, la docencia, la investigación, la extensión y la participación en el gobierno de la institución. El abordaje de las mismas se realiza luego de emprender el análisis del modo en que ellos inician su carrera académica.

Atender al relato de los formadores de formadores docentes respecto de sus experiencias en el desarrollo del acto de trabajo en relación a la docencia, a la investigación, a la extensión y a la participación, nos permite acercarnos a la comprensión de lo que la “Psicodinámica del Trabajo” denomina “lo real del trabajo”, es decir “lo que se realiza más allá de lo prescripto o a pesar de él” (Martínez, 2013, p. 57), o al decir de Mendel (1996), a la comprensión de “seres humanos singulares viviendo, en el trabajo, el drama humano individual y colectivo, en el sentido que Politzer da al término "drama" (p. 1).

En línea con lo planteado aquí, el análisis se realiza a partir de la consideración de las categorías y subcategorías que serán descriptas sucesivamente.

- **Posibilidades, toma de decisiones y carrera docente**

La carrera docente por la que transitan los formadores de formadores docentes se presenta como una instancia relevante para nuestro estudio, en tanto nos permite comprender las posibilidades y dificultades que se le presentan para el despliegue del actopoder. Entendida como el recorrido profesional que se inicia desde el acceso al trabajo en la universidad hasta su retiro (Claverie, 2015), la carrera docente se constituye en un periodo en donde es posible dar cuenta del grado de autonomía, iniciativa, participación en el proceso y control de las decisiones en torno al acceso, promoción y permanencia en la carrera académica, como a la toma *en* conciencia de las condiciones institucionales en las cuales se inscribe. Pero también, el modo en que se

fue configurando, o no, desde el inicio del desarrollo profesional la construcción del sentido social del acto de trabajo.

- **El acto de trabajo en relación a la docencia:**

El desarrollo de la tarea docente se constituye en una de las funciones sustantivas que deben cumplir los académicos según lo establecen las reglamentaciones vigentes<sup>47</sup>. Así mismo, es el medio instituido y legitimado histórica y políticamente para desempeñarse laboralmente en la Universidad. Como lo señalamos anteriormente, el ingreso a la universidad en Argentina, se realiza mediante concurso docente<sup>48</sup> abierto de antecedentes y oposición.

En este sentido, dar cuenta del proceso seguido y de la experiencia vivida por los formadores de formadores docentes durante el desarrollo de la tarea desempeñada desde sus inicios en el espacio de distintas cátedra, nos permite continuar hilvanando la trama compleja en la que se inscribe su trayectoria profesional, profundizando así el análisis de las posibilidades y obstáculos que se les presentaron para el despliegue del actopoder.

Atendiendo a los resultados de las investigaciones<sup>49</sup> desarrolladas por Ickowicz (2003; 2011) la cátedra<sup>50</sup>, como espacio desde el cual se organiza el trabajo del profesor universitario y como principal ámbito “de iniciación y desarrollo de los procesos de socialización y formación, (...) donde se reúne a profesores de distintas trayectorias de formación para la realización del trabajo universitario” (Ickowicz, 2013, p. 144), se presenta particularmente relevante para nuestro estudio. Desde allí los formadores de

---

<sup>47</sup> LES 24.521, Artículo 11; Estatuto de la UNSL (2014) Artículo 37; Ord CS-N° 015/97. Artículo 5 (UNSL)

<sup>48</sup> En relación a ello, Ickowicz (2013, p.145), señala: “Un profesor universitario de dedicación simple puede o no realizar tareas de investigación y/o extensión, pero no está admitido que sea extensionista o investigador excluyendo la docencia”.

<sup>49</sup> La primera de ellas, en el marco de la Maestría en Didáctica (UBA), titulada “Los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente en sus carreras de grado” (2000-2003). La segunda, en el marco de sus estudios de doctorado, en la cual “se interroga sobre las características que presentan las cátedras como espacios específicos de formación para sus docentes (...) y conocer los rasgos que presentan los dispositivos de socialización y formación (...)” (2011, p. 102)

<sup>50</sup> García de Fanelli (2008) también la considera como uno de los “tipos ideales a partir de los cuales se ha estructurado históricamente la labor docente” (p. 16).

formadores docentes construyen y resignifican sus prácticas en relación a la enseñanza y al conocimiento, establecen relaciones con sus pares y con docentes de trayectoria con quienes aprendieron los “saberes de oficio”, desarrollan e incorporan modos de trabajo, factores todos ellos que van configurando un marco de posibilidades para que puedan o no, ejercer el poder sobre sus propios actos.

Desde esta perspectiva, el abordaje se realiza a partir de la consideración de dos subcategorías:

- **El encuentro con el saber en el marco de las relaciones con docentes y alumnos**

Analizar la experiencia relatada por los formadores de formadores docentes, en relación al encuentro con el saber en el marco de las relaciones establecidas con docentes de trayectorias y alumnos, se plantea particularmente relevante. Tal como lo señala el psicólogo institucional Ricardo Malfé, en las instituciones existen saberes profesionales y técnicos instituidos, saberes más amplios denominados “saberes de oficio”, que otorgan identidad y cohesión al grupo pero también, suelen no admitir ser interpelados por otros saberes, obstaculizando e impidiendo la cooperación que requiere el funcionamiento de toda organización (Acevedo, 2004). En este sentido, el tránsito por los espacios de las cátedras, para algunos, se presentan como ventanas de oportunidad para desarrollar los conocimientos aprendidos durante su formación, llevar adelante sus iniciativas, enriquecer, profundizar y transformar los conocimientos a través de la interacción con docentes y alumnos. Para otros, por el contrario, se presentan como espacios que obstaculizan o sofocan, según el caso, la emergencia y desarrollo de aquellas oportunidades. En este sentido, se plantean condiciones diferentes que posibilitan o dificultan la emergencia de *la fuerza de creación*, como el desarrollo del actopoder y de la psicosocialidad.

● **Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo.**

En el desarrollo de la tarea docente, el modo en que se establecen las relaciones entre pares y/o entre principiantes y expertos (Ickowicz, 2013) pertenecientes a una

misma cátedra, como sus condiciones y modalidades de trabajo nos permite comprender las posibilidades y dificultades que se les presentan para el desarrollo del actopoder y de la psicosocialidad. Tal como se ha venido analizando en los capítulos anteriores y en coherencia con la perspectiva sociopsicoanalítica es, desde el desarrollo de vínculos cooperativos con otros, la comunicación intra e intercolectivos, la participación y toma de decisión en los asuntos que les competen, que será posible la apropiación del sentido del acto individual en relación al acto institucional global.

Desde esta perspectiva y atendiendo a los relatos de los formadores de formadores docentes es posible advertir; por una parte, las relaciones, condiciones y modalidades de trabajo llevadas a cabo al interior del funcionamiento de las cátedras, en las cuales se han desempeñado o se desempeñan en la actualidad. Por otra parte, aquellas desarrolladas en el equipo de cátedra que conforman actualmente y, finalmente, las relaciones y modalidades de trabajo establecidas con su grupo de pares y las otras categorías institucionales.

Como se pudo apreciar, son tres las dimensiones que se abordan; la relativa a las *relaciones, condiciones y modalidades de trabajo antes de constituirse como equipo de cátedra*; la vinculada a las *relaciones, condiciones y modalidades de trabajo características del equipo de cátedra* y, finalmente, la referida a las *relaciones, condiciones y modalidades de trabajo establecidas con el grupo de pares y con las otras categorías institucionales*. Dimensiones que serán profundizadas más adelante.

- **El acto de trabajo en relación a la investigación**

Junto al desarrollo del acto de trabajo en relación a la docencia, el acto de investigación se constituye también en otra de las funciones que configuran la identidad profesional de los académicos.

La función de investigación se ha constituido en una de las tareas más visible y examinadas en los análisis llevados a cabo en los últimos años, referidos a los cambios en las universidades públicas. Su fuerte impulso fue producto de una serie de regulaciones sociales y políticas instituidas durante la década de los '90 en el marco de

una reestructuración profunda de las relaciones entre el Estado, la universidad y la sociedad. El lugar central ocupado por la investigación en la agenda de las políticas públicas para la educación superior, formó parte de una serie de medidas adoptadas que respondieron a la llamada “agenda internacional de modernización de la educación superior”. Entre estas medidas pueden destacarse: una fuerte presión para ampliar y diversificar las fuentes de financiamiento, la creación de nuevas instancias de regulación, el incremento de la participación privada, la implantación de instrumentos de evaluación y acreditación y, la instauración de fórmulas para el rendimiento de cuentas (Noriega y Montiel, 2014).

Al igual que lo observa Acosta Silva (2015) para el caso mexicano, las regulaciones instituidas y materializadas en Argentina a partir de la Ley de Educación Superior 24.521/95, no sólo instituyeron cambios en el gobierno y gestión de las universidades, sino también en el comportamiento de los grupos y sujetos académicos, en donde las exigencias en la producción y difusión de conocimiento, a través de la investigación, se constituyó en uno de los componentes de este disciplinamiento. Al respecto, Pérez Centeno y Parrino (2009) sostienen “que las políticas públicas de la última década hacia los docentes universitarios han impactado en el sistema de reconocimientos y recompensas, explicando preferencias, intereses, compromisos y estados de ánimo” (p. 4). En este marco, el desarrollo de la función investigativa adquirió un fuerte y renovado impulso, llegando a poner en tensión y, en algunos casos a confrontarse, con el ejercicio de la función docente<sup>51</sup>.

Estudios realizados sobre las políticas de educación superior y la perspectiva de los académicos en relación a las demandas y exigencias en el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en las universidades, advierten sobre los efectos que este proceso produjo al interior del funcionamiento y dinámica institucional, como en las carreras académicas y de profesionalización de los docentes universitarios (García, 2017). Si bien, tal como lo examina García, no es posible desconocer las situaciones

---

<sup>51</sup> Es interesante la observación que realiza García (2017) sobre esta problemática a partir de considerar que lo expuesto por Weber a principios del siglo XX en referencia a la importancia que reviste para la actividad universitaria del hombre de ciencia, calificarse no sólo como investigador sino también como profesor, asienta ya las bases sobre uno de los núcleos problemáticos de la carrera y profesión académica presentes hasta la actualidad (p. 94-95).

heterogéneas y las disparidades inter e intra-institucionales, como las disciplinarias (Prati, 2017), es posible señalar algunos de los efectos destacados por los investigadores. En primer término, la “expansión de la burocracia de las universidades, el desarrollo de políticas locales de investigación” (Prati, 2017, p. 230), la “burocratización y mercantilización de lo que debiera ser una tarea autónoma” (Marquina, 2007, p. 145). En segundo término, el desarrollo de la investigación bajo criterios de eficiencia y productividad, la profundización de la fragmentación y competencia entre el cuerpo académicos (García, 2013, 2017); el “incremento de la valoración de las actividades de investigación y el fortalecimiento de una cultura de la evaluación” (Prati, 2017, p.231). De esta manera, se pone en jaque, entre otros aspectos, las “sagas institucionales” construidas alrededor de la profesión académica (García de Fanelli, 2009).

Es evidente entonces que el acto de trabajo del docente universitario ha sufrido importantes cambios. En este marco, nuestro interés se centra aquí en analizar las posibilidades y dificultades que se les presentaron a los formadores de formadores docentes, durante el transcurso de su desarrollo profesional, para que su actopoder en relación a la investigación pueda desarrollarse. Para ello se abordan las siguientes sub-categorías: inicios y desarrollo del acto de investigación y el acto de investigación: relaciones, condiciones y modos de trabajo.

- **El acto de participación en los organismos colegiados del gobierno de la universidad**

La participación de docentes, no docentes, graduados y alumnos en los distintos cuerpos de gobierno universitario a través de sus representantes en los claustros, es uno de los legados reformistas del 18’, el cual les otorgó el derecho a intervenir en todos los asuntos institucionales que les competen. Una de las conquistas del “Movimiento Reformista” de Córdoba, expresa Tünnermann Bernheim (2008), se manifiesta en la función social de la Universidad, la cual propició “la elección de las autoridades universitarias por la propia academia y el cogobierno, postulados que hoy están consagrados en las leyes y estatutos universitarios de la región” (p. 17).



La participación de los académicos en el gobierno de las organizaciones de las que forman parte, se constituye no sólo en otra de las tareas a desempeñar, junto a las de enseñanza e investigación, sino también en un derecho a ser ejercido por todo docente en su condición de “ciudadano político”, adquirida mediante el acceso al cargo a través de concurso público y abierto tal como lo establece la Ley 24.521 en el artículo 55 (García de Fanelli, 2008).

Esta es una condición que limita y restringe la participación en los cuerpos de gobierno de las universidades a los docentes universitarios interinos o contratados, aspecto problemático que ha sido señalado en el estudio sobre la profesión académica desarrollado por García de Fanelli (2008). La misma es considerada por los gremios “(...) injusta y discriminatoria, debido a que en las universidades nacionales no existe – en términos generales- regularidad y una periodicidad adecuada en los llamados a concursos, ni carrera docente generalizada” (p. 52). En relación a ello, en trabajos recientes desarrollados por Atairo y Camus (2014, 2015) se pone especial atención al análisis del “demos” universitario, esto es, “el estatuto de ciudadanía que caracteriza a los actores del campo de la educación superior, y que definen el ámbito de sus derechos y obligaciones políticas” (p. 7).

En el caso de los formadores de formadores docentes entrevistados, la mayoría de ellos reviste la categoría de docente ordinario o efectivo, por lo que reúnen la condición para poder ejercer la ciudadanía política, que lo habilita a elegir y ser elegido como autoridad y participar en los órganos de gobierno y gestión de la universidad. Es interesante destacar, que en el caso de los auxiliares docentes concursados en los últimos años, por disposición política<sup>52</sup> de las unidades académicas, ingresan al cargo docente en calidad de efectivo. De esta forma, se comienza a dar respuesta al reclamo de los docentes por acceder al derecho de ejercer la ciudadanía política<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Alrededor del año 2010 se propone que los llamados a concurso de auxiliares sean llamados como efectivos, quedando a consideración de las unidades académicas la posibilidad de llevarlo a cabo. Sin embargo, aún no ha sido formalizado mediante una reglamentación que así lo establezca.

<sup>53</sup> Es importante señalar el avance realizado en los últimos tres años en materia de reglamentaciones que, en el marco del Convenio Colectivo de Trabajo, se han instituido en la UNSL para la garantía de este derecho. Entre ellas se encuentran: Estatuto Universitario-2014 (Artículo N° 175); Ord CS N° 3/15; Ord CS 53/15; Res 150/15; Res 118/16.

Como señalamos en el capítulo anterior, la participación es uno de los conceptos clave de la teoría sociopsicoanalítica. Vinculada a la dimensión política de la vida colectiva, la participación “es el medio por el cual los individuos ejercen su actopoder, es decir, se apropian del poder transformador de sus actos sobre la realidad” (Acevedo, 2007, p. 29), a la vez que, bajo ciertas condiciones le posibilita también comprender el sentido social de dicho acto. Un sujeto aislado, podrá intervenir modificando la realidad sobre la que actúa, pero en tanto no comprenda el sentido social de dicho acto su actopoder será mínimo (Acevedo, 2007). En palabras del sociopsicoanalista, “un sujeto aislado no puede poseer jamás poder sobre el acto global del establecimiento del que participa sólo a través de un acto parcial” (Mendel, 1996, p. 12). En este sentido, la participación a la que refiere el Sociopsicoanálisis es la participación cooperativa “cuyo propósito es el logro de objetivos comunes” (Acevedo, 2007, p. 38).

Según lo señalan algunos estudios (García de Fanelli, 2008; Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, 2008; Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015) aquella conquista reformista en relación a la participación institucional de las diferentes categorías institucionales, ha sufrido cambios significativos, siendo unos de sus resultados el debilitamiento de la misma. Diversas son las razones que los autores argumentan y explican.

En esta investigación, en los relatos de los formadores de formadores docentes que venimos analizando a lo largo de los capítulos, se advierten las escasas oportunidades que se les presentaron, durante la formación inicial, para que sea posible el fortalecimiento de la psicosocialidad y su manifestación a través del despliegue del actopoder colectivo. Esa situación fue reforzada por el desinterés y la desmotivación de los sujetos por participar en los asuntos institucionales que les compete, fruto de un marco organizacional que inhibió el desarrollo de procesos de formación y trabajo basados en la cooperación. En este sentido, analizar la participación de los formadores de formadores docentes, principio fundamental para el sostenimiento de una institución que aboga por la democratización, nos permite profundizar sobre dicha problemática y su relación con el desarrollo del actopoder.

Siguiendo las palabras de Acevedo (2007), la participación tiene un triple valor;

(...) *político*, en función del derecho y la responsabilidad de los actores sociales a tener una intervención activa en los asuntos que les conciernen como ciudadanos, miembros de una institución o integrantes de un grupo; *social*,

porque es esa participación efectiva en los distintos escenarios de la vida colectiva lo que asegura el mantenimiento de los lazos societarios, y la posibilidad por ende de preservar de la exclusión a los individuos más vulnerables; *psíquica*, en tanto una auténtica participación en la construcción de la realidad le permite al sujeto canalizar la *fuerza de creación* inherente a la especie humana en actos transformadores del mundo, reconocerse como autor de los mismos y, en ese proceso desarrollar su personalidad psicosocial e ir configurando el sentido de la propia existencia (p. 45).

Desde la consideración de cada una de estas categorías y subcategorías con sus dimensiones, el análisis se inicia, siguiendo el orden establecido desde el comienzo del estudio. Primeramente con los formadores de formadores docentes pertenecientes a la carrera del Profesorado en Ciencias de la Educación (FCH), luego se continúa con los formadores de formadores docentes del Profesorado de Biología (FQByF) y finalmente con los docentes del Profesorado de Matemática (FCFMyN).

### **Desarrollo Profesional y Actopoder en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación**

- **Posibilidades, toma de decisiones y carrera docente**

Desde los relatos de los formadores docentes se advierte que el ingreso a la carrera docente universitaria, como su permanencia y movilidad, los enfrentó con grandes desafíos y diversas dificultades, algunas de las cuales dejaron una huella profunda que los acompañará a lo largo de su desarrollo profesional, configurando así el marco de posibilidades para que el ejercicio del actopoder pueda o no manifestarse.

A pesar del periodo de tiempo -década del '80 en el caso de la DACE y del '2000 en el caso de los ADCE- en que los formadores se inician en el ejercicio profesional, los acontecimientos y vicisitudes por las que tuvieron que atravesar durante el desarrollo de su carrera docente, fueron semejantes. Al respecto es posible señalar: su ingreso a distintas instituciones educativas pertenecientes a diferentes niveles del sistema educativo, al mismo tiempo que se iniciaban en la carrera académica en la universidad; las tensiones y procesos que implicó la reconversión del rol de alumno a docente universitario en la misma Universidad que los formó. Así también, el proceso de socialización institucional formal (becas, pasantías, posgrado) e informal (producto

de los intercambios cotidianos y participación en diferentes espacios) por los que tuvieron que transitar como condición, no siempre del todo explícitas, para el ingreso, la permanencia y la movilidad en la carrera docente.

Asimismo, el acompañamiento, orientación e invitación que recibieron de docentes investigadores de trayectoria (o *mentoring*), fue otro de los factores que, según los formadores de formadores, influyeron al momento de acceder y promocionar en la carrera docente. El papel de estos profesores es reconocido por Claverie (2015) como aquellos que “ejercen un control personal de la autoridad para la definición del ingreso y la promoción en la carrera de los docentes que ocupan categorías más bajas” (p. 66-67). Este “ejercicio personal de la autoridad”, desde la perspectiva que sostenemos aquí, la sociopsicoanalítica, puede constituirse en un obstaculizador para el avance en la carrera, si las relaciones establecidas con los superiores jerárquicos se asientan más en vínculos calcados sobre relaciones familiares que sobre relaciones sociales de trabajo.

De acuerdo a ello, frente a las oportunidades o vicisitudes que se les presenten para el acceso o promoción en la carrera docente, las decisiones que tomen podrán ser realizadas de manera autónoma, enfrentando la complejidad que la realidad institucional les plantee, aunque con el acompañamiento y la orientación de los docentes más experimentados, o de acuerdo a la voluntad y a los deseos de aquellos, frente a los cuales se someterán o se rebelarán. Las consecuencias en uno y en otro caso serán diferentes. Más adelante, al momento de abordar el análisis de las relaciones, condiciones y modalidades de trabajo, profundizaremos sobre ello.

Para dar cuenta de lo que aquí estamos planteando y continuar con el análisis, veamos qué dicen los formadores de formadores docentes: La docente adjunta de Ciencias de la Educación recuerda (DACE):

*“Comencé a ejercer en el secundario en el 77’ como profesora de música del nivel medio, sí, yo trabajé a lo largo de toda la carrera. Trabajé en el nivel primario y secundario, yo tenía 20 años. Y en la universidad, yo me recibí en el 82’ y en el 83’...en realidad **el primer cargo ingreso en investigación con R**, pero después como era auxiliar de primera él lo pide para la cátedra, entonces después yo termino colaborando con la*

cátedra, lo que nunca había pensado era en **Política, no me gustaba**, yo tiraba más para las didácticas, para pedagogía" (...). "Y en Política estuve desde el '83 hasta el...calcula que fui **17 años auxiliar de primera**" (...) "o yo me iba, por eso cuando yo te decía **estoy más por mi tenacidad** que por otra cosa, porque 17 años como auxiliar de primera, ya a esta altura, muchos habían empezado a **crecer por el costado mío** mientras yo seguía siendo auxiliar de Ira, entonces **no había cargos**, no había cargos **no había posibilidades**, fue la época en que **psicología se llevó la ¡cantidad!** de cargos cuando ellos crearon la línea cognitiva, entonces **siempre estábamos relegados**, relegados...como teníamos pocos alumnos, ya ahí había empezado la lógica de los alumnos y toda esa historia. Recuerdo que una reunión G. decía que cómo podía ser que estuviera tanto tiempo como auxiliar, que yo me sentí...**bueno alguien se había dado cuenta**. Pasa que **R no me promocionaba**, pero porque **era demasiado purista** para todo, no era por dejadés, él esperaba que cayera el cargo perfecto, no es como **ahora que a empujones y codazos las cosas salen**. Yo **no le insinuaba NADA**, es más, me daba cuenta que **tenía que prepararme**, yo quise hacer aquella **Maestría de la FLACSO**, estaba haciendo **la tesis con él**" (...) "Después de eso, cinco años más me tocó la reválida, o sea que yo al cargo de auxiliar lo **rendí como tres veces**, porque en esa época se rendía la reválida, no es como **ahora que te toca la reválida y nadie se acuerda**, ahí me tocó con la M y con R". (...) "Luego, sí (rendir un JTP en economía), porque **era una forma de promocionarme**, porque en Política no iba a promocionar. Me dí cuenta que **a quien iba a formar M y con quien tenía más inclinación era con B**, porque era su discípula, entonces pensé **aquí me voy a eternizar**"(...). "Entonces la única posibilidad fue la **de E**, yo siempre busqué lo más difícil, me interesaba salir un poco para ver qué era esto. **Ella me incentivaba**... vos vas a tener el cargo, vamos a estudiar las cosas juntas y qué se yo. Y bueno, esa fue **la idea conjuntamente de armar economía**, estudiar, eso fue lo que a mí me entusiasmó y después lo que pasó, **quedé de nuevo a la deriva**". "Yo creo que **me fortaleció** como persona, lo que yo siento, y que me voy a ir con la **asignatura pendiente**, es que yo **no pude tener un recorrido en una sola línea**, a todo el mundo le digo. No es lo mismo que vos hayas empezado como auxiliar...**empezaste acá y terminaste acá**...pero tuviste un eje y eso lo fuiste alimentando de a poco. Lo mismo fue **con la B**, ella era coordinadora de área, mira, me dijo, existe esta posibilidad. **Quien me mandó a aceptar esto con una materia que nada que ver** (...) he contado mis penas a media humanidad (...) **en la universidad dicen los cargos son públicos, abiertos, A: no!** (...) **no puedo efectivizar** el cargo en una materia que no está en el plan de estudio, y no voy a efectivizar en Formación y capacitación, porque **vos viste que una materia necesita años de formulación**, de esto, de lo otro. Al principio, dije, por una cuestión de

*amor propio, que tenía que efectivizar, después digo para qué?, nada más que para decir que llegué a adjunta efectiva? En parte por una cuestión de que a mí me habían dado el cargo con el compromiso de que yo diera esa materia, entonces me comprometí y me jodí". (...) "Hice una carrera docente y el culmen el cargo de docente universitario porque yo pase por todos los niveles. A mí sí me hubiera gustado a lo mejor, no sé, te digo alcanzar un cargo más, me parece que del efectivo hubiera sido como un brohecito de oro que bueno... que yo te decía, ya llegue ya está, yo siento hoy que estoy haciendo un cierre en un montón de cosas, que pasó mucho tiempo y que traté de hacerlo lo mejor posible y a lo mejor no llegue al pináculo pero estoy conforme".*  
(DACE)

El auxiliar docente (ADCE 1) relata:

*"Apenas me recibí yo, bueno concursé para ingresar a la Universidad con lo cual obtuve el semi exclusivo y a la vez comencé a buscar otro trabajo. Entonces yo empecé a trabajar en una escuela primaria como docente de primer grado, después de segundo grado, tercero, de cuarto y de quinto" (...) "Después estuve trabajando un año en el secundario hasta que pude rendir el semi exclusivo para "Formación y Capacitación" y ahí entré como docente y arranque"(...) "y a los seis meses de haberme recibido obtuve mi cargo. Pero era como seguir digamos, era mi vida como estudiante la que continuaba ahora como auxiliar. Busqué ese trabajo impulsado por la necesidad, porque cuando yo ingresé a la docencia se ganaba muy poquito como auxiliar, no me acuerdo pero el auxiliar de primera cobraba algo así como \$150, era muy poquito (...) en ese impulso digamos de buscar otro trabajo (...) dije sí, sufrí mucho... los chicos me decían. "No profe, con esa letra no entendemos" o "En qué lugar del cuaderno escribimos" (...). "En la universidad, primero tuve algunas instancias de iniciación en la docencia con la beca, en la cátedra de historia, de sujeto del aprendizaje, con I y A y yo apenas me recibí, lo que hice fue hacer una pasantía, apenas me recibí, en historia de la educación y eso fue importante haberlo hecho, mientras yo hacía esa pasantía ya estaba trabajando en la escuela, como que esa pasantía me dejaba el espacio acá en la Universidad, en el sentido de seguir en contacto con la Universidad (...) entonces ese estar ahí, me permitió saber los concursos que salían, rendí como cuatro concursos, cinco hasta que gané uno. Los primeros concursos fueron muy buenos, excelentes, pero no se dio y así fui a varios hasta que conseguí uno". (...) "Por fin el año pasado, estuve, no, estuve trabajando como semi, pedí la unificación en Praxis 1, entonces quedé como exclusivo en un cargo docente en Praxis, (...) estuve un montón de tiempo como nueve años, sí, de auxiliar de*

*primera exclusivo ya, hasta que el año pasado **rendí el concurso de JTP**, que fue jebby" (...). "El tema de la carrera docente, si lo pensamos de la carrera docente, nada más, pero no es que me pase a mí, sino que le ha pasado a muchos compañeros, que en la **carrera docente a la hora de tomar decisiones**, llevar adelante la política, casi siempre se resuelve las necesidades básicas de la asignatura y no la carrera, lamentablemente; es así, por más que, **ni siquiera llegar con la formación**, entonces, bueno, eso ha sido un obstáculo, (...) y la carrera docente a la hora de tomar decisiones pasa a un segundo plano y de hecho **no tenemos carrera docente**, entonces, eso es todo un problema que tenemos en las condiciones laborales. Con respecto a mis nueve años, diez años **de auxiliar**, yo **hacía de JTP en mis nueve años**, coordinaba grupos, hacía guías, todo el trabajo que hacía el jefe de trabajos prácticos, yo lo hacía, ya lo venía haciendo, así que no era, para mí fue casi un trámite, no fue un trámite el concurso, yo creía que iba a ser un trámite y no" (...). (ADCE 1)*

Y la auxiliar docente (ADCE 2) recuerda:

*"En el primer año de recibirme **comencé a trabajar en muchos lugares al mismo tiempo**. Yo ya venía como **auxiliar de segunda, fui becaria**, a los meses ingresé en el Instituto y al año siguiente entré a trabajar en una escuela con una suplencia de un año. De esa manera durante el 1er año de recibida **no hice nada de la tesis**", (...) "Inicialmente comencé aquí **me recibí y comencé como auxiliar de segunda con Graciela**. Porque era algo así, nos **iniciábamos con las Becas de Iniciación**, que en un momento se contemplaban dentro de la carrera docente después no sé qué pasó, que **a mí no me llegó**. Por ej, G tiene más antigüedad que yo, porque le consideraron lo que hizo como beca de iniciación". (...) "Después entró en San Luis Rey por un año y medio más o menos, en simultáneo, a mediado de año me llamaron me presenté en un concurso en el Instituto. Me presenté en varios hasta que llegué a uno que me llamaron. **Después transité siempre entre la Universidad y el Instituto**. Yo estaba con una resolución vieja entonces, yo siendo profesora podía tener el auxiliar de segunda. Creo que **lo hacía más por amor al arte porque no cobraba nada**. Porque me gustaba. El auxiliar de 2da. **eran 10 hs, pero estaba días enteros**, al igual que en el Instituto en el 1er cargo tenía 10 hs. **Llegaba las 12 de la noche y yo seguía trabajando. Pero me encantaba. Hoy por hoy, no, remuneráme y después charlamos**. Luego concursé en el área de Didáctica para la Praxis, pero qué pasó, era un reemplazante que salió un poquito tarde, entonces **estuve durante tres meses y luego tuve un año sin nada** en la facultad hasta que concurre en ese año el cargo que tengo ahora. Es decir que estaba en el **Instituto, en la Universidad,***

*en el área privada, hice suplencia en dos escuelas públicas y luego estuve como referente pedagógico para un programa de la Nación” (ADCE 2).*

Si bien, tal como lo señalan García de Fanelli (2009, 2014) y Claverie (2012, 2015), es el concurso público abierto de antecedentes y oposición el mecanismo instituido para el acceso y promoción a un cargo docente, de acuerdo lo establecen las normativas vigentes de carácter nacional – Ley de Educación Superior 24.521- e institucional– Estatuto Universitario del 2012 y Ord 15/97 CS en el caso de la UNSL<sup>54</sup>- existen también prácticas informales, no siempre explícitas, que regulan de igual modo, y a veces exceden lo dispuesto por las normativas.

Atendiendo a los relatos de los formadores de formadores docentes estas prácticas informales tienen que ver, tal como lo anticipamos anteriormente, con las modalidades de intercambio establecido con académicos que poseen distintos grados de poder, con las acciones y estrategias individuales que despliegan en el marco de la singularidad de una cultura institucional universitaria que las ordena y organiza, fruto de “aprendizajes de códigos de conducta, normas de comportamiento y convenciones” (Claverie, 2015, p. 62) que orientan la toma de decisiones.

Para Malfé, apoyado en la Psicodinámica de Trabajo, serían también fruto de los “saberes de oficio”, es decir, aquellos “construidos colectivamente por cierto grupo en el transcurso de sus experiencias laborales comunes; son los “secretos” del hacer profesional, las pequeñas astucias con las que los trabajadores resuelven los problemas, nunca totalmente previsibles que la realidad les plantea cotidianamente” (Acevedo, 2004, p. 3). Los formadores movilizan así, para el ingreso y movilidad en la carrera docente, variadas formas de pensamiento y saberes que incluyen la intuición y la astucia para enfrentar aquello que la organización del trabajo no puede prescribir racionalmente (Acevedo, 2010).

---

<sup>54</sup> Es importante señalar que en el marco de la reglamentación del Convenio Colectivo de Trabajo se instituyeron en la UNSL las Ord CS 3/15; Ord CS 5/15; Ord CS 6/15; Res CS 118/16; Ord CS 34/16; Ord CS 36/16 que regulan el acceso, permanencia y promoción a los cargos docentes. Sin embargo, las mismas se enmarcan en las disposiciones generales de la Ord 15/97 que reglamenta en la universidad la Carrera Docente.



Ahora bien, a cambio de ello los sujetos esperan cierta retribución, la que se puede expresar, al decir de Acevedo, en términos de *reconocimiento* material y/o simbólico. Lejos de ellos están los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación, sobre todo la DACE y la ADCE 2. En los relatos de las docentes se evidencia cierta ausencia e indiferencia por parte de las conducciones y de los responsables de cátedras de esa movilización, “a la vez intelectual y afectiva” (Acevedo, 2010, p. 7), lo que provocó en la ADCE 2 y fundamentalmente en la DACE, desaliento y desilusión ante la invisibilización del valor de sus actos.

A ello se suma, la ausencia de una política tendiente al desarrollo de la carrera docente debido fundamentalmente a la falta de recursos presupuestarios, lo que hace que al momento de establecer prioridades se privilegie responder a los requerimientos de cobertura de vacantes por ausencia de docentes o cantidad de alumnos, que a promocionar a los docentes que por largo tiempo se han preparado para ascender a categorías superiores. Los resultados de la investigación desarrollada por Claverie (2012), enriquecen lo que aquí estamos planteando, expresando que:

No sólo los lineamientos formales ordenan las condiciones de carrera, sino también -incluso con mayor fuerza- los sociales, culturales y políticos que devienen de las interacciones entre los docentes. Estos “mecanismos informales” tienen una alta incidencia en las oportunidades de movilidad para aquellos docentes que logran conocer las estrategias políticas y ponerlas en funcionamiento. Se originan como una respuesta adaptativa de los actores frente a las fallas del sistema del concurso abierto de antecedentes y oposición, al mismo tiempo que sirven para conservar el *status quo* y las estructuras de poder político de los agentes con mayor capacidad de decisión dentro de la Universidad. Estos mecanismos están en estrecha vinculación con la construcción de un *capital social* y *cultural* que se aprende, se adquiere y se transmite en las interacciones, y se arraiga mediante el comportamiento (p. 13).

De este modo, se pone en tensión la significación según la cual la universidad es considerada como “un universo democrático en el que predomina la igualdad de oportunidades con base en el sistema meritocrático de funcionamiento” (García de Fanelli y Moguillansky, 2009, p. 108). La carrera docente no se presenta como un recorrido lineal, de avance en el tiempo, a través del cual se accede a los distintos escalafones producto del mérito por el esfuerzo personal y el reconocimiento a la experiencia y formación académica, sino más bien como un proceso complejo de

avances y retrocesos, y a veces también de estancamiento de donde no se consigue salir (García de Fanelli y Moguillansky, 2009).

Frente a esta situación se advierte no sólo las implicancias que puede tener para garantizar la calidad y objetividad en la selección y promoción de los docentes (García de Fanelli, 2009) sino también en la posibilidad para que los sujetos psíquicos, múltiplemente condicionados y en el marco de dichas instituciones, devengan sujeto social a través de sus actos (Acevedo, 2010). Siguiendo la perspectiva mendeliana, el despliegue del acto por parte de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación, sería posible a condición de haber podido intervenir en esa realidad institucional, compleja e imprevisible, a partir de poder objetivar dicha realidad, de desarrollar vínculos cooperativos con otros y de poder ser reconocido por su contribución a la institución y a la cultura por sus actos en cuanto tienen de creación y transformación de la realidad, proceso que favorece el progreso del juicio de realidad, el placer por la actividad, la iniciativa, la asunción de responsabilidades, etc. Porque, el interés en lo que se hace y la motivación, dependen del poder que tenemos sobre lo que hacemos. En palabras de Acevedo (2010):

Cuando, como sucede con la actividad docente, esos actos se realizan en el marco de una institución, el trabajador contribuirá al objetivo de esta, respetando la legalidad que rige los intercambios en su interior, a cambio de lo cual esa organización deberá ofrecerle no solamente un salario como retribución a la tarea contratada, sino también un espacio de socialización, de desarrollo de su personalidad psicosocial y, en el plano inconsciente, de metaforización imaginaria de sus deseos. Cuando esas condiciones no se cumplen sobreviene el desinterés, la apatía, el sufrimiento en el trabajo, y, en casos extremos, la patología individual y la violencia relacional (p. 4)

En este sentido, las posibilidades que se le presentaron a los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación, para que el despliegue del acto tenga lugar, estuvieron desde el inicio de su desarrollo profesional, restringidas y obturadas frente a condiciones materiales y simbólicas que no favorecieron la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la movilidad en la carrera docente, y fundamentalmente, a tener un control sobre el proceso y los efectos de sus actos. Además, ¿cómo es posible pensarlo en el marco de una cultura institucional

universitaria que, asentada sobre el mérito y la competencia individual obtura las relaciones de cooperación y no garantiza la igualdad de oportunidades?

Los formadores responden desde el inicio de su desarrollo profesional a las reglas establecidas, muchas veces invisibles, inhibiendo el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones y, fundamentalmente, la emergencia de *la fuerza de creación*. Baste observar la aceptación que realizan a permanecer por muchos años en un mismo cargo a pesar de los esfuerzos realizados para alcanzar la experiencia y méritos académicos, cumpliendo tareas y responsabilidades que excedían las funciones del cargo que desempeñaban. Así también, el desarrollo de múltiples actividades que desembocan en sobreexigencia y sobrecarga de trabajo –como en el caso de la DACE y la ADCE 2-, y la opción de autoexcluirse de los concursos y de resignarse a aceptar un cargo para el cual no se sentía formada, como en el caso de la DACE, advierten sobre las dificultades para el desarrollo del actopoder. Y a todo ello se agrega el marco de condiciones de magros salarios frente a los cuales los formadores se vieron obligados a buscar trabajos en otras instituciones, enfrentando a su vez “condiciones cada vez más exigentes en el ejercicio de la profesión académica” (Claverie, 2012, p. 1-2), profundizando la competencia entre pares para acceder a cargos limitados. Como resultado de este proceso los formadores manifiestan, resignación y cierta impotencia para modificar la situación laboral insatisfactoria, expectativas no cumplidas y objetivos no logrados en relación a la carrera docente, como es el caso de la DACE y, desmotivación y desinterés presentes en el relato de la ADCE 2. En tanto en el caso del ADCE 1, habría ciertas condiciones que, a diferencia de la DACE y ADCE 2, permitieron hacer frente a algunos de los obstáculos que la realidad institucional le presentaba.

El sentido de pertenencia construido durante su formación inicial, el desarrollo de pasantías y becas en espacios elegidos por él, en donde además, sus iniciativas eran posible de llevarse a cabo, junto al acceso a la información, colaboraron para que el formador no se desalentara en la búsqueda por el logro de sus objetivos, ni perdiera el interés y entusiasmo para desarrollarse profesionalmente en la universidad. Sin embargo, si bien se da lugar al ejercicio del actopoder individual, no alcanza para que

sea posible el fortalecimiento de la psicosocialidad favorecedora del despliegue del actopoder colectivo.

En relación a lo planteado anteriormente, respecto al “ejercicio personal de la autoridad”, el relato de la DACE se presenta particularmente relevante para profundizar sobre lo expresado allí. Llegando prácticamente al final de su carrera docente, realizado según ella, en cierta soledad, se advierte la continuidad y permanencia de condiciones institucionales que, al igual que la experiencia vivida durante su formación inicial, obturaron el desarrollo del ejercicio del actopoder al no debilitar la operación de las imagos parentales presentes en ella a lo largo de su trayectoria profesional, tal como lo que hemos venido analizando. La dificultad para vencer, a través de sus actos, los obstáculos que le plantea una realidad siempre cambiante, se refuerza ante la presencia de docentes que, ubicados en un lugar jerárquicamente superior, despertaban en ella la operación de los mandatos de las imagos parentales internalizados, que hacía que “*no le insinuara Nada!*”, resignándose también a esperar que la promoción de su carrera dependiera sólo de la decisión del responsable de la cátedra o que, en otra oportunidad, se auto-excluyera de concursar en un cargo. Así también, el lugar prioritario otorgado a las relaciones interpersonales y afectivas, siempre infiltrada por el psicofamiliarismo inconsciente (Mendel, 1996), la llevó a aceptar concursar y dictar asignaturas consideradas ajenas a sus intereses y formación, asumiendo así responsabilidades pero, al decir de Mendel, sin poder real.

Herederos además de un sistema patriarcal –tanto la DACE como los académicos de aquel tiempo con quienes desarrolló sus tareas- desde el cual se “dictaminaba que en la base de la escala jerárquica, generacional o laboral, las formas de expresión y acción se debían adaptar a los patrones de conducta preestablecidos y socialmente legitimados” (Acevedo, 2007, p. 40), las posibilidades para que el actopoder tenga lugar estaban imposibilitadas de poder expresarse. De este modo, tal como lo expresa Mendel (1996) “la ausencia de un marco socio-organizacional que le permita enfrentar la fuerza inconsciente psicofamiliar y la fuerza organizacional obstaculiza la emergencia de procesos psicosociales” (p. 8).

De acuerdo a lo analizado hasta aquí, se advierte que durante el recorrido realizado por los formadores de formadores docentes para el acceso, la permanencia y la movilidad en la carrera docente, las posibilidades para ejercer poder sobre sus actos estuvieron inhibidas. La construcción del sentido del acto de trabajo entra así en jaque, frente a condiciones materiales y simbólicas que, además de fomentar el individualismo y la competencia sin la garantización de la igualdad de oportunidades, dificultaron a los formadores la toma de decisiones de manera autónoma, el desarrollo de la iniciativa y de la creatividad, el establecimiento de vínculos cooperativos, la satisfacción por el logro de sus objetivos profesionales, la tarea cumplida y el esfuerzo académico realizado. Tomando las palabras de Mendel (1996), el despliegue del actopoder por parte de los formadores de formadores docentes estuvo debilitado, en tanto los obstáculos que la realidad institucional le presentaba le dificultó ejercer el poder sobre su acto de trabajo (en función de la información, la iniciativa y el margen de decisión del que dispone) y sobre los efectos del acto sobre la realidad social y de los cuales el autor (los autores) están en condiciones o no de beneficiarse.

- **El Acto de trabajo en relación a la docencia**

- **El encuentro con el saber en el marco de las relaciones con docentes y alumnos**

Atendiendo a los relatos de los formadores de formadores docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación, se advierte que la experiencia vivida en relación al desarrollo de la tarea docente, planteó un marco de posibilidades diferentes - entre la DACE y los jóvenes auxiliares- para el despliegue del actopoder y el desarrollo de la psicosocialidad.

La DACE transita por distintas cátedras desde sus inicios como auxiliar docente, hasta llegar finalmente a concursar como responsable. Durante este recorrido, el que lleva ya casi treinta años, el encuentro con el saber en el espacio del aula universitaria conmovió e interpeló sus posicionamientos teóricos-epistemológicos, en la cual había sido formada, proceso en el cual intervinieron también los docentes que por entonces fueron los responsables de la cátedra y los alumnos. Así lo recuerda la DACE:

“Cuando inicio con R en Política (en el 83’, en la vuelta a la democracia), él daba **teoría política**, porque Política fue toda la vida teoría política, después aparecía algo de política de educación, pero política de educación internacional si se quiere, lo que te decía, el tema de la comparación de las leyes y, de Argentina, estaba centrado en la legislación: la ley 1420 y todas las legislaciones de los distintos niveles y las leyes universitarias y se acabó. **R era liberal**, formado en el auge de las teorías **funcionalistas**. Quiénes eran los alumnos? algunos habían sido expulsados, a otros se habían ocupado de no inscribirlos... venían con perspectivas que para nosotros era totalmente nuevo. Era la época de los **militantes locos**, de hacer lío, de cuestionar, de pararse, y más de situaciones violentas, de agresividad”, (...) “Entonces vos que haces, **enmudeces, te quedas en el molde**, no decís nada, porque si decís venían los lobos y te comían, en eso yo te digo... Pero lo que yo te digo de la formación de la escuela tradicional, todo el ataque que hubo, después **formada en el conductismo** desde lo pedagógico, desde la didáctica...y después digo...**¿quién soy yo?, viste**”. Entonces la M, cuando lo reemplaza a R, le da una orientación totalmente diferente, un marco teórico distinto para ver las distintas perspectivas, por supuesto desde **la izquierda**, todo lo que sea funcionalismo y liberalismo con una crítica absoluta. Los grupos de alumnos eran bárbaros, entre ellos estaba M”. Yo tenía una impronta desde R, que si bien había aprendido, que **creo que le aporte** a la materia (estando con M), el libro de Martínez Paz –**ah es un catolicón!** decía ella, era su libro de cabecera, o más que de cabecera a ella le servía, lo fotocopiaba para los alumnos, es un libro que tiene cualquier cantidad de datos. Después todo lo que era la ley 1420, con eso con R era como el libro gordo de Petete, pero ella empezó a ver **marxismo**, nosotros lo vimos desde el liberalismo”. (...) “A mí lo que más me marcó, yo siempre digo, que yo fui formada, ojo que fue una matriz que yo traía a su vez, de tipo **conservadora, clásica**, formación dentro de la filosofía clásica, yo iba a un colegio religioso, la única filosofía que conocía era la Aristotélica tomista, y había estado en Mendoza y era Aristotélico tomista. Así es que cuando yo llegué a la Universidad algunas cosas se abrieron en esa primera etapa, pero cuando yo fui auxiliar, por eso te digo **que más de una vez dije me voy**, esto no es para mí, tengo que **empezar todo de nuevo**, porque tuve que empezar dos carreras. Hice la carrera y después tuve que **meter en mi cabeza, sacar cosas para meter otras** nuevas, sobre todo a lo que hacía a cuestiones de líneas teóricas, de cuestiones ideológicas. No es que a lo otro le sumé experiencia, se **bajaba lo que yo había aprendido**, No!. Tuve que volver a aprender un montón de cosas. Lo de política fue muy fuerte porque yo **tampoco tenía una personalidad quizás adecuada a una disciplina** que implicaba mucho compromiso. Había estado en Historia

de la Educación que me encantaba y en realidad ahí también había una línea absolutamente marcada que **era positivista a ultranza**, que yo tampoco estaba de acuerdo, sin tener demasiadas herramientas yo decía esto no es para mí porque es más de lo mismo, de lo que siempre ví de lo que siempre escuché. Y en **política fue la contracara**, entonces fue un cambio importante. **El tema de los alumnos también pasaba por eso**, de vos sentirte segura en función de esa bibliografía, otros autores cosas muy, muy...y no es como ahora, ellos daban por dado que vos habías leído”. (...). “Entonces te digo, yo pase por R poco tiempo, por R.O, después con M, y cada uno con su modalidad diferente. Yo te digo, quizá **lo más sufrido** fue con R.O en la que yo tampoco estaba a la altura de las circunstancias para poder salvar ciertas situaciones” ...(...). “También hice extensión en la materia de A, cuando ellos dieron el Secretariado Ejecutivo”. (...) “La bibliografía de A que **no compartía para nada** (...) veía la organización desde otra óptica, desde el **funcionalismo**” (...). “Por eso te digo, **yo aré la tierra desde el principio**, fui armando el **camino sola**, ni siquiera como me hubiera gustado”. (cómo fui resolviendo estas situaciones vividas en las cátedras) “Desde que me recibí hacía todo lo que podía hacer: curso de metodología, curso de política, de..., hasta la maestría. Pero lo que **a mí me queda pendiente** es el no haberme podido formar en una sola, llamale disciplina, asignatura, conocimiento, qué se yo, marco teórico”. (DACE)

Junto a los obstáculos atravesados para la permanencia y movilidad en la carrera docente, la DACE pone en evidencia las dificultades por las que tuvo que atravesar en el espacio de las cátedras, no sólo para poder desplegar y desarrollar los conocimientos aprendidos en su formación, ponerlos a prueba, sino también poder, junto a otros, enriquecerlos, ampliarlos y transformarlos. La cátedra no se presenta para la formadora como un espacio posible de ofrecerse como un “*espacio transicional*”, es decir, como un espacio al mismo tiempo de descubrimiento y de creación, en donde pudiera ir descubriendo respecto de ella misma lo que ya estaba allí: sus aptitudes espontáneas y lo nuevo fruto de la propia creación (Acevedo, 2010).

La ausencia de espacios para el encuentro e intercambio sistemático entre los auxiliares y docentes responsables para la socialización y el fortalecimiento de la formación, produjo en la formadora, desorientación, desmotivación y desaliento para enfrentar los desafíos que la tarea docente le planteaba, en definitiva, para que sea posible la emergencia de la *fuerza de creación*. Su escasa participación e intervención en el desarrollo de la tarea docente inhibió procesos tendientes a la apropiación y

ejercicio de su actopoder, ocupando un lugar en donde sus actos no fueron vividos como siendo su autor, sino más bien como un simple agente. De este modo, las cátedras por las que transitó, en su cualidad de espacio simbólico, pusieron en riesgo la construcción del sentido de pertenencia institucional, al no constituirse en el garante de la propia identidad y sostén psíquico de la formadora (Ickowicz, 2013). Baste recordar una de sus expresiones: “*pero cuando yo fui auxiliar, por eso te digo que más de una vez dije me voy, esto no es para mí, tengo que empezar todo de nuevo, (...) y después digo... ¿quién soy yo?*”.

En el micro espacio social de la cátedra, se reproduce la modalidad de formación propia de un esquema tradicional en donde la transmisión del conocimiento es unidireccional, en donde la palabra privilegiada y legitimada le corresponde al poseedor del saber experto, desconociendo el saber del otro. De este modo, se reitera, en el caso de la DACE, la dificultad para transitar espacios de socialización y formación, ahora como profesional de la educación, en donde sea posible, desde el encuentro e intermediación de otros, reconsiderar su relación con el saber, interpelar sus conocimientos previos, ir descubriendo a su ritmo qué cosas actúan en ella produciendo determinados efectos en su modalidad de ejercer el oficio, revisar su vínculo real y fantasmático con la autoridad (Acevedo, 2006, 2015), proceso que dará como resultado una mayor apropiación del poder sobre sus propios actos.

Constituir, el espacio de la cátedra, como un lugar que habilite procesos en donde sea posible una co-construcción de los sentidos del quehacer profesional, sentidos contruidos en sintonía con una producción en común, y en el curso del cual todos y cada uno resultará “*re-formado*” (Acevedo, 2007, p. 4). Lejos de ello, fue la lógica de funcionamiento y división de la tarea propia de la cátedra, esto es, el establecimiento de una “jerarquía de autoridad piramidal, encontrándose el profesor titular o el profesor a cargo de la cátedra en la cúspide y los auxiliares docentes en la base” (García de Fanelli, 2008, p. 169) la que predominó durante su trayecto profesional como auxiliar docente. La toma de decisión sobre el desarrollo de la tarea docente estaba centrada en el profesor responsable, siendo escasas la participación e intervención de los auxiliares en el desarrollo de la misma.



En cuanto a la experiencia de los auxiliares docentes, cuyo desarrollo profesional es de casi seis años en el caso de la ADCE 1 y de un poco más de ocho años para el caso del ADCE 2, el encuentro con el saber para el desarrollo de la tarea de enseñanza y en el marco de la relación con docentes y alumnos, fue un tanto diferente. Para avanzar en el análisis veamos qué expresan al respecto el ADCE 1 y el ADCE 2:

*“Yo tengo la suerte de, yo estoy en primer año y en quinto, a alguno de los chicos que tengo en primero los tengo en quinto. Y el objetivo para mí como docente está dado por las dos situaciones de los chicos. Los alumnos de primer año, es que ellos puedan asumirse como estudiantes universitarios y en ese sentido, **con el profesor hacemos muchas cosas** para que ellos puedan involucrarse en la Universidad y comprometerse. En cambio ya los de quinto, ya es menos y están en otra etapa de la vida, ellos ya están dejando la Universidad y están muy preocupados con el trabajo” (...). “Uno está más que todo **ayudándolos** a que puedan dejar la Universidad y puedan trabajar, para que corten también con ese miedo, porque tienen miedo, entonces, de hecho la primer actividad que hacemos en Formación y Capacitación, es cómo están en el mundo del trabajo, entonces suelen surgir muchísimas metáforas, no, muchísimas metáforas de la incertidumbre, de ante un vacío y ese año las cosas, **nos fue permitiendo**, y **en esto la profe no fue muy accesible, también le ha costado, pero lo ha podido hacer de a poco**, digamos justamente, **de ir cambiando** los contenidos, en función de la etapa vital de los chicos, pero la verdad que los chicos, mucho de lo que piensa Ferry, Look, ya Mastaché, ya medio como que no les interesa y no sé si les aporta mucho, pero sí les aporta que uno pueda empezar a imaginar cómo es ese espacio de trabajo”, (...) “empezar a imaginarse como capacitador (...) a hacerse un proyecto de capacitación a un no docente, a una fábrica y ese trabajo está siendo muy bueno, y **lo valoran mucho** los chicos, entonces, bueno, son como dos objetivos diferentes, uno que el estudiante que tiene 20 años, se haga Universitario y el estudiante de quinto año se haga trabajador, docente”(...) “También pasó y nos ha pasado muchas veces, que viene un estudiante y te dice: “mire profe, le quería avisar y avísele a la profesora Alicia, que con el proyecto que hicimos **van a conseguir el dinero** de Nación y **vamos a empezar** con el curso de capacitación al medio día, yo le quería avisar, profe”. Eso más allá de que les haya ido bien o mal, que te quieran decir, eso **dar gracias**, hay una, eso es interesante”. (ADCE 1)*

*“La **concepción** (de los alumnos) es que uno **investiga encerrado en un laboratorio**. Y aquí se ve, pero lo que no se ve tanto es en Ciencia de la Educación, en lo que es Inicial y*

*en lo que es Especial **todo lo que hace a lo general**, las chicas llegan a 4to año y no tienen idea de la vida. En Inicial lo único que te rescata es el rompecabezas, la lámina, la planificación. Y en Educación Especial **intentas hacer pensar en una problemática institucional y eligen la escuela y vamos a trabajar sobre el análisis de la escuela**".*  
(ADCE 2)

El relato de los auxiliares docentes, pone en evidencia la participación e intervención activa que tuvieron en el desarrollo de la tarea educativa. En el caso del ADCE 1, el desarrollo de sus saberes, el enriquecimiento mutuo entre docentes y auxiliares, la revisión de los conocimientos previos y de las propuestas de actividades en función del logro de los objetivos compartidos, colaboraron en la construcción del sentido de sus actos. Así también, la satisfacción manifestada por el reconocimiento que sus alumnos realizan por el trabajo desarrollado, producto de la intervención pedagógica de la cátedra genera en el ADCE 1, placer por la actividad, motivación para la asunción de responsabilidades, interés en lo que se hace, aspectos todos ellos que dan cuenta del poder sobre sus actos. Vemos así como el formador de formador hace referencia a actos concretos de su práctica, actos que tienen efectos en los otros y en él mismos, actos cargados de sentido y, por lo tanto, fuente de satisfacción.

En el caso de la ADCE 2, su preocupación e interés por desarrollar procesos formativos que interpelen las concepciones y saberes previos de sus alumnos y adquieran conocimientos que, a la vez que les permitan la apertura hacia nuevos saberes, ampliarlos y profundizarlos, puedan también contrastarlos a la luz del encuentro con la realidad de las instituciones educativas. De este modo se advierte, su participación en el desarrollo de la tarea docente, el reconocimiento de sus saberes y el ejercicio de su autonomía, otorgado por los docentes responsables con quienes compartió su tarea.

Es importante destacar que, a diferencia de la experiencia de la DACE, los auxiliares docentes desarrollan su actividad docente en las mismas cátedras en las cuales habían recibido su formación inicial, lo que favorece no sólo la continuidad en el proceso formativo en la misma línea en que lo venían haciendo, sino también el fortalecimiento de lazos sociales, los que operan como "garante de la propia identidad y

sostén psíquico” (Ickowicz, 2013, p. 144). Bajo estas condiciones, es posible que se efectivice el desarrollo de la psicosocialidad y el despliegue del actopoder.

- **Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo**

a) *Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo antes de constituirse como equipo de cátedra*

Desde los relatos de los formadores de formadores se advierten, una vez más, diferencias entre la DACE y los ADCE 1 y ADCE 2, las que pueden comprenderse, en parte, por las normas y valores imperantes de una época, sostenidas y transmitidas por los docentes universitarios y construidos en el marco de la cultura profesional e institucional de pertenencia.

En este sentido, el relato de la DACE a cerca de las experiencias vividas a lo largo de su desarrollo profesional al interior de las cátedras por las que transitó, dan cuenta de la preeminencia de relaciones basadas en vínculos familiaristas y de condiciones y modalidades de trabajo organizadas fundamentalmente sobre la base de la división técnica y jerárquica de trabajo. Así lo recuerda la DACE:

*"(...) R era absolutamente liberal pero es de unas de las personas más democráticas que yo conocí acá adentro. Él practicaba la democracia, más allá, como le decía a C, de que tenían esa cuestión de la jerarquía, pero por una cuestión que hablábamos recién, él era “el” profesor, no había cierta igualdad como la que yo puedo tener con los chicos ahora, porque los niveles estaban marcados y vos llegabas hasta donde bueno...pero él te participaba todo aunque las decisiones las terminaba tomando él porque por otro lado yo era auxiliar de primera reemplazante. Pero te participaba de todo, te contaba de todo. Vos eras el auxiliar, para ellos (para los profesores) eras un ayudante, un ayudante (...) el ayudante estaba en las clases, porque en realidad la formación pasaba por estar en las teorías, tenías que estar sí o sí, en todas las santísimas clases de los dos. Y después sí, veíamos los trabajos prácticos, F nos daba los trabajos prácticos para que los corrigieras, no me acuerdo si adoptábamos algunos criterios, tampoco eran tantos”. (...) “Puede ser que haya corregido algún trabajo práctico, no me acuerdo. Me acuerdo los de historia sí por alguna que otra anécdota que tuvimos, pero de R...me parece que los*

trabajos prácticos los llevaba más a la **exposición** de clases y era muy de hablar”. (...) **“no (espacios de autonomía)**, en el caso de Rodolfo él **te pedía opinión** o que prepares esto. Yo la verdad, pensándolo como una semi dedicación, **estaba a full, full**, estaba en las dos cosas (docencia e investigación) y a su vez tenía la escuela. Pero no había, momentos de estudio, ¿qué era?, ¿cuál era la formación mía?. **Escuchar las clases**, que a mí me sirvió un montón. Ahí fue toda una etapa de lectura, de cosas más tranqui, dividido entre la investigación...porque tampoco daba para mucho más” (...) “no, yo con R me sentí muy cómoda porque era como **el padrecito**, viste que vos vas de a poco, tenía mucho que ver con **mi forma de ser**, era un tipo muy moderado, muy discreto, **era padre**, “mija esta tarde la voy a llevar a su casa” (...). “Después con la M, era la M, entonces en mi caso yo supongo que para ella **no reflejaba nada de lo que ella hubiera preferido como auxiliar, pero yo traté de acomodarme**. A mí la M nunca me levantó la vos, nunca tuve ni un sí ni un no, pero **sí aprendí de lecturas**, no compartí un montón de cosas. Lo que sí yo me sentía yo misma como **muy observada** viste, hasta dónde vos tenías que **ajustarte a un discurso a una forma**, no de actuar porque ella era con los alumnos bastante participativa, dejaba que los alumnos pero...te aparecía alguno con alguna cosa y con una palabra te **dejaba nocaut**”...(...) “Y con ella (con M), que yo tampoco estuve tanto con ella, no me acuerdo de haber dado una clase, pero sí de haber corregido prácticos, de tener intervención en las clases, porque en eso era **maestría ciruela** yo, yo estaba en todas las clases teóricas, no me acuerdo si eran dos o tres veces por semana”. (...) **“no, en ninguna (trabajo en equipo)** porque se supone que en equipo, el programa es consensuado, ni hablar de las líneas generales, de un programa en cuanto a la temática, de saber qué actividades, qué cuestiones, **¡nada!**. Los prácticos en la época de los viejos pasaban por la lectura de los textos, de los que te decía, inclusive las instancias de evaluación, tampoco”. (...) “yo te diría que no con “R” (relación con los superiores) y con “R” tampoco y con la M menos, por eso que te digo, ella **no tenía confianza en mi formación** para delegarme determinadas cuestiones, no por mi falta de estudio, sino por determinadas formas de trabajar determinadas cosas, de discurso armado que yo no lo tenía, porque era izquierda, izquierda, más allá de que podía compartir algunas cosas”. (...)“Entonces yo me he involucrado mucho personalmente, a mí **me costó separar**, porque todo el mundo dice -“hay que separar **lo personal de lo profesional**”- y son tantos años que es muy difícil decir “correte para acá, correte para allá” (...). “Pero yo creo que a mí lo que más me impactó hasta el día de hoy, **después yo aprendí a poner mi opinión** y mantenerla sin necesidad de hacer marcha atrás en lo que yo pensaba, sin justificar y sin...sin necesidad de decir a aquellos lo que querían escuchar, más de una vez eso me ha traído. Por ej, en eso la M, yo sabía que le caía como un...pero nunca

*jamás me desacreditó, jamás me hizo quedar mal, al contrario, ella veía como que yo me tenía que recuperar de semejante formación” (risas). (DACE)*

El micro espacio social de las cátedras por las que transitó la formadora de formadora docente, no se presentaron como un lugar en donde haya sido posible el desarrollo de la personalidad psicosocial y el ejercicio del actopoder profesional. La organización y distribución de tareas, establecidas bajo criterios verticalistas y jerárquicos, en donde quienes están en el vértice superior son los únicos que toman las decisiones en tanto son los poseedores del saber, inhibió la emergencia de la *fuerza de creación*.

La participación e intervención de la DACE para el desarrollo de la tarea docente se redujo a la asistencia a las clases, a la escucha silenciosa de la voz de los docentes, a la corrección esporádica de los prácticos, modalidad de trabajo que, a la vez que no reconoce la formación y saberes de quienes están en la base, no favorece la asunción de responsabilidades, el desarrollo de la autonomía, el fortalecimiento de la confianza en sí misma y en los otros, el despliegue de la inventiva y la creatividad. En efecto, expresa Mendel (1994, p. 46), “el modo de cooperación condiciona la utilización de las capacidades individuales”. De este modo, se le impide acceder a la experiencia concreta del poder transformador que los propios actos tienen sobre la realidad, acto que no sólo responde a un proyecto previo, sino también a la capacidad de creación en el curso mismo de ese acto, colocando al sujeto de interacción con una realidad siempre cambiante.

A ello se suma, la ausencia de encuentros e intercambios sistemáticos que favorezcan la constitución de verdaderos equipos de trabajo. Se pone así en evidencia uno de los rasgos característicos de la cátedra, la figura del catedrático concentra la responsabilidad y la supervisión de las actividades académicas, siendo apoyado por personal subordinado (Clark, 1991). La cátedra se caracteriza por presentar “una forma persistente de dominación personalista, en contraste con la organización colegiada y el control burocrático” (Clark, 1991 p. 15). Siendo así, en el caso que estamos analizando, el desarrollo de la psicosocialidad corre riesgo de poder llevarse a cabo, en tanto es necesario, para que el sujeto en el trabajo esté en condiciones de encarar las relaciones sociales de trabajo, un modo mínimamente igualitario, “es decir, para ser claros, que no

sea avasallado por ellas” (Mendel, 1994, p. 51). Tal como se señalaba en el capítulo anterior referido a las relaciones entre docentes y alumnos en los procesos de formación, hablar de igualdad no significa simetría sino más bien de una asimetría en donde ambos – docentes expertos y auxiliares- puedan intercambiar las experiencias recíprocas sobre una base de relativa igualdad (Mendel, 1996).

Por otra parte, tal como lo anticipáramos en páginas anteriores, se advierte la operación de los imagos parentales en la DACE, producto del establecimiento de relaciones en donde las figuras jerárquicas son inconscientemente vividas como imagen paterna. De aquí que, según sus relatos, le haya costado tanto poner su opinión y mantenerla *“sin necesidad de justificar, de decir a aquellos lo que querían escuchar”*, de *“poder separar lo personal de lo profesional”*. El sentimiento de culpa, manifestado por el temor a no estar respondiendo a los mandatos impuestos por la autoridad jerárquica, inhibe así el desarrollo del poder sobre sus actos profesionales. Pues, en palabras de Mendel, *“¿cómo atreverse a reivindicar la apropiación del acto propio puesto que el mundo pertenece “legítimamente” a los padres, a los adultos?”* (1992, p.24).

Establecida así la relación con los superiores jerárquicos, se imposibilitó la creación de un vínculo en donde a la vez que el “aprendiz” recibe el saber de oficio por parte de sus “maestros”, este respete su autonomía y libertad para re-crear el saber transmitido (Acevedo, 2010).

Evidentemente, se le está siendo difícil encontrar marcos organizacionales que se constituyan en verdaderos espacios sociales que posibiliten la inhibición del psicofamiliarismo inconsciente, como también de establecer relaciones sociales de trabajo basadas en la cooperación y el intercambio colectivo. Dichos obstáculos le dificultan sentir placer por su acto de trabajo, al estar sofocadas las posibilidades para el fortalecimiento de *“la autonomía creativa y la concertación colectiva por el descubrimiento de “otra” realidad en el desarrollo de un mayor poder sobre los propios actos”* (Mendel, 1997, p 10).

Situación diferente se plantea en el caso de los jóvenes auxiliares docentes quienes, en su hasta entonces corta trayectoria profesional, encontraron en las cátedras

espacios propicios para el despliegue del poder sobre sus propios actos profesionales y el desarrollo de la psicosocialidad.

Los jóvenes formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación (ADCE 1 y ADCE 2), así relatan su experiencia:

*"Y digamos, todavía yo me estoy manejando en los dos espacios, como **muy concentrado en el equipo de trabajo**, trabajamos con (con el profesor) y algún becario y nada más, o sea..." (...) "Sí, **nos dividimos en tareas** y de alguna manera bastante **igualitaria** con el profesor, teniendo perspectivas uno podría decir que no está bien y otras sí, **nos dividimos hasta las teorías**, a veces, me dice: bueno, vos das la teoría, las **coordinaciones**, **compartimos** las coordinaciones, de hecho, a veces, el profesor no ha estado y yo me he hecho cargo de las clases, siendo auxiliar, incluso el grado de libertad con el que nos hemos manejado; yo creo, que **la libertad**, pero además son acordadas, (...) "dividimos las tareas, incluso el profe hace, cuestiones que tendría que hacer el auxiliar, como las listas de los estudiantes, dependiendo los tiempos o lo que está haciendo cada uno, nos vamos dividiendo, las tareas es compartida" (...). "**El trabajo que hacemos en la praxis, yo siento que lo construimos día a día con el profesor, lo construimos, lo reiniciamos también, ya tenemos una, ha habido años donde ya ponemos el acelerador, apretamos el botón y ya tenemos una misma rutina también, pero es construir, los textos son nuestros, las actividades son nuestras, digamos hay una construcción hombro a hombro con el profesor. No, son de manera horizontal (toma de decisiones), son acuerdos. Es de común acuerdo con la profe en lo teórico y lo práctico, pero porque también hace bien, digamos, sostenerla, depende, depende la situación, pero a veces es mejor (...) pero sí es acordado, entre las dos"**". (ADCE 1)*

*"Yo estoy para formarme con ese otro y trabajar en conjunto, yo, independientemente de que el cargo te marque la función. En la Universidad es claro cuáles son las funciones del titular y del auxiliar, pero en el Instituto no. (En el Instituto) ganamos lo mismo auxiliares y responsables, sólo que este dicta los teóricos". (...) "Una persona que me esté marcando la jerarquía, no promueva instancias conjuntas, a pesar que uno está en una instancia de formación, pero para el otro también. Yo he tenido suerte de tener esas personas a mi lado". (...) "Con la profe he logrado que cambiara en muchas cosas que a mí me parecían, porque era muy estructurada, muy expositiva y no bajaba lo conceptual. Tanto hice, tanto hice que logré que fuera cambiando de actitud. Y logré dejar de sentir que los alumnos no le entendían a ella, nos empezaban a buscar por igual, entonces yo me saqué un peso de encima, logré que cambiara en un montón de cosas.*

*Hasta el punto que las dos nos encontramos y le hallamos el punto a la materia. Desde que yo entré en el 2006 hasta el 2012 la materia fue cambiando por muchos formatos".*  
(ADCE 2)

A diferencia de lo que se analizó en el caso de la DACE, el espacio de la cátedra se constituyó para los ADCE, en un marco propicio para la apropiación y ejercicio de su acto de trabajo. Tal como lo señalamos anteriormente, el intercambio de saberes, el enriquecimiento mutuo, la planificación y desarrollo conjunto de las actividades de formación, la revisión de la tarea realizada y su transformación, colaboraron en la emergencia de la *fuerza de creación*. La participación de los auxiliares en el desarrollo de la tarea docente, les permitieron el encuentro con la realidad siempre compleja y cambiante propia de esta tarea, tener control sobre el proceso y los efectos de sus actos, dando lugar así al desarrollo de la autonomía, la iniciativa, la motivación y fundamentalmente a constituirse en autores y no agentes, de sus actos profesionales. En este sentido, “el movimiento de apropiación no nace de sí mismo en abstracto, es el acto de trabajo concreto el que primero lo suscita y luego lo sostiene” (Mendel 1996, p. 158).

Así mismo, las relaciones y modos de trabajo que caracterizaron el funcionamiento de las cátedras en donde desarrollaron su tarea, dan cuenta del debilitamiento de la operación de la división técnica y jerárquica del trabajo en tanto existen acciones tendientes a la concertación, la cooperación y el desarrollo de tareas de modo colectivo. Sin duda, el estilo de liderazgo del “catedrático” (Clark, 1991) es importante en este proceso. Tomando prestadas las palabras de Mendel (1996):

La forma en que se desarrollará concretamente, psicosocialmente, ese trabajo organizado de manera abstracta por el marco socio-organizacional va a depender, sobretodo, de las posibilidades que se ofrecerán o no en la institución a los movimientos de apropiación del acto (p. 140)



b) Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo características del equipo de cátedra

Ahora bien, ¿cómo caracterizan los formadores de formadores docentes, sus modos de trabajo y las relaciones establecidas al interior de la cátedra que conforman para el desarrollo de la tarea docente en las asignaturas que tienen a su cargo?

La DACE, así relata las relaciones y el modo de trabajo que emprende junto a sus auxiliares:

*“Cuando me tocó la materia, yo vi la posibilidad de **hacer esto que es mío, ver qué cosas puedo cambiar** y aún trato de hacer”. (...) “Con W, creo que **equilibramos...yo al principio me molestaba un poco** y después dije “no, es importante también”, como vienen del tema de los talleres, del trabajo con alumnos, a mí me parecía un poco como pérdida de tiempo, pero después vi que muchas de esas situaciones surgen desarrollos que vos la podes aprovechar, entonces **salí un poco de lo que yo creo que está bien para dar oportunidad al otro**, para ver cómo lo puede hacer. Por ahí, él se pasa de mambo o yo en la permisividad, tenemos una **relación respetuosa**. Pero yo **aprendí**, porque indudablemente para el manejo del grupo, él es mucho mejor que yo, te das cuenta que de ciertos manejos saca cosas, -de una situación colectiva o de un alumno individualmente- que a mí no me saldrían. Entonces en eso **sí yo –aprendí a serlo**, ojo, porque al principio es como que **uno quiere controlarlo todo**, y a veces digo “**ay que cómoda que estaría si estuviera sola**”- y con Lety me pasa lo mismo. Entonces yo después veo las cosas que hago y me gustan...entonces **vemos algunas cosas generales**, pero **ella arma los trabajos prácticos** y ella se arregla con las alumnas. Por ahí cuando hay determinadas devoluciones, “mira me parece”, pero **la dejo hacer**. La otra que yo me he impuesto ahora –yo ya estoy cerrando cosas, entonces no puedo ponerle tanto de mí cuando en un momento **ellos seguirán su camino** en esta materia o en otra, por ahí **darle las posibilidades que yo no tuve**. Entonces vos decís, “**van pero acompañados**”. En el caso de W. yo **refuerzo la teoría**, porque para mí **la teoría es importante** –porque la M siempre decía: “porque acá se creen que bla bla bla (en relación a la prioridad de la teoría)- y **tenía razón** porque ella era demasiado de la teoría...Entonces en eso por ahí él decía (W) –yo daba los lunes teoría y los martes prácticos- entonces un día me dijo “**profe me parece que los chicos se aburren, es mucha teoría**”, que después por otro lado están en quinto año que laburen que joder con que se aburren. Entonces **dijimos**,*

*dividamos, entonces yo doy la mitad de teoría y la otra mitad hacemos otra actividad práctica, entonces en los dos días –y eso que le coincidía (con otra asignatura)" (...)* "por eso digo, por **temor** de querer tener todo **controladito, aseguradito** que nada se te dispare para ningún lugar –y ojo que hay alumnos que no les gusta, que son más estructurados", (...) "**sí, sí (son equipo)**. Por ej ahora con L volvemos con el optativo y **lo armamos juntas**, en base al programa vemos qué ponemos qué sacamos, qué acertamos qué sacamos, lo hacemos las dos, lo mismo si quiere poner bibliografía, los trabajos prácticos los ha armado ella y una cosa eterna, yo le digo saca un poco; y con W igual, yo tomé el programa de la Anahí, **conversando con él**, ampliando recortando, por ahí me dice "no profe esto no va más", por ahí yo quiero dejarlo y lo dejo, si la doy yo. **Él ha hecho de todo** (hasta dar teoría) pero nunca porque yo se lo exigiera, sino porque **él se lo propone**". (DACE)

El ADCE 1, en coincidencia con el relato de la DACE, comenta:

*"con la otra profesora de otra cátedra, no, **conservamos un poco la división** de lo teórico con lo práctico, con A, bueno, ella es la profesora, ella da la teoría y yo me encargo de los prácticos. Por ahí en algunos temas donde, **ella sabe que yo conozco** o manejo, por ejemplo: en el caso de los grupos, entonces **yo ahí sigo la teoría**". (...)* "La profe da una materia que ella heredó, con muchos contenidos que a ella no le gustaban y no eran propios de ella como por ejemplo: todo lo que es el campo de la formación, desde una mirada psicoanalítica en proceso, entonces, la profe, **ella me felicitó**, a mí me gustaba mucho la línea psicoanalítica, me parece súper importante, interesante y profunda, me dice: "W si vos te animas a dar esto que te gusta", y también hemos ido incorporando **cosas nuestras** y también ella me deja, digamos, que si bien seguimos respetando todo un núcleo básico heredado, el tiempo nos ha permitido darle, **cambiarle** cosas, pero eso una vez que **nos afianzamos en el espacio**" (...) "No, las dos son de manera **horizontal (toma de decisiones)**, son acuerdos. Es de común acuerdo con la profe en lo teórico y lo práctico, pero porque también hace bien, digamos, sostenerla, depende, depende la situación, pero a veces es mejor (...) pero sí es acordado, entre los dos". (...) "En la cátedra, eh, si, si" (**equipo pedagógico**). (ADCE 1)

Y, finalmente, la ADCE 2 comparte su experiencia de trabajo en la cátedra expresando:

*(...) "Nuestro trabajo es muy (piensa...), no fragmentada, **muy en conjunto**. Ella piensa sus clases y me las cuenta para **ver qué le apporto yo**, nos ubicamos qué temas, qué cosas. **Nos organizamos para ver cada cosa**. Lo mismo hago yo con los prácticos, siempre es en conjunto, **con la claridad de cuál es la función de cada una**. Yo con ella **no siento diferencias de jerarquías**". (...) "Y si hay que **tomar decisiones con algún alumno muchas veces ella deposita la decisión en mí**". (ADCE 2)*

Los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación han logrado constituirse, tal como se desprende de sus relatos, en un equipo pedagógico, en tanto la cooperación, la confianza y el respeto mutuo son los rasgos que caracterizan sus modos de trabajo y relación.

La división técnica del trabajo se basa en la asimetría dada por el rol que cada uno cumple de acuerdo a las funciones establecidas por la universidad para los docentes y auxiliares, pero una asimetría desde la cual hay procesos de habilitación mutua para el trabajo cooperativo en relación al conocimiento a ser transmitido y producido y, en donde ambos, docente y auxiliares, son *re-formados* (Acevedo, 2010).

En este sentido, es particularmente relevante observar la disposición de la DACE para atender a las iniciativas propuestas por los ADCE referidas al desarrollo de la tarea docente quienes, además, muestran interés por el acto de trabajo y su innovación. En este sentido se advierte que, si bien existe en la DACE ciertas formas de ser y actuar que dan cuenta de modelos aprendidos en su tránsito como auxiliar en las cátedras, pudo, en el contacto e intercambio con otros, sus auxiliares, no reproducir la lógica de relación jerárquica y vertical característica del modelo organizativo de la cátedra.

Así mismo, es posible que ciertos rasgos característicos de la organización académica universitaria emprendidos fundamentalmente en los últimos años, hayan colaborado en las posibilidades que se le presentaron a la DACE en particular, y a los ADCE, para que hayan podido constituirse en un verdadero equipo pedagógico, posibilitante del despliegue de su acto de trabajo.

Particularmente se destaca, el mayor acceso de los auxiliares a espacios de decisión y de formación que antes estaban centrados en el estamento de los profesores (el caso de los ADCE es relevante en este sentido por su participación en los distintos organismos colegiados), el reconocimiento en el caso particular de la DACE, de la formación y trayectoria de sus auxiliares en determinadas temáticas y, la mayor participación e intervención que existe, en general, de los estamentos inferiores (JTP y auxiliares) en el desarrollo de las tareas de docencia en el nivel del grado, tal como lo evidencia el estudio de Pérez Centeno y Parrino (2009)<sup>55</sup>. Bajo estas condiciones, pudo desarrollarse en el equipo de cátedra y fundamentalmente en la DACE, el ejercicio del acto aquel que “existe siempre y constantemente” (Mendel, 1996, p. 82) en el sujeto debido a la presencia de una fuerza antropológica “que nos lleva a desear tener dominio sobre el proceso de nuestros actos, poder decidir la forma de su realización, hacer el seguimiento de sus efectos y tener control sobre los mismos” (Mendel, 1993, p. 3).

*c) Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo establecidas con el grupo de pares y con otras categorías institucionales.*

Siguiendo la perspectiva sociopsicoanalítica, es interesante analizar, si basta con apropiarse colectivamente de su acto para situarse dentro la dimensión psicosocial. Para atender a este interrogante, es preciso abordar el segundo aspecto señalado anteriormente referido a las miradas y vivencias que sobre las relaciones y modalidades de trabajo a nivel institucional tienen los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación. Siguiendo este horizonte partimos de considerar sus relatos. En este sentido la DACE expresa:

*"(...) yo creo lamentablemente, que en la facultad nuestra podríamos progresar y hacer otras cosas si no fuera que estuviera **frenada por un montón de estas actitudes o competencias de grupos** –si estas ahora arriba, si estas ahora abajo, o a quien corresponde lo que dice o lo que no dice, si lo hizo, si no lo hizo"(...) “En esta facultad tengo relación con muchísima gente diferente –con la que trabajé, con la que estudié, o porque integré una comisión- entonces yo hablo con cierta naturalidad, con unos o con*

---

<sup>55</sup> Este estudio focaliza la atención en la dimensión docente de la actividad académica, tomando como referencia los datos producidos por el Proyecto “Cambios en la Profesión Académica” (Proyecto CAP) del cual participaron 21 países de diferentes regiones del mundo.

otros y después digo: **aquí no tendría que haber dicho esto**, y a mí no me gusta ser así, y a cada uno **tenes que estar acomodando el discurso según la situación**". (...) "Pero yo te diría que **he perdido un poco la motivación** quizás porque también yo hace como dos años antes de enfermarme yo ya hablaba de jubilarme (risas) y me decían estás loca, porque yo sentía como que **yo llevaba el carro empujándolo** y me estaba **cansando**". (DACE)

En tanto el auxiliar docente de Ciencias de la Educación (ADCE 1) comenta:

(...) ", para cada trabajador es **solamente una parte, un fragmento** y entiende que hace su parte y listo y **no conoce el proceso total**, ni sabe que pasa después y yo entiendo que, a veces me parece que también **la forma en que los docentes trabajamos** en la carrera de esa manera y **no conocemos el proceso total de la producción de la subjetividad del alumno** y entonces, como que llegan a nosotros y nosotros lo damos por sentado que ya lo tienen que saber y la pedagogía, filosofía y sociología y le damos los contenidos nuestros, y por supuesto que a veces no es tan así (...) y **no hay un involucramiento de todos** en el proceso general del estudiante (...) pero lo que pasa que tiene que ver con **una cultura** que incluso por más progresista que seamos **no la podemos romper**, como por ejemplo: praxis 1 con P, a nosotros también nos enseñó una postura crítica, **no nos hemos podido juntar con otros docentes** para decir ¿qué hacemos con los chicos de primer año? y terminamos trabajando P y yo y a veces buscamos a otros compañeros, hacemos una jornada, pero realmente, con el profe de neuro, de filosofía no nos juntamos y no tiene ¿por qué? creer con que el profe de neuro ya cumplió con andar bien y yo... Pero, es una concepción y ¿un obstáculo? Y bueno si uno quiere formarse de una manera y si es un obstáculo inmenso, si uno quiere formar un determinado sujeto, y sí eso funciona". (...) "Y en lo institucional, el **trabajo con el propio equipo, nada más**, es muy fuerte para mí, por ahí, nosotros los profes en la calle, nos juntamos y podemos hacer un montón de cosas, pero en el trabajo, eh, no". (...) "un planteo que se hizo de transformación, **que intentó avanzar**, y avanzar en el buen sentido, vincular teoría-práctica, **vincular a los docentes**, entonces **no se pudo**, yo creo que la cultura todavía (piensa)". (ADCE 1)

Y finalmente, la auxiliar docente relata.

"Creo que existe una **realidad muy fragmentada, falta de discusión**. Independientemente de en qué vereda esté parado cada uno, en la reunión de esta mañana todos pensábamos

*lo mismo, pero a quién se le ocurrió enviar un correo y decir algo. Existe la **intensificación del trabajo**, cada uno está **encerrado en sus cuatro paredes**, se ocupa de lo que se tiene que ocupar, da sus clases, forma sus propios recursos humanos, y **ahí quedó todo**" (...) "No es que esté ausente (espacios de intercambio entre docentes) sino que es como **difícil juntar a la gente**. Pero creo que es por las **condiciones** y **el contexto** en el que estamos ya que a veces juntar a la gente es para que **se maten discutiendo** y no llegan a ninguna solución. Y antes de enfermarse uno opta por encerrarse en sus cuatros paredes y solo **participar lo mínimo** que se requiera. Creo que es una cuestión que está generalizada en la sociedad". (ADCE 2)*

En el capítulo anterior, referido a la formación inicial se daba cuenta de los rasgos de una cultura universitaria asentada sobre el trabajo fragmentario e individualista, afectando de diversas maneras los procesos de formación e intervención pedagógica y; por tanto, las posibilidades para que el desarrollo de la socialización tendiente al fortalecimiento de la psicosocialidad y su manifestación a través del actopoder, pueda llevarse a cabo.

Nuevamente aquí, los formadores de formadores docentes ponen en evidencia, ahora desde el ejercicio de la profesión, la fuerza con la que sigue operando el trabajo aislado, solitario e individualista, profundizado en los últimos años debido, entre otros aspectos, a la intensificación del trabajo académico. Ya lo señalaba Clark (1991) en su producción teórica sobre el Sistema de Educación Superior, al caracterizar a las instituciones y al sistema académico como altamente fragmentado y pocos cohesionados internamente. En esta misma línea y desde un análisis en clave histórica, García (2013) señala que “durante el siglo XX se quebró aquel ideal –presente en el anterior siglo – de una cultura universitaria común y la idea de una profesión académica unificada, sucediendo así su progresiva fragmentación” (p. 35). Lo cierto es que en el contexto actual de condiciones cada vez más exigentes en el ejercicio de la profesión académica (Claverie, 2012) pensar hoy al “trabajador colectivo” se constituye en una “cuasi hazaña en medio del individualismo y la competencia feroz por/en espacios de poder” (Martínez, 2013, p. 38).

Desde estas condiciones, ¿cómo es posible desarrollar y fortalecer la dimensión psicosocial favorecedora de la construcción colectiva del sentido social del acto de trabajo? Esto si consideramos, junto a Mendel (1993), que,

(...) no basta con que en una institución exista un auténtico grupo institucional homogéneo, y que disponga de su actopoder, para que la apropiación de éste se sitúe en la dimensión psicosocial. *Falta algo más que es fundamental*. A saber, la existencia de verdaderas relaciones sociales de trabajo, que en el marco organizacional existente, (...), permitan el diálogo mediano y prolongado de los grupos (homogéneos) situados en los diferentes niveles de la dimensión técnica y jerárquica de trabajo, siendo el acto de trabajo el objeto fundamental de ese diálogo (p. 146).

Los formadores de formadores docentes si bien, han logrado constituirse en un grupo que dispone de su actopoder, tienen dificultades para que esta apropiación se sitúe en la dimensión psicosocial. Esto se debe a las dificultades que se les presentan para generar espacios y tiempos en donde sea posible el encuentro y la comunicación intergrupo, posibilitante del desarrollo de vínculos cooperativos y fundamentalmente, de acceder a una visión de conjunto de la institución en la que trabaja, como así también al acto global. Pues, “insistimos sobre este punto: el sentido social del acto de trabajo sólo está dado por la participación activa intra-grupo (poder sobre el acto parcial) y consciente (comunicación indirecta inter-grupos) en el acto global de la institución” (Mendel, 1996, p. 12). Razón por la cual, expresa Mendel (1996), “un grupo institucional aislado, aun cuando sea homogéneo, no podrá acceder a la dimensión social, psicosocial del acto” (p.12).

Finalmente, no es posible soslayar que la dificultad en el establecimiento de vínculos cooperativos, solidarios y de coordinación entre las distintas categorías institucionales, obstaculiza el desarrollo del sentido del actopoder colectivo, aquel que se realiza a través del encuentro con otros, desde el cual es posible la confrontación con la realidad de la organización institucional. Confrontación –voluntaria, consciente, discursiva Mendel (1996, p. 13)- que permite a los sujetos no sólo tomar progresivamente conciencia de la resistencia de lo organizacional y lo social, sino también poder inscribir el acto parcial e individual en el marco de los actos de nuestros semejantes. De este modo, además de recuperar poder al reapropiarse del sentido que

los mismos tienen respecto del acto institucional global, les brinda la posibilidad de apropiarse con los otros del poder transformador de sus actos (Acevedo, 2001).

Así entonces, es un enorme desafío para los actores de la comunidad universitaria, re pensar/se la organización del trabajo académico y las condiciones que “impiden la formación de colectivos de trabajo, oculta la complementariedad de los actos parciales de las distintas categorías institucionales y su nexos con el objetivo global de la organización” (Acevedo, 2001, p. 141). De este modo, se contribuye también a que los sujetos, sujetos sociales, no experimentan una regresión del plano de lo social al plano de lo psicológico individual, el cual hace que “*se encierren en sus cuatro paredes*”, “*se maten discutiendo*”, sientan “*cansancio y falta de motivación*”.

- **El Acto de trabajo en relación a la investigación.**

- **Inicio y desarrollo del acto de investigación**

El recorrido seguido por los formadores de formadores docentes en relación al acto de investigar, muestra experiencias y vivencias semejantes, a pesar de pertenecer a dos generaciones distintas: una a la cual pertenece la profesora adjunta en donde se puede advertir los efectos, en su carrera académica, de los cambios ocurridos en torno a la función investigativa y la otra, a la que pertenecen los jóvenes auxiliares, quienes forman parte de la generación en donde ya la investigación había cobrado una fuerte presencia.

De este modo, es interesante iniciar el análisis dando cuenta de las similitudes que se presentan en el modo en que comienzan su actividad en las tareas de investigación.

En los tres casos, los comienzos en el desarrollo de esta tarea lo realizan al poco tiempo de ingresar a la carrera docente como auxiliares, siendo su inserción en Proyectos de Investigación acreditados pertenecientes al mismo equipo de cátedra en donde desarrollaban su actividad docente o del que participaron como integrantes todos los miembros de la cátedra. Así lo cuentan:



"yo me recibí en el 82' y en el 83' ingreso **al primer cargo** en Política, eran cargos ad honorem, en ese momento no eran cargos rentados y **comienzo en ese espacio con Investigación**. Ellos (los profesores) **estaban muy metidos en el Proyecto de Investigación**, y yo con **mi semi-dedicación estaba a full en las dos cosas, en docencia y en investigación**. Era un proyecto fantasmagórico, que después yo terminé haciendo mi tesis con la misma lógica, era un trabajo descriptivo de tipo cuantitativo" (...) "el primer proyecto fue ese con R, **después pasé a uno de costos**, con la misma línea cuantitativa, **después en uno de Educación y Medios** pero era porque ellos estaban trabajando con profesores de la Normal Mixta, entonces ahí me incorporaron a mí, **después pasé al proyecto de Luján**, cuando ya R fue dejando, me parece que en algún momento estuve en los dos, después de Luján estuve en los proyectos de Ana –que no me acuerdo cuanto tiempo, tiene que haber sido cuando empecé con la extensión en Organización, y en el de la M que empezó trabajando las **políticas de los distintos niveles**". (DACE)

"Yo cuando **inicio en la docencia entré a un proyecto de investigación**, entré a un proyecto hecho, después me fui de ese proyecto (...), pero me sentía un poco ajena" (ADCE 1)

"En el **primer proyecto que participé era auxiliar** y desde allí hice la tesis" (ADCE 2)

Los relatos de los formadores de formadores dan cuenta del lugar que ocupó, al igual que la docencia, el desarrollo de la tarea de investigación desde los inicios de la carrera académica, siendo particularmente significativo el relato de la DACE, quien pone de manifiesto la importancia que desde aquel entonces, década del 80', le otorgaron los responsables de cátedra.

Este interés genuino de los profesores responsables hacia la investigación, refuerza la perspectiva señalada por Fernández Lamarra y Marquina (2013), según la cual, los académicos argentinos se inclinan preferentemente por la investigación. Sin embargo, se diferencia respecto a la observación que realizan los autores en referencia a que "las generaciones consolidadas" muestran en general mayor interés por la docencia que por la investigación.

Al contrario, tal como se desprende del relato de la DACE, estos docentes universitarios "**estaban muy metidos en el Proyecto de Investigación**", mostrando así un

importante interés por la dedicación a la investigación. Más adelante, se retomará lo que aquí se está planteando, aspecto que nos ayudará a comprender el impacto que tuvieron las regulaciones instituidas desde la década de los 90' en relación a la investigación para que el despliegue del actopoder de los formadores de formadores docentes pueda desarrollarse.

Continuando con el análisis, nos detenemos aquí en los relatos de cada uno de los formadores de formadores docentes respecto de sus recorridos en la investigación. En primer lugar iniciamos con el relato de la formadora de formadora docente de Ciencias de la Educación (DACE) quien da cuenta del proceso seguido durante su desarrollo profesional de más de veinticinco años en relación a su desempeño en la función de investigación. Durante su tránsito por la investigación, es posible reconocer dos momentos que marcaron un antes y un después en la experiencia que tuvo durante el desarrollo del acto de investigar. El primero de ellos, recordado como un tiempo en donde fue posible acceder, a través de la investigación, a espacios de encuentro e intercambios promotores del enriquecimiento mutuo, el aprendizaje del proceso de investigación, la ampliación y profundización de perspectivas teóricas y, fundamentalmente, estudiar situaciones de la realidad e intervenir sobre ella. En contraposición, el segundo momento, lo reconoce como un proceso en donde se fue perdiendo el sentido de lo que para ella implicaba investigar, producto de las nuevas exigencias y regulaciones instituidas. Escuchemos a la protagonista:

*"En el 90' y pico comenzaron las primeras categorizaciones las que eran con letras. Por ese entonces nos incorporamos al proyecto de investigación que dirigía Susana Vior de la Universidad de Luján. Esa experiencia a mí me sirvió muchísimo. Ahí sí era confrontar con otros grupos de gente, con lecturas de...política vista desde otro lugar, te imaginas que había trabajado con Rodolfo desde el liberalismo... Bueno ahí apareció la primera categorización y, después de esa cuando ya vino la otra, ya tenías que tener dos materias, entonces yo ya tenía que hacer tanto, imagínate que tenía la secundaria, quería ir concentrando, pero no tenía la posibilidad de cargo exclusivo". La investigación a mí me ha gustado, cuando yo la he sentido cercana a mí, en determinadas situaciones. Cuando ya por ejemplo, esta cuestión de la Evaluación a mí no me gustaba ni medio, pero en realidad es un tema que habían elegido cuando yo no estaba entonces bueno le puse un poco de onda viste" (...)" Aquí las condiciones de*

*posibilidad de elección se circunscriben a lo que ya existe (un proyecto con un tema previamente definido) y a cumplir con la función de investigación prescripta. Al principio la investigación me sirvió para estudiar situaciones de la realidad, porque ahí contrastas, profundizas, pero luego se transformó, por momentos, en instancias para hacer trabajo y presentar en los congresos, y nada más”. (DACE)*

Si bien es reconocido por diversos autores la valorización que se le ha otorgado a la actividad científica y de investigación desde la restauración del gobierno democrático en Argentina, como así también el incremento sustancial<sup>56</sup> en los últimos diez años del número de investigadores, de publicaciones con referato y de proyectos de investigación (Pérez Lindo, 2015), la experiencia relatada por la docente da cuenta de las implicancias que tuvo para el trabajo de los académicos, al menos para un grupo de ellos. Investigar se convirtió, avanzada la década de los 90’, en la carrera por la producción de paper, la asistencia asidua a congresos y reuniones científicas, la pertenencia a proyectos de investigación cuyas temáticas no siempre eran de su interés o afines a sus áreas de estudio. Las acciones llevadas a cabo se transformaron en exigencias que debían cumplirse para ingresar al sistema de investigación a través del programa de incentivo, único mecanismo legítimo por el cual pasaba a ser reconocido como “investigador”.

Todo aquello que se realizaba por fuera de estos marcos, no era valorizado, generando así una diferenciación del cuerpo académico en función de indicadores de productividad. Junto a ello, la compensación o el premio otorgado era una suma de dinero, conforme a la categoría de investigación adjudicada que se cobraba por fuera de los magros salarios docentes.

Ros y Wolsko (2016), citando a Naidorf (2012), señalan las condiciones actuales en las que se inscribe la producción intelectual:

(...) 1. el aumento de la competencia entre pares; 2. la hiper productividad medida en términos cuantitativos; 3. la tensión entre individualización de la evaluación/promoción del trabajo grupal y en redes; 4. la burocratización de las actividades de investigación; 5. la labor a corto plazo por proyectos específicos; 6.

---

<sup>56</sup> Al respecto Prati (2017) afirma también que el Programa (de Incentivo) “produjo cambios cuantitativos en los comportamientos de los docentes en materia de investigación” (p. 14)

La tensión entre hiperespecialización/abordajes inter, multi y transdisciplinarios (...), entre otras (p. 238)

Tal como lo observa García de Fanelli (2008), la complejidad de todo este procesos condujo, entre otros aspectos, a una fuerte jerarquización diferencial y a una fragmentación de la cultura académica, -“presente más allá de la natural división que genera la pertenencia disciplinaria” (p. 17) - rompiendo la imaginaria situación de igualdad de *status* que les daba cierta unidad a los académicos.

Así mismo, estos cambios y exigencias no fueron acompañados por mejoras en las condiciones laborales, el aumento en los fondos para investigación, la creación de nuevos cargo, u oportunidades de crecimiento profesional. Al respecto, la formadora de formadora docente expresa:

*"mira, yo lo que creo que cuando apareció el **programa de incentivos** eso rompió un montón de cuestiones que antes se hacían, digamos por gustos, como por ejemplo, el **trabajo en equipo**. Además con el programa de incentivo **te exigía** estar en asignaturas para que vos puedas ser categorizado. Yo fui categorizada 5 y **no cobraba un peso** porque tenía una sola materia, tenías que estar en dos materias, no primero fue D; después cuando fui 5 ahí sí **cobre incentivo que eran dos mangos**, pero tenías que tener otra materia y por eso **pedí la extensión**" (...) "**pero ahí vos que tenías que hacer?**, vos **alimentas la categoría** donde estas, **porque la tenés que sostener**, sostener eso y **sostener el proyecto**, entonces son dos cosas, lo haces para vos, **es moneda de cambio**, pero lo haces para el proyecto. Llegaba un punto en que **hacías trabajo que no tenía nada que ver**, al menos **con el objetivo inicial**, por ahí se perdía, **o por la cantidad de gente que lo conformaba** que por ahí tenía otros intereses. Yo he visto que eso ha pasado en un montón de lados, de proyectos, y **pasa hoy**. El tema del **incentivo ha sido más una cuestión de conveniencia que de querer investigar** en determinada línea, lo que no quiere decir que no se pueda hacer. Yo digo que en la mayoría, **estas detrás de la plata** para poder viajar para poder publicar, más de una vez **sacas plata de tú bolsillo** para poder publicar un libro porque **no hay plata, no hay esto, no hay el otro**, porque seguís un círculo vicioso. **Mucha gente criticó** y **todo el mundo terminó embarcado en lo mismo**, lamentablemente por querer **cobrar un peso más**, pero **al final perdés ganas y fuerza en cosas que no tienen sentido**. Es más yo ahora, **si me exigieran categorizarme de nuevo**, ya he dicho que **no voy a categorizarme de nuevo**". (DACE)*

Es evidente la pérdida del sentido del acto de investigar que se pone de manifiesto en el relato de esta docente, al ser escaso el poder que ejerce sobre sus propios actos, fruto de la pérdida del control sobre su proceso y los efectos de los mismos. Los escasos márgenes para la toma de decisión, la falta de tiempo y espacios para el encuentro entre pares, la ausencia de condiciones materiales para el desarrollo de la investigación y la “urgencia” como criterio para responder a las exigencias de las nuevas regulaciones, las que al mismo tiempo operan como condición para poder permanecer y avanzar en la carrera académica, inhiben el desarrollo de la psicosocialidad y el despliegue del actopoder. La pérdida del sentido del trabajo, agrega de Gaulejac (2012), citado por Ros y Wlosko (2016), es producto de “la brecha existente entre trabajo prescripto y real; la individualización; el trabajo aislado; la lucha por los lugares; la inseguridad laboral y el temor a ser excluido” (p. 238).

En este sentido, pareciera ser que lo que antes significaba una actividad que revestía un interés genuino<sup>57</sup> en los docentes universitarios –tal como lo describió la DACE en sus primeras experiencias-, con las regulaciones instituidas en relación a la investigación desde las políticas de educación superior para las universidades durante la década de los 90’, sofocó la motivación, la iniciativa y el entusiasmo para la producción de conocimiento.

Si bien es cierto que, tal como lo sostiene Prati (2017), las acciones académicas consistentes en “liderar o incorporarse a grupos de investigación, cursar posgrados y dirigir estudiantes de ese nivel, presentar trabajos en congresos y publicar” (p. 8) son

---

<sup>57</sup> En este sentido, es importante destacar la presencia que tuvo la investigación desde la emergencia de los estudios universitarios en San Luis en el año 1939, a través de la incorporación de la orientación científica en las carreras pertenecientes a la unidad académica existente en aquella época. El estudio realizado por la Dra Sonia Riveros sobre la emergencia y desarrollo de la Universidad Nacional de San Luis, así lo señala: “Los acontecimientos producidos (durante el año 1947) en la nueva Facultad de Ciencias de la Educación, que tiene la suerte de ser humanística y científica, implicó cambios en toda su estructura, en especial en el orden académico” (2010, p. 49). Y más adelante agrega: “Resulta relevante destacar la preeminencia de líneas de saber que apuntaban a consolidar y a estrechar lazos entre docencia, investigación y servicio” (2010, p. 51). Este dato no es menor, si se considera el estudio realizado por Lucía García sobre las modalidades de gestación y desarrollo institucional de aquellos procesos que la literatura identifica como profesionalización de los académicos, centrando su atención en el grupo académico perteneciente a la disciplina de historia. Allí señala la autora que “la estructura organizativa de la UNCPBA, en su época de gestión privada y en la primera década de vida nacional, no fue concebida con el fin de enlazar la enseñanza con la investigación” (2007, p. 60). Es decir que a diferencia de la UNCPBA, la investigación en la UNSL está presente desde sus inicios, siendo parte desde aquel entonces, de las tareas académicas a desarrollar por los docentes universitarios.

acciones que realizan los académicos para avanzar y crecer profesionalmente en la carrera académica y no sólo a causa del Programa, las condiciones de producción intelectual señaladas anteriormente junto a un marco de flexibilización de las condiciones laborales, un mercado restringido de trabajo y una fuerte competencia entre pares, modificó sustancialmente las condiciones de trabajo obturando las posibilidades para la apropiación y ejercicio del actopoder. En definitiva, aquello que en un momento fueron actos personalmente decididos –como los tiempos a seguir en el proceso de investigación, los problemas científicos a resolver, las metodologías y los ritmos de investigación (Sousa Santos, 2005)- hoy se encuentran restringidos. Gaulejac (2012), citado por Ros y Wlosko (2016), identifica este proceso como la expresión de una paradoja con la cual se enfrentan los docentes investigadores: “la paradoja de la libertad dirigida” en tanto “los investigadores y universitarios son dueños de su libertad intelectual, pero a condición de dejarse moldear por gestiones prescriptivas que fijan objetivos, determinan las restricciones (de tiempo y dinero) e imponen normas más estrictas” (p. 240).

De este modo, siguiendo la perspectiva sociopsicoanalítica, las diferentes actividades que implicó la consecución del acto de investigar fueron realizadas por la formadora de formadora docente más que como “actividades voluntarias y conscientes, (...) ejecutados de una cierta manera que uno considera la mejor, un acto del que uno se siente responsable, que uno asume en acuerdo con valores propios” (Mendel, 1996, p. 12) lo realizó más bien como un acto en donde no es uno el que actúa sino “el reglamento el que nos actúa” (Mendel, 1996).

En segundo lugar, la experiencia relatada por la joven auxiliar docente (ADCE 2) se acerca a la relatada por la DACE vivida durante los 90’:

*(...)“Pero desde el lado que **gestionan las políticas educativas, ven a la investigación con fines instrumentales para solucionar situaciones particulares. No ven el sentido real y verdadero de lo que implica la investigación. Si miramos el INFOD, estas convocatorias anuales que se lanzan para los proyectos de investigación, -que ahora me enviaron una carta documento para **presentar el informe, no sé voy a dormir con ese documento-**, mi pregunta es **qué concepción de investigación tienen. Yo hice la presentación como corresponde pero solicitando la prórroga, antes de fin de año lo van a*****

*tener. Exigen que en 15 días esté el informe. Hubo problemas con la plata que no la depositaron. Te presionan” (ADCE 2).*

Un aspecto interesante de señalar del relato de la auxiliar docente es el tema del tiempo que requiere todo proceso de investigación, sobre todo el llevado a cabo en el campo de las ciencias sociales y humanas, el que muchas veces no se corresponde con el tiempo instituido para la rendición de cuentas dispuestas por el sistema de evaluación y acreditación. En esta misma línea de análisis, la investigación realizada por Ros y Wlosko, da cuenta acerca del fenómeno de la reconfiguración del tiempo que, junto a la intensificación, forman parte del trabajo docente. Como producto de estos fenómenos, las autoras destacan los siguientes aspectos (2017, p. 238-239):

- “La creciente burocratización de la gestión de la investigación en las instituciones universitarias ha generado un fenómeno de superposición de etapas del proceso investigativo (es usual tener que diseñar un proyecto nuevo cuando aún no se termina el actual)”
- La diversificación de las funciones laborales y desvanecimiento de los límites del oficio.
- La evaluación de los investigadores a partir de su producción científica, priorizando la lógica del “factor impacto” y de indicadores bibliométricos, olvidando que “el trabajo de investigación científica requiere de un “tiempo abierto” que no puede ser estrictamente contabilizado”.

Y finalmente, citando a Périlleux (2010, p 62), las autores expresan:

- “Se aplasta la temporalidad necesaria para la exploración y la constitución de la experiencia en el trabajo, en beneficio de un tiempo puramente operatorio que confunde rapidez, diligencia y agitación. Es una fuga hacia adelante, lo opuesto a la recuperación de la experiencia”.

La intensificación y diversificación de tareas, la evaluación individualizada bajo criterios de cuantificación, de excelencia y de eficiencia, el imperativo de la racionalización del tiempo por sobre la temporalidad que requiere el proceso de investigación, atentan contra la constitución de la experiencia, el encuentro con los otros, la profundización y enriquecimiento del conocimiento, la intervención con y junto a otros en la realidad de la que se participa e investiga, todo lo cual obtura la

apropiación y ejercicio del poder sobre los propios actos, desde y sobre el cual es posible la construcción del sentido del acto de trabajo.

Siguiendo con el relato de las experiencias vividas por la ADCE 2, las condiciones impuestas por el Programa de Incentivo, complejizaron aún más las posibilidades para que el desarrollo del actopoder tenga lugar. La ADCE 2, relata:

*"No (categorizada) porque **estoy enojada con el sistema**. Pero si pretendo dedicarme a la investigación, **no me va a quedar otra**. Me empaqué porque este cambio en la relación entre el Estado y la Universidad, de pasar de ser una Universidad napoleónica donde se privilegiaba la formación del sujeto a ser una universidad donde **el foco está en la producción** y que esa producción es lo único que sigue estando en manos del Estado porque de lo demás **el Estado se desligó de todo para mantener el control e instalar todos estos mecanismos**, estas condiciones **que evalúan y controlan las carreras, de si producís o no producís**. No sé hasta dónde eso es serio. Se decía que de los mil categorizados, las producciones reales solo existían 124. Es decir **hasta dónde es real lo instalado por este sistema perverso**. Todo lo de la **calidad de producción de conocimiento es una mentira**" (ADCE 2).*

Sin lugar a dudas, tal como lo expresa Mendel (1996), los seres humanos singulares viven en el trabajo el drama individual y colectivo, "en el sentido que Pulitzer la da al término "drama" (p. 1). Tal como lo expresamos anteriormente, el relato de la joven auxiliar docente pone una vez más de relieve los efectos que generan los requerimientos burocráticos contradictorios de "producir excelencia científica y al mismo tiempo cantidad" (Ros y Wlosko, 2017, p. 238), creando "un desfasaje significativo entre prescripciones y trabajo real", manifestado en este caso en las palabras de la formadora cuando expresa "*hasta dónde es real lo instalado por el sistema perverso. Todo lo de la calidad de producción de conocimiento es una mentira*".

El caso del ADCE 1, plantea una situación diferente a la relatada por la DACE y la ADCE 2, al estar centrado más su interés y su trayectoria en las tareas de extensión que en la investigación, fruto de su experiencia vivida durante la formación inicial. En relación a ello el ADCE 1, comenta:



*“yo participé de un proyecto, **mi primer proyecto**, incluso fui el director del proyecto de extensión, era con escuelas rurales, ahí trabajé. Después participé como integrante de la **cinemateca de liberación**, estuvo re lindo ese proyecto” (...). “Para mí el trabajo con el conocimiento tiene que estar siempre orientado al compromiso social, eso, **compromiso social y político**” (ADCE 1).*

Sin embargo, a pesar de su escasa referencia a las tareas de investigación y su implicancia para el trabajo docente, desde su relato se advierte que su inicio en la investigación mediante la participación en un proyecto lo realiza más como respuesta al cumplimiento de una norma a seguir que como una elección personalmente decidida. Así lo relata:

*“Si hablamos del proyecto de investigación, en el otro (en el primero que ingresa) **no me sentí bien**, era porque uno **entra en una lógica** y vos te tenés **que adaptar**” (ADCE 1)*

La inserción obligada a un proyecto de investigación en donde además el poder elegir entre diferentes opciones eran limitadas, sobre todo cuando se está iniciando en la carrera académica, restringe su autonomía y “exige el compromiso con el cumplimiento de objetivos, el control de resultados y las normas de evaluación” (Ros y Wlosko, 2017, p. 238). De este modo, el grado de poder sobre sus propios actos, se encuentra también aquí limitado.

Por otra parte, de acuerdo a lo relatado por las formadoras de formadoras docentes<sup>58</sup>, no sólo las condiciones institucionales instituidas por las regulaciones para la producción de conocimiento no favoreció el desarrollo de procesos de formación o el mejoramiento de la capacidad y desempeño, según lo señala Acosta Silva (2015), para el “cuerpo académico”, sino también inhibió las posibilidades de transferencia, intervención y cambio en los espacios sociales objetos de investigación. Así lo expresan la profesora adjunta de ciencias de la educación (DACE) y la auxiliar docente (ADCE 2):

---

<sup>58</sup> No hacemos referencia aquí al auxiliar docente 1 (ADCE 1) debido a que, tal como lo señalamos anteriormente, sus relatos en relación a la tarea investigativa no son tan amplios como las de sus colegas.

*"No veo que se haya transformado o mejorado las prácticas educativas desde la investigación. Es más, yo lo he visto en la escuela, porque existe un paralelismo, en la escuela por criticar por teóricos, por no ajustarse a la realidad y, el teórico, por desmerecer o descalificar muchas veces lo que la escuela hace, entonces cuesta mucho ese cruce. En muchos casos, yo no voy a justificar las prácticas de ellos, pero más de una vez han sido errores gordos de quienes iban a las escuelas con ciertos criterios de ir a sacar información y no a dar devoluciones de ningún tipo". (...) "Yo siento que después de todos los procesos que pase, realmente, yo misma, con los años que tengo en las escuelas ¿pude modificar, cambiar algo?, pude dejar en el aula determinadas cosas que me parecían que estaba bien, o que sentí que el alumno aprendió?. Esa es mi gran pregunta y mi asignatura pendiente, ¿hemos transformado algo los pedagogos?, ¿hemos hecho algo por ese maestro, por esa escuela, por ese director?, pregunta viste". (DACE)*

*"La Universidad tiene el defecto de que muchas veces lo que investiga queda dentro de las paredes de la Universidad y de la comunidad discursiva a la que uno pertenece. Y no hace que eso que se produce tenga una utilidad para generar un cambio, que uno podría comenzar en la misma institución generando un modelo y luego trasladarlo a la sociedad" (ADCE 2).*

Ciertamente, si una de las cualidades del actopoder es tomar *en conciencia*<sup>59</sup>, individual y colectivamente, de sus efectos sobre la realidad en la que interviene y hacerse responsable por ello, estas formadoras, desde sus relatos, dan cuenta del escaso poder sobre sus actos en la medida en que han perdido el "poder sobre el acto" (en cuanto a su control y proceso) y el "poder del acto" para transformar la realidad en la que intervienen. La investigación, para las docentes, pierde así su sentido al no sentir satisfacción por los resultados alcanzados.

#### - El acto de investigación: relaciones, condiciones y modos de trabajo

Uno de los requerimientos del Programa de Incentivo a la Investigación para acceder a la carrera de investigador mediante la categorización, es la constitución de

---

<sup>59</sup> Sobre el concepto "tomar *en conciencia*" Mendel (1981) lo define diciendo: Así, preferimos decir tomar *en conciencia*, y no simplemente tomar conciencia, en la medida en que la conciencia de lo real y su asunción son, aquí, inseparables" (p. 205)

equipos de investigación a partir de la organización y gestión de proyectos acreditados.

Al respecto Prati señala:

“(…) el principal efecto organizacional del Programa (…), ha consistido en la adopción de la estructura de proyectos y de la carrera de investigador del Programa como la estructura organizativa básica de la investigación en la universidad, lo que requirió esfuerzos no menores (…)” (2017, p. 13).

La obligación de acreditar proyectos grupales, continúa el autor, derivó en ciertos casos en el establecimiento de relaciones basadas en la conveniencia al sólo efecto de cobrar el incentivo, constituyéndose así en grupos artificiales. Este es el caso de la experiencia de la DACE:

*“(…) vos alimentas la categoría donde estas, porque la tenés que sostener, sostener eso y sostener el proyecto, entonces son dos cosas, lo haces para vos, es moneda de cambio, pero lo haces para el proyecto. Llegaba un punto en que hacías trabajo que no tenía nada que ver, al menos con el objetivo inicial, por ahí se perdía, o por la cantidad de gente que lo conformaba que por ahí tenía otros intereses” (DACE).*

Así también, este requerimiento planteó ciertas dificultades dadas por las tensiones y contradicciones que generó “la individualización de la evaluación y la promoción del trabajo grupal y en redes” (Ros y Wlosko, 2017, p 238). La acreditación de los proyectos mediante la evaluación individual de sus integrantes, quienes además dependen de ella para sostenerse o ascender en la categoría, pone en jaque el carácter colectivo de la producción científica, a la vez que potencia las relaciones de competencia, todo lo cual inhibe las relaciones de cooperación (Ros y Wlosko, 2017). Entendemos que emprender y desarrollar la tarea de investigación, requiere del trabajo cooperativo y colectivo en donde el intercambio igualitario, abierto y profundo, la participación e involucramiento de cada uno de los que integran el equipo sean unas de las condiciones indispensables para la producción de conocimiento.

Las relaciones, condiciones y modos de trabajo por los que transitaban los formadores de formadores docente fueron desde el trabajo individual y solitario, sostenido sobre relaciones verticalistas y jerárquicas –tal es el caso fundamentalmente

de la DACE- hacia el establecimiento de relaciones y modos de trabajo basados en el intercambio horizontal y la cooperación. Así lo relatan los formadores:

La DACE recuerda:

*"Cuando yo estuve en los (proyectos de investigación) de R, más allá de que sacamos cuentas y de más, **hacíamos la cocina de la investigación**, pero **aprendíamos**, él tenía que **presentar** los trabajos y **los armábamos entre todos**, las tablas, él **redactaba** y después nos pasaba lo que había hecho, **los escribía él**, -es como que él se quería cerciorar. Después con R se hacían jornadas de investigación internas en la universidad, **presentábamos trabajo donde figuraban ellos** y nosotros...a la **"colinche"**, "¡claro, ah! (figuraban como primeros autores). (...) En el de Luján fue lo mismo porque **íbamos todos, todos**, ese era un verdadero equipo porque estábamos todos, desde la Norma Paviglianiti, Susana Vior y nosotras en la **misma mesa**, entonces tomar una problemática de cualquier provincia y **escuchar** que es analizada por esta gente, en ese momento no lo valoras. Realmente yo **ahí aprendí**, te sentís bien y era una cosa de cierta igualdad, del nunca hubo **"nos vamos a juntar nosotros y después Uds"**. Estábamos con los equipos de política educacional de Luján y de la UBA, con las de Entre Ríos, nosotras, Salta. Ahí sí (existencia de **horizontalidad**) más allá de las diferencias, vos estabas **para poner la oreja** y para **preguntar** algo, los **aportes que hacíamos era de la propia experiencia docente de la Pcia de San Luis**, yo en ese momento estaba metida hasta acá" (...) "Después se escribió ese famoso libro que fue para rescatar lo que cada uno hizo, y la M era obsesiva en esa época y yo escribía a máquina. **Todos participamos de eso y el producto fue ese libro.**" (...) (Actualmente) "bueno eso a mí me pareció interesante en la lectura de esos texto **hicimos un seminario** que duró como dos meses, no me acuerdo cuanto, donde se expusieron, **cada uno busco los textos** desde la historia de la evaluación de la calidad, como empezó y editamos unas entrevista". Pero esta cuestión de la Evaluación (temática del proyecto) **a mí no me gustaba** ni medio, pero en realidad es un tema que habían elegido cuando yo no estaba entonces bueno **le puse un poco de onda viste"** (DACE).*

El ADCE 1, relata:

*(...) "pero una vez que Ana se jubila, los que siguieron la posta **propusieron elaborar un nuevo proyecto entre todos**, profesores, auxiliares y estudiantes" (...). "La pregunta fue al iniciar el año pasado, qué quieren que investiguemos, por donde nos sentimos más cómodos para empezar a trabajar: a mí la escuela, a mí la fábrica, a mí la casita*

cultural. Entonces se intentó tener en cuenta los espacios, lo que cada uno está haciendo, incluso hasta **valorando el trabajo de extensión** que uno hace. Entonces fuimos como **consensuando** en función de los intereses de los estudiantes. Incluso, el proyecto, los objetivos los **discutimos, los re-discutimos**, los cambiamos, después elegimos las líneas, quién se queda en cada línea, incluso ahora como somos muchos más, hasta nos va a dar la posibilidad de que bueno, de que elijamos entre nosotros, quién quiere ser director de línea " (...) "Si hablamos del proyecto de investigación, **en el otro no me sentí bien**, era porque **uno entra en una lógica** y vos te tenés que **adaptar**, en cambio, en este, vos vas discutiendo si el objetivo te parece bien, si el concepto te parece bien, si los sujetos con los que vas a trabajar te parecen bien, si la metodología y **lo vamos consensuando**". (ADCE 1)

Y la ADCE 2:

En el equipo de investigación: "**Sí (trabajo en equipo)**. Con todas las dificultades que todo equipo tiene. A veces **estamos tan atareados** con las cuestiones **de docencia** y de **gobierno**. Nosotros tenemos un fuerte **acompañamiento desde los directores** de proyecto. El Proyecto posee dos líneas de investigación: (...) Es un proyecto que hace mucho que viene trabajando sobre las prácticas de lectura en los estudiantes, en la subjetividad, están conformados hace bastante. Se trata **de trabajar de manera conjunta**". (...) "Cuando necesitamos planificar las entrevistas, **nos juntamos y discutimos** cómo las llevaremos a cabo. (...) "**Nunca me había sentido parte de un equipo, eran individualidades** en donde cada uno iba por su camino (se refiere al anterior proyecto). En el proyecto anterior, "**eran ausencias, nunca me convocaron para una reunión, nunca vi que se hiciera algo. Está bien que yo estaba con la tesis, entonces mi trabajo se reducía a eso. En este no funciona así**". (ADCE 2)

Los formadores de formadores docentes reconocen y valoran los modos de trabajo que han logrado establecer al interior de los equipos de investigación que integran en los últimos años, luego de haber pasado en sus inicios en la investigación, por otras experiencias en donde estas características estaban ausentes. Las experiencias relatadas por los docentes formadores, coinciden en señalar la relevancia que ha tenido el trabajo de investigación en un grupo cuya dinámica se ha basado en la horizontalidad de las relaciones, el intercambio fluido, la escucha atenta de todas las perspectivas y puntos de vista, el establecimiento de consensos, la elaboración colectiva de propuestas, la cooperación y la participación genuina.

El grupo se presenta así, como un espacio en donde es posible inhibir las condiciones adversas presentes en la institución debido a las regulaciones sociales y organizacionales instituidas, a partir del ejercicio de la libertad y la autonomía. Libertad para integrarse o no al proyecto, libertad para expresarse colectivamente, libertad para elegir las temáticas de investigación, libertad para dirigir la reflexión.

La pertenencia a un grupo, como espacio social organizado, les ofrece protección contra las amenazas que pueden ser localizadas-depositadas (Fernández, 1996). Le aporta a nivel inconsciente, una vía para la escenificación y elaboración de sus deseos y, a nivel de los procesos secundarios de pensamiento, los intercambios realizados “abren el camino al desarrollo de nuevos sentidos referidos a la tarea en sí, pero también a la posibilidad de una auto-reflexión acerca de los propios posicionamientos en relación a ella” (Acevedo, 2007, p.33). Desde esta perspectiva,

En la intersección de ambos niveles, consciente e inconsciente, el grupo se ofrece como un espacio de creación y de formación en el pensar y hacer con los otros, esto es, de transformación potencial de la realidad y, paralelamente, de real y profunda transformación del sí-mismo (Acevedo, 2007, p.33).

Por otra parte, la cooperación señalada anteriormente como característica del funcionamiento del grupo, se presenta relevante para nuestro estudio en tanto desde la perspectiva sociopsicoanalítica se constituye en uno de sus grandes ejes teóricos. Efectivamente, el ejercicio del actopoder del que habla Mendel, “es concebido en el marco de vínculos cooperativos como los que requieren las instituciones y las sociedades para subsistir” (Acevedo, 2013, p.8). De este modo los formadores de formadores han podido confrontar con la realidad, aquella que ha favorecido el individualismo y la competencia entre los sujetos para la obtención de recursos. A contrario de ello, la *acción cooperativa* les ha permitido el desarrollo de una producción colectiva.

Pareciera ser que, de acuerdo a lo que venimos planteando, los formadores de formadores docentes, en el marco de la dinámica del grupo de investigación al que pertenecen, han podido desarrollar la psicosocialidad y ejercer el actopoder. Sin

embargo, habría que llamar la atención sobre la potencialidad o no del grupo para articular sus actos a través de la comunicación con los otros colectivos institucionales. Porque, ¿qué sentido tiene este funcionamiento sólo a nivel grupal sino es posible integrarlo, compartirlo y actuar con otros y junto a otros que comparten y viven en el mismo espacio institucional?. El acto adquiere sentido si es posible integrarlo a los actos de los otros colectivos que comparten el mismo acto de trabajo. Las potencialidades que presenta el grupo es imprescindible compartirlo a través de procesos de comunicación intergrupos que le permita construir el sentido del acto en el conjunto institucional al que pertenecen, condición indispensable para la interpelación y transformación de la realidad con la que se confrontan, como también para no fomentar el desarrollo de la “ilusión grupal” como condición para una producción común. En palabras de Mendel (1996),

(...) los actos nos retornan a través de un poder parcial sobre ellos, solamente a partir de la cooperación, la coordinación, la solidaridad, con la pertenencia del individuo al grupo, del grupo al establecimiento, del establecimiento a la sociedad, de la sociedad al conjunto de las actuales sociedades, y de este conjunto a un conjunto más vasto que comprende el pasado y el futuro de la historia humana (p.14) (...) Insistimos sobre este punto: el sentido social del acto de trabajo sólo está dado por la participación activa intra-grupo (poder sobre el acto parcial) y consciente (comunicación indirecta inter-grupos) en el acto global de la institución (p.11).

Restablecer los lazos sociales al interior de la institución universitaria es aún una deuda pendiente, necesaria de reconstruir para romper con una cultura cimentada sobre la base de la segmentariedad de los diversos grupos y sectores, el exitismo individualista, la desmedida competitividad y las posiciones corporativas que luchan por imponer sus ideas. Lazos sociales que, a través de la cooperación, la solidaridad, la autonomía, la igualdad de derechos y obligaciones, contribuyan al despliegue del actopoder colectivo, el que posibilita la emergencia y fortalecimiento de una verdadera democracia universitaria.

- **El acto de participación en los organismos colegiados del gobierno de la universidad**

Desde los relatos de los formadores docentes, se advierte la activa participación que tienen y han tenido en los distintos organismos colegiados de gobierno y consultivos (comisiones de carrera, de equivalencia y algunas ad-hoc como la comisión para la modificación de las áreas curriculares de integración) pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas y, en el caso del ADCE 1, su participación ha sido además en el Consejo Superior de la UNSL.

En el caso de la DACE, desde sus relatos se desprende que ha participado en el Consejo Directivo, en el Departamento de Educación y Formación Docente, ambos como miembro suplente y titular, en el Consejo de Escuela perteneciente a la “Escuela Normal Mixta” (institución dependiente de la UNSL) en representación de la Facultad y en distintas comisiones permanentes y *ad-hoc* constituidas para el tratamiento de determinados temas. Al momento de realizar la entrevista la formadora hace referencia a los espacios en los que participa como consejera:

*"Yo estoy (actualmente) en la **comisión de carrera** de la Lic. en Ciencia de la Educación y **este año cuesta**, bueno digo chicas hacia dónde vamos si estamos planteando (...) estoy en la **comisión de equivalencia** y en la **comisión de constitución de las áreas**". (DACE)*

En correspondencia con los casos registrados en el estudio realizado por García de Fanelli (2008), la DACE forma parte del grupo de docentes que muestran mayor interés en participar en los órganos colegiados y comisiones pertenecientes a la facultad, que en cargos de gestión o aquellos organismos y comisiones que representan a la UNSL.

A diferencia de la DACE, la participación del ADCE 1 no sólo fue escasa en los órganos de gobierno de la Facultad sino también que estuvo abocada más a lo sindical, espacio en donde llegó a ocupar el cargo de Secretario Adjunto de uno de los Gremios (el primero que hubo en la UNSL) de docentes universitarios. En tanto, durante los periodos que no cumplía allí funciones de gestión, participó como Coordinador del área



a la cual pertenecía como docente y como Consejero docente en el Consejo Superior en calidad de representante de la FCH. En este sentido, el auxiliar comenta:

*“(...) a los ocho años o a los seis años (de ingresar a trabajar a la universidad), yo estaba ya como **Adjunto del Gremio**, y a los 32 años, 33 años, digamos que hay como una cuestión de actitud de animarme, tal vez por una cuestión de ego lógico y la lucha de poder interna digamos, que son comunes” “(...) yo en la Universidad pude **construir todo un trayecto de participación político** importante para mí, primero de lo gremial, que eso te abre mucho la cabeza para conocer cómo funciona y últimamente **apoyando la gestión de la facultad**, ya comencé con el **Consejo Superior**”. (ADCE 1)*

Muy tempranamente el ADCE 1, inicia su participación en la política universitaria, motivación e interés que comienza a desarrollarse, tal como lo señalamos en el análisis de su trayectoria en la formación inicial, siendo estudiante.

Respecto a la ADCE 2, su participación transcurrió en los espacios de la facultad, primero en la comisión de equivalencia en la cual colaboró también siendo alumna de los últimos años de la carrera y más tarde, a los pocos años de ingresar a la carrera docente, es elegida por sus pares como coordinadora del Área Pedagógica. Así lo relata la formadora:

*"Hoy, **coordinado un área**" (Área Pedagógica) yo estuve como becaria en la praxis y ellas (las profesoras) me incluyeron, como yo les ayudaba, **ahí aparece la figura del alumno en la comisión de equivalencias**, nunca tuvo un alumno y entonces las profesoras hicieron que me protocolizaran la tarea y apareció la figura del alumno en la comisión de equivalencia. **Ahí aprendí hacer los expedientes**". (ADCE 2)*

Es evidente que la participación en los diferentes cuerpos colegiados de la universidad otorgó a los formadores de formadores docentes la posibilidad de intervenir en la toma de decisiones en los asuntos institucionales que les compete, acceder a la información (condición clave para el sociopsicoanálisis al igual que la toma de decisiones) y a una serie de aprendizajes (técnicos, normativos y culturales) considerados por ellos relevantes para participar en la política universitaria. Sin embargo, tal como lo señalamos anteriormente, esto no basta sino es sostenido por

condiciones que permitan a los sujetos comprender el sentido social que dicho acto de participación tiene sobre la realidad institucional.

Los relatos acerca de sus experiencias de participación -sobre todo los de la DACE y la ADCE 2-, dan cuenta del paulatino desinterés, desmotivación y agobio que generó su tránsito por los cuerpos de gobierno. Entre las razones que pueden advertirse se destacan los cambios ocurridos en las condiciones de trabajo docente, las modalidades de funcionamiento instituidas en los consejos y comisiones y, fundamentalmente, debido a las dificultades para que el intercambio, la falta de una escucha atenta de las distintas perspectivas y la efectiva consideración por parte de las autoridades de los acuerdos alcanzados, tengan lugar. Al respecto la DACE, expresaba:

*"(...) hubo una situación con un profesor que era responsable...hicieron lo imposible para que se fuera, entonces cuando vos desbancás a alguien...y otros, yo he estado en el consejo, es cómo pelea los cargos" (...) "pero la descalificación gratuita, y lo vi en el claustro, es una constante en todo" (...). Con esta cuestión de psicología vos vieras las cosas que yo escuché: un día decían que ya estaba el paquete armado, cuando supuestamente habían dicho que no" (...) "yo en el Directivo, como era suplente, vos vas...en realidad hay acuerdos anticipados, lo que decíamos antes, hay distintos grupos que tienen una visión de las cosas a la hora de votar, reflejan más o menos lo mismo que en la cámara de diputados, pero se refuerzan ciertas cosas políticas" (...). "Por ej, la participación de los alumnos en el Directivo más de una vez te iluminaban en un montón de cosas porque los chicos van planteando situaciones concretas, más allá que algunos caen en situaciones demagógicas. El resto responde al grupete que pertenece, yo creo que muy pocas personas van a plantear una visión propia, constructiva de... Y en el Departamento eran cuestiones cotidianas, en realidad la mayor cosas que pasan es la discusión por los cargos...Ahí también estuve en el Consejo de Escuela Normal, que eso me tocó una época de la Titularización de los docentes y ahí hubo unos intrínquilis más o menos porque había gente que no estaba en condiciones, de ahí salí más ardida que no sé que, por eso fue que la dejé también porque pretendían, ciertos grupos, que vos estuvieras de un lado o del otro y, no, yo vengo neutralmente a la facultad" (...) "A mí me tocó en algunas Comisiones, porque cuando uno viene de espacios en donde todo ha sido decidido desde otro lugar y que se hace como que participas...El ejercicio de tolerancia que es lo que muchos no tenemos por vivir en una campana de cristal, esto que yo te decía, por lo ideológico, por distintas cuestiones, pare la mano, espere,*

*escuche, vea y después tomas una decisión. Yo creo que mis aportes han sido escuchados, sobretudo en el Departamento de Educación, no tanto en el Directivo, por mi experiencia” (...)* “En la comisión para reformular las Áreas se **elaboró una ordenanza** que lo trataba el directivo ahora, que plantea la misión y función de las áreas, muchas de las cuales no se cumplen, o sea, existe la norma, pero **la norma no se cumple**. Por ej, la supervisión de las áreas sobre la tarea docente, ¿quién las va hacer?, ¿quién le pone el cascabel al gato?. (...) Después en el Departamento sucede que antes tomaba decisiones en relación a los cargos, y ahora cada vez menos. Entonces ya con la N. los cargos pasaron todos a la facultad a un bolsillo común digamos a una bolsa y eso se discute, o sea que vos decidís los cargos, que después tenes que ir a pelearlo allá. Es lo que te digo, en **la forma entonces en que quedan esas instancia consultivas**, para estar discutiendo si salen cargos sino sale cargo, si los contenidos, si los no contenidos, si los programas vistas?” (...) “Ahora en el **Departamento** hay una cuestión **más participativa**, porque hay una cuestión **más pareja en cuanto al pensamiento** de la gente que forma el concejo (departamental). Creo yo cuando tenes **mucha disparidad** en opinión es **muy difícil ponerte de acuerdo**, entonces en eso sé que están trabajando en forma conjunta, también me ha invitado pero **no quiero meterme en ninguna otra cosa más**”. (...) “La primera vez que estuve en el Departamento, **renuncié**, cuando yo ví que ya estaban muy...**no me sentía bien**, estaba **demasiada estresada**, con tantas cosas y **empecé apartarme de esas situaciones que me generaba muchos conflictos** y que yo **no podía manejarlo**, vos sentís que **no podes aportar nada**, es llevar la cola para tener el quórum, entonces **dije me voy**” (...). “Creo que hay cosas que **cambiar**, por ejemplo si se piensa modificar **un plan de formación** que este no sea digamos **impulsado por otros intereses**, entonces en muchos casos **aparece lo político** y hay cosas como estas que hablamos recién, un cambio de **plan de estudio que está por los siglos de los siglos que pasa por distintos grupos que nunca conformas a nadie** porque hay cuestiones **burocráticas**. Nosotros todavía no podemos sacar el doctorado”. (...) “Hay algo que yo no sé si tiene que ver con esto de andar **perdiendo el tiempo** en pavadas, digo yo **discutamos cosas**, qué políticas (delinear), yo diría bueno que nos **unamos como facultad**, una política clara de formación docente” (...) “yo veo **cosas fundamentales que no se discuten**, pero se discute en la coma y el modo que tiene no sé qué cosa **no a mí de hecho yo ya estoy media cansada**”. (DACE)

Evidentemente en la experiencia vivida por la formadora se manifiesta la pérdida de sentido del acto de participación. En los espacios institucionales organizados para el asesoramiento, consulta y/o toma de decisiones entran en escena con fuerte

impulso, la disputa de intereses personales, sectoriales, o grupales, la presión por dar acuerdo a decisiones claves tomadas previamente en espacios por fuera de los órganos formales, la lentitud y dificultad para llegar a consensos colectivos, el uso de estrategias que llegan hasta el “ataque” dirigido a ciertos actores, el escaso o nulo impacto de los acuerdos logrados en comisiones u organismos colegiados pertenecientes a unidades académicas menores, en la toma de decisiones de las autoridades o cuerpos colegiados como el Consejo Superior, la dificultad para escuchar y ser escuchado, la ausencia del cumplimiento de las reglamentaciones y normas logradas por consenso en estos organismos, desalentó el interés de la formadora por continuar participando en los cuerpos colegiados.

Kandel (2009) y Samoilovich (2008) describen con claridad meridiana lo que aquí estamos planteando. Entre los variados y complejos obstáculos que señalan para la gobernabilidad universitaria y que colaboran en la progresiva pérdida de sentido de los espacios de participación, destacan:

- La fuerte politización que caracteriza a las casas de estudio, y la segmentación en estamentos o claustros, dando como resultado una dispersión considerable en torno a objetivos y misiones de la universidad, como así también en torno a criterios con los cuales esta se gobierna.
- Junto a políticas escasamente articuladas e insuficientemente financiadas, se suma, la inercia institucional y la contraposición de intereses corporativos de los sectores académicos (ya sean las propias de las disciplinas científicas, de las profesiones, de los establecimientos, las lealtades personales, sectoriales o partidarias) con paradigmas mentales y simbólicos diferentes, neutralizando todo tipo de acción colectiva.
- El carácter complejo del conocimiento, impide organizar el gobierno en torno a un único objetivo y gestionar esta institución según criterios homogéneos.
- La lentitud en la toma de decisiones de los cuerpos colegiados y los inconvenientes que resultan de un proceso que requiere resoluciones conjuntas y acordadas.
- El “débil acoplamiento” de la estructura universitaria organizacional como resultado de la coexistencia de unidades académicas cuya relación es inevitablemente laxa o inexistente y por lo mismo, con una débil identificación

institucional. La Universidad es una institución con una “base pesada”, amplia y desarticulada, por la cual las decisiones suelen tomarse en forma aislada en ese nivel de base.

- La necesidad de llegar a amplios acuerdos para tomar una decisión conduce a restringir las alternativas posibles, lo que en ocasiones debilita la eficiencia en la decisión que se tome y con ello, se diluye la responsabilidad de la acción tomada en la “lógica de la situación” y por lo tanto nadie se hace cargo de los errores posibles.
- El modo de funcionamiento de los organismos colegiados suelen presentarse como espacios en donde las sesiones se vuelven rutinarias, tediosas, reiterativas, además de ser espacios de enfrentamientos entre personas y claustros.

Así también, estudios recientes realizados por Acosta Silva, Atairo y Camou (2015) ponen en evidencia la continuidad de algunos de estos rasgos, los que han sido analizados en el marco de los cambios recientes que afectan al gobierno universitario y que marcan nuevas tendencias en su configuración, llegando a poner entredicho “el viejo paradigma reformista de gobernabilidad universitaria” (p. 103).

La partidización de la vida universitaria y un alto componente corporativo entre los claustros que participan en la política universitaria, son los dos rasgos políticos-institucionales que tienen una fuerte presencia, según lo señalan las autoras. El primero, por “las posiciones y lealtades que se construyen por fuera de los cuerpos colegiados, (...), y se ligan más a los partidos políticos hegemónicos en cada universidad. El segundo, “obstaculiza la posibilidad de generar lazos entre los diferentes sectores, dificulta el compromiso con intereses universitarios más generales (...) y privilegia líneas de fractura sobre la base de distintas modalidades de reivindicaciones estamentales de corto plazo” (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015, p. 40-41).

Bajo estas condiciones asistimos al deterioro progresivo del acto de participación y lo que es aún más riesgoso, al vaciamiento de su sentido, fruto no necesariamente de su censura o impedimentos que se le presentan sino más bien, cuando se revela inoperante para pensar la realidad de otras maneras y desde allí poder modificarla efectivamente (Acevedo, 2007).

Desde la perspectiva que abordamos aquí y ante lo que hasta ahora venimos analizando desde el campo empírico, las dificultades que se presentan para desarrollar procesos genuinos de participación política-institucional y su consecuente debilitamiento, responde también a los escasos espacios de formación y condiciones institucionales propicias para que el ejercicio y desarrollo de la misma sea posible. ¿Cómo ejercer la ciudadanía universitaria si no ha sido una práctica sistemática y aprendida desde edades muy tempranas? Luego de haber recordado el pensamiento de figuras relevantes del mundo de las ideas –Castoriadis (1988), Rousseau (1985), Stuart Mill- concluye, en acuerdo con los aportes de cada uno de ellos, concluye Acevedo (2007)

(...) la democracia es una construcción colectiva realizada por individuos *formados* en una cierta manera de pensar y hacer dentro de los ámbitos colectivos. También comprobamos que para ellos esa formación es de índole experiencial, no se asegura a través de lecturas doctas, sino en un ejercicio continuo de participación llevado a cabo en espacios microsociales, esto es, en la escuela, en la fábrica, en el hospital, en el partido. En este sentido, y como bien señala José Nun, la participación no sería el producto de una formación democrática sino que la precedería, sería su condición de posibilidad. Los intentos fallidos observados en todos los escenarios institucionales nos advierten que los valores, las normas, las formas de intercambio que identifican a la democracia como sistema político y como sistema de vida, no se declaman ni se incorporan discursivamente, será necesario actuarlos reflexivamente cada día a partir del momento que abandonamos el universo familiar para insertarnos en los espacios sociales que son las instituciones (p. 37).

El ejercicio pleno de la ciudadanía universitaria no está dado (o no debería estar dado) sólo por el cumplimiento de una condición formal sino, y fundamentalmente, por la existencia de dispositivos que así lo promuevan, en donde el docente logre percibirse ejerciendo en plenitud una participación activa y democrática (Fernández Lamarra, Marquina, Rebeco, 2008; p.16) a través de la toma de conciencia de su contribución a los objetivos de la organización, de la complementariedad de sus actos parciales con la de los otros actos, como así también de su responsabilidad en la acción colectiva y en sus efectos. En definitiva, del desarrollo y fortalecimiento de la psicosocialidad y del actopoder a través de procesos sistemáticos y permanentes “de aprendizaje y socialización construidos personalmente y apoyados, sostenidos por/con otros” (Mendel, 1996).

Retomando el análisis de los relatos de los formadores de formadores docente, la experiencia de participación compartida por la joven auxiliar docente no se aleja de lo que aquí planteando. A pesar de su corta trayectoria profesional (cinco años al momento de realizar la entrevista), su tránsito por los espacios de participación sofocó las expectativas y motivaciones que la llevaron a asumirla, situación que, por otra parte, nos alerta sobre la necesidad de reflexionar sobre el significado, modalidades y condiciones organizacionales de participación política en la universidad. Así lo relata la ADCE 2:

*“Uno puede asumir una posición, buscar las alianzas pero luego se termina haciendo lo que se dispone arriba. Uno busca respuesta y no te las dan. O la primera respuesta que surge no hay plata. Hoy la cuestión económica atraviesa todo, y uno tiene que pelear por eso. Y yo creo que el mayor malestar es ese que genera en uno, lo social, lo económico. Por eso mi actitud es seguir en la lucha y no cerrar la boca. A veces uno no está de acuerdo, pero tiene que captar lo grupal, pero bueno”...*  
(...) *“Cuando estuve en la Praxis y hubo un intento de reunirnos para hablar con los otros docentes, no tienen disponibilidad para el trabajo conjunto debido a que tienen cuatrocientos alumnos, porque están en investigación, porque están en la comisión. Cada uno está en su mundo con millones de actividades y esto dificulta a nivel de trabajo colectivo”. (...)* *“Además cuando uno intenta, estando en ciertos lugares en la coordinación, instalar otras cuestiones también se generan resistencias. Por ejemplo, lo que ha sucedido con los programas, (...) que le corresponde evaluar al Área y al Departamento, cuando se hicieron observaciones en algunos casos se entró en conflicto. Si ocupas ciertos lugares y tu intención es hacer y mejorar cuestiones que uno las ve que están mal, existen resistencias del otro lado y te dicen quién sos vos para evaluar un programa. Si bien se habló con casi todos los profesores (sobre los criterios para evaluar los programas) existen cosas que aún no están establecidas. Y ese es un gran defecto que tiene el Departamento de Educación. Es que se discute mucho pero que se operativiza muy poco” (...)* *“Y eso que te dije hace un rato. En ese tipo de reuniones cuando comienzan a dar vueltas y vueltas hay que poner un límite, es pararse uno y decir yo no estoy de acuerdo, bueno hasta acá. Y no se trata de eliminar los espacios de discusiones porque de pronto es necesario y hay cosas que no se hacen de un día para el otro. El tema es generar estrategias, ir a golpear la puerta y que haya una respuesta, sino es como que las cosas no van a cambiar”. (...)* *“Soy de las personas que no saben decir que no, pero debí comenzar a recortar y a decir que no a varias cosas. Y te preguntan por qué te vas, genera conflicto”. (...)* *“Uno es responsable, se compromete pero a su vez el*

*contexto y las condiciones en las que uno está trabajando producen un gran desgaste que hace que uno no tenga ganas de hacer nada” (...) “muy lento (sobre el funcionamiento de los organismos colegiados) con una burocratización en exceso. A eso se le suma el poco personal. Muchas cosas se resuelven porque vos vas, golpeas la puerta y haces que te saquen un expediente. Claro (hay participación pero no intervención). Porque se demora mucho el discutir y discutir. En vez de decir que la posición a asumir será tal o cual y preguntar quién está o no de acuerdo y, ahora qué hacemos. Y analizar lo que se tenga que analizar” (...)“Primero habría que lograr el consenso y eso se logra mediante la figura llamada claustro, pero con una posición asumida sino no, no lo logras, habría que poner ciertos mecanismos de funcionamiento que están en la Facultad”. (...) “Se debería dar los espacios reales y verdaderos para construir un cambio”. (...) “Se llamaron a dos claustros, se tomaron algunas decisiones urgentes, hay que romper con tratar sólo lo urgente y no se trata la resolución de lo urgente. No se generan cambios profundos”. (...) “Si queremos modificar esta manera de trabajar instalada, una manera lenta, desarticulada se deben generar las instancias de discusión pero ágil. Alguien debe tomar la posta y pensar una propuesta, pero dar plazos, hay formas de...” (...) “Esto que salió esta mañana, estuvo fantástico, de decir, bueno, todos estamos pensando lo mismo, qué es lo que pasa que no nos estamos juntando como un colectivo y hacemos algo, no sólo pensamos, porque tenemos esa capacidad hermosa de analizar todo y de decir en dos mil palabras lo que puedes decir en tres. Nos enojamos de tal manera con las injusticias, con la falta de recursos, que nos quedamos ahí”. (ADCE 2)*

Además de manifestarse en el relato de la ADCE 2 los rasgos que adquirió la participación, para el caso de la DACE, se agregan también la creciente burocratización, las dificultades en la integración y comunicación horizontal entre los distintos organismos y comisiones colegiadas, la ausencia de comunicación descendente o al decir de Bitan y Rueff-Escoubes (s/f) la desigualdad en el derecho a la obtención de respuestas argumentadas por parte de las conducciones, la debilidad del vínculo entre representantes y representados, presentes en este caso por la escasa legitimación de la ADCE 2 -sobre todo por parte de los docentes con mayor trayectoria- como coordinadora de Área, la lucha por la obtención de recursos en un contexto de fuerte restricción que lleva a veces a la degradación de los vínculos y, finalmente, los obstáculos para el encuentro colectivo frente a las nuevas y exigentes condiciones de



trabajo académico configuradas a partir de las recientes reformas en el sistema universitario.

En este marco, la participación de la joven auxiliar docente, al igual que en el caso de la DACE, se encuentra obturada y por tanto las posibilidades para el despliegue del actopoder son limitadas. Asimismo, se constituye en un terreno fértil para que la formadora sienta desinterés, desmotivación, ausencia de placer y compromiso institucional, incluso sufrimiento. En este sentido, tal como lo expresamos anteriormente, “las condiciones organizacionales hoy son tales que los recursos antropológicos no pueden desarrollarse. El individuo puede oponerse, rebelarse, romper, le es imposible construir” (Bitan y Rueff-Escoubes, s/f, p. 1).

Así, el desarrollo de un sujeto social y político, es decir, aquel que es capaz de construir con los otros que intervienen en la realidad institucional (y no a pesar de los otros), transformándola y haciéndose responsable de los efectos de sus actos, y que encuentra sentido al integrar y hacer consciente que su acto colabora con los objetivos de la organización, se presenta como un proceso difícil y complejo.

Respecto a la experiencia de participación política-institucional relatada por este auxiliar, no se diferencia en lo sustancial con los relatos de sus pares académicos. Sin embargo, su militancia política –definida por él como una “*actitud de vida*”- ejercida desde muy joven en los espacios académicos de las cátedras o proyectos de extensión y, posteriormente, en el espacio político del sindicato de docentes universitarios, lugares en donde además pudo, junto a otros, llevar adelante proyectos en común, le permitió seguir sosteniendo su interés y motivación por continuar participando en los cuerpos colegiados. Así comenta su experiencia:

*“Mi **obstáculo** principal ahora pasa por la **formación académica** por avanzar en el posgrado que me he **demorado mucho**, siempre termino haciendo otras cosas y no, entonces eso está siendo una **fuerte limitación**” (...) “por las decisiones que voy tomando, porque la verdad que por ahí, **terminó comprometiéndose mucho más con la política Universitaria**, que con lo académico, de hecho la Política Universitaria **te brinda mucha información**, pero bueno, eso **no te da un título**, digamos, **te da mucho conocimiento, mucho capital social, mucho capital político**, también, pero no te da un*

título docente, entonces bueno y la verdad que siempre me pasa que **el momento de sentarme a escribir, terminé yéndome a la Asamblea**, que eso por ahí no está tan bueno, (...)” **yo elegí ser exclusivo** y no me interesa en este momento trabajar en otro lugar, entonces, muchos espacios de **participación política**, siguen estando en el ámbito **universitario**, soy un **afiliado muy activo** y desde la política universitaria, sigo, presentándome a elecciones, presentándome a proyectos, **por mucho que me pese mi pensamiento y mi acción** “ (...) ”Y bueno, a ver, un **organismo colegiado**, en principio era un organismo que bueno, que es un **organismo formalmente democrático**, organismo de gobierno, pero bueno, en realidad las cosas ahí, lo que **predomina no es el debate**, es **el poder político**, si hay una **decisión del Rectorado** que ya esté **consensuado por mayoría**, la gran mayoría, se lleva el proyecto, **hacemos como que debatimos**, pero ya hay un proyecto para aprobar, **no hay mucha vuelta**, uno dando el debate, **no va a cambiar una decisión política tomada**, eso es así. Yo ya lo viví antes, cuando **en el gremio** participaba que iba al Consejo, tiene una decisión, en un debate, fácilmente **no la revertís**, al menos que hagas una fuerte presión política que bueno, que puede cambiar, digamos, o una **protesta**. El año pasado llevaron el presupuesto, vos podés decir sí, por esto, pero, dice **el Rector**: “bueno, yo propongo tal cosa del presupuesto”, todos levantan la mano y **chau, a otra cosa**. Yo creo que lo que **sí debería cambiar** es que el debate tenga, el **Consejo Superior sea una instancia de decisión deliberativa real**, para que cuando uno vaya discuta y pueda cambiar. ¿Qué puedo hacer yo?, yo nada, lamentablemente para bien o para mal, pero **uno sólo, no, nada**, yo puedo estar en el Consejo, **pero si no voy construyendo**, no voy afianzando los **vínculos con el colectivo**, **que favoreció que vos estés en ese lugar**, **no hay ningún cambio**, entonces si por ahí, hay algún cambio posible eso pasa por seguir fortaleciendo el colectivo en el cual vos participaste y haciendo crecer y avanzando sobre otro espacio político tratando de **conservar cierta lógica deliberativa y crítica, ¡cuesta un montón!**” (...) “entiendo como que **el acuerdo total no es posible**, entonces, por eso cuando el acuerdo total no es posible, uno no está imponiendo en lucha y **uno tiene que imponer**, en eso **pasa la política**, pasa porque **un proyecto se impone** y vos tenés muchos mecanismos para imponerlo, pero lo que pasa que **la imposición no alcanza**, después ya no podés imponer más y listo, se acabó. Entonces tiene que estar todo ese trabajo cultural, primero de **generar instancias de información, instancia debate**, instancia de remoción colectiva y que después **el colectivo vaya anotando los rumbos**, pero **sin política no hay, son las dos cosas**. Si vos te quedás solamente en el **debate**, en la reflexión o al menos en todo el debate, si vos empezás por **el generar conciencia** o **el generar críticas**, en algún

*momento eso tiene que concretarse en algún proyecto político que genere una línea de fuerza, donde se imponga, todo, medio peronista". (ADCE1)*

Es clara su elección por la participación en la vida política universitaria, rasgo manifestado ya en los inicios de su formación de grado. Opción que, si bien reconoce como obstaculizadora para el desarrollo académico, la sigue eligiendo "a pesar de todo" por la información y los conocimientos sobre la política y lo social que le brinda, necesaria para la intervención en el campo de la arena política. En este sentido, existen ciertas similitudes y diferencias con las experiencias de los docentes que participaron en el estudio de García de Fanelli (2008). Respecto a las similitudes, tal como lo pone en evidencia la autora, las actividades académicas y políticas se muestran como contrapuestas, en tanto cada una de ellas requiere de aptitudes, rutinas y tiempos diferentes, haciendo que sea difícil pasar de una a otra. Esta es una de las razones por la cual muchos docentes se resisten a participar en los órganos de gobierno universitario, situación que no es el caso del formador docente. Y es aquí donde se manifiesta la diferencia.

En el caso del ADCE 1, no aparece como una de sus principales preocupaciones una demora en su desarrollo académico por tener que participar en la política universitaria, tal como surge del estudio de García de Fanelli. Más bien, siente que su interés por la política fue fortaleciéndose en la universidad, espacio institucional que lo elige por sobre otros.

Por otra parte, aparece con más fuerza que en los relatos de la DACE y la ADCE 2, la presencia en la política universitaria de ciertas reglas, normas, disputas y vaivenes propias de la política partidaria, poniendo en tensión y limitando el alcance o el sentido social de lo universitario (Fernández Lamarra, Marquina, Rebeco, 2008). En esta misma línea, Acosta Silva, Atairo, Camou (2015), expresan:

Como lo ha destacado una nutrida bibliografía, el funcionamiento del gobierno de las instituciones universitarias está atravesado por los estrechos vínculos con el campo político partidario, en tanto y en cuanto las posiciones y lealtades se construyen por fuera de los cuerpos colegiados, al margen de los estamentos, de las pertenencias disciplinarias u organizacionales, y se ligan más a los partidos políticos hegemónicos en cada universidad (p. 40).

Fruto de este funcionamiento, aparece direccionando la toma de decisiones, la lucha de fuerzas por “la imposición”, sofocando las posibilidades de concertación grupal surgida de la confrontación de los distintos puntos de vista, la elaboración colectiva de propuestas, la comunicación horizontal, ascendente y descendentes de las razones de los distintos sectores del colectivos institucional. Por el contrario, esta forma de participación mediante “la imposición” es considerada por el formador, como una vía política necesaria para la concreción de los proyectos. De este modo, en la dinámica de funcionamiento de los cuerpos colegiados, la imposición frente al intercambio y elaboración colectiva se presentan como dos instancias de participación contrapuesta e inevitable para la toma de decisiones. Se pone así en entredicho,

(...) los fundamentos del poder político-académico que han tendido históricamente a privilegiar la deliberación, el procesamiento colectivo de conflictos, la elaboración de consensos, la distribución medianamente equilibrada de responsabilidades y los controles mutuos entre distintos sectores, disciplinas y actores, antes que garantizar objetivos de eficiencia de gestión basados en estructuras más concentradas de los procesos de toma de decisiones (Chiroleu, et al., 2001) (Acosta Silva, Atairo, Camou, 2015, p. 39)

En relación a ello, uno de los focos de atención de diversos estudios ha sido “la tensión entre la preservación de los órganos colectivos, la participación y el cogobierno y la profesionalización y ‘ejecutividad’ de la gestión” (Fernández Lamarra, Marquina, Rebeco, 2008, p. 7). Acosta Silva, Atairo, Camou (2015) lo plantean reconociendo y analizando, la tensión que se plantea en los gobiernos universitarios entre “las fuerzas que empujan la centralización ejecutiva contra las tendencias que reclaman una mayor democratización colegiada (p. 104).

En esta misma línea de análisis, la figura del rector aparece, también en el relato del formador de formadores, como aquel que, previo acuerdos con el grupo al que pertenece, impone los proyectos ya elaborados para ser aprobados por el cuerpo colegiado, siendo los debates e intercambios producidos en su interior un artificio a ser jugado por sus miembros. Existe así, una preeminencia de la lucha por imponer intereses individuales, corporativos o grupales, lo que va a contracorriente de los procesos de concertación asentados en el “interés común”, núcleo del vínculo social (Acevedo, 2007). De este modo, tiene lugar aquí, “uno de los variados montajes pseudo-participacionistas que forman parte de las estrategias manipulatorias del poder”

(Acevedo, 2007, p. 29). Los representantes de los distintos claustros son convocados a “intervenir en la discusión de problemas previamente diagnosticados, y cuya resolución frecuentemente ya ha sido decidida por los niveles jerárquicos y las oficinas técnicas” (Acevedo, p. 31).

Esta modalidad pareciera reconocer a los actores participantes como sujetos pensantes, capaces de hacer uso de los aprendizajes adquiridos durante su trayectoria profesional, a pronunciarse como expertos. Sin embargo, sus opiniones, o propuestas “no va a cambiar una decisión política tomada”. El “como si” de la participación, lejos está de asegurar el funcionamiento democrático de la institución, como así también de favorecer el desarrollo de la personalidad psicosocial de las personas que la integran. Más bien, colabora a vaciar de sentido los espacios de participación, a socavar su función de integración social y a propiciar en ocasiones la violencia relacional, apatía y/o parálisis en el pensar y en el hacer. Tal como lo observó Brunner (1998) hace algunos años, estamos asistiendo al “pasaje de la lucha ética por compartir el gobierno de una institución que se quería transformar y modernizar, a una lucha político-técnica por hacer valer los propios intereses en una institución que se ha vuelto altamente compleja” (p. 35).

El peso que ha ido adquiriendo en los últimos años el poder de las figuras unipersonales, sobre todo las del rector, ha sido señalado en estudios recientes sobre el gobierno y gestión de las universidades. Su rol se ha tornado clave en el proceso de implementación de políticas instituidas a partir de la reforma de los 90’, marco en el cual se han delineado nuevos perfiles y se han ampliado sus atribuciones (Acosta Silva, Atairo, Camou, 2015). Desde la perspectiva sociopsicoanalítica que sostenemos aquí, con la profundización de esta tendencia, se correría el riesgo de favorecer procesos que propicien el fortalecimiento del psicofamiliarismo, rasgo que atraviesa a las culturas institucionales y “desalientan una participación que sea acorde al rol que le corresponde a cada uno en la elaboración del proyecto común” (Acevedo, 2007, p. 40). En relación a ello, veamos el relato del ADCE 1:

*“(…) digamos que hay como una cuestión de actitud de **animarme** (a participar en el gremio y en el Consejo Superior), tal vez por una cuestión de **ego lógico** y la **lucha de poder interna** digamos, que son comunes. Y de **enfrentarme a un colega**, un tercero o a **docentes más grandes que yo, titulares exclusivos**, no tengo problemas”. (ADCE 2)*

En su relato se advierte, la operación de los imagos parentales los que emergen a partir de la relación que establece con la autoridad jerárquica, frente a cuyos deseos intenta rebelarse. La organización del trabajo basada sobre el eje vertical y jerárquico favorece, “una lectura familiar del funcionamiento en juego, en la que se expresarán sobre todo las rivalidades, las apuestas narcisistas en la toma de la palabra (...). Como así también una actitud globalmente más defensiva que abierta al cambio (...)” (Bitan y Rueff-Escoubes, s/f, p. 6). Esto no significa que las jerarquías deban ser derogadas, pues forman parte del funcionamiento y gestión de las organizaciones, de ellas depende de hecho y en lo esencial el acto de decisión.

Tomar en cuenta esta realidad objetiva, forma parte del desarrollo de la personalidad psicológica de los actores institucionales (Bitan y Rueff-Escoubes, s/f). Más bien, de lo que se trata es de garantizar las condiciones para que la participación enriquezca el proceso de toma de decisiones a partir de compartir el saber sobre lo que mejor conocen –su trabajo-, vía los señalamientos críticos, la reflexión y la concertación, siendo las decisiones que se tomen lo más cercano posible al terreno, que no “caigan” exclusivamente desde arriba generando dependencia y desresponsabilización.

En este sentido, atendiendo a la experiencia de participación del formador, no es posible obviar el grado de ejercicio del actopoder individual que posee en relación al acto de participación. Siguiendo la perspectiva mendeliana, su intervención en los espacios de participación la reconoce como “productora de efectos en la realidad sobre la que interviene” (poder del acto) gracias a la información y conocimiento del que dispone, los que al mismo tiempo se han ido ampliando, como por las iniciativas emprendidas, lo que le ha producido motivación para continuar y satisfacción por la tarea realizada.

Sin embargo, ante las dificultades que se le presentan para inscribir su acto individual en actos colectivos de trabajo a través de la cooperación y la concertación entre las distintas categorías institucionales, el sentido social del acto de participación se debilita, y por tanto el desarrollo de la psicosocialidad corre grave riesgo de poder llevarse a cabo. En todo caso lo que tendrá más posibilidades de poder manifestarse será, en relación a lo planteado anteriormente, las rivalidades, “el desafío narcisista”, propio del ámbito psicofamiliar (Mendel, 1993). En palabras de Mendel: “hemos visto

cuán difícil es para un sujeto solo, comprometido socialmente en relaciones organizacionales (de trabajo), y aun cuando lograra una apropiación relativamente satisfactoria de su actopoder, vivir esa apropiación en la dimensión psicosocial” (p. 141).

De este modo, las condiciones en las cuales se inscribió el acto de participación del formador de formador de docentes, favorecieron procesos tendientes a la pérdida de su sentido, dificultando así el desarrollo del actopoder colectivo y la psicosocialidad.

En resumen, se advierte entonces que a pesar de la diferencia generacional etaria y académica entre la DACE y los ADCE, los espacios de participación por los que transitaban obstaculizaron el desarrollo de procesos en donde fuera posible la toma de decisiones en base a la cooperación, la concertación entre los diferentes sectores, el intercambio y la escucha atenta de todas las opiniones. Esta situación fue sofocando paulatinamente las motivaciones y expectativas con las que las formadoras docentes, la DACE y la ADCE 2, iniciaron su participación en los cuerpos colegiados, perdiendo así sentido el acto de participación componente fundamental para el desarrollo de la personalidad psicosocial y el ejercicio de su actopoder. En el caso del ADCE 1, si bien se advierte el interés por continuar participando en los espacios colegiados de gobierno de la universidad, hasta el punto de preferirlo por sobre el desarrollo académico, el “participacionismo” que caracterizó la dinámica de funcionamiento del organismo colegiado por el que transitó, lejos estuvo de propender al fortalecimiento de la psicosocialidad como al despliegue del actopoder.

El debilitamiento de la participación de los académicos, legado y herencia de la Reforma Universitaria del 18’, pone en jaque la demanda por “mayor” democratización de las instituciones universitarias (Atairo y Camou, 2014). Su pérdida de sentido, fruto no tanto de procesos que la hayan impedido o censurado, sino más bien por haberse mostrado inoperante para pensar la realidad institucional -desde su complejidad, tensiones y conflictos- con el objeto de poder transformarla en el marco de los nuevos escenarios políticos, sociales y económicos en el cual se inscribe.

El imperio de la política partidaria, la contraposición de intereses corporativos, la diversidad de objetivos difíciles de compatibilizar, sesiones que se volvían rutinarias, tediosas y reiterativas, la lentitud en la toma de decisiones, la coexistencia de unidades

académicas cuya relación es inevitablemente laxa o inexistente llevando en muchas ocasiones a que las máximas instancias ejecutivas decidan en cuestiones claves sin considerar los acuerdos de las unidades menores, el establecimiento de vínculos con la institución desde una intencionalidad pragmática y estratégica, planteados en términos de utilidad, la preeminencia y el fortalecimiento de las figuras unipersonales, sobre todo las del rector en la toma de decisiones, fueron los rasgos que caracterizaron y coadyuvaron a que el acto de participación de los formadores de formadores docentes perdiera su sentido.

Los estudios consultados - Acosta Silva, Atairo, Camou, (2015); Fernández Lamarra, Marquina, Rebeco, (2008) Kandel (2009); Saimoilovich (2008) – explican la presencia de estos rasgos a partir de considerar las transformaciones políticas e institucionales que a nivel regional, nacional y al interior de las instituciones se han producido en los últimos treinta años, poniendo en evidencia las problemáticas y tensiones que enfrenta el gobierno de la universidad. Así mismo, coinciden en señalar que, si bien se siguen sosteniendo los principios reformistas del 18', las formas, contenidos y prácticas del funcionamiento del gobierno universitario, están siendo modificados, interpelando así su legado. La puesta en cuestionamiento por parte de los reformistas de los 90' a cerca de la eficacia y eficiencia de los órganos colegiados de gobierno -fundamentalmente para responder a las nuevas demandas sociales y cambios políticos e institucionales-, planteó la tensión entre aquellos que argumentaban a favor del sostenimiento y fortalecimiento de los órganos de co-gobierno y aquellos que pregonaban hacia su retrainamiento o reconfiguración 'gerencial' y profesionalizada (Fernández Lamarra, Marquina, Rebeco, 2008).

De este modo, tal como lo plantean Acosta Silva, Atairo, Camou, (2015) pareciera ser que "(...) si por largo tiempo el viejo paradigma reformista de gobernabilidad universitaria tendió a naturalizarse en las universidades públicas de la región (...) desde hace ya varios años esa cristalización material y simbólica ha comenzado a ponerse en entredicho" (p. 23).

La crisis de gobernabilidad y participación de los actores universitarios es una de las manifestaciones de estas tensiones las que se complejizan en el marco de la redefinición de las relaciones entre la Universidad, el Estado y el Mercado y las



exigentes demandas provenientes de diversos actores del campo universitario como de los actores de la sociedad civil, políticos y económicos (Atairo, Camou, 2014).

Desde esta perspectiva, en lo que refiere a la pérdida de sentido del acto de participación de los docentes universitarios y concretamente, en nuestro caso, de los formadores de formadores docentes entrevistados, tiene que ver también con un conjunto de regulaciones que modificaron las condiciones para permanecer y desarrollar su carrera académica, afectando su disponibilidad, interés y motivaciones para participar activa y comprometidamente en la planificación y diseño de las políticas institucionales que marcaran el rumbo no sólo de la universidad sino de la sociedad toda. La fragmentación y segmentación del cuerpo académico son uno de los síntomas de estas regulaciones lo que dificulta aún más el intercambio, el encuentro, en definitiva la cooperación a través de la participación.

Si los sistemas universitarios se definen en términos de sus contribuciones al sistema democrático de los países de la región, expresan Fernández Lamarra, Marquina, Rebeco, (2008);

La universidad debe trabajar efectivamente para alcanzar consensos básicos en materia de políticas públicas a través de procesos de concertación, para promover nuevas modalidades de representación social, para establecer canales institucionales para las demandas de participación social, para el desarrollo y aceptación colectiva de valores éticos-morales en el marco de una cultura cívica democrática (...) (p. 3).

Los obstáculos para el ejercicio efectivo de la participación en el gobierno universitario dificultan caminar hacia este horizonte. En este sentido, mientras se sigan sosteniendo modalidades de participación y estructuras de gobierno asentadas sólo sobre la posición individual o grupal de poder sobre los otros, la crisis de gobernabilidad anunciada por diversos autores se volverá una tarea compleja y difícil de resolver. De lo que se trata entonces, es de apostar y generar condiciones en donde sea posible apropiarse con los otros del poder transformador de sus actos, permitiendo que “las relaciones de subordinación se transformen en vínculos de cooperación” (Acevedo 2017, p. 36).

De este modo se contribuirá también a revalorizar y revitalizar el rol docente como ciudadano universitario, rol que por otra parte, ha sido olvidado en las prácticas de formación, en tanto, tal como lo enunciamos anteriormente, su desarrollo ha sido escasamente atendido en los micro-espacios sociales por los que transitaron – escuela y universidad- espacios en donde tuvieron lugar “formaciones individuales e individualizantes, que hacen que cada uno se vuelva rival, competitivo respecto de su prójimo” (Beillerot, 1996, p. 34)

A modo de síntesis, se advierte que el encuentro con la institución universitaria a partir del ingreso a la carrera académica los enfrentó desde el inicio con su complejidad y todo lo que ella supone en términos de incertidumbre, adversidades y desafíos. A lo largo de los relatos de los formadores de formadores docentes, fue posible advertir las dificultades que se les presentaron para que el acto de trabajo en torno a la docencia, la investigación y la participación institucional puedan desarrollarse en condiciones que le permitan confrontar con dicha complejidad, y lo que ello implicó para el despliegue del actopoder y el fortalecimiento de la psicosocialidad.

Desde el inicio de sus carreras académicas las condiciones de la organización universitaria, en donde coexisten principios de la organización burocrática, la organización colegiada y la organización jerárquica, inhibieron la apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos profesionales.

La segmentariedad y el alto grado de fragmentación profesional característico de la institución universitaria (Clark, 1983), profundizadas en los últimos años fruto de las transformaciones ocurridas en el sistema de educación superior, inhibieron las potencialidades que el acto de trabajo tiene -toda vez que se inscribe en el marco de relaciones sociales (colectivas)- para responder a los desafíos e incertidumbres que la realidad institucional plantea y desde allí poder transformarla. Una de los rasgos más significativos de esta fragmentación es el que se presentó en el proceso del acto de trabajo, esto es, en la continuidad y complementariedad entre el acto en relación a la docencia, el acto en investigación, el acto en extensión y en la gestión, los que aparecen como contrapuestos.

El cambio en las condiciones de trabajo académico en línea con los requerimientos de mayor productividad, gestión eficiente y transparente de recursos en un contexto restrictivo, la búsqueda de fondos privados o públicos a través de mecanismos competitivos y la demanda de mayor responsabilidad pública (*accountability*), coadyuvaron a esta fragmentación al haber dado lugar a la intensificación del trabajo docente, la flexibilización laboral y la instauración de valores corporativos, la competencia y el individualismo. Todo ello además, en el marco de un contexto de escasez de recursos presupuestarios universitario, de restricción de puestos laborales e inestabilidad laboral, profundizando el problema del acceso, la permanencia y la movilidad académica de los formadores docentes.

El nuevo contexto, afectó el trabajo autónomo de los académicos, restringiendo el grado de poder sobre sus actos profesionales al haber perdido el control sobre el proceso de dichos actos, como el poder decidir la forma de su realización, hacer el seguimiento de sus efectos y tener control sobre los mismos (Mendel, 1993). Y, fundamentalmente, colaboró en el debilitamiento de la creación de relaciones sociales de trabajo basadas en el establecimiento de vínculos de cooperación con otros. Cooperación que, desde la perspectiva sociopsicoanalítica que sostenemos aquí, promueve el desarrollo de capacidades para establecer una multiplicidad y compleja trama de interrelaciones posibles, la capacidad instrumental y cognitiva de responder de manera creativa ante los imprevistos que le plantea la realidad (*improvisación creadora*) la que, cuando es colectiva, se constituye en la cualidad humana por excelencia y finalmente, la pertenencia al grupo para la sobrevivencia como el mayor poder que se ejerce desde el acto colectivo.

El debilitamiento y pérdida de sentido del acto de participación en los diferentes cuerpos colegiados de gobierno es una muestra de ello, espacios que han sido puestos en entredicho y con ello uno de los baluartes reformistas del 18'. Así también, el proceso seguido para el acceso y la movilidad en la carrera académica, se presentó en mayor medida, como una carrera de obstáculos a resolver, muchas veces de manera solitaria y de acuerdo a las capacidades y recursos individuales para hacer uso de las oportunidades que se les presentaban.

Producto de estos acontecimientos los formadores de formadores docentes, sobretudo la DACE y la ADCE 2, han puesto de manifiesto su malestar, desmotivación, desinterés y hasta sufrimiento vividos en determinado trayecto de su desarrollo profesional, llegando a considerar que *“la universidad te quita vida”*.

Por otra parte, los espacios de las cátedras y equipos de investigación por los que transitaron, se constituyeron algunos, como espacios ricos en formación y crecimiento profesional, en donde fue posibles el intercambio frecuente y horizontal, como la participación en el conjunto de temáticas y actividades a desarrollar, dando lugar al desarrollo de las iniciativas, la creación y el trabajo autónomo. De este modo, a través de la cooperación se habilitó al dominio individual y colectivo del proceso de trabajo. Estas modalidades de trabajo fueron continuadas al momento de constituirse ellos como equipo de trabajo. En cambio en otros, sobre todo los transitados por la DACE, el predominio de un funcionamiento basado en la división jerárquica y vertical, junto a la intensificación del trabajo, inhibió procesos tendientes a la expresión y desarrollo de la psicosocialidad, profundizándose en momentos donde entran en escena las regulaciones y normativas instituidas por las reformas de los 90' en materia de docencia e investigación.

Para finalizar, dos aspectos nos parece interesante dar cuenta aquí. En primer lugar, poner de relieve una vez más la importancia que tuvo el marco organizacional – en este caso el de la cátedra y el de los equipos de investigación- para que los sujetos, múltiplemente condicionados puedan, a través de sus actos hacer uso de la fuerza de creación -propia de la especie humana- para transformar la realidad, marco en donde los sujetos tienen un papel clave, como colectivo social para, a partir de objetivar la realidad, decidir el modo en que se posicionarán frente a ella.

En segundo lugar, señalar que *“no basta con apropiarse colectivamente de su acto para situarse dentro de la dimensión psicosocial”* (Mendel, 1993, p. 141), tal como se puso en evidencia en el análisis realizado sobre las condiciones, relaciones y modalidades de trabajo adoptadas como equipo de cátedra. Pues, construir el sentido social del acto de trabajo es posible si se establecen relaciones de intercambio con los otros colectivos que son complementarios a él, permitiendo tomar conciencia del modo

en que dicho acto colabora en el logro de los objetivos institucionales, como trabajar para su transformación. De lo contrario, tal como lo señalamos recientemente, el espacio universitario se constituye en grupos fragmentarios y endogámicos (pre) ocupados en lograr sus objetivos particulares, corriendo así el riesgo de caer en un funcionamiento psicofamiliar. Las palabras de Mendel (1993) iluminan lo que aquí estamos planteando:

De lo que acabamos de decir surge la segunda conclusión, a saber, la necesidad de tener en claro *la estructura real* del colectivo de trabajo con el cual uno colabora. (...) ¿Cuáles son las modalidades de intercambio que establece con los otros colectivos de la institución, o con las estructuras jerárquicas? A partir de cierto punto de elaboración del discurso intra-colectivo, es absolutamente necesario que el movimiento colectivo de apropiación del acto se encuentre con la realidad de otros colectivos, que sean complementarios de él en el trabajo. De lo contrario el discurso, desconectado de la institución, va a volverse circular y se establecerán formas de “dinámicas de grupo”, de psicofamiliarismo grupal, que ya no tiene nada que ver con las relaciones sociales de trabajo” (p. 159).

Crear y fortalecer la cooperación entre los distintos colectivos de trabajo se presenta como una necesidad perentoria a resolver, demandada y reconocida también por los formadores docentes. En este sentido, son representativas las palabras del joven auxiliar docente:

*“En la universidad, ese cambio cultural tiene que ver con que seamos capaces de volver a pensar nuevas formas de relacionarnos con el otro, nuevas formas de vincular la universidad con la comunidad, nuevas formas de pensar prácticas de política institucional, ampliar eso en el conjunto”. (ADCE 1)*

## **Desarrollo Profesional y Actopoder en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Biología**

- **Posibilidades, toma de decisiones y carrera docente**

La situación de “*shock* de realidad” (Simon Veenman, 1984, Marcelo García, 1993) que emerge de los relatos de las formadoras de formadoras docentes, vividas durante el inicio de su desarrollo profesional, al parecer, no hace distinciones entre las generaciones. Tanto la DAPB, con una trayectoria de más de veinte años, como las ADPB con sólo cuatro años una y dos años de antigüedad la segunda auxiliar, ponen de

manifiesto las tensiones y desafíos que tuvieron que enfrentar, trayecto regido además por el “principio de supervivencia” (Marcelo García, 1993). Así lo recuerdan:

*“Siempre puse **un exceso en mis expectativas**. Y evidentemente teníamos un **miedo hacia la casa de altos estudios**, sin embargo era ahí, internamente, donde quería ir. Quedarme a trabajar en la Universidad. Más allá que lo veía como **tan difícil y tan lejano**. Además ver en la Universidad todos **los mecanismos** que se manejan en la sociedad puntana donde las becas son para los **“hijos de”**, eso es una realidad muy marcada”. (...) **“Fue muy duro** (el ingreso a la universidad). Siempre ha sido muy duro, muy difícil. Siempre **me ha costado el doble o el triple**. Comencé trabajando en el CIS, (...) **nos contrataron, estuve como 5 o 6 años**. Allí hacíamos todo el trabajo de auxilio pedagógico en las escuelas, todos los niños que iban con problemas de aprendizaje”. (DAPB)*

*“Y desde el 2011, o sea, cuando empecé, **empecé con dos cargos al mismo tiempo**. Porque empecé en... febrero de 2011 a trabajar con M y en marzo de 2011 en la escuela. Como que **fue todo de repente**, porque antes en el 2010 yo había tenido una suplencia en una escuela que era horrible, no voy a decir cual, pero horrible” (...). “Cuando entré acá como profesora de biología, entré primero, o sea me recibí en el 2009, en el 2010 fue **un año muy exigente** entonces terminé de cursar ésta materia con él y después empecé con suplencias y era todo...**el primer concurso era como muy confuso** como una cosa muy **intrigante** porque nunca había estado, **tenía miedo** pero no pasa nada van a ver otros llamados a concurso y tuve suerte y en ese quedé segunda”. (ADPB 1)*

*“El año pasado **fue muy duro**, el año pasado **arranqué con todo**, arranqué con el tema de la universidad, después estuve dedicándome a mi tesis además de arrancar en la Lucio y entonces de repente (...)” ¿y con que me encontré? **Con una realidad dura**, principalmente en el nivel medio, **ser docente no es fácil** -transmitir conocimiento... hubo situaciones realmente desbordantes en la escuela-cantidad de alumnos-... siento que estoy grande, es como que **he madurado de golpe**” (...) **“Vivo con mucha presión** (los inicios en la profesión), la verdad que mucha presión, ahora **estoy tratando de manejarlo** pero bueno es una situación creo que a uno lo pone en **permanente tensión**” (...) “Estoy con **muchas cosas**, tal vez esto no? de, no se obstáculos pero a veces me gustaría dedicarme más a ciertas actividades, pero son muchas y **todo tiene que ser rápido**”. (ADPB 2)*

Es evidente el “*shock* de realidad” y sentimiento de cierto desborde que viven las formadoras, frente al encuentro con una nueva realidad institucional en la cual deben desempeñarse ahora como profesionales. Situación que se complejiza, sobre todo en el caso de las ADPB, al ingresar simultáneamente a instituciones educativas pertenecientes a dos niveles educativos diferente –el secundario y el universitario- con exigencias y demandas también desiguales. La imposibilidad de elegir, en los inicios al mundo laboral, la institución en donde comenzar a desarrollarse profesionalmente se debe en parte, a la inestabilidad de los cargos durante este periodo, los bajos salarios y los obstáculos (las instancias de formación y práctica que tuvieron que atravesar) que tuvieron que sortear, sobre todo en la universidad, para acceder a los escasos y competitivos cargos docentes. Este marco se presenta propicio para que la intensificación del trabajo docente, fruto también de las condiciones cada vez más exigentes para el ejercicio de la profesión, comience a ser vivida e incorporada como rasgo natural y necesario del desarrollo profesional y con ello el comienzo de un camino tendiente al fortalecimiento del individualismo, la competencia y la rivalidad, favorecedoras de la degradación del acto de trabajo como acto social y colectivo.

En el caso de la DAPB, las altas expectativas por ingresar a trabajar a la “*casa de altos estudios*”, colisionan con la incertidumbre que ocasiona la operatoria de mecanismos discrecionales, tal como “la selección a dedo” ejercida en general por los docentes de mayor trayectoria y con mayor capital simbólico (Claverie, 2015). Es aquí donde se pone en evidencia lo señalado ya en el caso de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación. Nos referimos, al despliegue de una serie de mecanismos informales utilizados por los sujetos ante las debilidades que presenta el funcionamiento de los mecanismos formales para el acceso y la movilidad en la carrera docente.

En este sentido, para el caso de las jóvenes formadoras docentes del Profesorado de Biología, el vínculo establecido con docentes de trayectoria, la influencia de los mentores y la pertenencia a ciertos grupos académicos, se constituyeron en los principales vehículos que les facilitó el ingreso a la carrera, además de responder a los requerimientos del desarrollo de pasantías y becas de formación en investigación o docencia valoradas especialmente como relevantes por el grupo disciplinar al que

pertenecen. El acceso a estos mecanismos y su disponibilidad se brinda generalmente, tal como se evidencia aquí, al igual que en los otros casos de los formadores de ciencias de la educación, a quienes han realizado su formación inicial en la misma unidad académica en la que se genera la factibilidad del cargo. En este sentido la ADPB 1 y ADPB 2 relatan:

*“Estuve como **pasante** en el 2009, por ahí, en donde hacía los análisis de suelo. En el mismo proyecto. Siempre con este proyecto. Y bueno, después me incorporaron porque **M que era la directora, que es divina, ella me incorporo a mí.** Aparte es un proyecto que a mí me gusta la gente, no es complicada. Luego, participé como **auxiliar de segunda alumna ad honorem** en Ecología, ahí empecé, **me llevaba muy bien con los profes.** Ahí fui alumna ad honorem, **después me presenté al concurso y gané** como auxiliar de segunda alumna, trabajé ahí hasta que salió este llamado que tengo ahora, auxiliar de primera. **Empecé bien, bien de abajo,** como alumna ad honorem hasta donde estoy ahora”. (ADPB 1)*

*“**Forme parte de un grupo, hice una especie de pasantía** acá en la universidad con **una química, profesora que me invitó.** Un grupo de químicos que ellos hacían gestión ambiental, entonces **me llamaron** para que conociera cómo se movían y de ahí surgió, dije no, esto me gusta, **quiero esto y de ahí salió la posibilidad de una beca dentro del grupo,** entonces pude hacer la especialización” (...) “Con mi trabajo en gestión ambiental, este, **mi directora de acá está dentro del proyecto en el cual voy a formar parte en un futuro**” (ADPB 2)*

Evidentemente tal como lo sostiene Claverie (2015) en su estudio, más allá de la definición de elementos estructurales (formales) que regulan el acceso, la permanencia y la promoción a los cargos docentes, regido principalmente por el concurso público y abierto de antecedentes y oposición, existen factores políticos y culturales que, producto de las interacciones de tipo informal entre sus actores, ejercen una fuerte influencia. En este sentido,

(...) para el despliegue de la carrera cobra una gran importancia la posesión de un capital simbólico y social y estar conectado con redes que faciliten, en primer lugar el acceso a los puestos y, luego, el aprendizaje de las normas de la cultura y de los instrumentos propios de las prácticas aceptadas como válidas en ciertas “elites dominantes” (Claverie, 2015, p.70).



Poder proyectarse profesionalmente en la universidad, depende entonces no sólo de los mecanismos formales que lo posibiliten sino también, de las capacidades para hacer uso de las reglas y de las estrategias informales aprendidas que cada uno pone en juego, en el marco de las interacciones. En este sentido, las jóvenes formadoras de formadoras docentes pudieron iniciar su carrera docente gracias al despliegue de estos mecanismos, los que les posibilitaron además ir tomando decisiones que fueron delineando su trayectoria profesional en determinados campos de formación, de enseñanza y de investigación.

De este modo se advierte también que sus actos, imbuidos de pensamiento y saberes que incluyen la intuición y la astucia, fueron reconocidos y valorados a diferencia de lo ocurrido con la joven formadora docente de Ciencias de la Educación. Sin embargo, tal como se interroga Mendel (1993) ¿en qué va a contribuir a la *socialización* del sujeto y qué va a agregar a su maduración *psicosocial*? Al respecto, lo que se presenta como relevante señalar aquí, es el modo en que desde el inicio del desarrollo profesional, las condiciones institucionales son tales que tienden a favorecer más el desarrollo del actopoder individual, al estar centrado en las posibilidades que se le presenten y a las capacidades individuales de los sujetos para acceder y hacer uso de esas posibilidades, capacidades que en ocasiones van más allá del mérito alcanzado. Se inhibe así el desarrollo de procesos que permitan ir integrando, en vías de la construcción del sentido social del acto, estos actos individuales en actos colectivos de trabajo.

Como lo advierte Claverie (2015), “en la realidad de las prácticas, estos elementos funcionan como principios de división y jerarquización y, por lo mismo, son los que están en juego en las luchas de poder por las posiciones dentro de la organización” (p. 68). Esto, además de ser un marco propicio para generar malestar y desilusión en el cuerpo docente frente a las condiciones de desigualdad, en donde sus esfuerzos, sus méritos o su trayectoria suelen ser escasamente reconocidos.

El relato de la carrera docente por la que transitó la DAPB nos da pistas para profundizar lo que aquí estamos planteando.

“Comencé trabajando en el CIS<sup>60</sup>, (...) **nos contrataron, estuve como 5 o 6 años.** Allí hacíamos todo el trabajo de auxilio pedagógico en las escuelas, todos los niños que iban con problemas de aprendizaje” (...). “Luego, en 1994 yo ingreso como Auxiliar en la materia “La problemática de la Didáctica en la Escuela Media” de la Facultad de Ciencias Humanas”. (...) “Yo me incorporo a la Facultad de **Química Ad-Honorem** en un Proyecto de Investigación en 1992 hasta 1996 incorporándose también ad-honorem en **las materias humanísticas y pedagógicas de los profesorados**” (de química en los cuales era responsable la directora). (...) “Hubo un congreso de Educación y la conozco a **P. V. (directora del proyecto de química).** Ella era exiliada, estaba volviendo al país. La incorporan en la Facultad de Química, se había doctorado en Bélgica (...). Ella estaba a cargo de un **montón de materias, con un contrato de Profesora Adjunta.** Ella tenía que dar las metodologías, las pedagogías, las didácticas, las prácticas para el Profesorado de Química y Biología. Ella estaba buscando gente, lo que le fue difícil, y **me invita para que integre su cátedra**” (...) “cuando llega el momento de efectivizar el cargo de auxiliar (el que tenía en la FCH) **de casualidad me entero, porque habían cajoneado el expediente del llamado, habían buscado gente que se presente, tuve un cruce y un mal trato y decidí renunciar**” (...) “Aún permanecí en el CIS, en la Facultad de Química en el Proyecto de Investigación ad honorem pero que a su vez **iba a dar clases también para ir aprendiendo**” (...) “Cosa que en la Universidad **cuesta el reconocimiento profesional hasta el día de hoy**” (...) “Posteriormente a P. (responsable de las materias del profesorado de Química y Biología) **no le renuevan el cargo, ese cargo lo rinde R, y me va a buscar, porque él sentía un compromiso moral, una deuda, entonces era el cargo de él, el auxiliar, y le digo que sí en el acto y comienzo a trabajar en la Facultad de Química en Metodología de la Investigación como Auxiliar Temporaria, donde debí rendir concurso. En el ‘97 me designan Auxiliar de Ira. Exclusiva y me hago cargo de todas estas materias. El año 2000, siendo auxiliar, me hago cargo de 6 materias y este año de dos. Además el año pasado debí hacerme cargo de Metodología de la Investigación para la Lic. En Biología y Metodología de la Investigación e historia de la Ciencia para el Profesorado de Biología y en esta última materia venían además los alumnos de la Lic. en Cs. Biológicas y los de Biología Molecular. Debí hacerme cargo de esa materia porque el responsable pasa a ser el Secretario de Infraestructura. Así que por única vez dije que sí, así que el año pasado **terminé dictando 8 materias.** Es así que estoy lenta con la Tesis porque llevo esta **sobre carga** desde hace 5 o 6 años. Además, hace 2 años cuando se jubila Celia de Práctica y**

<sup>60</sup> CIS: Centro Interdisciplinario de Servicios que funcionó en la Facultad de Ciencias Humanas hasta el año 2009

*Residencia me debí hacer cargo de esto y de Metodología de la Investigación. Por supuesto que estaba todo el día aquí en la Universidad porque lo único que hacía era dar clases. Entonces fui dejando de participación en Congresos e Investigación". (...)*

*"Y en la Facultad de Química, el hecho de **no saber** toda la cuestión administrativa, el hecho de los puntos de que uno iba a las áreas y todos se hacían los tontos. En un momento quisieron sancionarme porque yo era responsable de las materias, porque yo era Profesora Auxiliar pero terminé trabajando como Profesora Adjunta. **Responsable de materias siendo Auxiliar.** Por no preguntar (razones por las que asumió la responsabilidad) porque no había profesores, **por esa cosa de ser temporaria e ir haciendo tus antecedentes tratando de afirmarte en tu lugar**, a su vez yo iba tomando cursos de posgrado de la Enseñanza de la Ciencia, además me lo pedían las autoridades y **yo no me daba cuenta** que ellos lo que estaban haciendo era ir **tapando agujeros**. Y el hecho de haber sido **ingenua e ignorante en cuanto a lo legal**" (...).*

*"Eran alrededor de **5 o 6 materias**. Entonces **cuando me doy cuenta planto bandera en el 2006**, colgué todo y **comenzaron a preocuparse** por el área de educación, comenzaron a ver cómo me sacaban los puntos para llamar al cargo. **Yo estaba sola, sola.** El área de Educación en la Facultad de Química era **inexistente. Solo estaban los profesores y nada de Auxiliar o Jefes de trabajos Prácticos.** Solo había un profesor para la materia y ahí **te iban recargando con las materias**, porque R. se debió hacer cargo del Taller de Bioseguridad (que era una obligación de los otros organismos paralelos como PROARQUIBI y otros que son **los que marcan la política** dentro de la facultad en todos estos acuerdos), con un total de 400 alumnos ya que debía dar este Taller a los alumnos de todas las facultades. Él estaba solo por tanto entre los dos **íbamos piloteando** la metodología. Yo colaboraba con las Pedagogías y las Didácticas de Celia y Celia que colaboraba y me ayudaba a mí con estas materias. Todos dábamos de todo; por tanto **había que olvidarse de cargos**. Y esto duró hasta que aparece un intento de amenaza de sanción hacia mí, ahí **planto bandera**". (...)*

*"Comienzan a ver **quejas de los alumnos** y es entonces cuando **comienzan a preocuparse y a aparecer los cargos**. Y comienzan a aparecer los concursos (año 2008, creo) **de antecedente y oposición** y; entonces rindo el cargo como Profesora Adjunta en el 2007, pero sin auxiliares, recién el año pasado (2011) me asignaron auxiliares. Cuando comienzan a jubilarse otros profesores comienzan a buscar auxiliares. Cuando comienza toda la **movida de los vacíos de las materias de los profesorados**, y la política de la facultad es no desprenderse de sus profesorados bajo ningún concepto" (...)*

*"Luego, cuando entras al sistema **vos vas conociendo, no ser tan legalista**, vos me preguntás del estatuto de la universidad y que se yo, cuando lo necesito voy y lo busco, eso debe ser*

*por lo que a mí me mantuvieron más de 20 años como temporaria al desconocer yo la parte de administración” (...). “Todo mi paso por la Universidad fue por concurso de Antecedente y Oposición, hasta el Auxiliar Ad-Honorem debí rendir concurso. No, una situación..., una **irregularidad laboral** insólita donde **me la pasaba rindiendo concurso y no te daban lugar que te correspondía**. Y un camino recorrido sola”. (DAPB)*

El relato de la formadora pone en evidencia una vez más la fuerza con la que operan los mecanismos informales para el acceso y la movilidad en los cargos, en donde se pone de manifiesto el escaso control que tiene la formadora respecto del proceso y los efectos de sus actos, como la ausencia de reconocimiento institucional hacia los mismos.

Su trayecto por la carrera docente se encuentra atravesado por una serie de obstáculos que debe enfrentar, tomando decisiones que llegan a afectar sus expectativas y motivaciones personales y profesionales, como el desarrollo del acto de trabajo académico en las unidades académicas de pertenencia. En este sentido, lo que para algunos docentes las “prácticas informales” (Claverie, 2015) o “saberes de oficios” (Acevedo, 2004) se constituyeron en ventanas de oportunidad para proyectarse profesionalmente, para otros como es el caso de la DAPB, fueron un obstaculizador para el avance y el crecimiento profesional. El “ejercicio de control personal de la autoridad” (Claverie, 2015) de los docentes responsables de las cátedras, direccionó la trayectoria profesional seguida por la formadora.

En un caso, este ejercicio de control ocasionó la renuncia a concursar el cargo en el cual se había iniciado como auxiliar, primando así el poder de uno sobre el otro. Mientras que en el otro caso, le abrió las puertas para poder insertarse no sólo en la cátedra de donde la docente era responsable, sino también en otra unidad académica.

En este espacio comienza desempeñándose como auxiliar ad-honorem, lo que le permitió continuar su formación en disciplinas del campo pedagógico. Sin embargo, la escasa influencia de ésta docente, -a pesar de su trayectoria académica-, para incidir sobre las decisiones de quienes dirigen las políticas de la institución, fue un aspecto que dificultó la movilidad en la carrera docente de la formadora.

Para poder permanecer y promocionar en el cargo, llegó a aceptar, luego que los docentes responsables dejan las cátedras, continuar como auxiliar dictando las materias (seis y hasta ocho en total), situación que se extiende durante varios años. Esto se debe no sólo a la carencia presupuestaria para llamar a los cargos, sino también producto de la existencia de “jerarquías implícitas en el conocimiento tácito que circula en la academia sobre el prestigio relativo de cada disciplina” (García de Fanelli, 2008) que hace que en este caso, el Área de Educación<sup>61</sup> no haya sido una prioridad al momento de asignar recursos humanos y financieros a las carreras de los profesorado.

En suma, la intensificación del trabajo, el escaso reconocimiento material y simbólico por parte de las conducciones de la realización de sus actos, el desempeño de tareas docentes ajenas a la prescripción del rol de auxiliar, el dictado simultáneo de distintas materias y todo lo que ello implica en términos de formación para el abordaje de las mismas, la suspensión de actividades académicas necesarias para el enriquecimiento y crecimiento profesional, el “aprendizaje” de comportamientos como “*no ser tan legalista*” fueron los efectos de sus actos en el marco del despliegue de las “prácticas informales”.

De este modo, el escaso poder del acto para modificar la situación laboral insatisfactoria devino en la formadora pérdida de interés, desmotivación, frustración y pérdida de placer en el trabajo. Así también, se fortalece la segmentación y jerarquización característica del cuerpo académico, fruto de la desigualdad en el despliegue de los mecanismos informales llevados a cabo por cada sujeto de acuerdo a sus capacidades y oportunidades para acceder y hacer uso de los mismos, afectando así las posibilidades para el logro de la movilidad en la carrera y la obtención de beneficios laborales.

Las condiciones bajo las cuales se desarrolló la carrera docente de la formadora, condujo más al desarrollo del individualismo y la competencia que hacia el

---

<sup>61</sup> De acuerdo al relato de las formadoras, durante el año 2000 se comenzaron a reestructurar los planes de estudio de aquellas carreras que además de la Licenciatura, ofrecían la formación pedagógica para acceder al título de Profesor en Química o Profesor en Biología. Esta formación ocupaba un lugar subsidiario dentro de las Licenciaturas, no existiendo, entre otros aspectos, una estructura académica que nucleara las problemáticas y demandas propias de los Profesorados.

establecimiento de relaciones basadas en la cooperación y la complementariedad de los actos, todo lo cual inhibió la emergencia y fortalecimiento de la psicosocialidad a la vez que sofocó la apropiación y ejercicio del poder sobre los actos profesionales. Las posibilidades para que el sujeto psíquico devenga sujeto social se encuentran debilitadas, al igual que el fortalecimiento de un sujeto político al estar primando la posición individual sobre los otros, lo que va en detrimento de las condiciones que posibilitan apropiarse con los otros del poder transformador de sus actos.

Si bien, los inicios de la carrera docente y la corta trayectoria de las jóvenes formadoras de formadoras se muestran promisorias para su desarrollo profesional, es posible advertir que bajo el imperio de condiciones institucionales caracterizadas por la segmentación y fragmentación, el individualismo y la competencia, el camino para el desarrollo y fortalecimiento de la psicosocialidad y el poder sobre sus propios actos deberá atravesar por diversos obstáculos. Tal fue el caso de la DAPB para quien el proceso atravesado para el acceso y movilidad en la carrera docente obstaculizó la apropiación y ejercicio del actopoder, ocasionando en la formadora cierto desaliento y frustración ante las dificultades para el logro del crecimiento profesional. Finalmente, tal como lo señalamos para el caso de los formadores de formadores docentes de ciencias de la educación, coincidimos con García de Fanelli y Moguillansky (2009) en que el universo democrático en el que predomina la igualdad de oportunidades está en entredicho.

- **El Acto de trabajo en relación a la docencia**

- **El encuentro con el saber en el marco de las relaciones con docentes y alumnos**

La DAPB se desempeñó como auxiliar docente, tal como se describió anteriormente, en dos equipos de cátedras distintos, constituidos para el dictado de asignaturas pertenecientes a la formación de profesores ofrecida por dos unidades académicas diferentes. Uno de los equipos pertenecía al Profesorado de Ciencias de la Educación de la FCH (Facultad de Ciencias Humanas) y el otro equipo a la FQByF (Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia). En cada una de ellas, su experiencia en relación al encuentro con el saber para el desarrollo de la tarea de enseñanza y en el

marco de la relación establecida con los docentes, fue diferente. Así lo relata la formadora de formadora:

*"Fui Auxiliar de Primera (en la FCH) donde debía dar clases, **nunca te dieron nada para estudiar. Y además te pedían que les laves el mate, pone el agua, etc., etc, me sentí que me tomaron como una auxiliar administrativa. Todas esas cosas y muchas cosas más padecí allí adentro**" (...) "Entonces me dije que si ese era el concepto de estar en la Universidad **todo estaba mal**" (...) "En cambio con la Profesora P.V. vos tenías que hablar de Epistemología de la Ciencia, Historia y Filosofía de la Ciencia y Metodología de la Ciencia y no la instrumentalidad como se la encausa hoy con errores conceptuales muy serios" (...) "Y ella era **una persona muy sabia que se dedicó más a la epistemología de la ciencia y no a la filosofía. (...) Ella me formó, me indicaba qué libros era pertinente leer, cosa que hoy no lo encontrás con nadie. Ella me ha formado, yo aprendí mucho con ella**". (DAPB)*

Desde el relato de la formadora se advierte el malestar y el sufrimiento que vivió durante su tránsito como auxiliar en el equipo de cátedra de la FCH, espacio en el cual se la invisibiliza como sujeto formado, capaz de brindar los conocimientos aprendidos, de enriquecerlos e interpelarlos en el encuentro e interacción con otros, docentes y estudiantes. Sus tareas se redujeron al desarrollo de tareas administrativas, imposibilitando así el despliegue del poder sobre sus actos, a la vez que obstaculizó el proceso de apropiación del sentido que sus actos tienen, en relación al acto global de la institución. En este sentido, son relevantes las palabras de Acevedo (2010):

Cuando, como sucede con la actividad docente, esos actos se realizan en el marco de una institución, el trabajador contribuirá al objetivo de esta, respetando la legalidad que rige los intercambios en su interior, a cambio de lo cual esa organización deberá ofrecerle no solamente un salario como retribución a la tarea contratada, sino también un espacio de socialización, de desarrollo de su personalidad psicosocial, y, en el plano inconsciente, de metaforización imaginaria de sus deseos. Cuando esas condiciones no se cumplen sobreviene el desinterés, la apatía, el sufrimiento en el trabajo, y, en casos extremos, la patología individual y la violencia relacional (p. 4).

Experiencia diferente fue la que tuvo en el espacio de la cátedra del profesorado de la FQByF en la cual, luego se desempeñará por un tiempo como docente responsable. En este espacio, la figura de la docente a cargo de la cátedra, cobra un papel relevante.

La formadora la reconoce como aquella persona que le ofreció su experiencia y su saber, orientándola en el camino de su desarrollo profesional. La importancia de estos “maestros en el arte de la pedagogía” (Acevedo, 2010, p. 13) ha sido ya señalada en los trabajos de investigación desarrollados por Ickowicz (2003; 2011).

En este sentido, fue en este espacio en donde la formadora pudo encontrar un lugar donde recibir “el saber de oficio” a la vez que ejercer el poder sobre sus propios actos. Sin embargo, es posible advertir, que de no darse las condiciones institucionales para reconocer, sostener y replicar estos modos de relación que se presentan en estos espacios, al conjunto de la organización, condiciones en donde sea posible con y junto a otros apropiarse y ejercer el poder sobre los propios actos de trabajo, los logros alcanzados aquí podrán debilitarse. Esto, sobre todo si sostenemos junto a Mendel (1996) que el actopoder requiere de procesos de aprendizaje y socialización construidos personalmente y apoyados, sostenidos por/con otros.

En el caso de las jóvenes formadoras de formadoras docentes, sólo es posible dar cuenta aquí, en relación a lo que estamos analizando, a la experiencia de la ADPB 1 en tanto la ADPB 2 sólo se desempeñó como auxiliar en la cátedra que conforma actualmente con la DAPB y la ADPB 1. Al respecto la ADPB 1, recuerda:

*“Y bueno, lo que fui aprendiendo, en la materia esto que decía y después más allá de la materia uh! muchísimas cosas que uno no sabe hasta que no la, por ejemplo el tema de armar el programa, esas cosas... reuniones que como alumna yo no sabía y ahora cuando fui pasando para el otro lado, cosas administrativas... todas esas cosas. M (la profesora) me acompañó, con ella armé un poster, siento afecto y reconocimiento. He compartido muchas cosas lindas en el trabajo, más allá de lo que es en sí lo laboral, tenemos una relación fuera de la universidad” (ADPB 1)*

Aparece en el relato de la formadora, el reconocimiento hacia la docente que la acompañó en los inicios de su desarrollo profesional, acercándola así al conocimiento del oficio como del conocimiento disciplinar. De este modo, su acto de trabajo se va enriqueciendo y adquiriendo sentido, generando en la formadora satisfacción y entusiasmo por la tarea emprendida.



- **Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo**

a) *Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo antes de constituirse como equipo de cátedra*

En coherencia con lo señalado anteriormente, se manifiestan diferencias entre la DAPB y la ADPB 1 en referencia a las relaciones, condiciones y modos de trabajo que se establecieron en el espacio de las cátedras por las que transitaron antes de constituirse como equipo. En este sentido la DAPB, recuerda:

*“Tenía un currículum que era impresionante (la docente responsable). Yo creo que ella fue el motor para que yo haga todo lo que yo he hecho, ella me ha formado, yo aprendí mucho con ella. Me enseñó lo que es ir a un congreso y exponer porque me daba pánico. En ella encontré ese apoyo de saber que vos puedes, cosa que en la Facultad de Ciencias Humanas no encontras esta actitud. Creo que ha primado la desvalorización del otro. En ella y A. M. que nos llevaba a que nos formáramos” (...)* “Y a pesar del tiempo transcurrido yo sigo necesitando ese seguimiento. (Ahora) te tenes que hacer sólo y es de lo que reniego. Y la vida me fue mostrando también que debes hacerte sola y de eso es lo que yo reniego”. (...)

*“Espantosa (en la cátedra de la FCH) porque me sentí que me tomaron como una auxiliar administrativa. Fui Auxiliar de Primera donde debía dar clases, nunca te dieron nada para estudiar. Y además te pedían que les laves el mate, pone el agua, etc., etc. hasta que dije basta. Hasta esta falta de respeto. Todas esas cosas y muchas cosas más padecí allí adentro” (...)* “Entonces me dije que si ese era el concepto de estar en la Universidad todo estaba mal, fue una discusión terrible con ella y tuve la oportunidad de expresarle lo mal que me sentí por el mal trato que me dieron a mí y a los alumnos y que los alumnos me buscaban a mí para aclarar el lenguaje esotérico con el que estas profesoras impartían sus clases. Presenté mi renuncia al Decano con alzada al Consejo Directivo y digo las razones”. (...)

*“Son muy tranquilo (modos de trabajo en la cátedra de la FQByF), muy relajado, yo siempre me sentí bien. Siempre existe el respeto del uno por el otro, el no meterse. Siempre fue un trabajo de mucho respeto”. (...)* “No (constituyen equipo pedagógico). No porque sus intereses eran otros”. (DAPB)

En el relato de la formadora se advierte las dificultades que se le presentaron para apropiarse y ejercer el poder sobre sus actos, como hacer posible el desarrollo de la

psicosocialidad. Por una parte, la ausencia en la construcción de lazos basados en la dialogicidad (Freire, 1993), el verticalismo en la división de tareas, la manipulación de la autoridad internalizada que lleva a la violencia relacional, la ausencia de intercambios en torno al conocimiento que dé lugar al enriquecimiento mutuo, a su profundización y desarrollo; obturan el despliegue del acto, provocando en la formadora impotencia para modificar la realidad institucional insatisfactoria.

Por otro parte, al contrario de esta experiencia por la que transitó, encontró un espacio en donde sus actos fueron valorados y enriquecidos en el marco de una relación y organización de la tarea basada en la horizontalidad, la escucha, el intercambio sistemático, el aprendizaje y profundización de conocimientos. La figura del docente de mayor trayectoria cobra aquí un papel relevante, otorga a la formadora confianza en sus aptitudes, colabora en la manifestación y el desarrollo de sus capacidades y recursos que le permiten confrontar con la realidad. Sin embargo, le es difícil aún, alcanzar un desarrollo más autónomo respecto de la autoridad internalizada en tanto señala: *“a pesar del tiempo transcurrido yo sigo necesitando ese seguimiento”* (DAPB).

Seguramente en este proceso, tal como lo señalamos anteriormente, haya sido la dificultad de encontrar cátedras que, en el marco de ciertas condiciones institucionales, hayan logrado constituirse en verdaderos colectivos de trabajo más o menos estables y productivos en donde el intercambio sistemático y permanente promueva el “trueque de saberes teóricos y experienciales por reconocimiento y estímulo intelectual” (Acevedo, 2015, p.6), constituyéndose así también en garante de la propia identidad y sostén psíquico (Ickowicz, 2013).

Su experiencia posterior, da cuenta de un modo de relación y trabajo caracterizado por la preeminencia de una modalidad individualista en el desarrollo del acto de trabajo, modalidad que garantizaría el mantenimiento de “buenas relaciones” en tanto cada uno de los miembros de la cátedra se limita a la realización de su tarea “sin meterse” en lo que el otro hace. Por tal motivo, la formadora reconoce que no se constituyen en un verdadero equipo pedagógico.

De este modo, la ausencia de intercambios y comunicación intracolectivo inhibe la apropiación y ejercicio del actopoder, poniendo en riesgo el desarrollo de procesos formativos que den lugar –tanto al interior de la cátedra como el llevado a cabo en el aula universitaria- a la integración y articulación de conocimientos, a la reflexión sobre los efectos y la complementariedad de sus actos, a la socialización de sujetos capaces de comprender que “el sentido de la existencia no es una conquista solitaria sino una construcción colectiva y permanente” (Acevedo, 2007, p. 10).

A diferencia de ello, la ADPB 1 tiene en los inicios de su desarrollo profesional, oportunidades que le abren las puertas al abordaje y profundización del conocimiento disciplinar, como al desarrollo de su práctica docente universitaria. En este sentido la misma relata:

*“Bueno, en la parte de Zoología a mí me tocaba más bien **organizar el material** porque se dictaba materias biológicas, también ayudaba a **corregir trabajos prácticos**...eso como que fue en la parte de educación que lo fui como incorporando y **hoy me gusta** no es una cosa que me moleste trabajar ahí... lo otro leer más, no es tanto el material de trabajo antes era lo biológico ahora con los libros, los textos, **armar guías, sacar ideas para nosotros hacer cosas nuestras, propias**”. (ADPB 1)*

La cátedra por la que transitó se presentó así como un espacio posible de socialización y formación, condiciones propicias para el despliegue del poder sobre sus actos.

*b) Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo características del equipo de cátedra*

A pesar del poco tiempo transitado juntas como equipo de cátedra, las formadoras de formadoras docentes han ido construyendo un espacio en donde ha sido posible el crecimiento mutuo a través de la cooperación y el intercambio de saberes y experiencia. La cátedra en la que se desempeñan las docentes formadoras – Didáctica y Currículum y Problemática de la Enseñanza, ambas orientadas a la enseñanza de las ciencias biológicas- , no tienen una correspondencia directa con el campo disciplinar en la cual han sido formadas. La DAPB con título de Lic y Prof en Ciencias de la

Educación y las ADPB con título de Profesoras de Biología, lejos de haber sido un obstáculo, se constituyó en una condición posibilitante para el intercambio de conocimiento y enriquecimiento mutuo necesario para el desarrollo del acto pedagógico.

Al respecto las formadoras de formadoras, comentan:

*“Se me está haciendo difícil porque **tengo que aprender a gestionar** esta otra parte. Francamente me cuesta, me cuesta dar órdenes, **me cuesta dirigir**. Yo no tengo problemas en delegar. Yo delego, doy lo que se necesita, soy muy generosa, a los alumnos les doy todo. Este es recién el segundo año que tengo auxiliar y con esta nueva auxiliar que tengo ahora, que se incorporó en el 2do cuatrimestre. Ellas **me acompañan** a la clase ven como doy clases y las dos auxiliares que tengo son dos joyas que no las quiero perder. **Son muy valiosas**, muy buena gente. Ambas son biólogas, con unas pilas impresionantes. Yo las aprecio mucho. Son las que me están indicando que yo tengo que **formar un buen equipo** pero eso me está costando porque eso no lo sé. Ellas están dando clase en la escuela primaria pero yo ya el año que viene les armaré el espacio para que comiencen a dar clases aquí. Ellas ya **intervienen en las clases** cuando yo estoy dando clases, ellas **corrigen los trabajos** de los alumnos” (...)* “No, en realidad **nos reunimos de manera informal** porque todos los años son distintos, los alumnos son distintos. Este año ha sido difícil, un grupo muy heterogéneo, cero participación, muy indiferentes, me ha dado mucho trabajo este año por lo tanto esa indiferencia hace que yo baje las pilas. Estoy empezando a conformar un equipo pedagógico” (...) “En una ocasión cuando los alumnos estaban defendiendo sus trabajos para promocionar la materia (...) me sorprendió K. con la **solvencia** con la que hablaba, que yo pensé, estaré yo así, o estoy debilucha?” (DAPB).

*“Claro, yo le ayudo a Mónica a **armar los prácticos**, bueno ahora va a venir Cari y nos va a ayudar con eso, a **corregir** porque Mónica, hay materias la que se dicta en este primer cuatrimestre como que está buena porque los chicos como que cuentan sus experiencias en la escuela y **nosotros** y Mónica no yo, le da todo lo que es la parte de gestión en la escuela, la parte educativa, yo **ayudo por ahí en los prácticos en la discusión, un análisis de texto**. Y en el segundo cuatrimestre donde da Curriculum y Didáctica me siento mucho más útil porque ahí Mónica **me pide muchos ejemplos de biología**, entonces yo le puedo dar esos ejemplos y a además yo empiezo a corregir las planificaciones, entonces yo me siento más... **cómoda con el contenido disciplinar**. En cambio en este primer cuatrimestre no me siento tan útil como en el segundo pero ella*

*dice que sí, que yo le sirvo pero yo me siento que no. Pero bueno, vamos aprendiendo a la vez (...). Porque el año pasado, no, el anterior, 2011 yo a fin de año rendí la tesis entonces ese año como que estaba perdonada porque estaba dedicada a la tesis y M. me re apoyó, me decía no te hagas problema, por ejemplo me decía no te hagas drama, andá, terminá de escribir eso después vení. Como ahora lo hace con Cari que va a rendir su especialidad, entonces como que nos re apoya en ese sentido” (...) “Si, o sea (equipo pedagógico), M. conmigo, nunca hemos tenido una discusión, hace poquito que estamos juntas, igual a mí no me gusta ir al choque. Igual ahora tenemos muchos proyectos de hacer cosas juntas las tres. Cosas sola con M. cosas solas con K”. (ADPB 1)*

*“El grupo que tengo: M y R–bueno las conozco hace poco- Moni es divina, conversamos, intercambiamos opiniones, pero nos ponemos de acuerdo” (...). “Y trabajamos (modos de trabajo), cada uno expone sus ideas en un tema puntual y lo abordamos de distinta manera, tenemos distintos puntos de vista por la formación que tenemos. R es bióloga y profesora, yo soy profesora con una orientación en gestión ambiental y Moni es pedagoga, entonces, son distintos puntos de vista. Yo gestión ambiental, que estoy tratando de incorporarlo en todo momento” (...) “Entonces, ya en educación es lo que estamos con las chicas y trabajamos como incorporarla y cómo debería ser incorporada en la currícula, en la demanda curricular de todas las carreras de la universidad”. (ADPB 2)*

De manera similar a lo ocurrido con el equipo de Ciencias de la Educación, las formadoras del profesorado de Biología desarrollaron una modalidad de trabajo y relación basados en la horizontalidad, la cooperación, la confianza y el respeto mutuo. De este modo, una vez más, se debilita la lógica de relación jerárquica y vertical característica del modelo organizativo de la cátedra. La apertura hacia el aprendizaje de nuevos marcos teóricos y prácticos para la enseñanza, las posibilidades de llevar a cabo sus iniciativas y de proyectar trabajos en conjunto; colaboraron en el ejercicio del poder sobre el acto de trabajo en relación a la docencia.

*c) Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo establecidas con el grupo de pares y con otras categorías institucionales.*

Desde el relato de las formadoras de formadoras docentes se advierte la ausencia de intercambio y comunicación entre los distintos grupos de pares y con las distintas

categorías institucionales, fundamentalmente, con las autoridades de la unidad académica.

En relación a la experiencia de la DAPB, se observan las dificultades que se le presentaron a lo largo de su desarrollo profesional, para poder establecer una comunicación fluida con las conducciones de la institución, obstáculo que promovió la fractura en las relaciones sociales de trabajo. Así también, la soledad con la que enfrenta la resistencia de la realidad de la organización institucional y el aislamiento como rasgo característico del trabajo de los docentes, ponen en evidencia los obstáculos para el desarrollo de la psicosocialidad y el despliegue del actopoder colectivo. Al respecto la DAPB, relata:

*“Y en la Facultad de Química, el hecho **de no saber** toda la cuestión administrativa, el hecho de los puntos de que uno iba a las áreas y **todos se hacían los desentendidos**. En un momento quisieron sancionarme porque yo era responsable de las materias, porque yo era Profesora Auxiliar pero terminé trabajando como Profesora Adjunta” (...) “No (**no recibió respuesta** a su nota). Directamente aceptaron mi renuncia. **Nadie de las autoridades se acercó** y yo siempre decidí permanecer lejos del poder, quería estar **lejos de estas negociaciones**, porque todos esos manejos nefastos no me gustan y yo ya los había vivido en la provincia” (...) “**Sola** (durante este proceso), porque **nadie se jugaba**” (...) “Yo creo (razones por la que está pasando eso) que están focalizados en **intereses personales** muy fuertemente, en el mayor dominio del poder y que no están haciendo las cosas seriamente. O quizás están haciendo cosas serias y **no se están haciendo visibles**” (Entre los docentes en general) “**Cada uno está en la suya**. Las relaciones son distintas porque los profesores llegan a las 6 o 7 de la mañana, pasan a los laboratorio, **en su trabajo, en su producción, en su mejor paper del mundo, ocupados por sus alumnos, así es como se mueven**”. (DAPB)*

Varios son los aspectos que es posible dar cuenta a partir del relato de la formadora, los que permiten comprender lo señalado recientemente. Por una parte, la ausencia de respuesta por parte de las autoridades niega el derecho a la información que todo sujeto tiene respecto de su acto de trabajo, derecho a las preguntas y la obligación de las conducciones de responder de manera argumentada a las preguntas planteadas (Rueff-Escoubes, s/f), proceso que habilita a la comprensión del proceso y sentido de su

acto de trabajo y de la realidad institucional en la cual se inscribe. Esto, sobre todo, si se trata de una institución, como la universitaria, cuyos principios se asienta en la consecución de la democracia. En este sentido, Rueff-Escoubes (s/f) expresa:

Compartir el saber, vía las preguntas y las respuestas, es uno de los elementos propios de la democracia, el secreto sistemático define por el contrario las posiciones de autoridad, extrema en las dictaduras o monarquías de derecho divino en el pasado, parcial en los poderes exclusivamente jerárquicos (p.5).

Por otra parte, el aislamiento en el trabajo y la soledad con la que enfrenta a las conducciones, favorece la emergencia de la fuerza inconsciente psicofamiliar propia del encuentro uno a uno con la autoridad, dándose lugar así a la expresión de las rivalidades, las apuestas narcisistas, al quiebre de las relaciones sociales y al sufrimiento. Se corre así el riesgo de conducir a la formadora al repliegue sobre sí misma, al individualismo, obturando las posibilidades para “apropiarse colectivamente, en una elaboración colectiva, a través del discurso del grupo, de su acto de trabajo” (Mendel, 1993, p. 157). Junto a ello, se dificulta el pasaje del sujeto psíquico al sujeto social, el cual es posible en el marco de formas de cooperación que lo vinculan a otros, a los otros, para la realización de su acto.

En cuanto a las ADPB, los intercambios que realizan con grupos de académicos y docentes de trayectoria, responden a sus intereses de ir proyectando su carrera académica al interior de su campo disciplinar. La formación de cuarto nivel, es el objetivo principal que orienta sus motivaciones e intereses, respondiendo así a las exigencias instituidas por las políticas públicas de los 90'. En relación a ello, las ADPB, comentan:

*“Yo **estoy con Ma** que se me, casi así como **inclinado en la parte de plantas** pero no hay drama. Este año tengo el proyecto **de empezar el doctorado**, primero con el plan, y ya para el año que viene la redacción Yo en particular **no tengo drama** porque me he llevado bien con todos los que están en ese sector. Tal vez entre ellos si hay, pero tal vez hay otras cosas que yo no sepa bien, como soy nueva todavía no sé bien”. (ADPB 1)*

*“Porque (fue becada) viste que **los postgrados** son todos arancelados. Y la especialización si porque **forme parte de un grupo**, hice una especie de pasantía acá en*

*la universidad con una química. Un grupo de químicos que ellos hacían gestión ambiental, entonces me llamaron para que conociera como se movían y de ahí surgió, dije no, esto me gusta, quiero esto no sé qué y de ahí salió **la posibilidad de una beca dentro del grupo, entonces pude hacer la especialización**. Cuando conocí a mi directora en Buenos Aires ella me dijo que, este, me sugirió que siguiera por la cuestión no del valor, del **peso académico de una maestría**, que siguiera que no valía la pena quedarme solamente con la especialización y ella gestionó, de alguna manera, media beca para seguir con la maestría. En la universidad lo mismo (...) cuando **las cosas escapan de uno**, cuando ya no dependen de uno, ya **no me hago más problema, eso aprendí**, entonces **hago lo que puedo**, lo que está fuera de mí pasa a otro nivel”. (ADPB 2)*

En este sentido, lo que nos interesa señalar aquí, tal como lo hicimos en el capítulo anterior, el costo que implicaría para la institución y a través de ella, a la sociedad, si sólo se promueve e incentiva en los sujetos el desarrollo de una carrera académica orientada hacia el éxito individual. Es aquí, en donde sostenemos junto a Mendel, que el sentido social de nuestros actos se alcanza no sólo por “el número y calidad de los intercambios que se desarrollan cotidianamente, intercambios intelectuales, sociales, apertura hacia nuevos universos (...)” (Bitan, s/f, p. 1) sino también por el encuentro e intercambio que realizamos con y a través de los otros colectivos institucionales.

De este modo, se posibilita la toma de conciencia del lugar y responsabilidad que se tiene en el logro de los objetivos institucionales planteados en común, como también y fundamentalmente, “a la concientización y el análisis de los fantasmas, estereotipos y prejuicios que nos actúan, a cuestionar los mecanismos que nos sojuzgan (...)” (Rozitchener, 2003) (Acevedo, 2007, p. 3), dando lugar a la emergencia del poder humano de creación y de transformación de la realidad.

- **El Acto de trabajo en relación a la investigación.**

- **Inicios y desarrollo del acto de investigación**

El desarrollo profesional dirigido a las actividades de investigación, lo inician las formadoras de formadoras muy tempranamente. La DAPB comienza al poco tiempo



de recibirse y luego de haber accedido al cargo de auxiliar docente, mientras que las ADPB 1 y 2, se insertan como pasantes o becarias en proyectos de investigación desde los cuales surgirán sus temas de estudio para la realización de la tesis de grado y posgrado, orientando así mismo la formación de cuarto nivel en determinadas áreas de estudio.

En todos los casos, son los docentes directores de proyectos quienes las invitan a participar de los mismos, constituyéndose en figuras claves que orientarán el camino a seguir en sus trayectorias académicas. Así lo relatan las formadoras de formadoras:

*“Yo renuncié al cargo que tenía en la Facultad de Humanas en la materia Problemática de la Enseñanza Secundaria, entonces desde ese momento comienzo en investigación. Entonces estamos con el **Proyecto de Salud**, que fue una aventura interesante ya que el hecho de insertarse en otros espacios, el ir a conocer el subsuelo del Hospital, fue toda una **experiencia muy linda**. Con ese proyecto llegamos a trabajar en Brasil. Después cerramos ese proyecto y comenzamos con el **Proyecto de Reforma Educativa** en el que estoy actualmente” (...) “En el ‘93 entro con un **Proyecto de Investigación** y en el 94 me incentivan con la **categoría 5**. Fue ella (la directora del proyecto) quien me ayudó para que me dieran la categoría. Era un proyecto referente a la enseñanza y aprendizaje en química y biología. Ella debe haber sido mi motor.” (DAPB)*

*“Estoy trabajando en el proyecto de M, del Doctor M. que en el proyecto se hacen análisis químicos de agua, en el caso, bueno, fue como algo de cercenar el suelo para **relacionarlo con las plantas**, en este caso. Él hace más que todo el tema de los análisis de agua en sí y en la línea de nosotros, de los biólogos, hay otra chica que hace todo el tema de los análisis de los microorganismos y después otra profe aporta el tema de los anfibios, entonces lo que tratamos es de **articular los temas de estudio**”. (...) “Estuve como **pasante**, me había olvidado. Estuve como pasante, este, en el 2009 por ahí que hacía los análisis de suelo. En el mismo proyecto. **Siempre con este proyecto**. Y bueno, después me incorporaron porque M. que fue la **directora**, que es divina, ella me incorporo a mí. Aparte es un proyecto que a mí me gusta la gente, no es complicada”. (...) “Este año tengo el proyecto de **empezar el doctorado**, primero con el plan este año, todo eso, y ya para el año que viene la redacción” (...) “Porque sería (el tema de tesis) como una continuación de mi tesis de licenciatura, que son las plantas invasoras” (...). “No (categorizada), no, no. Porque cuando se categorizó ya estaba por rendir la tesis (referida a las plantas invasoras). Todavía no tenía cargo docente, no podía”. (ADPB 1)*

*“Forme parte de un grupo, hice una especie de pasantía acá en la universidad con una química. Un grupo de químicos que ellos hacían gestión ambiental, entonces me llamaron para que conociera como se movían y de ahí surgió, dije no, esto me gusta, quiero esto” (...) “Con mi trabajo en gestión ambiental, este, mi directora de acá está dentro del proyecto en el cual voy a formar parte en un futuro luego...Formalmente no estoy aún en el proyecto” “Recién arranco, no estoy categorizada” (...) “hice un postgrado en gestión ambiental. La especialización que ya está terminada en gestión ambiental...En Buenos Aires en la UNSAM, Universidad Nacional de San Martín. Y la maestría también en gestión ambiental. Me fui en el año 2010 y me venía, era presencial así que viaje muchísimo todas las semanas a Buenos Aires y después, este, el año pasado si, perdón, en el 2011 si me fui a vivir un año y termine la cursada de la maestría. Cuando conocí a mi directora en Buenos Aires ella me dijo que, este, me sugirió que siguiera por la cuestión no del valor, del peso académico de una maestría, que siguiera que no valía la pena quedarme solamente con la especialización y ella gestionó de alguna manera media beca para seguir con la maestría” (ADPB 2)*

A pesar de pertenecer a dos generaciones distintas, las formadoras de formadoras docentes realizan un recorrido similar en vías de ir avanzando y consolidándose en la carrera académica. Tal como lo señala Prati (2017), los académicos realizan acciones para avanzar y crecer profesionalmente, esto es, “liderar o incorporarse a grupos de investigación, cursar posgrados y dirigir estudiantes de ese nivel, presentar trabajos en congresos y publicar” (p. 8).

Se destaca, sin embargo, en línea con lo señalado por algunos estudios (García de Fanelli, 2009; Perez Lindo, 2015; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Perez Centeno y Parrino, 2009) el interés que se manifiesta hacia la investigación y la obtención de un título de posgrado, en las fases iniciales de la carrera académica de las auxiliares docentes. La perentoriedad con la que inician el desarrollo de estas tareas responden; por un lado, a los rasgos y características propias del campo disciplinar al que pertenecen –la biología– (García de Fanelli, 2009) y; por otro, a los requerimientos instituidos por las políticas públicas de los 90’. En este sentido, Fernández Lamarra y Marquina, (2013) señalan:

(...) la estructuración de las actividades de docencia/investigación se deriva, también, de los intereses o preferencias subjetivas que los académicos tienen al respecto, y que están vinculadas con los beneficios simbólicos que provee la actividad de investigación en relación al desarrollo de la carrera académica. (...) Llama la atención que, para el caso de Argentina, mientras los docentes de generaciones consolidadas superan la media general respecto al interés por la docencia, los más jóvenes, quienes han obtenido su primer cargo a partir del 2000, se inclinan claramente por la investigación. Esto podría explicarse a partir del impacto de las políticas públicas de los '90, las cuales fueron asumidas por los más jóvenes de manera más significativa como forma de incorporación y promoción en la carrera académica (p. 108).

En este marco de condiciones, y a diferencia de los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación, la DAPB y las ADPB se insertan en proyectos de investigación, desde los cuales se inician y desarrollan su acto de investigación siguiendo sus intereses y motivaciones. De este modo, es posible que se lleve a cabo el despliegue del poder sobre sus propios actos.

- **El acto de investigación: relaciones, condiciones y modos de trabajo**

En el apartado anterior finalizamos diciendo que las formadoras de formadoras docentes lograron insertarse en proyectos de investigación en donde fue posible, en el marco de ciertas condiciones, el desarrollo de su autonomía, de sus intereses y motivaciones en determinadas temáticas de estudio y formación, dando lugar así al ejercicio del poder sobre su acto de investigación. El reconocimiento que realizan hacia los directores de los proyectos y la satisfacción que manifiestan por la experiencia transitada, en el caso de la DAPB, y la apertura hacia nuevas áreas de conocimiento, dan cuenta de ello.

Sin embargo, la fuerza con la que operan las condiciones organizacionales en el marco de las políticas y regulaciones instituidas desde los '90, ponen en jaque, tal como se analizó para el caso de las docentes formadoras de ciencias de la educación, las potencialidades para que la psicosocialidad y su manifestación a través del actopoder colectivo puedan desarrollarse.

Para avanzar hacia la comprensión de lo que aquí se está planteando, escuchemos el relato de las formadoras docentes.

La DAPB, alude la experiencia por la que transitó y transita actualmente en relación al modo en que se lleva a cabo el acto de investigación en la FQByF, comparándola, en ciertos momentos, con la vivida en la FCH.

*“Yo presenté un trabajo en un congreso mundial, el cual lo hacía con mis auxiliares y por primera vez un auxiliar iba a un congreso mundial y **lo pagamos de nuestro propio bolsillo** y no nos dieron el viático para ir. Entonces eso me sacó. Entonces **te dan migajas**, no hay manera que en el área desde el departamento (FQByF) hagan una distribución del presupuesto, porque nosotros no gastamos dinero en materiales, ni en reactivos, que todo cuesta a valor dólar o euro, entonces **no pudimos ir a un congreso**”.* (...) *“Sí (**competencia e individualismo** en la Fac de Química). Cada área tiene todos sus **proyectos muy fuertes**, todos salen al extranjero a **doctorarse y pos-doctorarse**. Son muy individualistas. Si (competencia), totalmente. Eso es clarísimo. Pero es la competencia en **producir y producir**, en el conocimiento”. (...)* *“Hay cuestiones muy sutiles que por allí no te das cuenta y caes. Creo que tiene que ver con la formación de ellos, como ellos manejan los **hilos del poder**” (...)* *“Y para ellos la **competencia consiste en quien publicó en la mejor revista**, porque si ellos hacen dos publicaciones en el año lo hacen en la mejor revista del mundo. Y se debe publicar en las revistas que están en los puestos mejores de la 1 a la 5, más abajo no se puede. **Son durísimos**. Todo eso se mide en los concursos. En la Facultad de Química **hacen dos o tres trabajos y ya salen afuera, no pierden el tiempo acá**. Y me parece perfecto. Ellos tienen otro presupuesto porque trabajan con **subvenciones extranjeras de proyectos de ciencias**. Cuando hay que **salir al mundo**, la Facultad ayuda. Y creo que ya estamos para el mundo y **debemos vencer las barreras**. Es **canivalístico**. Hay una disputa terrible con **CONICET**, con la Secretaría de Ciencia y Técnica, con las **subvenciones externas**” (...)* *“El tema de extensión es con las **Empresas que ponen mucha plata**, entonces son otras las formas. Y a la **Facultad de Humanas le falta ese sello**. **Cambiar las formas** porque si no es siempre más de lo mismo. En cambio los de Ciencias Químicas son unos aviones. Y no quiero ni pensar lo que debe ser la Facultad de Física, que no tienen alumnos, que andan en esta y que todos andan por el mundo” (...)* *“en toda la Universidad y más que todo en la franja de los empleados del **CONICET (los conicetos)**, y en esta última gestión es donde han tomado este posicionamiento, absolutamente de las **ciencias experimentales**. Esta última gestión ha puesto todo allí y ha **descuidado totalmente la formación de grado**, cosa que no me parece bien. Esas son las diferencias de mi formación a la de ahora, en ese momento el peso era la formación del profesional” (...)*

*"Aparte, hoy por hoy, creo...no encuentro palabras, no es falta de compromiso, hoy son otros los intereses que priman". (DAPB)*

El relato que emerge del recorrido por la investigación realizado por la DAPB, durante más de veinte años, pone en evidencia el modo en que ciertas características de los académicos entraron en consonancia con las regulaciones orientadas hacia su trabajo e instituidas durante la década de los '90 (Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, 2008).

En el marco de la "monetarización" de los apoyos institucionales, individuales y grupales (Acosta Silva, 2015), propio de las políticas orientadas a promover la eficiencia, la calidad y la respuesta a las demandas del mercado, los docentes de la FQByF, orientaron sus comportamientos hacia la búsqueda de fondos concursables otorgados por el Estado o empresas privadas, mediante la presentación de proyectos de investigación.

Asimismo, prácticas académicas propias de los campos disciplinares pertenecientes a dicha facultad, tendientes al desarrollo y fortalecimiento de la actividad científica y de investigación y lo que de ella se deriva en términos de publicaciones en revistas científicas de reconocimiento nacional e internacional, presentaciones a congresos, establecimiento de redes con comunidades académicas internacionales, tomaron mayor impulso con la institucionalización del programa de incentivos. En este sentido, Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, (2008) señalan:

Tanto en el plano objetivo de la "división del trabajo" como en el de las "creencias" o simbólico, parecieran estar primando aquellos sectores de la profesión académica más adaptativos a los valores de competitividad, con capacidad de dar respuesta rápida a las exigencias estatales y de mercado que impone el nuevo modelo (p. 7).

El costo de todo ello fue, tal como se desprende del relato de la formadora, el aumento de los niveles de competitividad, de individualismo, de segmentación y fragmentación del cuerpo académico. De este modo, frente a una nueva forma de racionalización del trabajo, mediante una brutal imposición por elevar los niveles de productividad (Mendel, 1996), en un contexto de bajos salarios, de disputa por los

escasos bienes materiales, de institucionalización de nuevos mecanismos para la promoción, legitimación y supervivencia a las que deben ajustarse los académicos para su consagración (Fernández Lamarra, Marquina, Rebello, 2008), las posibilidades para la apropiación del sentido del poder sobre el acto de investigación individual y colectivo, corre riesgo de poder desarrollarse.

Desde el relato de las ADPB se manifiesta cierta tendencia a naturalizar estos modos de relación y condiciones de trabajo para la producción de conocimientos, en tanto a pesar de la sobre exigencia y sobre carga de trabajo con las que les toca lidiar, la competencia y el individualismo que observan entre los grupos que conforman los equipos de investigación, provocando en ellas -sobre todo en la ADPB 2- cierto malestar y agotamiento, no parece interpelarlas, adaptándose así a las condiciones que se le plantean.

En este sentido la ADPB 1, expresa:

*“en la parte de investigación (lo que aprendí) el tema de que es **muy importante publicar**, de que es **muy importante los congresos** que hay que estar **pensando siempre que es lo que puedo investigar** o hacer con esos datos que yo tengo o puedo buscar esos datos para **producir paper**” (...)* *“Bueno, de individualista si, por ahí como que veo que **son muy individual** o por ahí **muy competitivo** no es cierto, por ej el que investiga anfibio con el otro que investiga anfibio. Pero **a mí no me pasa porque en la parte de las plantas no hay tantos profes que se dediquen a eso** y con la profe con la que trabajo no ha surgido eso, por ahí ella tiene inconveniente con algún docente, no le gusta tanto como su forma de tratar, pero como yo no tengo ese problema me puedo dirigir con ese profe que ella se lleva, no mal, pero que tiene unos inconvenientes. No he tenido así problemas con ninguno a cuanto a competencia. Y tal vez sea individualista yo en mi persona porque **me concentro más en lo que yo tengo que hacer**, no me pongo a ver, realmente lo digo, no para quedar bien, de decir: “**hay que está haciendo el otro**”, no, **realmente hago la mía** y como en el lugar donde estamos ubicados en el box no hay nadie de educación, es como que son todos biólogos” (...)* *“Si, si (intercambio y colaboración) incluso el director el año pasado me dijo: “**hace el doctorado porque ahora podemos pagarte todos los cursos, te damos plata para los pasajes o boletos que más adelante no sabemos**”, entonces eso es **un gran apoyo**”.* (ADPB 1)

En tanto la ADPB 2, relata:

*“Vivo con mucha presión (los inicios en la profesión), la verdad que mucha presión, ahora estoy tratando de manejarlo pero bueno es una situación creo que a uno lo pone en permanente tensión” (ADPB 2)*

Todo parece confluir hacia un hiperindividualismo autárquico más que hacia la apertura de la individualidad a los otros y a la sociedad (Mendel, 1996).

Finalmente, la pertenencia a equipos de investigación pasó a constituirse en un requerimiento a cumplir para ingresar y permanecer en el sistema de investigación a través del programa de incentivos, único mecanismo legítimo por el cual pasaba a ser reconocido como “investigador”. De cierto modo, llegaron a conformarse como grupos “artificiales” al sólo efecto de cobrar el incentivo (Prati, 2017), o por el prestigio que otorga o para acceder a fondos concursales otorgados por organismos Estatales o Internacionales.

En este sentido la DAPB, expresa:

*“En el proyecto actual: No (son un verdadero equipo) No porque creo que yo tengo esta cosa tan dependiente. Yo en mi Facultad ya me siento **totalmente sola**, por eso me cuesta esta cosa, yo necesito del equipo, me parece que es otra la forma de hacer investigación, tendría que existir más exigencia para todos lo que integramos el grupo. No sé si esto es caer en una **dependencia** pero... Me gusta el **grado de libertad** que tenemos y el respeto que cada uno tiene y eso es muy difícil de encontrar”. (...) “Pero como equipo creo que **somos muy ‘Sui-generi’**, eso hace que bueno, lo dejemos pasar. Siempre existió este **respeto y el empuje** de que cada uno crezca que hace que no pidamos más en cuanto al nivel de trabajo que creo que es necesario en la investigación, creo que **somos ‘light’**. **Nos empezamos a dispersarnos** en otras cosas, nos vamos **abriendo en otros proyectos**, en otras cuestiones, **el acelere** que tenemos hace que esta otra parte. También porque sabemos que llega fin de año y logramos la **evaluación en excelencia**, entonces eso hace que todos **especulemos** en ese punto. Las veces que **nos han puesto en línea**, digo “miércoles” si nos ponemos realmente a trabajar no nos para nadie, eso lo he comprobado”. (DAPB)*

En resumen, lo que al principio pudo constituirse en espacios sociales en donde el acto de investigación adquiriría sentido en el seno del grupo de investigación, con el

trascorrir del tiempo y de las prácticas desarrolladas, se debilita, frente a condiciones que impulsaron el individualismo, la competencia desmedida y la fragmentación del cuerpo académico.

- **El acto de participación en los organismos colegiados del gobierno de la Universidad**

Es notable la activa participación de la DAPB, en los distintos cuerpos colegiado de gobierno, tales como las Áreas y Departamento, como también en diversas comisiones, la mayoría de las cuales conformadas para el tratamiento de los planes de estudio de las carreras de Química y Biología pertenecientes a la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia.

Situación diferente es la que presentan las jóvenes formadoras de formadoras docentes, quienes no han participado aún en ningún organismo colegiado. Entre las razones que pueden señalarse, dos son las que pueden destacarse.

Por una parte, el interés de las auxiliares centrado en la formación de cuarto nivel en vías de la obtención de las máximas titulaciones, condición valorada especialmente por el campo disciplinar al que pertenecen para el avance en la carrera académica, valoración que, siguiendo el estudio realizado por Marquina (s/f), ha sido fortalecida en el último decenio por las jóvenes generaciones, en respuesta a las exigencias instituidas a partir de las reformas de los '90.

Por otra parte y en línea con lo anterior, la fuerte tendencia a orientar sus trayectorias hacia el éxito académico individual, colaborando de este modo al desinterés en la participación en los asuntos institucionales del trabajo académico, los que son asumidos como cargas adicionales a un trabajo que debería concentrarse principalmente en la investigación y luego en la docencia (Marquina, s/f).

Sobre la participación en los organismos colegiados, las formadoras relatan:

*“Soy co-coordinadora del área de educación, fui electa por segunda vez. He trabajado además en varias comisiones, en la de modificación de planes de estudio, la del*



*profesorado de biología, me convocaron como asesora en el cambio de plan de la Lic. En Cs. Biológicas, me designaron para la comisión del cambio de plan de estudio del profesorado de biología y Química y por cuestiones externas renuncié, por esas manipulaciones que hacen. Soy la responsable del cambio de plan de biología por lo tanto yo lo vengo monitoreando hace varios años porque fue un plan modelo para todo el país (...). He estado en CIPEC, en **PROARIQUIBI**, en **Comisiones de Áreas, de Departamentos, Comisiones de Carreras**, he sido nombrada asesora para la modificaciones de Planes de Estudio, he estado en las Acreditaciones, en la **Comisión Interuniversitaria** donde estábamos representantes de cada una de las Facultades en el momento que se estaba tratando el tema de la Formación Docente”. (ADPB)*

*“Toda la parte administrativa del gobierno, no. **No he participado** en áreas y departamentos, en ningún espacio”. (ADPB 1)*

*"**No participo** en ningún organismo colegiado” (ADPB 2)*

En referencia a la experiencia del acto de participación de la DAPB en los distintos cuerpos colegiados por los que transitó, la formadora recuerda:

*“A partir del año 2000, que fueron **dos años de puro trabajo**, fue muy difícil, las **discusiones** que había en el Consejo Directivo porque habían quienes decían (los químicos) que los alumnos elegían estudiar Biología porque veían el discovery channel”. (...) “Entonces esas discusiones terribles y eso **lo logramos** hacer porque permanentemente llamábamos a claustro y esto **se pudo hacer con todo el apoyo** de todo el mundo. Porque aquí había que hacer todo un **cambio teórico-epistemológico**. Entonces **se aceptó y así arrancamos** con los profesorados” (...) “Con los biólogos fue un trabajo **realmente muy lindo donde te reconocían, te respetaban**, habían discusiones muy interesantes de todo el mundo, **todo el mundo le puso las pilas**”. (...) “Lo negativo es que **se está tiñendo mucho de lo político**, sobre todo de lo Político Nacional, eso es marcadísimo del CIPEC porque **las decisiones en cuanto a la acreditación** de las carreras de los profesorados, que va a ser histórico en la Argentina porque por 1era vez se va a acreditar, y el primer profesorado que se va a acreditar es Biología, y eso **es una decisión de orden político nacional**, como el CUCEM que es el Consejo Interuniversitario para la Enseñanza de la Matemática y de las Ciencias Naturales está recibiendo mucho aporte del Gobierno Nacional que depende de la Secretaría de políticas Universitarias, por lo tanto **ellos están digitando el tema**. Existen muchas otras*

*cosas en juego, por lo tanto en estos puntos creo que es **negativo total**, en estos organismos porque se **metió la política partidaria**. Comenzaron con una **alta política a nivel Universidad** y a nivel país que se mezcló con la política partidística. **Lo mismo ocurre en las Áreas y Departamentos**” (...) “Si (participar), a los que les gusta ocupar ese lugar político, sí, el resto no. Encima el año próximo estamos con elecciones y entonces vos vas por los pasillos y nunca encontrás a nadie, como que **cada uno se encerró en su lugar y allí está**. En el claustro de la semana pasada todo el mundo fue pero **nadie opinó**”. (DAPB)*

Según se advierte desde el relato de la formadora, el acto de participación tuvo sentido cuando fueron escuchados y tenido en cuenta por el máximo organismo de la Facultad –el Consejo Directivo- la propuesta elaborada en común por la totalidad de los docentes, primero a través de la comisión que los representaba y luego mediante el intercambio realizado en el claustro docente. Así, el acto de participación llevado a cabo mediante la concertación intragrupo y la cooperación intergrupo, adquirió sentido para la formadora, al lograr haber sido parte junto a sus pares, de un proceso de cambio, sintiendo por ello satisfacción por el logro alcanzado y por el reconocimiento otorgado por la institución.

Por el contrario, cuando prevalece la perspectiva e intereses de unos pocos sin tener en cuenta las opiniones y acuerdos establecidos en las comisiones designadas para tal fin, y, en donde además se impone la política partidaria, los sujetos optan por el silencio y por la renuncia a continuar participando en los espacios colegiados de gobierno. Tal como lo señalamos con los del Profesorado en Ciencias de la Educación, se pone aquí en evidencia la tendencia identificada por Marquina (s/f) en su estudio en donde señala el debilitamiento institucional por el que se estaría atravesando y que podría agravarse con el tiempo. Al respecto, la autora expresa:

Indagando en la representación de la pertenencia institucional, nos ha llamado la atención que en la percepción de los académicos argentinos sean las instancias ejecutivas las que deciden cuestiones claves, subestimando la capacidad de los órganos colegiados –de la que ellos deberían participar en calidad de representados o representantes- y de ellos mismos como individuos en esas cuestiones. (...) es generalizada cierta respuesta neutra o rutinaria sobre diferentes aspectos claves de las dimensiones de gobierno y gestión institucional, que podrían estar demostrando desinterés o falta de opinión formada en estos temas (p. 16)

Si a la desmotivación y desinterés que manifiestan los académicos por continuar participando en los asuntos institucionales, claves para el desarrollo de su acto de trabajo, se agrega además el desconocimiento y desinterés de las jóvenes generaciones, el ejercicio de la ciudadanía universitaria quedará en manos de unos pocos, poniéndose así en entredicho el principio de la democracia universitaria.

Finalmente, la activa participación de la formadora en la modificación de los planes de estudio, refuerza la perspectiva de García de Fanelli (2009) según la cual es allí donde se centra la principal motivación de la participación política de los académicos, rasgo que los aglutina a pesar de la fragmentación característica de esta profesión.

Haciendo una recapitulación en torno al despliegue del acto de trabajo en relación a la docencia, a la investigación y a la participación de las formadoras de formadoras docentes del Profesorado de Biología, llevado a cabo durante su desarrollo profesional en el espacio social de la universidad, se puede decir que :

Las condiciones organizacionales presentes durante el inicio y avance de la carrera docente de las formadoras, plantearon un marco de posibilidades diferentes para la DAPB y las ADPB. En el primer caso, la carrera docente se desarrolló bajo condiciones tales como el “ejercicio de control personal de la autoridad”, la intensificación del trabajo, el escaso reconocimiento material y simbólico por parte de las conducciones de la realización de sus actos, el desempeño de tareas docentes ajenas a la prescripción del rol de auxiliar y el dictado simultáneo de distintas materias. Estas condiciones inhibieron la apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos como el desarrollo de la personalidad psicosocial. Por el contrario, en el caso de las ADPB, las condiciones fueron tales que les permitió el desarrollo del poder sobre sus actos. El uso de mecanismos informales - vínculo establecido con docentes de trayectoria, la influencia de los mentores y la pertenencia a ciertos grupos académicos- junto al cumplimiento de requerimientos formales - desarrollo de pasantías y becas de formación en investigación o docencia- se presentaron como condiciones que posibilitaron a las formadoras ir tomando decisiones que fueron delineando su trayectoria profesional en determinados campos de formación, de enseñanza y de investigación. Sin embargo, si bien se pone en

evidencia el despliegue de su actopoder individual, estas condiciones dificultaron el desarrollo de la psicosocialidad, favorecedora de la apropiación del sentido del actopoder colectivo, al haber sido escasos los espacios para el intercambio y la comunicación con sus pares y con las otras categorías institucionales.

Por otra parte, la experiencia transitada por la DAPB y la ADPB 1 en el espacio de las cátedras antes de constituirse como equipo de trabajo, fue también diferente. Mientras el acto de trabajo de la DAPM tuvo lugar en espacios sociales en donde predominó el verticalismo en la división de tareas, la manipulación de la autoridad internalizada, la ausencia de intercambios en torno al conocimiento que dé lugar al enriquecimiento mutuo, a su profundización y desarrollo, el acto de trabajo de la ADPB 1, tuvo lugar en un marco organizacional en donde fue posible el desarrollo de sus iniciativas, al mismo tiempo que se ofreció como un espacio de socialización y formación, condiciones propicias para el despliegue del poder sobre sus actos.

Respecto a la experiencia vivida en relación al acto de trabajo llevado a cabo en el espacio de la cátedra de la cual forman parte, las formadoras de formadoras docentes coinciden en señalar que la misma se constituyó en un espacio en donde fue posible el establecimiento de relaciones basadas en la horizontalidad, el intercambio sistemático, el enriquecimiento mutuo, la evaluación conjunta de las actividades realizadas como de la elaboración de nuevas propuestas que tiendan a mejorar el acto de trabajo realizado. Sin embargo, una vez más, se inhibió el desarrollo de la psicosocialidad ante la ausencia de espacios de encuentro en donde se dé lugar a la escucha y a la comunicación y cooperación intergrupo, a la toma en conciencia de la realidad institucional y al sentido de sus actos en el marco global de la institución.

Finalmente, en referencia al acto de investigación y al acto de participación, las condiciones fueron tales que aquello que al principio pudo constituirse en espacios sociales en donde el acto de investigación y de participación adquiriría sentido, con el transcurrir del tiempo y de las prácticas desarrolladas, se fue debilitando, frente a condiciones que fortalecieron el individualismo, la competencia desmedida y la fragmentación del cuerpo académico, en definitiva, el poder de unos sobre otros.

## Desarrollo Profesional y Actopoder en los formadores de formadores docentes del Profesorado en Matemática

- **Posibilidades, toma de decisiones y carrera docente**

A diferencia de las características que se presentan en los formadores de formadores docentes de Ciencias de la Educación y del Profesorado de Biología, en donde existe una diferencia etaria y de experiencia profesional entre los profesores y auxiliares, en los formadores docentes del Profesorado de Matemática, tal diferencia no existe. En este sentido, los auxiliares docentes, al momento de ingresar a la carrera docente en la FCFMyN, tenían una amplia trayectoria en la docencia universitaria y secundaria, tal como es el caso de la JTPM, y en la docencia secundaria el ADPM. Este rasgo, permite advertir que las condiciones desde las que parten -experiencia en instituciones educativas y seguridad de un puesto laboral- les permitió tener un mayor margen de autonomía y participación en el proceso y control de las decisiones para el acceso a la carrera docente.

Al respecto, la JTPM y el ADPM, relatan:

*"Y en el 88 entré en Ingeniería en la Facultad de Ingeniería en la UBA, ahí empecé mi Carrera Universitaria, empecé a dar álgebra, después **di álgebra en la Tecnológica**, todo eso hasta el año 92, 93" (...) "estuve con una licencia 6 meses y después dejé de trabajar en el sistema educativo y estee, bueno, tuve que achicar gastos. A todo esto, yo terminé el profesorado, hice el ingreso de Filosofía y letras y empecé a estudiar Ciencias de la Educación, donde estuve en Filosofía y Letras por 3 años" (...) "Obviamente no pude terminar la carrera **tenía 60 horas**, porque tenía que mantener un alquiler, pero bueno, **yo era feliz**" (...) "en el 2002 (volvió al sistema después de casi 10 años) volví a **concurrar en Luján**, en la Universidad de Luján, yo nunca pensé que iba a volver al sistema, volví, **entré a Luján, entré a la General Sarmiento**, después más tarde concursé en Sarmiento, entro en un equipo de investigación en el 2006" (...) "Bueno, ahí entré a Luján y trabajé, primero con una dedicación simple, después con una semiexclusiva y una simple y estee, mientras **seguí dando clases particulares**, después tenía casi tiempo completo en Luján, después entré en Sarmiento a trabajar como contratada y después me llamaron, tenía una dedicación exclusiva en Sarmiento. En Sarmiento, **investigaba** y **tenía que dar 25 horas de docencia**, que las hacía en el primer cuatrimestre, entonces me*

*dejaba el segundo para la investigación y en Luján daba clases, o sea tenía, de 5 de la tarde a 11 de la noche, tres veces por semana” (...) “y un día, después, de que en el 2008, se despertaron mis cuatro hernias de disco, dije: yo no puedo seguir esta vida. Entonces, empecé a decirle a todo el mundo que iba a venir a vivir a San Luis”. (JTPM)*

*“Trabajo en el colegio Don Bosco, hace muchos años, ahora sólo tengo tres horas” (...) porque yo entré en el 2010 en la mixta, me fui (del Don Bosco) por cuestiones de sueldo también, se cobraba mucho mejor y aproveché de que venía primero en la lista, se habían jubilado muchos Docentes, así que **pude entrar en la Mixta**” (...) “Yo antes de recibirme, ya estaba dando clase, porque me faltaban pocas materias y en Don Bosco, renunció la profe de matemáticas financiera” (...) “**fue lindo**, sabés porqué?, fue lindo porque era como el sueño cumplido, el hecho de estar del otro lado”. (ADPM)*

De igual modo, la DAPB inicia su carrera docente en la universidad a mediados de la década de los 80’ al poco tiempo de regresar al país, insertándose también en el nivel secundario. Sobre ello la formadora relata:

*“Eso fue, estoy hablando de 28 años atrás, justo nació el más chico, que tiene 28, sí 28 años. **Sí ahí empecé a trabajar**. Entré en el Colegio Aleluya, me buscaron del Aleluya, yo justo viajaba bastante seguido acá y como sabía que el trabajo de mi marido se estaba terminando allá, entonces empecé a tirar líneas a ver qué podía hacer, y bueno **llegamos un sábado acá a San Luis y el lunes ya estaba trabajando**, ya había arreglado así que estaba trabajando” (...). “Vos estás tres años en la Aleluya, estás ahí y después, en... y **después entré como auxiliar**, como Auxiliar de primera entré en Cálculo”. (DAPB)*

En los relatos de los formadores, y a diferencia de la experiencia transitada por los formadores docentes del equipo de Ciencias de la Educación y del Profesorado de Biología, los inicios del desarrollo profesional en la FCFMyN se presentaron en un marco de condiciones que les permitió proyectar, sin demasiados obstáculos, su carrera profesional. En este proceso, tuvo lugar también el despliegue de mecanismos informales, tales como el contacto y vínculo establecido con grupos de académicos y con docentes consolidados, a la vez que el reconocimiento de sus trayectorias y formación. Así relatan su ingreso a la carrera docente en la FCFMyN:

“Y después **me buscaron ex compañeras, colegas**, había concursos acá, y bueno me buscaron y me decían: ‘**Maida necesitamos gente para trabajar, venite que se yo**’, y cuando vine me dijeron: ‘**mirá, hay concursos asique presentate**’. Y me presenté y gané, así que ahí entré. **Entré como auxiliar**, como Auxiliar de primera entré **en Cálculo**. Ahora, uno rinde el concurso de cálculo **pero puedes ir a álgebra**, lo que fuere. Eso no define dónde vas a trabajar, porque digamos, la política del Departamento es, hay materias básicas que cualquiera tiene que poder manejarlas que son cálculo, álgebra 1, álgebra 2, entonces los concursos se llaman en esas materias, de ahí vas a donde haga falta” (...) “Claro empecé de Auxiliar, **después fui, jefe de trabajos prácticos**. No, no (tiempo entre un cargo y otro), fue de Auxiliar a Jefe, **no pasó mucho tiempo. Después de jefe a Profesor** sí porque, digamos que **las condiciones**, en cuento a..., títulos son otros los que te exigen, entonces, también **la maestría para poder concursar**” (DAPM).

“(...) resulta que San Luis era más barato y veía como más posibilidades de conseguir trabajo, entonces, empecé a decirle a todo el mundo que yo me iba, salir de esa ‘vorágine’ de la vida, no sabía cómo, hasta quería venir a trabajar de cualquier cosa, o sea, de artesana. **Encontré compañeros** que habían trabajado acá, compañeros de General Sarmiento, **me contactaron con Neli**, y justamente Neli estaba trabajando **con Paula P y la directora de la parte de matemática** era mi jefa allá, Mabel R, y le comentó a Neli, vos sos de San Luis y yo tengo a una chica que trabaja conmigo, que es muy laboradora, es muy capaz y tiene muchas ganas de irse para allá. Entonces, con las **recomendaciones** por un lado y por el otro estee, cuando yo vine acá, yo **tenía un ofrecimiento de trabajo**” (...) “Bueno al año siguiente volví acá, **vine contratada** por un año y cuando, bueno..., les gustó como laburaba, me **sacaron el concurso efectivo**, concursé y acá estoy, **renuncié a Sarmiento y a Luján**”. (...) “**esa decisión estaba**..., pero el camino al correo, el mandar el telegrama, eran las lágrimas que hacía...porque fue mucha vida, fue.. Mucha historia, pero **era historia para estar hoy acá**” (JTPM).

“(...) me recibí, dejé el banco, **trabajé como profesor de matemática**, pero siempre **participé en proyectos**, todo tenía que ver con el mejoramiento de la enseñanza de la matemática. Hasta que **un buen día me llaman** y me dicen che, **mira hay un cargo** y yo le dije, pero si yo estoy afuera. **Cuesta entrar a la Universidad Nacional** y bueno, me presenté, **tuve que concursar** contra Licenciados, todo eso y la clase de oposición **fue muy buena y salí primero**” (...) “Un antes, porque yo no vengo a la Universidad cuando me gano el cargo, sino que antes me había acercado a un proyecto de la enseñanza, de

*mejoramiento de la enseñanza de la matemática y vine, colaboré con ese grupo dos años, pero siempre estuve vinculado”.* (ADPM)

Los mecanismos informales se presentaron a los formadores de formadores docentes como ventanas de oportunidad para el ingreso a la carrera docente.

Por otra parte, es posible señalar dos aspectos que pueden haber coadyuvado también no sólo al acceso sino también a la movilidad de los formadores, tal como se desprende del relato de la DAPM y la JTPM. En primer lugar, el modo en que se estructura la labor docente en la FCFMyN. En este sentido, a diferencia del resto de las unidades académicas de la UNSL, la FCFMyN organiza la labor de los docentes de dos formas diferentes: una, siguiendo la estructura de “cátedras” distribuidas en Áreas de Integración Curricular (AIC) e integradas a diferentes Departamentos; la otra, también bajo la estructura de “cátedras” pero sólo integradas a los Departamentos, tal como es el caso del Departamento de Matemáticas del cual forman parte los formadores de formadores docentes. Esta última modalidad de organización permite la movilidad de los docentes a otras cátedras – la DAPB se desempeñó por ejemplo en las cátedras de cálculo y álgebra- y su eventual promoción en la carrera. Esta condición abriría un marco mayor de posibilidades para que las expectativas y motivaciones personales y profesionales de los formadores de formadores docentes del Profesorado de Matemática puedan concretarse. En segundo lugar, es posible que, como expresión de las “jerarquías implícitas en el conocimiento tácito que circula en la academia sobre el prestigio relativo de cada disciplina” (García de Fanelli, 2009, p. 15), la unidad académica disponga de mayores recursos humanos y financieros que aseguren la permanencia y promoción de sus docentes.

En resumen, bajo estas condiciones fue posible el despliegue del actopoder de los formadores de formadores docentes del Profesorado de Matemáticas.

- **El Acto de trabajo en relación a la docencia.**
  - **El encuentro con el saber en el marco de las relaciones con docentes y alumnos**



La experiencia por la que transitaron y transitan los formadores en el espacio de las cátedras en relación al encuentro con el saber para el desarrollo de la tarea de enseñanza y en el marco de la relación establecida con docentes y alumnos, fue rica en intercambios y crecimiento profesional. Así lo relatan los docentes formadores:

(Personas que te acompañaron en este proceso o fue más personal). *“Si pedía ayuda la tenía. Fue una buena experiencia porque, te digo uno escuchando a los alumnos de alguna forma, como que no le entendían al profesor y esperaban a que yo les diera prácticos para que les pudiera explicar todo lo que no habían entendido en teoría y uno va aprendiendo así más” (...)* *“Pero incluso yo me sentía muy bien trabajando como jefe de trabajos prácticos porque tenía más contacto con el alumno, o sea, porque ¿qué es lo que pasa? Trabajaba en materias con muchos alumno, que pasaba, el profesor, daba sus teorías, supongamos, dos veces a la semana, dos horas y nada más” (...)* *“Sí a veces uno como que tenía que decidir en cuestiones pero más uno iba conociendo más al alumno y una forma de trabajar de los alumnos. O sea a mí me ayudó (lo que fue aprendiendo en el hacer docente) a saber por ej. cuáles son los errores que comete el alumno, Sí? Entonces de poder trabajar esa parte, la de los errores. O sea como anticiparme o hacerle resaltar, a ver, atención, atención en esto, no? Esas cuestiones que en un parcial va a definir los resultados de los alumnos. Y lo otro, el vínculo con los alumnos que es fundamental. O sea no que yo estoy acá y vos estás acá, no? O sea en relación al saber vos tenés esa diferencia, pero como que uno está para ayudarlo. (lo que más le gusta) Trabajar con los alumnos, o sea, las clases, armar el material. Desde el preparar las clases, ver qué voy a trabajar, que va a salir, que cuestiones van a aflorar ahí para poder trabajarlo y después ver si pasa eso” (DAPM).*

*“¿Qué es lo que más me agrada realizar? Todo lo que tenga que ver con crear material, crear actividades, crear ingenierías didácticas, secuencias didácticas, todo eso me fascina, también, me gusta la clase, me gusta el teatro de la clase o la clase creativa o el largar ideas de la propia experiencia ” (...)* *“en que yo disfrute de mi trabajo, en que sea feliz al venir a trabajar, en que sienta que lo que siembro, que puedo cosechar lo que siembro en cuanto, que me puedo desarrollar como persona, como profesional” (JTPM).*

*“(…) hubo perfectamente un antes y un después (del ingreso a la universidad), me empecé a interesar más por la didáctica, las cosas nuevas que salieron, si, si y eso se acentuó más ahora cuando entré a trabajar en la Universidad, porque siempre, quizás hacía*

*cosas y no tenía el marco teórico donde fundamentarlo, las de mis prácticas docentes, ahora tengo el marco teórico donde enmarcar mis prácticas docentes, ese es el antes y el después”. (...) “Cuando he ido demostrando de que soy responsable, tengo la capacidad, es decir, me han ido invitando a formar unos grupos, donde antes era el que dictaba el curso, después me dijeron: Héctor no querés estar en el grupo que elabora, en la elaboración, que **para mí fue un reconocimiento**”. (ADPM)*

Los relatos de los formadores coinciden en señalar el gusto por la docencia<sup>62</sup> y la satisfacción que sienten por el acto de trabajo que realizan. El espacio de la cátedra y especialmente el espacio del aula universitaria, se constituyen en espacios de socialización y formación profesional, en donde es posible crear y tomar decisiones autónomamente. Asimismo el acto de enseñar adquiere sentido para los formadores al contribuir al objetivo de la institución, al tener efectos sobre los otros y en ellos mismos y al sentirse reconocidos y valorados. Siguiendo a Acevedo (2010), estos espacios se asimilan al *espacio transicional*, espacios al mismo tiempo de descubrimiento y de creación, en donde los formadores se constituyen en autor de sus actos y no en meros agentes.

Sin embargo, si desde la perspectiva que sostenemos aquí, la sociopsicoanalítica, se considera que el poder del sujeto para transformar la realidad está en proporción directa a la capacidad que tenga para desarrollar vínculos de cooperación con otros, cabe volver a retomar la pregunta de Mendel (1993) para continuar con el análisis: “¿en qué va a contribuir a la *socialización* del sujeto y qué va agregar a su maduración *psicosocial*?”(p. 135). Interrogante que será retomado más adelante.

#### - **Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo**

*a) Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo antes de constituirse como equipo de cátedra*

---

<sup>62</sup> En referencia al interés por la docencia, el estudio realizado por Fernández Lamarra y Marquina (2013) señala el grado mayor de interés por la docencia que muestran las generaciones consolidadas –en donde pueden ubicarse los formadores de formadores docentes- en comparación con las más jóvenes. En esta misma línea, Pérez Centeno y Parrino (2008), dan cuenta de los factores que inciden en el grado de dedicación a la docencia entre los que se encuentra el interés por la docencia además del nivel educativo de desempeño, el área disciplinaria y el nivel de formación.

En coherencia con el modelo de cátedra, las experiencias relatadas por la DAPM y la JTPM vividas durante su trayecto como auxiliares en dichos espacios, ponen en evidencia la preeminencia de un tipo de funcionamiento basado en la división técnica y jerárquica del trabajo, en donde los profesores deciden sobre el plan de formación, la dinámica del curso y están al frente del desarrollo de las clases teóricas, y los auxiliares están a cargo del dictado de las clases prácticas, las cuales, según el caso, son planificadas, implementadas y supervisadas por ellos o simplemente ejecutadas.

Sobre este aspecto no es posible dar cuenta de la experiencia del ADPM en tanto al momento de realizar la entrevista sólo se había desempeñado como auxiliar en la cátedra que conforma actualmente con la DAPM y la JTPM.

En cuanto a los modos de relación y trabajo establecidos, las formadoras relatan:

*“Pero incluso yo me sentía muy bien trabajando como jefe porque tenía más contacto con el alumno, o sea, porque qué es lo que pasa...,trabajaba en materias con muchos alumno, que pasaba, el profesor, daba sus teorías, supongamos, dos veces a la semana, dos horas y nada más. No, poco (contacto con los alumnos), entonces, es como que quedaba en el jefe todo el trabajo con los alumnos. Entonces uno podía conocer a los alumnos, sí, resolver sus dificultades, estar atento a eso, entonces, es como que me gustaba más esa parte, el estar en contacto con el alumno” (...)* “Si (en cuanto modos de trabajo) en algunos, porque por ahí dependía de la materia o de la persona pero como que **no había un vínculo de o sea, no había articulación; el profesor daba lo suyo y nosotros dábamos lo nuestro** resolviendo cuestiones que habían quedado tal vez pendientes, pero, o sea uno podía ir por ej. Ante una duda a hablar con el profesor, sí, pero **no había espacios de discusión de la materia** en cuanto al funcionamiento; a lo mejor una vez al mes a ver cómo vamos, pero no que fuera muy fluido. **La comunicación era la justa y necesario. Las relaciones en reuniones era lo justo y necesario. Cada uno realizaba sus funciones”.** (DAPM)

*“Por ejemplo en Luján, se trabaja en equipo pero las cosas ya vienen dadas, en cuanto a lo que hay que dar, o sea, está muy bien hecho, pero **no es creativo**, pero es un aprendizaje al fin también” (...)* “Hay un solo responsable de asignatura y todos los que son adjuntos responden a eso también, ya viene dado. **En Sarmiento, no, la cuestión era mucho más creativa y elaborado, fue un crecimiento, y también era trabajo en equipo,**

*discusión, y sobre todo trabajo en equipo, y acá trabajamos muy mancomunadamente y solidariamente. Obviamente que la Ingeniería y la Tecnológica eran sumamente verticalista” (...)* “Muy verticalista, sí pero, está bien, habían momentos de aprendizaje”. (JTPM)

Es evidente la fuerte presencia que adquiere el trabajo individual y solitario de los docentes al interior de las cátedras, siendo escasos los intercambios y la comunicación horizontal entre los miembros, condiciones estas que pone en jaque el desarrollo de la cooperación, rasgo fundamental para el desarrollo y maduración psicosocial.

Asimismo, es posible observar, tal como lo advierten algunos autores (Clark, 1991; Fernández Lamarra y Marquina, 2008; García de Fanelli, 2009), la centralidad que adquiere el estilo de liderazgo ejercido por los profesores responsables en la dinámica de funcionamiento de las cátedras. En este sentido, el relato de la JTPM pone de manifiesto los distintos modos en que tuvo lugar su acto de trabajo, siendo en un caso un mero ejecutor de lo dispuesto y desarrollado por las jerarquías; y en otro, fruto del trabajo conjunto entre los miembros de la cátedra. De este modo, el grado de poder sobre sus actos y los efectos de los mismos será diferente.

*b) Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo características del equipo de cátedra.*

Los formadores de formadores docentes reconocen que han logrado constituirse en un equipo pedagógico, en tanto la cooperación, la confianza y el respeto mutuo son los rasgos que caracterizan sus modos de trabajo y relación. Así lo relatan:

*"Trabajamos juntos, no tenemos clases expositivas, entonces son simples clases de resolver problemas y situaciones, o sea, de **debatir, discutir, leer, proponer, justificar** y trabajamos en conjunto. Si, nos reunimos para discutir, o sea, las temáticas que vamos a abordar, cómo las vamos a abordar, qué es lo que vamos a trabajar, dónde vamos a hacer hincapié. Yo creo que sí (equipo pedagógico). Si, o sea, cómo que **tenemos claro que es lo que queremos del alumno y a qué lo queremos llevar, que queremos que...**, porque también vemos a la persona, no solamente lo que sabe, no solo lo de*

matemáticas, sino también formarlo como persona. Entonces, también estamos con la redacción, ortografía, expresión, porque tenemos todas esas cuestiones” (DAPM).

“Creo que sí, **creo que sí (son un equipo pedagógico)**. Es muy **creativo** (los modos de trabajo), primero es sería un torbellino de ideas, vamos tratando de llevar a la práctica, **trabajamos de....**, es una especie de investigación, porque **vamos viendo sobre la práctica que cosas genera y que cosas este...mejorar**”. (JTPM)

“(…) alguna vez, tendrías que venir, es importantísimo, además las relaciones interpersonales, es decir, ayudan un montón, yo me siento muy contenido en el grupo. (...) pero siempre en didáctica ha habido nueva gente, uno que venía de afuera así, a hacer cursos, siempre lo percibía, **la generosidad**, es decir, con **lo que uno sabe y lo comparte**, no, no, no, en ese sentido, **se crece un montón**” (...) “yo siempre le pregunto che, Diana, ¿cómo dabas esto?”. (...) “**Si (equipo pedagógico)**, por ejemplo: cuando nos juntamos para estudiar en los seminarios que estamos haciendo, es decir, **vamos cambiando los roles**, uno distribuye el trabajo, a fulanito le toca que exponer este tema, pero todos los demás, todos tenemos que estudiar todo, pero hay uno que ese tema específico, lo tiene que desarrollar, **todos participamos** en ese tema. No solamente (se reúnen para distribuirse tareas), al margen de eso, sino para ver qué temas les vamos a dar, qué enfoque les vamos a dar, qué vamos a tomar en el parcial, cómo lo vamos a elaborar, qué trabajos prácticos les vamos a hacer, en eso me di cuenta que mi jefa cada vez me da más participación y bueno, porque yo soy nuevo, a medida que **yo he ido creciendo**, ella también **me ha ayudado a crecer en el espacio de participación**” (...) “a veces, cuando mi jefa tiene que viajar doy teoría”. (ADPM)

Al igual que lo señalamos para el caso de los formadores de formadores docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación y del Profesorado de Biología, el desarrollo del acto de trabajo al interior de la cátedra que conforman, se lleva a cabo en un marco organizacional en donde la división técnica y jerárquica característica de la cátedra, se debilita frente a procesos caracterizados por el encuentro e intercambio sistemático, la habilitación mutua para el trabajo cooperativo en relación al conocimiento a ser transmitido y producido y, en donde ambos, profesor y auxiliares, se enriquecen mutuamente. Asimismo, es desde la cooperación donde van definiendo y redefiniendo los objetivos propuestos para la formación de los estudiantes.

c) *Relaciones, condiciones y modalidades de trabajo establecidas con el grupo de pares y con otras categorías institucionales*

Los relatos de la DAPM y la JTPM dan cuenta de la satisfacción sentida frente a las posibilidades que se le brindaron desde la institución para llevar a cabo sus proyectos. En el caso de la DAPM, el reconocimiento hacia sus pares y hacia las conducciones por el acompañamiento y apoyo recibido para continuar con su formación de posgrado, como así también para llevar adelante sus iniciativas en relación a la formación de los alumnos.

En el caso de la JTPM, el reconocimiento de la formadora hacia la unidad académica por la constitución de un espacio de intercambio entre diferentes áreas para el desarrollo de actividades tendientes a la concreción de un proyecto elaborado en común. Al respecto las formadoras relatan:

*“A ver (en qué colaboró la universidad), yo cada vez que quise hacer algo **me apoyaron**, cuando quise hacer la Maestría, me apoyaron. Yo me inscribí, digo de alguna manera la voy a hacer, **tuve colaboración por parte de los directivos, de los colegas**, en todas estas cuestiones de acomodar horarios, de alguno de remplazarme en alguna clase y también aparte, **ayuda económica** también la tuve, entonces, no me puedo quejar de que no haya tenido apoyo y eso sí, permanentemente, **cuando necesito algo o tengo alguna idea de querer llevar adelante alguna idea, si, si lo consigo**” (...) (DAPM)*

*“(...) estuve **en coordinación de áreas para el festival matemático de “Animate”**. Si (la experiencia en el Animate), re lindo, fue muy, muy lindo. **Armamos una cosa nueva** que no se da en el Animate original que es un kiosco de juegos de ingenio que tuvo mucho éxito, y bueno, **lo hemos disfrutado**” (JTPM).*

En ambos casos, se pone en evidencia la existencia de intercambios y comunicación entre el grupo de pares y con las conducciones, rasgos que no sólo contribuyen al desarrollo del poder sobre sus actos, sino también que dan cuenta de la valoración que realiza la institución de dichos actos. Las formadoras manifiestan por ello placer y sentimiento de responsabilidad.

Sin embargo, vuelve el interrogante acerca de hasta qué punto estas experiencias contribuyen al fortalecimiento de la psicosocialidad de las formadoras. Si, tal como lo venimos señalando, existen escasos espacios para el desarrollo de vínculos cooperativos, desde los cuales sea posible acceder a una visión de conjunto del sentido de su trabajo, de sus exigencias y de su contribución al logro de objetivos planteados en común, de enriquecer el poder sobre los propios actos y de “objetivar” la relación con la realidad institucional y social en la que su trabajo las inscribe (Bitan y Rueff-Escoubes, s/f), la psicosocialidad corre riesgo de no poder fortalecerse.

Siguiendo esta línea de análisis se torna relevante el relato del ADPM quien, en relación a lo que venimos analizando, expresa:

*“Existe la concepción dentro de los matemáticos, así como existía que los Licenciados son los “uf” y los del profesorado no..., en la Facultad también **existe esa diferencia. El que no está en el Conicet y se dedica a la parte didáctica** es como que, y yo la percibo también así, en ese sentido, y en cuanto al imaginario que están más atentos a los acontecimientos que suceden en la Institución, en la sociedad. Con el grupo de didáctica hablan de política educativa, es decir, no vivimos en una burbuja, es decir, no, no, re lindo inclusive en las clases de matemática, a los chicos les hacemos ver las realidades, es decir, se van a encontrar con esto, esta es mi experiencia, yo se las transmito”. (...)*

*“Tienen distintos puntos (los que están en Conicet y los que no), son dos culturas, en este sentido, que se puede compatibilizar pero de mil maravillas, porque es como estar, **la cultura de la matemática de la Ciencia pura** y la otra, es decir, como **la matemática de la Ciencia a enseñar**, es decir, como que **hay una disociación** pero que es al cuete. Pero hay cierta **desvalorización**” (...)*Salvo de, **poco (contacto con otros grupos** y Conicet fundamentalmente), no sé si en humanas pasa lo mismo, entre ellos mismos **cada uno hace lo suyo** como que están muy preocupados en hacer sus papers, sus producciones, sus investigaciones. Y una crítica que llegó esto es que, será que uno es apasionado, su labor docente dejan mucho que desear algunos, porque uno escucha a los chicos, uno escucha a los alumnos, es decir, muchos papers, que se yo, pero” (...) “Sí, es **súper competitivo, es muy competitivo**” (...) “**porque cada uno cuida su quinta**, y si es súper competitiva. Y yo por ejemplo porque estoy estudiando la maestría, y porque te tratan mal, y porque hay competencia, porque detrás de mí hay gente que quiere estar en mi lugar, y sí, ¡es realista eso!”. (ADPM)

Este relato pone en evidencia una vez más la segmentación y fragmentación del cuerpo académico, dado en este caso entre los académicos pertenecientes a CONICET y aquellos dedicados a la formación profesional, llegando así a constituirse en lo que Becher (2001) ha denominado bajo el nombre de “tribus”, “corporaciones” o “feudos”. La cooperación, el intercambio, el encuentro con los otros se presenta para este docente de manera debilitada. La pertenencia a determinados grupos fragmenta la profesión, manifestada no sólo en la práctica del cargo sino también en los valores sostenidos y el prestigio o no que circula en la academia respecto de cada uno de ellos (García de Fanelli, 2009).

En resumen, las relaciones, condiciones y modalidades de trabajo por las que transitaban los formadores de formadores del Profesorado de Matemática, dificultaron la apropiación y ejercicio del poder sobre su acto de trabajo en relación a la docencia como así también su maduración psicosocial.

- **El Acto de trabajo en relación a la investigación.**

- **Inicios y desarrollo del acto de investigación**

Luego de algunos años de haber iniciado la carrera académica, los formadores de formadores docentes comienzan a participar en proyectos de investigación. Según se desprende de sus relatos, dicha actividad la inician respondiendo a los requerimientos instituidos durante la década de los 90' sobre la función de los docentes universitarios en materia de investigación.

Al respecto los formadores docentes relatan:

*“(…) o sea tuve a Norma C, que después fue la directora del Proyecto. Es como que ella aglutinó a un grupo de profesores, auxiliares, para trabajar con ella, o sea porque **trabajábamos en el proyecto de olimpiadas con ella en el proyecto educativo**, entonces que con ella era como que podíamos ir resolviendo algunas cuestiones y que ella nos orientaba como que ella nos marcó. Éramos un equipo de trabajo” (...) “Pero, cómo que acá, en el área nuestra, **se valoraba muy poco los proyectos educativos**. Sí, por cuestiones, digamos, de **categorización**, entonces, **tuvimos que armar el Proyecto de Investigación**” (...). (Actualmente está en un proyecto) “uno del Doctor Julio V, que hace investigación en lo relacionado al Aprendizaje de la Matemática en Alumnos de*



*primer año, sí, de Matemáticas y Física, ése es el proyecto. Y por lo menos hace 12 años, 12 años”.* (DAPM)

*“(…) entré a Luján, entré al General Sarmiento, después más tarde concursé en Sarmiento, **entre en un equipo de investigación en el 2006**” (...). “En Buenos Aires si producía en conjunto..., pero también había que tener muchísima producción individual, entonces, este., estaba en un equipo de investigación en Sarmiento y **la idea era producir también pero no con las ideas propias sino con un... ya con una directriz.** En Sarmiento, investigaba y tenía que dar 25 horas de docencia, que las hacía en el primer cuatrimestre, entonces me dejaba el segundo para la investigación” (...) (Actualmente) “Si pertenezco a un proyecto de investigación, se llama **estudio de los estudiantes de pregrado**, o sea, los estudiantes ingresantes, de la formación conceptual de los estudiantes ingresantes, entonces, pero es **un proyecto de los físicos**, específicamente **nosotros tenemos un subgrupo** que... digamos en los que trabajamos los matemáticos” (JTPM)*

*“(…) estoy en un Proyecto, que tiene que ver con la **Enseñanza de la Matemática**, que es el que lo lleva, V, Julio V. Las chicas, cuando yo empecé a estar más en la cátedra, a estudiar con ellas, me propusieron estar como integrante” (...) “yo no vengo a la Universidad cuando me gano el cargo, sino que **antes me había acercado a un proyecto de la enseñanza de mejoramiento de la enseñanza** de la matemática y vine, colaboré con ese grupo dos años”. (ADPM)*

Los relatos de la DAPM y de la JTPM dan cuenta de los ajustes que debieron realizar para responder a las nuevas regulaciones instituidas para el desarrollo de su trabajo, tales como la adaptación de proyectos a las estructura establecida para los proyectos de investigación, reorganización de tiempos de trabajo, seguimiento y cumplimiento de determinadas directrices. De este modo, el acto de trabajo comienza a desarrollarse bajo el establecimiento de ciertas regulaciones externas a la que los formadores debieron adaptarse. Sin embargo, pudieron integrarse como equipo a un proyecto de investigación cuya temática de estudio respondía a sus intereses y campo de conocimiento abordados por ellos anteriormente.

- **El acto de investigación: relaciones, condiciones y modos de trabajo**

Los formadores de formadores hacen referencia aquí a sus experiencias vividas en torno a las relaciones, condiciones y modos de trabajo que caracterizan al equipo de investigación del cual participan. Entre ellos, sólo la DAPM tiene varios años de antigüedad en investigación. En este sentido, los formadores relatan:

*“Sí, tengo categoría cuatro. Si, **la última planilla, la última planilla, cómo que no la llené demasiado bien** porque si no tendría que tener un tres, pero bueno **uno aprende todas esas cosas**. Vos sabés que me pasó, de no haber puesto cuestiones de Voluntariado y que lo valoran muchísimo para la categorización”. (...) “Como que **no tenemos realmente mucho tiempo** para investigar, entonces, por ahí **tomamos alguna temática, o sea, desde la lectura de documentos referentes a esa temática. Generalmente son temas que nosotros vamos viendo en nuestros alumnos, o sea, desde contenidos, sobre todo si son contenidos matemáticos, pero a ver le buscamos la forma de trabajarlos, apuntando a esa comprensión que es la que nosotros queremos lograr no**” (...) “Si, pero **viste así forzados** (espacios de encuentro), porque decimos **tenemos que hacer, tenemos que hacer, hemos dicho que vamos a presentar un trabajo en tal Congreso y bueno tenemos que hacerlo** y bueno, a ver, porque siempre hemos dicho, bueno, a ver, **necesitamos un horario de sentarnos a estudiar a discutir pero no siempre es así, siempre pasa algo. Entonces por ahí uno lo hace individualmente y después en algún momento nos juntamos... Somos entre tres y cuatro. Si, por suerte estamos, si, en los boxes cercanos...Si, asique, nos vemos**” (...) “Y bueno, **siempre está la exigencia de la reducción** (cambios que impactaron en el desarrollo de sus tareas), o sea, **está la cuestión de la evaluación si estás en el Proyecto tenés que producir hay una evaluación, independientemente de que si uno está sabe que lo tiene que hacer, pero tenés estas cuestiones, si, en ese sentido**”. (DAPM)*

*“(...) **la producción de trabajos escritos, eh, me lleva muchísimo tiempo** porque el papel en blanco me pone este..., te digo **acá produzco mucho porque tiro ideas y tengo quien me ayude a ejecutarlas**, entonces eso me sirve, es una de las cosas que me pone feliz. **Acá, puedo crear**” (...) “El director del proyecto es Julio V es un físico, pero nuestro..., **tenemos nuestro marquito aparte, o sea, tenemos algunas cosas conjuntas pero lo nuestro es diferente, inclusive ellos trabajan con otros marcos conceptuales, con la enseñanza de la física más bien, cognitiva pero no hacia la comprensión, o sea trabajan***

con Universidades Mexicanas y Americanas, lo nuestro es como diferente. **El grupo total del proyecto** creo que somos **los físicos y nosotros**. Los físicos no son muchos en esta Universidad y bueno, lo que pasa es que **cada uno aporta su trabajo**, sus cosas a ese proyecto, dentro del proyecto general. Somos todos soldados rasos y caciques a la vez (en el grupo pequeño de investigación), **somos cuatro y trabajamos muy bien** (...) “En realidad (en cuanto equipo de investigación), **somos dos las que ponemos más pilas**, pero creo que **somos un equipo creativo**, que por lo menos no, no creo...equipo de investigación en cuanto, investigación de campo, creo que trabajamos más en cuanto a investigación teórica, **crear cuestiones para armar un proyecto a largo plazo** con investigación de campo. Este año **lo que hicimos fue crear un seminario de Filosofía - Matemática**, para poder estudiar, lo que pasa es que **los congresos son tantos, tantas cosas** y uno tiene que producir y **estamos produciendo como si fuese con parches**, y esa no es la idea, **no es el disfrute de nadie** y entonces, por eso, empezamos con este seminario como una manera de ir, esteee.... Lo que pasa es que si uno se dedicase solamente a lo que es la investigación o dedicase el tiempo a estudiar, yo tengo una **carga horaria**, tengo dos materias en el primer cuatrimestre y dos materias en el segundo, ya el departamento está tratando de aliviarme un poco y lo que pasa es que **sería diferente si contásemos con el tiempo**” (...) “habría que dedicarle más, pero **igual lo hacemos**, pero no es lo mismo que dedicarse dos días enteros a estudiar y ahí elaborar, o ver que...Esta idea es interesante, lo primero, sería primero ver, estudiar los marcos teóricos y ver cual uso y no a esta idea, ¿le sirve esto, le sirve lo otro?, ¿cómo lo armamos para qué?, entonces, porque una cosa es, digamos, que trae estas épocas también, es que **vos tenés que tener papers, papers, papers, escritos, para acreditar y publicar y para que el proyecto acredite**, entonces, al final es parte del juego. Bueno, vos estás laburando para algo que podés generar algunas cositas interesantes, pero en algo que sea rico en sí, pero, bueno tiene que ser algo que tenga que ver con el poder de **adaptación, no queda otra**”. (JTPM)

“(...) los lunes a la mañana, **nos juntamos y estudiamos** (en el subgrupo de investigación), **hacemos seminarios, a parte hacemos...**, **presentamos trabajos de investigaciones**, así estamos estudiando el marco teórico, entonces, nos juntamos a estudiar todo eso” (...) “Si, pero nosotros **estamos como un apéndice** (del proyecto grande). **No trabajamos nunca (juntos)**, no porque el proyecto tiene distintos estamentos y dentro de nuestro grupo que van a hacer formación docente, otros que hacen puramente matemáticas y entre nosotros mismos nos subdividimos la tarea. **Tenemos poco contacto entre los subgrupos que integran el proyecto**” (...) “Ellos están más en el

*área de la Física, nosotros de la matemática, porque eso sí que es multidisciplinario, pero no hay poco...No sé si antes (había más articulación), hace poco que estoy, desde el año pasado. Pero nos reunimos con el jefe de nuestro proyecto, sí, y nos pregunta cómo vamos, en qué estamos, las **bajadas de líneas**, todas esas cosas". (ADPM)*

Es indudable que las regulaciones en el trabajo de los docentes universitarios instituidas durante los '90, disciplinaron a los académicos. El llenado de planillas y formularios para la acreditación de proyectos y el acceso al programa de incentivos mediante la categorización, la exigencia de pertenecer a proyectos de investigación acreditados y su sostenimiento a condición de atravesar por procesos de evaluación individual signados por criterios de eficiencia y cantidad de papers y presentaciones a congresos, primando, tal como lo señalamos para el caso de los formadores de formadores del Profesorado en Ciencias de la Educación, la racionalización del tiempo por sobre la temporalidad que requiere el proceso de investigación. De este modo se obtura el despliegue del sentido del actopoder en investigación, al estar bajo condiciones políticas e institucionales que van a contra corriente del trabajo cooperativo, el encuentro e intercambio sistemático entre pares, la comunicación intracolectivo e intercolectivo.

El equipo de investigación del cual forman parte los formadores de formadores docentes del Profesorado de Matemática, está constituido por subgrupos, organizados de acuerdo a las pertenencias disciplinarias de los integrantes, lo cual, lejos de poder conformarse como un espacio en donde se camine hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, se permanece en una dinámica de organización y funcionamiento en donde prima el aislamiento y la fragmentación. Siguiendo a Prati (2017), la estructura de proyectos de investigación, "que institucionalizó la organización de la investigación en el marco de la cual han de actuar los investigadores universitarios" (p. 18), produjo más cambios cuantitativos en los comportamientos de los docentes en materia de investigación, que cambios en la cultura académica, contribuyendo al fortalecimiento de la segmentación y la fragmentación del cuerpo académico.

Sin embargo, atendiendo a los relatos de los formadores se advierte que, en el pequeño grupo de investigación que conforman, han podido elegir y abordar las

temáticas de estudio que los interpelan, además de planificar y definir actividades en función de objetivos elaborados en común, estableciendo para ello un marco organizacional en donde tiene lugar la horizontalidad de las relaciones, el intercambio fluido, la escucha atenta de todas las perspectivas y puntos de vista, el establecimiento de consensos, la elaboración colectiva de propuestas, la cooperación y la participación. Poder hacer extensiva esta modalidad de relaciones y condiciones de trabajo a través del establecimiento de vínculos cooperativos con otros grupos, se presenta como un desafío a enfrentar para, entre otros aspectos, poder “objetivar” la realidad institucional y social, y desde allí poder reapropiarse de sus actos, en este caso de investigación, mediante la confrontación con esa realidad en la que han sido ejecutados.

- **El acto de participación en los organismos colegiados del gobierno de la universidad**

La participación de los formadores en los organismos colegiados de gobierno ha sido escasa, siendo la DAPM la única que se desempeñó durante algunos años, como consejera docente (titular y suplente) del Departamento de Matemática. Los auxiliares docentes, sólo han participado en comisiones, las que en general han estado ligadas a sus intereses docentes, es decir, al acompañamiento y formación de los estudiantes. En el caso del ADPM, la semidedicación del cargo es un aspecto que generalmente afecta la disponibilidad de tiempo que los docentes destinan a la participación en la universidad. Al respecto los formadores relatan:

*"En el Consejo de Departamento he estado. Todavía estoy, durante varios años, pero soy suplente. Lo otro en lo que he estado es en las tutorías de pares, pero, como una actividad extra, en las tutorías de pares ahí he estado ocho años, trabajando"... (...) (¿Y en qué consiste la tarea?) Mirá, empezó siendo una cosa y terminó siendo otra, entonces ahí dije basta. La idea, o sea, surgen las tutorías de pares como acompañamiento a los alumnos ingresantes, entonces, tenía un equipo de tutores que tenían reuniones semanales con los chicos de primer año que iban resolviendo cuestiones de adaptación a la vida universitaria, por ejemplo de orientarlos en cuanto a espacios físicos, trámites, etc." (...). "¿Y eso fue así en algún tiempo y después lo....? Claro, lo que pasa es que trabajaba con alumnos que ya terminaban la carrera, o sea, que tenían una experiencia de vida como estudiantes, pero después quien coordinaba esto de alguna manera decidió*

que trabajaran como auxiliares de segunda en las materias, eso ya se **perdió el sentido**, ¿no? Entonces, dije no, y **no seguí más**. ¿Y en el **departamento**, en el espacio del departamento? "No se valoraba nada (lo de las tutorías). (funcionamiento) Ah, esa cuestión, porque por ahí hay, **personas cuyas decisiones son las que valen** como que muchas veces es **difícil lograr consenso**, porque está la opinión de **una persona que es la que decide**, pero se pueden discutir, se pueden decir, pero como que, al menos en estos últimos tiempos, el peso de algunas personas son las que priman. En el Consejo Directivo, no he participado. Pienso, que **debería formarme** y también **informarme** de un montón de cosas como para poder funcionar ahí. Me interesaría, pero como que no va demasiado con mi carácter, pero si tuviera que hacerlo, sé que tendría" (DAPM)

"Este bueno, estuve **coordinando la confección de la prueba de ingreso** de matemática, y este..., digamos, tengo algunas cuestiones de gestión pero, ningún cargo, ningún otro cargo. En este momento, **estoy en la comisión de prácticas docentes** de los profesorados del departamento, la que todavía no se ha reunido pero es esa la intención, bueno después estuve en **coordinación de áreas del festival matemático el 'Animate'**. Si (la experiencia en el Animate), re lindo, **fue muy, muy lindo**. Armamos una cosa nueva que no se da en el animate" (JTPM).

"No, no. **Todavía no** (participación en organismos colegiados) "Yo soy más bien de perfil bajo, me gusta el perfil bajo. Yo he estado, que me ha gustado mucho, hace tres años que ya estoy, de pasar a dictar el curso de nivelación, **pasé a estar en la Comisión que elabora la evaluación, que es un trabajo más colegiado**, que es muy lindo, con Maida que es mi jefa de Cátedra, estuve un año, con Eli P también estuve un año y con Diana hace dos años que estamos trabajando. No, no, lindo me gusta, si, si me gusta porque **uno aprende un montón**. Yo siempre digo que yo soy como una esponja, si me gusta, no es que chupe y no dé, si también absorbo todo lo positivo que haga a mi formación y que pueda mejorar mi práctica docente, soy bastante receptivo en ese sentido". (...) "Si, me gustaría, **me gustaría** (participar en algún organismo colegiado de gobierno). Si, el hecho **de la maestría, la quiero terminar con esa mirada, no ocupar cargos, por cargos nomás**, es decir, que el día que tenga la oportunidad de participar en un cuerpo colegiado, es decir, bien, el que lo hace, es idóneo en la participación que está haciendo, por eso es más que nada que quiero terminar la maestría" (ADPM).

A semejanza de las experiencias relatadas por los formadores de formadores del Profesorado en Ciencias de la Educación y de Biología, el tránsito problemático de la

DAPM por los espacios de gobierno colegiado y por una de las comisiones de trabajo, promovió el desinterés y la desmotivación de la formadora para continuar participando en estos espacios. La escasa consideración de las propuestas dadas por la formadora en particular, o por los miembros en general, la falta de escucha y atención a la palabra del otro, la concentración de la toma de decisión en una sola persona o grupo sin tener en cuenta los consensos alcanzados, obturaron en esta formadora, el sentido del acto de participación.

Experiencia diferente presentan los auxiliares docentes en su corta trayectoria de participación en las comisiones conformadas para el desarrollo, implementación y seguimiento de distintas actividades académicas dirigidas a la formación de los estudiantes. Los docentes formadores ponen de manifiesto la satisfacción que sienten fruto de los aprendizajes que enriquecieron su carrera, como por las oportunidades que tuvieron para cambiar lo establecido y llevar a cabo nuevas propuestas.

Finalmente, en ambos casos –la DAPM y el ADPM- reconocen la importancia de estar formados e informados para ocupar cargos que requieren de responsabilidad en la toma de decisiones. En esta misma línea, García de Fanelli (2009) señala en su estudio, que uno de los obstáculos para asumir cargos políticos en la universidad es la consideración de algunos docentes sobre las capacidades académicas necesarias que deben tener para asumir puestos de gestión en la universidad, deslindando sus capacidades académicas de los requisitos necesarios para participar en la política institucional.

En síntesis, de acuerdo a lo analizado es posible señalar que el acto de trabajo en docencia, en investigación y en la participación de los formadores de formadores docentes del Profesorado de Matemática, se fue desarrollando en un marco de condiciones organizacionales que posibilitaron más el ejercicio del actopoder individual que el despliegue del acto colectivo de trabajo y; por tanto, la psicosocialidad tuvo dificultades para poder manifestarse. Las razones que dan cuenta de ello son:

- En los inicios de la carrera docente en la unidad académica, se advierte el grado de autonomía y participación que tuvieron los formadores para ir proyectando su desarrollo profesional, proceso en el cual fueron acompañados por docentes de

reconocida trayectoria y por colegas, como así también por condiciones materiales existentes en la unidad académica de pertenencia. De este modo, se pone de manifiesto el poder del acto y el poder sobre el acto de decisión que los formadores tuvieron para ir proyectando su carrera docente en el marco de la legalidad que rige los intercambios en la institución.

- Los espacios de las cátedras donde iniciaron y transcurrió su desarrollo profesional antes de constituirse como equipo de cátedra, se presentaron para la DAPM y la JTPM, como espacios en donde la división jerárquica y vertical propia de la cátedra dificultó el desarrollo de un proceso de socialización y formación basado en la cooperación debido al escaso encuentro e intercambio entre los docentes formados y los auxiliares. Así el acto de enseñanza tuvo lugar en un marco organizacional en donde el trabajo aislado e individual fue su rasgo principal. Sin embargo, el gusto por la docencia y las posibilidades de llevar a cabo sus iniciativas y tomar decisiones autónomamente, colaboraron en la apropiación y ejercicio del actopoder. Las formadoras ponen de manifiesto la satisfacción por los objetivos alcanzados como por el enriquecimiento que significó para su desarrollo profesional. Pareciera ser que en este proceso, la confianza y reconocimiento de las capacidades y recursos de las formadoras otorgadas por la docente responsable, colaboró también en el despliegue del poder sobre sus actos. A pesar de ello, no es posible sostener que bajo estas condiciones se haya podido fortalecer la psicosocialidad, en tanto la comunicación intracolectivo e intercolectivo, favorecedora del vínculo cooperativo con otros, estaba ausente. Por otra parte, el espacio de la cátedra que conforman actualmente como equipo, se ofreció como un marco propicio en donde los formadores pudieron desarrollar su actopoder. El intercambio horizontal de saberes y prácticas, el enriquecimiento mutuo y la cooperación, promovieron el desarrollo conjunto de nuevos proyectos y la satisfacción y placer por los objetivos logrados. Sin embargo, la ausencia de intercambio con otros grupos de pares y con las conducciones pone en entredicho una vez más el desarrollo de la personalidad psicosocial, obturando así también la emergencia de relaciones sociales de trabajo.



- De igual modo, si bien los docentes formadores se constituyeron en un grupo de investigación en donde pudo manifestarse el poder sobre su acto de investigación por el control que tuvieron sobre el mismo, dado por la autonomía para plantear temas y problemas de investigación que les interesaba abordar, como el modo de emprender su análisis, las condiciones políticas e institucionales fortalecieron la segmentación, la competencia, el individualismo y la fragmentación.
- Finalmente, el sentido del acto de participación, materia prima de toda institución democrática y elemento fundamental para el desarrollo del actopoder y de la personalidad psicosocial, ha sido puesto en entredicho.

### **Conclusión parcial sobre el desarrollo profesional y actopoder**

El espacio institucional universitario en donde tiene lugar el desarrollo profesional de los formadores de formadores docentes, dificulta el despliegue del actopoder y el fortalecimiento de la psicosocialidad. Las condiciones institucionales en las cuales desarrollan el acto de trabajo en docencia, en investigación y en relación a la participación en los organismos colegiados, obstaculizan la apropiación y ejercicio del poder sobre sus actos, condiciones que en los últimos años, fruto de las políticas instituidas desde la década de los 90', han profundizado ciertos rasgos adversos propios de la cultura académica universitaria.

En efecto, la intensificación del trabajo académico, la búsqueda del éxito profesional, las demandas de mayor productividad, la gestión eficiente y transparente de recursos en un contexto restrictivo, la flexibilización laboral y la instauración de valores corporativos y la competencia entre pares; colaboró en la profundización de la segmentariedad y la fragmentación profesional, señalada ya por Burton Clark (1983) y Pérez Lindo (2010), entre otros. De este modo, el poder de unos sobre otros se consolida cada vez más, adquiriendo una fuerte presencia e inhibiendo así las posibilidades para la emergencia de la otra dimensión del poder: la que tienen los sujetos sobre sus propios actos de trabajo.

Sin embargo es importante destacar, aquellos espacios por los que transitaron los formadores de formadores docentes, en donde quienes lo habitaban –docentes con trayectoria, directores e integrantes de proyectos de investigación y extensión- lograron constituirlos en lugares en donde fue posible la socialización, la formación, el crecimiento y enriquecimiento mutuo, debilitando así la característica organizacional (jerárquica y vertical) propia de las cátedras y equipos de investigación.

Por otra parte, es posible advertir que la pertenencia a distintas unidades académicas (FCH, FQByF, FCFMyN) y campos disciplinares (Ciencias de la Educación; Ciencias Biológicas y Matemática) no se constituyen en las principales condiciones tendientes a configurar las posibilidades o dificultades para que la apropiación y ejercicio del actopoder, como el fortalecimiento de la personalidad psicosocial, puedan desarrollarse.

Más bien, es el debilitamiento de la autoridad internalizada, las posibilidades que brinden la institución para que los sujetos puedan concretar sus proyectos personales y profesionales (construidos en el marco de sus historias familiares, escolares y formativas), el encuentro con otros –docentes, alumnos y conducciones-, las capacidades y recursos aprendidos en los procesos de socialización profesional y formación inicial, el conocimiento y acceso a los mecanismos formales e informales presentes en la institución para el acceso y movilidad en la carrera docente, los márgenes de libertad y autonomía de los que dispone y asume en la toma de decisiones. Todo ello va configurando el marco de posibilidades para que el despliegue del actopoder tenga lugar, en este sentido, advertimos también que estas condiciones tienden más al fortalecimiento del actopoder individual que al actopoder colectivo y lo que ello supone para el desarrollo de la psicosocialidad y la construcción del sentido social del acto de trabajo.

Finalmente, al igual que lo señalamos en el capítulo anterior, el camino hacia el sostenimiento y desarrollo de la democratización universitaria será difícil de transitar si no se generan procesos tendientes a la toma *en* conciencia de los factores que han colaborado en la pérdida de sentido de la participación de los académicos en los asuntos institucionales.

# CONSIDERACIONES FINALES

# 5



## **El Actopoder en el entramado de la Formación Inicial y el Desarrollo Profesional**

Escuchar las voces de los formadores de formadores docentes, atendiendo a sus trayectorias profesionales construidas en el marco de sus historias familiares, formativas y profesionales, nos permitió ir develando los interrogantes que nos interpelaban como investigadores y como miembros de la comunidad universitaria, los que, en un proceso de marchas y contramarchas, pudieron ser traducidas en una pregunta de investigación. El eje fundamental que estructuró nuestra pregunta estuvo referido a la comprensión de las condiciones que posibilitaron o dificultaron el despliegue del actopoder, tal como lo define el Sociopsicoanálisis mendeliano, durante su formación inicial y en el transcurso de su desarrollo profesional.

A lo largo del desarrollo del proceso de investigación nos fuimos encontrando con diversas situaciones institucionales, teóricas y empíricas que desafiaron las anticipaciones de sentido, los presupuestos teóricos y metodológicos desde lo que partíamos y, como no reconocer, la omnipotencia de creernos capaces de abordar en toda su complejidad las distintas dimensiones que entretejen la problemática en estudio.

Afortunadamente, el acompañamiento y sostén de los directores, como la escucha analítica de quienes se constituyeron en sujetos de la investigación, y el diálogo sistemático y permanente con la teoría, colaboraron en la delimitación de la temática bajo estudio y en su profundización. Así, el recorrido y producto de esta investigación es fruto de la articulación genuina y dialécticamente lograda entre el dato empírico conseguido y la teoría preexistente.

En acuerdo con lo que plantea Miller Flores (2007), nos valimos de las trayectorias profesionales como un medio posible de aproximarnos a la comprensión de las experiencias vividas por un grupo de académicos –los formadores de formadores docentes- en relación a la apropiación y ejercicio del actopoder. Sabemos que como todo abordaje es limitado, sin embargo, esperamos haber contribuido al campo de estudio de la educación superior universitaria, en relación a la formación inicial docente y, junto a ello, al campo del desarrollo profesional. Esperamos también, el haber sido el

vehículo para alentar a otros a unirse, para seguir ampliando y profundizando el contenido del tema-problema en estudio.

Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos son analizados en clave de presunciones o conjeturas a seguir explorando. A continuación se los presenta siguiendo los objetivos planteados en este trabajo.

#### **- Sobre el entramado entre la Formación Inicial y el Actopoder**

En primer lugar, fruto del análisis de las condiciones que posibilitaron o dificultaron el desarrollo del actopoder antes de iniciar su formación inicial, la toma de decisión a cerca de la carrera profesional a seguir, se constituyó en el tema a partir del cual fue posible develar tales condiciones. Así es posible señalar que:

La experiencia vivida por los formadores de formadores docentes durante el proceso de toma de decisión sobre la elección de la carrera, se advirtió que aquellos que pudieron “*transformar para sí*” la herencia y legado familiar de una “cultura profesional”, lo hicieron tanto gracias a la habilitación de espacios de creación brindados por las figuras parentales, como por la oportunidad que tuvieron de transitar por espacios institucionales (la escuela) y el encuentro con interlocutores que les sirvieron de modelo o de ayudante para sus proyectos, todo lo cual dio lugar al desarrollo del poder sobre sus actos. Junto a ello, el rol de la socialización no-identificatoria en la transmisión y resignificación de un conjunto de normas y valores propios de la cultura de su tiempo, se constituyó en fuente impulsora y ejes vertebradores sobre los cuales emprender y enfrentar el proyecto profesional. Este conjunto de condiciones favoreció en ellos el desarrollo de capacidades y recursos (antropológicos) que les permitió *confrontar* con los obstáculos que la realidad sociopolítica y económica de su época, siempre compleja e imprevista, les presentaba para la concreción de su carrera profesional.

Por el contrario, aquellos formadores docentes cuyas figuras parentales no ofrecieron espacios para que la *fuerza de creación* pudiera desarrollarse, ni las instituciones formativas (escolares) por las que transitaron se constituyeron en espacios sociales, sino más bien reprodujeron un funcionamiento ligado al esquema psicofamiliar

inconsciente, sofocaron el desarrollo del actopoder y con ello el fortalecimiento de la personalidad psicosocial. Estas condiciones desfavorables se vieron profundizadas frente a la institucionalización de un orden social patriarcal y de un orden político dictatorial. De este modo, no sólo, - por la sumisión inconsciente al mandato paterno o materno y el sentimiento de culpa que esto genera cada vez que sus actos eran vividos como una transgresión a la voluntad parental- esos formadores se hicieron cargo de la herencia de ideales, mandatos y prohibiciones que les estaban destinados, sino que también tuvieron dificultades para *interpelar* estos mandatos y *confrontar* con las experiencias de cambio cultural y social acaecidas en los últimos tiempos, y que exigían, entre otras cosas, apostar a la creatividad, como al despliegue de estrategias y trayectorias innovadoras para abordar un futuro siempre cambiante (Tiramonti, 2005).

Sin embargo, es relevante volver a señalar la tendencia espontánea a buscar, a desear, el desarrollo del poder sobre sus propios actos, tendencia que pudo satisfacerse cada vez que se les brindaron las condiciones –sociales e institucionales- para que el mismo pudiera desarrollarse. Tal como lo señaló Mendel (2000) existe hoy una fuerza cada vez más poderosa que se desarrolla en cada individuo, y “es el deseo de apropiarse de su verdadera vida y no de una existencia ficticia fabricada por los otros como si fuera un producto masivo” (p. 24).

Por otra parte, como producto del análisis y comparación de la formación inicial por la que transitaban los formadores de formadores docentes en el espacio institucional universitario, se aprecia que las condiciones establecidas dificultaron el despliegue del actopoder y la maduración psicosocial. Varios son los aspectos que permiten comprender lo que aquí estamos señalando. Si bien, en los capítulos precedentes, estos temas han sido ampliamente expuestos, aquí presentamos sintéticamente las principales condiciones que sobresalen por su envergadura e implicancias para el despliegue del actopoder, concretamente el acto de formación.

a) La primera de ellas, refiere a los *planes de estudio* de las tres carreras y los modos en que fueron estructurados. En general, aquellos planes que se diseñaron e implementaron antes del año 2000, se caracterizaron por estar estructurados bajo una organización del conocimiento centrado en las asignaturas, estando ausente la organización en seminarios

y talleres. Así también, el predominio de una tradición deductiva que colocaba a las prácticas profesionales al final de la formación (la práctica así concebida aparece subordinada a la teoría). Estas características toman notoriedad en el marco de la política educativa dictatorial (en la cual se formaron DACE y la JTPM), la cual, impregnada de un discurso tecnocrático, bregaba por la formación de un profesional que debía ser experimentado, experto en la práctica y habilidoso en la aplicación de conocimientos desligados de sus determinantes socio-históricos. En el caso del profesorado en Biología y Matemática, es el peso del campo disciplinar por sobre el campo de la Formación General y la Formación en la Práctica, lo que se constituye como eje vertebrador de las características mencionadas. En cualquier caso, aunque en determinadas etapas histórico políticas más que otras, el currículo de la formación se presentó demasiado teórico y fragmentado en diversas materias con escaso contacto con la realidad social y el contexto institucional.

En cuanto a los planes de estudio modificados fines de la década del 90' (Plan de Ciencias de la Educación) y durante los primeros años del nuevo milenio (Plan del Profesorado en Biología y Matemática) en los cuales se formaron las jóvenes auxiliares, hubo importantes avances en la propuesta curricular para la formación docente, aunque no llegó a modificar en lo sustancial las prácticas y tradición académica de la enseñanza en la Universidad. Entre las modificaciones de los planes de las carreras que forman docentes se destaca: el diseño de planes de formación docente separado de la Licenciatura (superando el modelo universitario caracterizado por incorporar la formación pedagógica como un continuum a la Licenciatura o posterior a ella); prolongación de los periodos de formación en escuelas (prácticas y residencias), apertura de espacios de definición institucional del currículo, definición de contenidos mínimos para cada espacio de formación, distribución de una carga horaria medianamente equitativa entre el campo de la formación general, formación pedagógica y formación específica o disciplinar. No obstante, se continúa otorgando menor importancia al conocimiento de campos del saber referidos a lo social, cultural y político, sobre todo en las carreras del Profesorado en Biología y Matemática. Se destaca también, la inclusión de la práctica profesional a lo largo del trayecto formativo, siendo de modo gradual y progresivo. El Plan del Profesorado en Ciencias de la Educación, es un ejemplo clave en la inclusión de este último aspecto, ocupando un

lugar relevante en la currícula a través de la incorporación de un eje de la Praxis que está presente en los distintos espacios formativos, acercando así tempranamente al sujeto en formación a la complejidad de los escenarios educativos reales. Sin embargo, su puesta en marcha tropieza con el exceso de materias y carga horaria dispuestas en el Plan.

En este sentido, es aún un desafío el logro de una articulación genuina y sistemática entre los espacios de las prácticas con otros campos de la formación, como el debilitamiento de la fragmentación y segmentación entre las distintas asignaturas, rasgo que se ha profundizado en los últimos tiempos. Junto a ello, se presenta también, sobre todo en las carreras unidisciplinarias como el Profesorado de Biología y Matemática, la dificultad de fortalecer el desarrollo del modelo concurrente, siendo el modelo consecutivo el que sigue orientando las propuestas de formación. En este sentido, tal como lo señalamos en los capítulos precedentes, es una cuenta pendiente, propender hacia la integración de saberes y habilidades de diversas procedencias”, como de prácticas de enseñanza que se orienten por enfoques que atiendan la complejidad, la incertidumbre y la multiperspectividad.

b) El segundo aspecto a señalar, tiene que ver con la propuesta de *intervención pedagógica* y su lugar en el desarrollo de las capacidades y recursos antropológicos (movimiento de apropiación de los propios actos y la fuerza de creación) para el despliegue del actopoder y la emergencia de la personalidad psicosocial. En relación a ello, las palabras de Mendel (2000), sintetizan lo que aquí queremos expresar: “el problema de la institución escolar no radica solamente en la necesidad de renovar los contenidos pedagógicos sino en reformar la manera de transmitirlos” (p. 33) En efecto, la experiencia relatada por los formadores docentes, ponen en evidencia la dificultad de desarrollar propuestas de intervención pedagógica que tiendan a debilitar el peso de la autoridad y el rol del docente en la transmisión del conocimiento, inhibiendo así el fortalecimiento de la autonomía y el desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos. El predominio de lo verbal, centrado en la voz del docente, lo disciplinar y lo conceptual existe aún hoy en la enseñanza universitaria, rasgo que se profundiza en el caso de los formadores docentes del Profesorado de Biología y Matemática. En este sentido, tal como lo señala Mendel (2000, p. 33) “la enseñanza que proviene de una autoridad, el aprendizaje consiste en imitar el modelo y



no en desarrollar sus propios recursos”. También, la carencia en el proceso de formación, de espacios y tiempos para la articulación auténtica y sistemática entre la teoría y la práctica, es otra de las condiciones que caracterizan las propuestas de intervención pedagógica, la que se profundizan en el caso del Profesorado en Ciencias de la Educación ante el exceso de materias y carga horaria instituida en el plan de estudio.

De acuerdo a lo planteado, surge un interrogante que nos interpela en relación al principio de la libertad de cátedra, fundamentalmente en lo que refiere a su interpretación y uso por quienes tienen en sus manos la formación, los docentes, interrogante que se enmarca en lo ya manifestado por Leal (2009) hace ya casi diez años. En efecto, parecería que es difícil desarrollar procesos de innovación pedagógica, las que estarían más ligadas al interés personal y la ética del profesor, que a una política institucional.

c) Finalmente, el tercer aspecto, íntimamente relacionado con los anteriores, se refiere a las condiciones organizacionales que configuraron los modos de relación al interior del aula universitaria, entre docentes y alumnos, y entre los sujetos en formación y la institución.

En referencia al primero, la relación entre los docentes formadores y sujetos en formación se caracterizó por estar sostenida desde vínculos cercanos a la relación paterna filial, inhibiendo así en el sujeto la posibilidad de desarrollar capacidades y recursos antropológicos favorecedores de la emergencia de la fuerza de creación de la que habla Gérard Mendel (1999). En este sentido, los formadores desarrollaron comportamientos que tendieron más a responder a la autoridad internalizada, desde el “sometimiento” o desde el enfrentamiento, ambas conducentes a debilitar el fortalecimiento de la autonomía, la iniciativa, la creación y el aprendizaje del ejercicio concreto y auténtico de la participación democrática.

En cuanto al segundo, la *confrontación* entre los sujetos en formación y la institución y sus condiciones, estuvo inhibida por la carencia de espacios y tiempos para la participación, la cooperación y el intercambio colectivo, la valoración e incentivo hacia el logro del éxito académico individual, como también, por la pérdida de sentido

de la participación en los asuntos institucionales frente a la no consideración de sus propuestas y a falta de respuesta a sus demandas por parte de las conducciones.

La formación inicial docente por la que transitaron los formadores docentes en el espacio institucional universitario, priorizó una formación individual e individualista, una formación que tendió a hacer prevalecer al sujeto cognitivo, desatendiendo otros sentidos (lo político, lo social, la actividad y la acción), fundamentales también para el desarrollo de capacidades y recursos antropológicos que le permitan a algunos, debilitar la fuerza de la operación de los imagos parentales, a otros, fortalecer la construcción de lazos sociales, vía regia, para la comprensión y construcción del sentido social del acto.

En este sentido, las propuestas de formación inicial y su desarrollo pusieron en jaque las posibilidades para que los sujetos puedan ejercer en plenitud, el poder sobre sus actos, aquel que da lugar a la toma *en* conciencia de los efectos que los mismos tienen sobre sí mismos, sobre los otros y sobre la realidad con la que interactúa, como la responsabilidad que tienen sobre los mismos. Actopoder, desde el cual y con el cual, tendrán posibilidades para tener iniciativas en la existencia y “coraje” para enfrentar los contextos singulares, complejos e imprevistos que se le presenten y, fundamentalmente, poder educar a “otros”, futuros alumnos, desde una perspectiva ética y política que les permita tener poder sobre sus actos, sentirse protagonistas del cambio institucional y social.

#### **- Sobre el entramado entre el Desarrollo Profesional y el Actopoder**

Respecto al segundo objetivo de esta tesis y fruto del análisis y comparación de las experiencias vividas por los formadores de formadores docentes durante su desarrollo profesional en la institución universitaria en donde enseñan, investigan y se forman, se considera que las condiciones establecidas obstaculizaron el despliegue del actopoder y la maduración psicosocial, manifestándose cierta continuidad con la experiencia vivida en el transcurso de la formación inicial. En este sentido, se advierte que:

a) En referencia al *acto de trabajo en relación a la docencia*, los inicios del desarrollo profesional, a través del ingreso a la carrera docente, y luego durante su ejercicio, se presentó como una instancia en donde se fortaleció más el desarrollo del actopoder individual que el actopoder colectivo y la psicosocialidad, manifestándose ciertas diferencias entre los formadores de formadores docentes, de acuerdo a las ventanas de oportunidades y a las estrategias y acciones desplegadas aprendidas durante el proceso de socialización y formación en las cátedras por las que transitaron, las que les permitieron responder, o no, a sus expectativas para el acceso, permanencia y movilidad en la carrera académica. Así, además del manejo de información acerca de la importancia de acceder a becas y pasantías como vía de ingreso a la carrera-, instancia que adquiere mayor relevancia sobre todo en los tiempos de los jóvenes auxiliares (ADCE y ADPB)-, el contacto y acompañamiento de docentes-investigadores de trayectoria (o *mentoring*) y los modos de trabajo y relación instituidos, se constituyeron en factores claves para el fortalecimiento o no del acto de trabajo y de la psicosocialidad. En efecto, los formadores de formadores docentes de mayor trayectoria en la Universidad (DACE, DAPB, DAPM, JTPM), tuvieron mayores dificultades para la apropiación y ejercicio de su acto de trabajo. Dificultades que se le presentaron no tanto para el ingreso a la carrera docente sino más bien durante su tránsito por los espacios de las cátedras. La preeminencia de modos de trabajo y relaciones basadas en un funcionamiento jerárquico y vertical, en donde la transmisión y producción de conocimiento era privativa de los docentes responsables, con escasos espacios para el encuentro e intercambio entre “principiantes y expertos” para la construcción colectiva del conocimiento y el enriquecimiento mutuo, como para la reflexión y análisis del acto de formación desarrollados, obturó el despliegue del acto de trabajo y la emergencia de su sentido social. De este modo, se obstaculizó la posibilidad de debilitar el peso de la autoridad internalizada (muy presente sobre todo en la DACE y la DAPM), y con ello su participación y protagonismo “con toda su inteligencia y su personalidad (...) que den prueba de sus iniciativas, de su responsabilidad y de sus capacidades de cooperación” (Mendel, 2000, p. 23). En el caso de los auxiliares docentes, las decisiones tomadas, de acuerdo a las oportunidades que se le presentaron para el acceso a la carrera académica, fueron llevadas a cabo con cierta autonomía, teniendo cierto control sobre el proceso del acto de decisión.

Por otra parte, a diferencia de la experiencia vivida por los formadores de formadores docentes de mayor trayectoria, el tránsito por las distintas cátedras les brindó un marco de condiciones desde el cual pudieron tener poder sobre sus actos: los superiores jerárquicos ofrecieron espacios de encuentro e intercambio en donde principiantes y expertos pudieron ampliar, profundizar y producir conocimiento, constituyéndose las cátedras en espacios, a la manera de espacio transicional, en donde los formadores pudieron llevar a cabo sus iniciativas, evaluar, mejorar y enriquecer sus prácticas pedagógicas.

De este modo, se debilitó el marco organizacional característico del funcionamiento de las cátedras, dando lugar al desarrollo de su acto de trabajo. Estos modos de relación y trabajo fueron continuados también al momento de constituirse ellos (los profesores adjuntos de quienes hicimos referencia anteriormente y los auxiliares) como equipo de cátedra. Sin embargo, estas experiencias estuvieron atravesadas por condiciones que pusieron obstáculos al desarrollo de las potencialidades del acto y, fundamentalmente, a las posibilidades para que se acceda a la comprensión y experiencia concreta que “el sentido de la existencia no es una conquista solitaria sino una construcción colectiva y permanente” (Acevedo, 2007, p. 10), condiciones que, por otra parte, compartieron los formadores docentes citados anteriormente. Entre estas condiciones pueden señalarse: la competencia, muchas veces desigual, para el acceso y permanencia a los escasos cargos docentes, la escasez de recursos presupuestarios, el cambio en las condiciones de trabajo docente ante la demanda de mayor productividad, intensificación de su trabajo, junto a la entrada en escena de la flexibilización laboral.

b) Respecto *al acto de trabajo en relación a la investigación*, las condiciones con las que interactuaron los formadores de formadores docentes, se acercan a las descritas anteriormente, por lo que, el despliegue en plenitud de las potencialidades del acto y del fortalecimiento de la psicosocialidad tuvieron dificultad para manifestarse. El conjunto de regulaciones instituidas durante la década de los ‘90, coadyuvaron al debilitamiento del poder del acto de trabajo en investigación, sobre todo en los formadores docentes de mayor trayectoria en la universidad. La pérdida progresiva del “poder *sobre* el acto” (en cuanto a su control y proceso) y el “poder *del* acto” para transformar la realidad, tal como han sido definidos por Mendel, es fruto de la gestión

en un contexto restrictivo, de la búsqueda de fondos privados o públicos a través de mecanismos competitivos, de la demanda de mayor responsabilidad pública (*accountability*), de las exigencias de producir conocimiento de calidad con escasos recursos, de la priorización de una evaluación individualizada bajo criterios de cuantificación, de la excelencia y la eficiencia, de la creciente burocratización de la gestión de la investigación. Todo lo cual colaboró, además, a la consolidación de valores corporativos, la competencia y el individualismo.

En el caso de las jóvenes auxiliares docentes del Profesorado de Biología, estas condiciones son vividas de modo diferente en tanto, por un lado, algunos de estos requerimientos y regulaciones responden a los rasgos y características propias del campo disciplinar al que pertenecen –la biología– y por otro, han sido asumidos en general por los más jóvenes de manera más significativa como forma de incorporación y promoción en la carrera académica. Esta singularidad, tiende al fortalecimiento de un actopoder de carácter individual y, consecuentemente, al debilitamiento de la personalidad psicosocial.

Junto a ello, el trayecto profesional recorrido por los formadores en los distintos equipos de investigación, profundizó la pérdida del poder sobre el acto de investigación y su sentido social. La modalidad de trabajo y relación que caracterizó el desarrollo del acto de trabajo en estos equipos, no priorizó el establecimiento de espacios y tiempos para la comunicación y el intercambio intragrupo e intergrupo, posibilitadores del enriquecimiento mutuo, el avance y producción del conocimiento colectivo, la cooperación, la toma *en* conciencia de la realidad institucional, la complementariedad del acto de trabajo y su importancia para el logro de los objetivos institucionales. Así mismo, no se constituyeron en espacios impulsores del cambio de aquellas condiciones que se presentaban como adversas y que restringían también su autonomía, su creatividad, su libertad y fundamentalmente, el sentirse autores de las transformaciones demandadas por la sociedad y sus instituciones. No obstante ello, en los últimos tiempos se pudo avanzar en la constitución de equipos de investigación, en donde la horizontalidad de las relaciones, el intercambio fluido, la escucha atenta de todas las perspectivas y puntos de vista, el establecimiento de consensos, la elaboración colectiva de propuestas, la cooperación y la participación genuina pudieron desarrollarse. El

grupo se ofreció como un espacio de creación y de formación, pudiendo llevar a cabo sus intereses y proyectos. Sin embargo, la cooperación y comunicación intergrupo está lejos de poder concretarse.

c) En cuanto al *acto de trabajo en relación a la participación*, los formadores de formadores docentes han atravesado por experiencias cuyas condiciones obturaron el sentido de la participación, elemento clave, junto a la toma de decisiones, para el despliegue del actopoder. Consideramos, en acuerdo con el sociopsicoanálisis, que para que las instituciones puedan desarrollar auténticamente una cultura de la participación, es condición que el individuo incorpore experiencias vividas junto a otros, pequeñas acciones logradas colectivamente que inspiren su confianza, pero además, que esos micro-espacios sociales posibiliten la apertura de canales de expresión y reflexión, y creen medios eficientes de comunicación de modo que los agentes institucionales puedan organizarse junto a esos “otros” desarrollando diferentes aspectos de su psicosociabilidad. Hemos comprobado que esas condiciones están en entredicho en los espacios institucionales universitarios por los que transitaban los formadores de formadores docentes. Concretamente, la dinámica y modalidades de funcionamiento puestas en juego en los espacios de participación institucionalizados para el gobierno y gestión universitaria –las Áreas de Integración Curricular, los Departamentos, el Consejo Directivo, el Consejo Superior- han colaborado en la paulatina desmotivación y desinterés de los formadores por continuar participando en los asuntos académicos-institucionales claves para el desarrollo de su acto de trabajo.

Tal como lo señalamos en los capítulos precedentes, los obstáculos que se manifiestan para el desarrollo de procesos genuinos de participación, se debe al imperio de la política partidaria, la contraposición de intereses corporativos, la diversidad de objetivos difíciles de compatibilizar, sesiones que se vuelven rutinarias, tediosas y reiterativas, la lentitud en la toma de decisiones, la coexistencia de unidades académicas cuya relación es inevitablemente laxa, o inexistente, llevando en muchas ocasiones a que las máximas instancias ejecutivas decidan en cuestiones claves sin considerar los acuerdos de las unidades menores.

El material recogido en este estudio nos permite afirmar que el establecimiento de vínculos con la institución desde una intencionalidad pragmática y estratégica,

planteados en términos de utilidad, la preeminencia y el fortalecimiento de las figuras unipersonales, sobre todo las del rector en la toma de decisiones, fueron rasgos que coadyuvaron a que el acto de participación de los formadores de formadores docentes perdiera su sentido. Junto a ello, la modificación en las condiciones de trabajo docente, el valor otorgado al éxito académico individual, (sobre todo por las jóvenes auxiliares), la carencia de espacios de participación durante su formación inicial y finalmente, el fortalecimiento de valores basados en el individualismo y la competencia, propia de una cultura fragmentada, forman parte también de las condiciones que tendieron a la pérdida del sentido de la participación en la universidad.

De este modo, pareciera ser que el poder de unos sobre otros va impregnando cada vez más el espacio universitario, rasgo que tendería a promover el fortalecimiento de la autoridad y con ello a sofocar el movimiento colectivo de apropiación del acto (Mendel, 1993), poniendo así en entredicho a la universidad reformista y democrática.

El trayecto recorrido por los formadores de formadores docentes durante su desarrollo profesional en el espacio institucional universitario, atravesó por condiciones que dificultaron el despliegue del acto de trabajo en docencia, en investigación y en relación a la participación, dificultades que inhibieron además, las posibilidades para fortalecer, resignificar o transformar aquellos conocimientos y experiencias vividas durante la formación inicial. Nos referimos, sobretodo, a la dificultad para sentirse verdaderos autores y no agentes de sus actos, para la construcción del sentido social del mismo, para asumir plenamente su responsabilidad en el destino de la institución y de la sociedad. Sin embargo, una vez más, no es posible dejar de poner en relieve aquellos espacios y tiempos, aunque acotados, en donde los formadores, múltiplemente condicionados, pudieron a través de sus actos hacer uso de la fuerza de creación -propia de la especie humana- para interpelar, transformar y decidir autónomamente el modo en que se posicionarán frente a la complejidad de la realidad.

En línea con lo planteado hasta aquí, consideramos relevante destacar la importancia de garantizar desde la formación, dispositivos institucionales apropiados para el intercambio, la cooperación y la participación. Tales condiciones son importantes para el aprendizaje efectivo de la psicosocialidad y el desarrollo del

actopoder, garantes no sólo para que las actividades de docencia, el trabajo académico presente resultados de calidad tanto en lo referido a investigación, extensión y gestión de la organización, sino también para que entre sus miembros se genere un compromiso y responsabilidad ética y política con la vida académica y con la sociedad.

### **Volver la mirada sobre el trayecto recorrido. Debilidades y nuevas líneas de continuidad.**

Habiendo llegado al final de este trabajo de investigación, nos parece relevante dar cuenta, por un lado, de aquellos aspectos que presentaron cierta dificultad al momento de tomar decisiones respecto del abordaje del objeto de estudio y por otro, invitar a recorrer nuevos/otros caminos de indagación que se abren en torno a la problemática del actopoder en la formación inicial y el desarrollo profesional en el espacio institucional universitario.

#### **- Revisitando el recorrido del proceso de investigación**

Uno de los temas que me interpeló durante todo el proceso de investigación y que influyó en la toma de decisiones que fui adoptando, puede ser resumido en el siguiente interrogante: ¿cómo articular los tiempos personales, con los tiempos institucionales y laborales, y los tiempos (permitidos y exigidos) para el desarrollo, análisis y producción del conocimiento?

Cierto es, que “el tiempo” ha sido una preocupación a lo largo de la historia de la humanidad, desde los pueblos míticos hasta nuestros días, momento donde se fue reconfigurando y adquiriendo diversos sentidos, operando en los modos de concebir el funcionamiento de la sociedad y la cultura, como en las modalidades a partir de las cuales era posible la producción de conocimiento científico. Recordemos que en la modernidad, se instituye un tiempo cosmológico, centrado en el presente, donde la razón era la única vía posible de acceder al conocimiento verdadero y objetivo. Era el tiempo matemático, el tiempo de la ciencia moderna, donde no era posible la incertidumbre, el azar, el desorden, lo complejo, lo irreversible. Se presentaba así, la escisión entre dos mundos, dos culturas: la de la ciencia y la de la dimensión humana inmersa en la temporalidad y subjetividad, en el tiempo del devenir, del transcurrir, de



la experiencia finita. A pesar de los cambios ocurridos en la ciencia durante el siglo XX, -originado a partir de los avances en biología evolutiva y la termodinámica en física, generando una nueva manera de ver el mundo-, la operación del tiempo matemático en la práctica investigativa se presentó de múltiples maneras y en tensión permanente con la concepción del tiempo vinculada con los procesos irreversibles e indeterministas (Prigogine, I; 1982). Como investigadora en formación, he experimentado cotidianamente la tensión entre estos “dos” tiempos.

Así también, y en relación a lo anterior, lograr la interrelación entre lo lógico – en donde se presta atención a la estructura interna implícita en todo texto o investigación, la forma como se define y articula sus elementos constitutivos- y lo histórico – donde se recupera los nexos y condiciones históricas que determinan esa producción- fue un desafío permanente, entrando en ocasiones, en tensión y contradicción.

Otro de los aspectos a señalar, es el proceso analítico adoptado, el cual implicó en ciertas ocasiones, volver a reiterar en el análisis de algunos casos, interpretaciones ya realizadas. Las mismas, sin embargo, respondieron al interés de no descuidar la riqueza de cada relato y su profundización al momento de establecer comparaciones entre los mismos. Adoptar otra decisión entonces hubiera evitado las reiteraciones, pero corríamos el riesgo de perder la profundidad y riqueza que la particularidad de cada relato presentaba.

Finalmente, es importante señalar que las posibilidades que se presentaron (accesibilidad y confianza) para elegir a los sujetos de la muestra, dificultó en uno de los casos, el haber podido considerar la antigüedad (entre tres a cinco años) en el desarrollo profesional de los auxiliares docentes. Por tal motivo, algunos datos brindados carecieron de la amplitud y profundidad esperada. La pertinencia teórica y la factibilidad se presentaron así como un punto de tensión, en tanto el tener mayor experiencia en el desarrollo profesional no pudo ir acompañado con las posibilidades que brindaba la accesibilidad, otorgada por el establecimiento de confianza que existía en la relación.

- **Hacia la construcción de nuevas líneas de investigación**

A continuación planteamos algunos de los temas/problemas posibles a seguir indagando, problemáticas que nos interpelan y nos invitan con y junto a otros, a seguir colaborando en su comprensión y análisis.

**Análisis de las políticas de formación docente universitaria y su vinculación con los cambios organizativos y pedagógicos, ocurridos en las distintas unidades académicas que ofrecen formación docente inicial, para los distintos niveles del sistema educativo.**

- ¿cuáles son los avances realizados en materia de regulación normativa a nivel nacional e institucional referida a la formación inicial docente universitaria? ¿cómo piensan la formación inicial docente? ¿cuáles son los ámbitos de formación que se priorizan? ¿existe relación con las perspectivas y regulaciones instituidas en el ámbito de la formación docente no universitaria? ¿el perfil de formación docente responde a las demandas y a la complejidad social e institucional que plantean los nuevos tiempos? ¿existe un diálogo de saberes entre la institución universitaria y la no universitaria, encargadas de la formación de docentes para los distintos niveles del sistema educativo y entre éstas y con las instituciones escolares? ¿se han realizado modificaciones en relación a las condiciones organizativas y de gestión para el desarrollo de la formación inicial docente?

**Análisis del rol de la institución universitaria, como espacio de formación y trabajo docente, en la constitución de sujetos políticos.**

- ¿qué dispositivos de formación se instituyen en las distintas unidades académicas para la formación docente universitaria inicial y continua? ¿se han realizado modificaciones a los planes de estudio de las carreras de formación docente de acuerdo a las normativas nacionales vigentes? ¿qué grado de articulación existe entre los planes de estudio de los profesados y los programas de las asignaturas? ¿afecta en esta relación el principio de

libertad de cátedra? ¿qué experiencias formativas se potencian desde las distintas cátedras? ¿existe diálogo entre las mismas? ¿cómo potenciar y revalorizar los espacios de encuentro e intercambio académico-pedagógico entre los formadores de formadores docentes?

- ¿cuáles son los rasgos principales que caracterizan y orientan la intervención pedagógica de los formadores de formadores docentes? ¿cuáles son las valoraciones que se construyen en torno a la docencia en el marco de la cultura institucional universitaria? ¿existe diferencias en estas valoraciones en los distintos campos disciplinares que ofrecen formación docente? ¿qué lugar ocupa en la formación el trabajo colaborativo, el encuentro entre pares, el desarrollo de la práctica en contextos educativos reales?
- ¿de qué modo los marcos teóricos epistemológicos que sostienen y orientan las prácticas formativas de los formadores de formadores docentes intervienen en la constitución de sujetos políticos capaces de apropiarse y ejercer el poder sobre sus propios actos? ¿cómo se vinculan las propuestas de formación diseñadas por los formadores de formadores docentes en sus programaciones y la implementación de la misma en el contexto del aula universitaria?
- ¿cuáles son las condiciones materiales y simbólicas en las cuales se lleva a cabo el acto de enseñanza, de investigación, de extensión y de gestión para el desarrollo de la formación docente? ¿qué posibilidades brindan para que tenga lugar la articulación y enriquecimiento entre las mismas y para la constitución del acto colectivo de trabajo?
- ¿qué sentidos adquieren hoy los organismos colegiados de gobierno universitario? ¿cuáles son los rasgos que caracterizan las relaciones de poder entre los mismos y cuáles son las posibilidades para que pueda desarrollarse el actopoder colectivo?

### **Trayectoria académica de docentes universitarios pertenecientes a distintas generaciones y sus modalidades de relación con la institución universitaria.**

- ¿cómo sienten y piensan la institución universitaria por la que transitaron/transitan los formadores de formadores docentes? ¿existen

diferencias entre los profesores de mayor trayectoria académica y los jóvenes que emprenden su desarrollo profesional? ¿cuáles son los rasgos más sobresalientes y en qué aspectos se diferencian?

- ¿cómo caracterizan su vínculo con la universidad en relación con la experiencia vivida durante/en la trayectoria académica en referencia al acto de trabajo en docencia, investigación, extensión y gestión? ¿de qué modo el contexto sociopolítico intervino en la configuración de tales experiencias?
- ¿qué efectos tuvo/tiene sobre los formadores de formadores docentes y sobre la realidad en la cual desplegaron/despliegan su acto de trabajo, las condiciones de posibilidad para el ejercicio del actopoder?
- La valoración sobre la docencia que sostienen ambos grupos, ¿se diferencian?

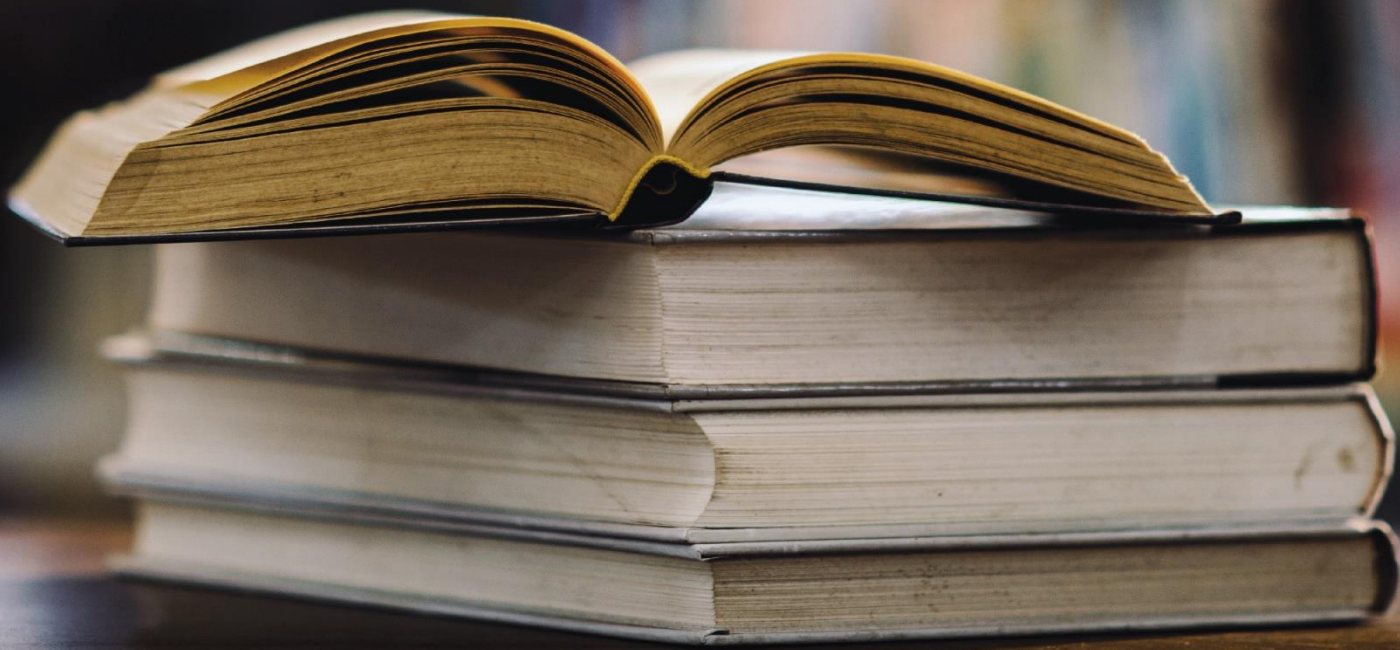
### **El análisis del actopoder en clave de género**

- Frente a los cambios ocurridos en los últimos tiempos en la definición del rol de la mujer en la sociedad y en las instituciones, como en el fortalecimiento del movimiento feminista ¿cómo se presenta hoy el actopoder en hombres y mujeres en las instituciones laborales? ¿cuáles son las condiciones de posibilidad para el desarrollo del acto social de trabajo entre hombres y mujeres? ¿cuáles son las condiciones sociales, culturales y políticas que se destacan como posibilitantes y/o inhibitoras del despliegue del actopoder individual y colectivo en uno y otro caso?  
¿existen diferencias en las condiciones que se le presentan a los hombres y mujeres para el despliegue del actopoder?

Finalmente, consideramos que sería relevante iniciar procesos de diálogo y articulación entre la perspectiva mendeliana, escasamente conocida en el campo de la investigación de la UNSL, y las tradiciones locales que existen y orientan los procesos de producción de conocimiento en el campo de la historia y de la política de la educación.

# **BIBLIOGRAFÍA**

**B**



- Abdala, C. (2011). Curriculum, docentes y dictadura treinta años después. Apuntes acerca de una exclusión provocada y una inclusión demorada. En J. A. Yuni (Comp) *La formación docente. Complejidad y ausencias* (65-85). Facultad de Humanidades. Encuentro Grupo Editor
- Acevedo, M. J. (2001). Sociopsicoanálisis y formación en la Argentina. *Revista Espacios*, 21, 140-152
- Acevedo, M. J (2004). Un instrumento para el abordaje heurístico de las instituciones. Mimeo
- Acevedo, M. J. (2005). Gérard Mendel, escritor y “practicante”. Conferencia en homenaje de Gérard Mendel. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, XIII(23), 3-9
- Acevedo, M.J. (2007). El Relato de Vida en la formación de grado y en la formación continua. En *Educación y Perspectivas*, V Jornadas de Investigación en Educación. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, Escuela de Ciencias de Educación, Universidad Nacional de Córdoba.
- Acevedo, M. J. (2007). Espacios propicios para una práctica social reflexiva. Universidad Nacional de Salta, Argentina. Recuperado de:  
<http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article148>
- Acevedo, M. J. (2010). Dinámica del “reconocimiento” e identidad profesional. En Ferrarós Di Stéfano JJ. (comp.) *Práctica profesional; satisfacción y malestar en el trabajo*. Buenos Aires: SECyT. Universidad de Buenos Aires.
- Acevedo, M. J. (2013). Las defensas funcionales en la constitución del sujeto social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 17(1), 17-41.
- Acevedo, M. J. (2015). Satisfacción y sufrimiento en el trabajo docente en ambientes sociales críticos. En Ferrarós Di Stéfano, JJ. (comp.) *Docentes Universitarios en la práctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Acevedo, M. J (2017). Psicofamiliarismo y poder en las instituciones. Un abordaje psicossociológico clínico. *Actualidad Psicológica* N° 459, 11-13.
- Acosta, F. (2015). Formación de Profesores en la Universidad: reflexiones sobre la experiencia de cambio de la formación pedagógica en la Universidad Nacional de General Sarmiento. En L. Porta (Presidente) *Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas*. VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso

- Internacional sobre la formación del profesorado, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- Acosta Silva, A; Atairo, D y Camou, A (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En: Acosta Silva [et.al] *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 19-118), Colección Red de Posgrado, CLACSO, Instituto de Investigaciones Gino Germani. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20150722114530/LosDesafiosDeLaUnivPublica.pdf>
- Acosta Silva, A (2015). Gobierno universitario, políticas públicas y comportamiento institucional. En N. Mainero y C. Mazzola (Comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (pp.105-134). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila
- AGASP-Groupe Desgenettes (s/f). El Sociopsicoanálisis de Gérard Mendel, teoría, metodología y prácticas.
- Aguerrondo, I y Vezub, L (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *Educación*, 47(2), 211-235.
- Alcántara, A. y Aparecida Silva, M (2006). Semejanzas y diferencias en las políticas de educación superior en América Latina: cambios recientes en Argentina, Brasil, Chile y México, 29ª Reuniao Anual de ANPED, Recuperado de: <http://www.anped.org.br/reunioes/>.
- Alliaud, A y Feeney, S (2014). La formación docente en el nivel Superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista RELAPE*, Año 1(1), pp 125-134.
- Alliaud, A y Vezub, L (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de investigación educativa* 5(20), 31-46. doi: <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>
- Alliaud, A (2012-2013). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerario educativos* (6), 197-214. doi: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6>

- Alliaud A (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación, Año 1* (1), pp. 141-157
- Atairo, D y Camus, A (2014). La democracia en el gobierno universitario. Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013), en *Revista Latinoamericana de Política y Administración de la Educación, Año 1* (1), pp 75-92 Dossier Temático
- Arco, L; Montiel, M.C; Oliva, L. (2013). El papel de la Ciencia y la Tecnología a partir de la década del '60 en base a las regulaciones de los Organismos Internacionales". En el VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano "La Universidad como Objeto de Investigación. Universidad y democracia en Argentina y América Latina". UNSL, San Luis, Argentina
- Ardiles, M. y Borioli, G. (2011). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa, XVI*(14), 57-65.
- Arredondo López, M. A (2007). Formadores de Formadores. *Revista Mexicana de Investigación educativa 12*(33), 473-483. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie>.
- Barsky, O; Domínguez, R y Pousadela, I (2004): La educación en América Latina: entre el aislamiento insostenible y la apertura obligada. En Barsky, O, Sigal, V y Dávila Mabel (2004): *Los desafíos de la universidad Argentina*. Ed Siglo XXI
- Barros, M. E (2011). Politizar o re-politizar la educación. La formación docente y su currículum, aunque pueda parecer un desatino... En J. A. Yuni (Comp) *La formación docente. Complejidad y ausencias* (47-64). Facultad de Humanidades. Encuentro Grupo Editor
- Becher, T (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisea, Barcelona
- Beillerot, J (1996). La formación de formadores. *Formación de Formadores*. Serie Documentos 1. UBA, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bitan-Weiszfeld, M & Rueff-Escoubés, C. (1997). "La organización y el sociopsicoanálisis. Cómo trabajamos". *Revista Internacional de Psicología, N° 6/7*. Ed Eska, París.
- Bitan-Weiszfeld, M & Rueff-Escoubés, C. (s/f). Democracia participativa, democracia consultiva, el punto de vista del Sociopsicoanálisis.



- Bentancur Bernotti, V. (2000). Reforma de la gestión pública y políticas universitarias. *Nueva Sociedad*, (165), Caracas.
- Cavallero, K y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia universitaria*, 13(1), 57-77.
- Castro, D.; Gil, L y Pina, B (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF. Principio pedagógicos y formas organizativas. *Educar* (33), 97-111. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/97839>
- Cerutti-Guldberg, H (2015). La filosofía en la universidad y más (¿o más acá?) de ella. En N. Mainero y C. Mazzola (comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (183-198), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Claverie, J. A (diciembre de 2012). Oportunidades y restricciones para el despliegue de carrera de los docentes universitarios: el problema de la movilidad. En M. Prati (Director), *Argentina en el escenario latinoamericano actual: debate desde las ciencias sociales*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Claverie, J. A (2015). Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina. El problema de la movilidad. *Trabajo y Sociedad* (25), 59-73. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n25/n25a04.pdf>
- Clark, B. R (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana- Azapozcalco: Editorial Nueva Imagen
- Da Cuhna, I (2012). Impases contemporáneos para la Pedagogía Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. En E. Lucarelli y C. Finkelstein (Ed) *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención* (17-27). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila
- Da Cuhna, I (2009). Trajetórias e lugares da formacao do docente da educacao superior: do compromisso individual á responsabilidades institucional. *Revista Brasileira de Formacao de proffesores*, 1(1), 110-128.
- Dagnino, R. (2007). La universidad y el desarrollo de América Latina. *Atos de Pesquisa em Educação*, 2(3), 371-382.

- Davini, M. C (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Dejours, Ch. (1998). *Trabajo y desgaste mental*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Hvamanitas
- De Gaulejac, V. (1999). Historias de vida y sociología clínica. En Boletín del Programa de Pobreza y Políticas Sociales de SUR. Temas Sociales.
- Demuth, P. B. (2013). Configuraciones del profesorado universitario: la dimensión profesional y de investigación en la docencia. Estudio de casos. *Revista de Educación, Año 5(7)*, 187-204.
- Didriksson, A (2008). Contexto global y regionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social* (16), 39-66. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/38821679.pdf>
- Dubost, J y Leby, A. (2002). Investigación-acción e intervención. En Vocabulario de Psicociología, París, Éres.
- Duschatzky, S y Corea, C (2009). *Chicos en banda. Caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Enriquez, E. (2002). La institución y las organizaciones en la educación y la formación. *Formación de Formadores*. Serie Documentos 12. UBA, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Enriquez, P (2002). *Evaluación de programas y elementos para la mejora del diseño y desarrollo de la formación inicial de los docentes en Metodología de la Investigación* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España
- Enriquez, P y Olguín, W (2012). *Problemática de la Realidad Educativa. (Herramientas para abordar su complejidad desde la alfabetización académica y política)*. FCH-UNSL: Ediciones LAE Recuperado de [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/libro\\_problematika\\_realidad\\_p\\_enrique.pdf](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/libro_problematika_realidad_p_enrique.pdf)

- Fernández A. M. (2007). Haciendo met-odhos. En A.M. Fernández *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fernández, A. M (1999). Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad. En A. M. Fernández, *Instituciones Estalladas*. Buenos Aires: Ed Eudeba.
- Fernández, L. (2003). Dispositivos de formación e intervención institucional. Conferencia dictada en el XXIV Internacional Congress Of the Latin American Studies Association, Dalas Texas.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (1998). Análisis institucional y práctica educativa. Una práctica especializada o el enfoque necesario de las prácticas? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, (9), UBA
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*. Serie Los documentos 6. UBA, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas
- Fernández Lamarra, N; Marquina, M y Rebllo, G (diciembre de 2008): Gobierno, gestión y participación docente en la universidad pública: un desafío pendiente. En M. C Tortti (Directora), *Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en los últimas décadas*. V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de la Plata, Memoria Académica UNLP-FaHCE. Buenos Aires, Argentina.
- Fernández Lamarra, N y Marquina, M (2013). La profesión académica en América Latina: tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Revista Espacios en Blanco-Serie Indagaciones*, (23), 99-117
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina: los procesos de evaluación y acreditación*. Buenos Aires, Eduntref/Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Feixas, M (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo de los profesores universitarios. *Educar* (33), 31-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/97839>
- Garay, G. (2008). La dimensión del sujeto en las instituciones universitarias. Conferencia dictada en la UNAM, México

- García de Fanelli, A. M. (2006). Acceso, abandono y graduación en la educación superior Argentina”, en Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>.
- García de Fanelli, A. M (2009). La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos. En A. M Fanelli, *Profesión Académica en Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES. Buenos Aires, Argentina (13-31)
- García de Fanelli, A y Moguillansky, M (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculo en la carrera académica. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (22)47, 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n47.2014>
- García de Fanelli, A y Moguillansky, M. (2008). La carrera académica desde la perspectiva de los docentes. En A. García de Fanelli, *Profesión Académica en Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. CEDES. Buenos Aires, Argentina
- García, L (2017). Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (27), pp. 87-110.
- García, L (2013): Profesión Académica y trabajo docente en la universidad latinoamericana, *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (23), 33-43.
- García Salord, S (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (6)(11), 15-31
- García, M; Parrilla, A; Mingorance, G; Estebaranz, A; Sanchez, M. V; Llinares, S. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación*. España: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- García, M (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, (300), 225-277
- García, M. (1995). *Desarrollo Profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU
- Gaulejac, V. (1999). Historias de Vida y Sociología Clínica. *Temas sociales* (23), 1-8.
- Gentili, P. (2005). Introducción. En P. Gentili (comp. *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

- Guber, R (1990). *El Salvaje Metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del Conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires, Argentina: Legasa.
- Hurtado de Mendoza, D. (2010), ¿Hacia dónde va la ciencia en Argentina? Reflexiones sobre el papel de la ciencia en la construcción del país. Conferencia dictada en la UNC. Recuperado de <http://www.secyt.unc.edu.ar/Nuevo/>.
- Hernández F, Sancho J.M y Rivas I. J (2011): *Historias de vida en Educación. Biografías en contexto.* Esbrina-Recerca. Nº 4. Universitat de Barcelona.
- Jofré Araya, G y Gairín Sallán, J (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media. Una mirada desde las universidades “pedagógicas” chilenas. *Educación* (44), 31-46. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v44-jofre-gairin/92>
- Hernández, F (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En Hernández,F; Sancho, J. M y Rivas, J. I, *Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto.* ESBRINA – RECERCA. Núm.4 Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Hernández, F.; Sancho, J.; Montané, A.; Sanchez de Serdio, A. (2011). ¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales. Documento de trabajo. Recuperado de: <http://fint.doe.d5.ub.es/semprofes/index-es.html>
- Ickowicz, M (2012). *Universidad y formación: las cátedras como espacio artesanal para la formación del docente universitario.* Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires:  
<[http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO\\_2011/textos/5.Ickowicz.pdf](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/5.Ickowicz.pdf)>
- Ickowicz, M (2013). Condiciones Institucionales y producción de culturas grupales. Estudio de una cátedra de la UNCO. *Revista Integración y Conocimiento*, (2), 143-152
- Innocentini, V. y Forte, A. B. (2014). Trayectoria y docencia en el nivel superior: el itinerario viaje de un buen profesor. En Porta, L (Presidente), *Narración*,

- investigación y reflexión sobre las prácticas*, VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires.
- Jofré Ramiró, A. (2005). *Valores y actitudes profesionales. Estudio de la práctica profesional enfermera en Catalunya* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona. España
- Kandel, V (2005). Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. En B. Levy y P. Gentilli (comp), *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (259-294). Buenos Aires: CLACSO
- Knight, J. (2012). Internacionalización de la educación superior. En *Internacionalización y aseguramiento de la calidad: conceptos*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx>.
- Krotsch, P (2000). Modelos analíticos para la comprensión de la Educación Superior. En: *Sistemas Educativos y Reformas Comparadas*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Krotsch, P (2000). Expansión, diferenciación y complejización de la Educación Superior en América Latina y Argentina. En: *Sistemas Educativos y Reformas Comparadas*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Krotsch, P. (2008), Pensadores y forjadores de una nueva universidad: alternativas y retos a la universidad decimonónica en Argentina. En C. García Guadilla (ed.). *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. Venezuela, UNESCO-IESALC/CENDES/Bid&co editor.
- Kury, R (2001). Retos y condiciones de desarrollo de la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (6)(11), 95-117
- Landesman, M (2001). Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico. El caso de los bioquímicos de la Facultad de Medicina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (6)(11), 1-16
- Landesman, M.; Hichman, H. y Parra, G. (2013). Afiliación disciplinar y espacios institucionales durante procesos formativos. *Integración y Conocimiento* (2), 153-164

- Lopes, A (2011): Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En Fernando Hernández, J. M S y J. I. Rivas *Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto*. ESBRINA-RECERCA. Núm.4 Universitat de Barcelona <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Lara, V. y López, A. (2013). Trayectoria de formación e ingreso de académicos de universidades públicas estatales. En *Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Recuperado de:  
[www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx](http://www.reddeinvestigacioneducativa.uanl.mx)
- Lucarelli, E (s/f). Práctica y Teoría en la búsqueda de alternativas en la enseñanza universitaria. Mesa redonda N° 95, Eixo Temático 1 – Formación de Educadores Universidad Nacional de San Luis (2010). *La Universidad Nacional de San Luis En Contexto, su historia y se presente*. Tomo 1, Secretaría de Planeamiento. UNSL: Nueva Editorial Universitaria.
- Marquina, M (2013). ¿Hay una profesión académica Argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario* (15), 35-58
- Marquina, M. (2007). El conflicto de la profesión: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. En E Rinesi y G. Soprano (comp.) *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. UNGS- Buenos Aires: Prometeo.
- Martínez Funes, D (2013): “El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla”. *Revista Espacios en Blanco*, Serie indagaciones, (23), 45-72
- Mato, D (2008). Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En E Sader, H. Aboites y P Gentili (Ed). *La Reforma Universitaria. Desafíos y Perspectivas noventa años después*. CLACSO (136-145)
- Mendel, G (2005). La escuela es una sociedad aunque no lo sepa todavía. Conferencia dictada en el cierre del Congreso Internacional de Educación de 2000. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, XIII(23), 15-24.
- Mendel, G (2005). Aspectos teóricos de la investigación sociopsicoanalítica. A propósito de *La sociedad no es una familia*. *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*, XIII(23), 9-14.

- Mendel, G. (2004). La cooperación estructural. En G. Mendel *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs*. Paris: La Découverte. Traducción: M.J.Acevedo
- Mendel, G (1999). Autobiografía de un practicante. En G.Mendel, *Le vouloir de création*, París: Ed de l'Aube. Traducción: Lic María José Acevedo
- Mendel, G (2002). La autoridad, síntoma del sentimiento abandonico de la especie humana. En G. Mendel *Una historia de la Autoridad*, París: La Découverte.
- Mendel, G (1999). El acto es la acción y un "algo más" En G.Mendel *Le vouloir de création. Auto-histoire d'une oeuvre*. Paris : Editions de l'Aube. Traducción: Lic.María José Acevedo
- Mendel, G (1998). ¿Se puede responder a la "crisis" sin modificar la estructura de las organizaciones? *Revue Internationnale de Psychosociologie* (9). Traducción: Lic.María José Acevedo
- Mendel, G (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris: Ed La Découverte
- Mendel, G (1996). Itinerario: sociopsicoanálisis, intervención institucional, psicología del trabajo En Yves Clot, *Les histoires de la psychologie du travail*, Paris: Octares. Traducción: Lic. María José Acevedo.
- Mendel, G (1996). *Sociopsicoanálisis y Educación*. Serie Los documentos 2, UBA. Buenos Aires: Ed Novedades Educativas.
- Mendel, G (1995). A propósito de la socialización del niño y del adolescente en nuestros días. *Revista Nervure*. Traducción: María José Acevedo.
- Mendel, G (1994). Poder y Autoridad. Conferencia dictada por el Dr G. Mendel en la Universidad Nacional de Córdoba. Traducción: María José Acevedo.
- Mendel, G.; Weiszfeld, M y Roman, P. (1994). *Hacia la empresa democrática. Relato de una experiencia pionera*. Buenos Aires: Lugar Editorial
- Mendel, G (1994). El Sociopsicoanálisis y su dispositivo institucional en el marco general de la intervención psicopsicológica. Seminario dictado por el Dr G. Mendel en la Asociación de Administradores Gubernamentales. Traducción: María José Acevedo.
- Mendel, G (1994). El sociopsicoanálisis en el marco de la situación social y cultural Argentina. Seminario dictado por el Dr G. Mendel en la Asociación de Administradores Gubernamentales. Traducción: María José Acevedo.



- Mendel, G (1993). *La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Mendel, G (1993). Hacia la democratización de las instituciones. Conferencia dictada en la Facultad de Psicología-UBA.
- Mendel, G. (1985). *La crise est politique. La politique est en crise*. París: Payot.
- Mendel, G. (1981). El sociopsicoanálisis institucional. En J. Ardonio; J. Dubost; A. Levy; F. Guattari; G Lapassade; R. Lourau y G. Mendel, *La intervención institucional*, (201-253). México, Ediciones Folio.
- Mendel, G. (1977). La coopération humaine il y a 4 millions d'années. En G. Mendel *La chaise structurale une interpretation du devenir*. Paris: Payot.
- Mendel, G (s/f). Del inconsciente Freudiano al movimiento de apropiación del Acto. Mimeo
- Menghini, R y Fernández Coria, C (2017). Derroteros curriculares en la formación de docente para el nivel secundario y superior: revisión de la tensión entre pedagógicas y disciplinares. En *La universidad como objeto de investigación. La Reforma Universitaria entre dos siglos*. VII Encuentro Nacional y V Latinoamericano, UNL, Santa Fe, Argentina
- Menghini, R.; Díaz, M.; Iriarte, L. (2008). Las universidades y la formación de los docentes. En *Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio en la educación superior universitaria*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación, UNCPB, Buenos Aires, Argentina.
- Miranda Jaña, CH. y Rivera Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores. ¿quién es el formador de formadores?. *Estudios Pedagógicos XXXV*(1), 155-169.
- Miranda, X. (2008). Integración regional e internacionalización de la educación superior en América Latina y el Caribe. En *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, UNESCO-IESALC.
- Mollis, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas En M. Mollis (comp), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas y alteradas?. La cosmética del poder financiero* (203-213). Buenos Aires: Clacso
- Mollis, M. (2006). Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. En *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires, CLACSO.

- Mollis, M (2009). La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente. *La Revista del CCC*. 5/6, 1-14. Recuperado de: <http://www.centrocultural.coop/revista/exportarpdf.php?id=109>.
- Mollis, M y Lanza, H y Dono-Rubio, S (2012). La formación en Ciencias de la Educación durante la última dictadura militar. Una comparación entre el Instituto Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (III)(6)*, 78-98
- Mollis, M (2015). Reformas neoliberales y misiones universitarias latinoamericanas. En N. Mainero y C. Mazzola (comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (135-160), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moreno Bayardo, M. G (2007). En experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de investigación educativa* 12(33), 561-580. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003306>
- Mórtola, G (2006). Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente. *Educación, lenguaje y sociedad* IV(4), 83-104.
- Noriega, J y Montiel, M. C. (2014). La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* V(12). México, UNAM-IISUE/Universia. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/445>
- Noriega, J. (2009). *Identidad Profesional Docente. Retazos de un colectivo*. San Luis: Ed Universitaria. UNSL.
- Karol, M. (1999). La constitución subjetiva del niño. En S. Carli (comp) *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*, (77-106). Buenos Aires: Santillana
- Oliva, L, Montiel, M. y Montiveros, M. L. (2011). Las universidades latinoamericanas en el contexto político económico de las décadas del '80 y '90. *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico*, 64-65, San Luis, Argentina.
- Pineau, P; Mariño, M; Arata, N; Mercado, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. (1976-1983)*. Buenos Aires: Ediciones Colihue

- Prati, M. (2017). Actores e Instituciones en el diseño, implementación y efectos del Programa de Incentivos a los docentes investigadores. En: *La universidad como objeto de investigación VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano*, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.
- Pérez Centeno, C y Parrino, M. C. (2009). Profesión Académica y Docencia en América Latina. Una perspectiva comparada entre los casos de Argentina, Brasil y México. En *Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?*, III Congreso Nacional/II Encuentro internacional de estudios comparados en educación, Argentina
- Perez Centeno, C (2017): El estudio de la Profesión Académica Universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas, *Revista Integración y Conocimiento*, 2(7), 226-255
- Perez Lindo, A. (2015). Universidad y Democracia 1983-1013. En N. Mainero y C. Mazzola (comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (237-250), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pérez Lindo, A (2010): *Gestión del conocimiento, universidad y desarrollo*. Publicado en: D.Ezcurra; A. Saegh; F. Comparato (comps) *Educación Superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*, Eduvim, Villa María, cap. IV, pp.93-111
- Rajschmir, C (s/f). De la autoridad al diálogo (con explicación argumentativa). Entrevista exclusiva a Gérard Mendel. *Novedades Educativas*, (104), 32-33
- Rama, C. (2011). *Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Rama, Claudio (2007), *Los postgrados de América Latina en la sociedad del conocimiento*, México, UDUAL.
- Reis Silva, J. y Valdemar, S. (2013). Universidades Pública Brasileira no Século XXI. Educacación superior orientada para o mercado e intensificacación de trabalho docente. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (23), 119-156.
- Rodríguez Gómez, R. (1999). La universidad latinoamericana en la encrucijada del siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (21). Recuperado de: <file:///E:/ProyInvest/RodriguezGomezLauniversidaddefinessigloXXi.htm>

- Renato Dagnino (2007). La universidad y el desarrollo de América Latina. *Actos de Pesquisa em Educaçao* (2)3, p 371-382 PPGE/ME FURB
- Rivas, J. I.; Hernández, F.; Sancho J. M.; Núñez, C (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona, depósito digital UB <http://hdl.handle.net/2445/32345>.
- Riveros, S. (2012). Emergencia y ruptura del dispositivo formativo de los pedagogos en la UNSL entre 1973-1983. En *La investigación en historia de la educación transitando el Bicentenario. 200 años de la batalla de Tucumán*. XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Tucumán, Argentina
- Romano, P. (2011). Sujeto de la formación docente, sujeto a la formación docente. Repensando la normatividad del deber ser. En J. A. Yuni (Comp) *La formación docente. Complejidad y ausencias* (93-104). Facultad de Humanidades. Encuentro Grupo Editor
- Romero, C. (2007). La escuela media en la sociedad del conocimiento. En C. Romero *La escuela media en la sociedad del conocimiento* (19-49). Buenos Aires: Novedades Educativas
- Romo Beltrán, R. M. (2013). Trayectorias y cambios identitarios en dos grupos académicos: Refundadores y herederos del colegio de pedagogía. *Revista de Investigación Educativa* (17), 41-65.
- Ros, C y Wolsko, M. (2016). Organización del trabajo y subjetividad en docentes-investigadores. En J. Navarra y F. Barnes (comp) *Cuadernos TAS: Trabajo, Actividad y Subjetividad*, (235-243). Córdoba, Argentina
- Saforcada, F. (2005). Alambrando el bien común: conocimiento, educación y derechos sociales en los procesos de privatización y mercantilización de las últimas décadas. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO/Homo Sapiens Ediciones.
- Sousa Santos, B. (2005). *La universidad del siglo XXI*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Samoilovich, D. (2008). Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina. En Gazzola, A; Didrikson, A. *Tendencias de la Educación superior en América Latina y el Caribe*, (319-380). Caracas Unesco-Iesalc. Recuperado de: [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve)

- Sánchez Gamboa (2009). Saberes, conocimientos e pedagogías das perguntas e das respostas: atualidade de antiguos conflictos. *Praxis Educativa*, 4(1), 9-19 DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i1.009019>
- Santos Guerra, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 175-200
- Souto, M. (2011). Complejidad y Formación Docente. En J. A. Yuni (Comp) *La formación docente. Complejidad y ausencias* (13-26). Facultad de Humanidades. Encuentro Grupo Editor
- Southwell, M. (2011). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. A. Yuni (Comp) *La formación docente. Complejidad y ausencias* (169- 199). Facultad de Humanidades. Encuentro Grupo Editor
- Suasnabar, C. (2015). Luces y sombras de las políticas universitarias de los noventa: las lecciones de la experiencia en treinta años de democracia. En N. Mainero y C. Mazzola (comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas* (263-267), Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tenti Fanfani, E. (2005). El trabajo docente. En E. Tenti Fanfani, *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, (61-108). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, pp. 123- 144.
- Tiramonti, G. (2008). La escuela de la modernidad a la globalización. La educación en un mundo “desorganizado”. Documento de FLACSO.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). La reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. En E. Sader; H. Aboite; P. Gentili (ed), *La Reforma Universitaria. Desafíos y perspectivas noventa años después*, (16-20). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/>
- Vezub, L (2007) “La formación y el desarrollo profesional frente a los nuevos desafíos de la escolaridad” Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.

- Vezub, L (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-31.
- Vailliant, D y García, M (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Vailliant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16
- Villa Lever, L (2001). El mercado académico: la incorporación, la definitividad y las promociones, pasos para una misma trayectoria de formación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 6(11), 63-77
- Viaud, L. M. (2007). La formación de formadores de docentes en Francia. La emergencia de nuevas formaciones profesionales universitarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 12(33), 581-614. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003307>
- Yuni, J y Díaz, A. G (2015). Pedagogías de la formación docente y construcciones metodológicas: o sobre diferentes modos de configurar la formación de los docentes. *Revista de Educación*, Año 6, (8), pp 157-182.
-

