

Más allá (o más acá) del profesorado: la práctica docente en la frontera entre dos imaginarios.

Analía Faccia, Mariano Szkolnik.

Cita:

Analía Faccia, Mariano Szkolnik (2007). *Más allá (o más acá) del profesorado: la práctica docente en la frontera entre dos imaginarios. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/540>

Mesa nº 80: Problemáticas relativas a la enseñanza de la Sociología

“MÁS ALLÁ (O MÁS ACÁ) DEL PROFESORADO: LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FRONTERA ENTRE DOS IMAGINARIOS”

Autores: Lic. Analía Faccia, Lic. Mariano Szkolnik

Pertenencia Institucional: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires

Email: anarofa@yahoo.com.ar,

szunkov@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

En algún sentido, la Universidad de Buenos Aires constituye una burbuja. Tal afirmación se desprende al constatar que en el ámbito educativo en general, y en la enseñanza universitaria “de gestión privada” en particular, las prácticas y discursos imperantes lejos se encuentran de los acuñados por el sociólogo en su trayecto educativo. Criterios de excelencia académica, originalidad en la producción escrita, preeminencia de los contenidos del conocimiento por sobre su estética y forma, asunción de la responsabilidad por el propio proceso formativo, compromiso con los colectivos que componen la institución, son lejanos y ajenos al ámbito universitario privado.

Desde esta perspectiva general, se hace difícil transitar por un sendero reflexivo objetivo, en tanto y en cuanto quienes formulan la crítica lo hacen desde una posición marcadamente subjetiva, sopesando valores, contrastando y conviviendo en situaciones disímiles, haciendo frente al asombro que el mundo “real” provoca en aquellos que nos formamos en la esfera pública. Afirmar que la Universidad de Buenos Aires es una burbuja, un espacio relativamente cerrado sobre su propio centro visible y cuestionable, implica admitir simplemente que la realidad presenta matices, “otros centros” regidos por una colección de valores que inevitablemente despiertan el ánimo inquisidor del sociólogo. Esa *otredad* tan teorizada durante los años formativos, constituida por personas e instituciones que no comparten necesariamente los núcleos ideológicos, políticos, cognitivos y culturales que, omnipresentes, se encuentran en la Carrera de Sociología, cobra entidad no bien el sociólogo-alumno deviene, en un extenso y arduo proceso de afirmación, en sociólogo y docente.

En el presente artículo intentaremos describir, analizar y reflexionar críticamente sobre la propia experiencia como docentes. No siendo la única, la de la “*Universidad Privada X*” (en adelante UX) es, en opinión de los autores, profundamente significativa en varios sentidos. Allí, en el contacto metonímico entre teoría y práctica, entre lo aprehendido y lo ejercido, entre los conocimientos enraizados en la médula del *sentido común* sociológico y las formas empresariales del conocimiento *privado*, se produce un choque, un cimbronazo del cual queremos acusar recibo: aquí sí, algo marcadamente

objetivo se produce en el momento en que dos imaginarios sociales tan disímiles entran en complicada relación.

DIGRESIÓN ACERCA DE LA PRÁCTICA EN EL PROFESORADO

Carrera carente de tesis de graduación, la licenciatura en sociología de la UBA adolece de un problema de muy difícil resolución en su actual conformación curricular: no se da el espacio a una profunda reflexión sobre lo actuado en los años de estudiante. A todas luces, una perversa paradoja: una institución que produce sujetos cuya capacidad reflexiva se verá constitutivamente segmentada en múltiples orientaciones, “pequeños trabajos” de investigación, monografías varias, horas otorgadas como “contraprestación” por la participación en proyectos de otros... pero poco y nada que otorgue unidad conceptual al hecho de la graduación. Paradoja porque nada de esto coincide, a nuestro entender, con los fines que debería perseguir la sociología en la Argentina. Anulada en su capacidad crítica, poco le queda por hacer más que gestionar *lo dado* y autoreproducirse en las estructuras académicas. Así, la producción de conocimiento dependerá, en última instancia, del “libre albedrío” de los individuos-sociólogos que asuman el compromiso de pensar *lo dado*, comprendiéndolo en sus razones y contingencias, para así poder eventualmente transformarlo.

Un intento de excepción al esquema recientemente esbozado lo constituye la situación que propicia la Práctica de la Enseñanza. En el profesorado, el graduado, el *licenciado con todos los honores*, se encuentra parado en un desierto inesperado: debe volver a hacer palotes y operaciones básicas, debe reorganizar sus conocimientos de manera tal que sean comprensibles a alumnos de nivel —en principio— secundario. Pero lo más complejo del problema: debe arrimar a ese público las herramientas que le permitan *hacer sociología*. De nada sirve explicar la definición de “hecho social” tal como el autor la expuso hace más de un siglo, en tanto y en cuanto a pocos alumnos de escuela media pueda hoy interesar esa definición. La función del docente consiste en la artesanal e inacabada tarea de habilitar la reflexión sobre los hechos sociales, inoculando en los alumnos —permítasenos la metáfora positivista— el *germen de la inquietud* por el mundo en general.

El sociólogo se ha formado para interactuar con sus pares, intercambiando ideas y conceptos, describiendo y experimentando en torno a una serie de problemáticas ampliamente particulares, siempre dialogando en un lenguaje común. Pero cuando la realidad lo confronta ante un público distinto, inmediatamente percibe la dificultad: aquello que daba por sentado, no lo es tanto; aquello que supone tan lógico, para el “otro” carece de razón de ser; la prístina relación de causalidad entre los fenómenos es, para los demás, oscura, turbia, “rebuscada”, o producto de nuestra anteojera “ideológica”. Inmediatamente, el sociólogo-docente formula un diagnóstico, calificando al público y a la situación como “adversos”: “Alumnos de secundaria que no han siquiera incorporado las herramientas básicas que hacen a la reflexión crítica no podrán jamás, en estas condiciones adversas, comprendernos.”

Convengamos que toda situación de enseñanza es, en alguna medida, adversa en sí misma. En el contexto histórico de erosión de los colectivos, de la emergencia de procesos profundos de individuación, en donde los sujetos son incapaces de reconocer estructura alguna que los contenga y pasan a leer la realidad en torno a acciones parciales o particulares desapegadas de todo sentido social, la sociología enseñada en las aulas puede ser percibida por el público estudiantil como antojadiza, carente de sentido, caprichosa, y los productos de su reflexión, incómodos, suscitando reacciones en los individuos que sienten atacada su visión del mundo, *su ser*.

Puestos en estas coordenadas del tiempo histórico, la tarea que emprende el sociólogo-docente es claramente compleja y de difícil asunción de no encontrarse medianamente preparado. Volver a repensar los conceptos e ideas aprehendidas, naturalizadas en la formación, hacer inteligible cierta suerte de reflexión a los demás, correrse del pedestal autoreferente del discurso estrictamente académico, reescribir lo que ya se ha escrito... en definitiva, arribar a una síntesis del conjunto del pensamiento sociológico, reflexionar en torno a los ejes que articulan nuestras reflexiones, otorgarle unidad sintética a las múltiples determinaciones que conforman nuestra disciplina; sin esta preparación, el contacto entre teoría y realidad se encontraría destinado al fracaso. Es la Práctica del Profesorado la que reconcilia el adentro y el afuera de la burbuja, haciendo del sociólogo un profesional más dúctil, con capacidad de transitar múltiples espacios sin perder sus referencias. Flaco favor se le hace a la sociología cuando se la pretende convertir en una ciencia oculta destinada a unos pocos esclarecidos.

EL VALOR DEL DIPLOMA

Una Universidad Privada¹ de la ciudad de Buenos Aires es el espacio en el que los autores se vienen desempeñando a poco de completar el profesorado. Con poca conciencia de ello, un capital intangible pero material poseen los graduados de la UBA: *prestigio social*. La sola referencia institucional hace que para los demás, uno tenga mucho para ofrecer: experiencia, conocimientos, modo de abordaje de la reflexión, *un título UBA*... el hecho es que el graduado puede encontrar prontamente espacios en los cuales es aceptado de una manera que no esperaba. Al menos ese fue nuestro caso: las puertas de la UX se abrieron sin rechinar.

El sociólogo-docente comprende que, desde la asignatura que fuera, su trabajo consistirá en impartir sociología. Más allá de los programas, de las planificaciones específicas que la institución establezca, el docente sabe que la responsabilidad final por lo que ocurrirá en el aula recae sobre sí. En la institución estudiada en esta oportunidad, la libertad de cátedra es completa, si consideramos que no existe supervisión alguna sobre el recto dictado de los contenidos de la materia.

Por encima de todo control “clásico” sobre los docentes, prevalecen las formas empresariales de gestión. Ni bien uno ingresa, pasa a formar parte de una

comunidad académica con una cultura particular; la adaptación e integración del novel docente demandará —de acuerdo a lo que establece la experiencia— no menos de un año. Ese “tiempo de gracia” posibilita al docente efectuar un diagnóstico no ya de un grupo en particular, sino del perfil del alumno de la UX en general. La experiencia de los dos primeros cuatrimestres de cursada hacen que el docente pueda definir los ejes que articularán su materia —en nuestro caso, un curso del “ciclo introductorio”, cuyo objetivo manifiesto es aproximar a los alumnos las nociones y características del conocimiento científico e introducir técnicas de investigación que resulten significativas, y cuyos objetivos latentes dependerán, como se verá más adelante, de la orientación que el docente titular fije para la asignatura.

Ahora bien, ese tiempo estipulado para que el docente conozca y se adapte a una nueva cultura académica permite no solo el diagnóstico del alumno medio, sino también de la institución. El análisis crítico de la filosofía y praxis institucional, de los comportamientos que la UX tolera e induce en los alumnos (aquellos reñidos con los postulados básicos de la formación universitaria) y de la interacción compleja entre institución-empresa, docentes y alumnos, excedería por mucho la extensión del presente trabajo. Dada esta limitación, nuestro análisis —el cual no guarda otra pretensión que la de un ensayo— se centrará en aquellos factores que determinan la especificidad de la institución, contemplados desde la perspectiva que otorga la práctica sostenida semana tras semana en el aula y con los directivos de la UX.

LA UNIVERSIDAD COMO EMPRESA CON FINES DE LUCRO

Si bien la totalidad del sistema educativo acusa el impacto de las transformaciones que alteran el entorno cultural y social², las respuestas varían considerablemente tratándose de los ámbitos público o privado. Mientras la Universidad Pública continúa debatiendo su función en medio de contradicciones que no hacen más que desconcertar acerca de su futuro, las respuestas frente a la nueva configuración de la realidad por parte de la Universidad Privada no tardan en consolidarse al tiempo que aportan evidencia significativa del rumbo escogido. Mediante la puesta en marcha de diseños curriculares y metodologías de tipo tecnicista, los modelos educativos propuestos en los ámbitos privados de formación académica persiguen objetivos educacionales que difieren de aquellos que, como sociólogos, interiorizamos durante los años de estudio en la Universidad Pública. Sin titubeos, los ámbitos educativos de gestión privada se lanzan al diseño de programas que, de acuerdo a los criterios impuestos por el mercado, apuestan por un modelo inspirado en la “gestión empresarial”, a resultas de lo cual el conocimiento llega a ser concebido como una mercancía más en el universo de las mercancías.

En pleno auge del *marketing* y el *design*, no sorprende que en la Universidad Privada —devenida en un espacio de “intercambio de bienes”— el conocimiento deje de elaborarse en base a “criterios tradicionales” para convertirse en uno de los tantos artículos de consumo que se le ofrecen a los individuos³. Por otra parte, no sólo el conocimiento se mercantiliza; estos

ámbitos se presentan como un atractivo escaparate en el que se exhiben diversos artículos tentadoramente dirigidos a los estudiantes-clientes: sucursales bancarias, *stands* de promoción y venta de bienes para ser consumidos durante el tiempo de ocio de los alumnos, salas de estudio ambientadas y equipadas cual *lobby* de un hotel cinco estrellas, son algunos de los rasgos que enmarcan las formas de organización que adoptan estos espacios.

En cuanto a las decisiones que influyen directamente sobre los modos en que se elabora el conocimiento, la UX —siguiendo el modelo de acción de los departamentos de *marketing* empresariales— destina gran parte de sus recursos a la gestión de la identidad de su “marca”, a través de diversos mecanismos dirigidos a lograr la identificación del logo universitario con la “actitud y el estilo adecuados”. Entre algunas de las estrategias empleadas para cumplir con su cometido, se destacan la puesta en marcha de todo un arsenal publicitario desplegado en puestos de venta y afiches ubicados estratégicamente por la ciudad de Buenos Aires, la invasión de *flashes* fotográficos capaces de retratar las “escenas productivas” que posteriormente decorarán el sitio *web* universitario, las pautas estéticas estandarizadas impuestas por la universidad para la elaboración y presentación de los trabajos realizados por el alumnado y la difusión de actividades abiertas a la comunidad a través de las expresiones de moda más vanguardistas, tales como “Rincón Gourmet”, “Cátedra de Autor”, “*Design Innovation*”, entre muchas otras. De esta manera, las tácticas empleadas conducen a que el peso del “valor agregado” recaiga primordialmente sobre la *imagen*, favoreciendo un contexto en el que las formas prevalecen sobre los contenidos, erosionando sensiblemente la calidad de lo que se produce en la institución académica.

Las metodologías empleadas para la elaboración del conocimiento tienden a dejar de lado las lecturas reflexivas y críticas de la realidad que emanan del intercambio fructífero producido entre docentes y alumnos para priorizar, en cambio, los aspectos fundamentales que aluden a su fabricación. Así como sucede con otras mercancías culturales, el proceso productivo del conocimiento se racionaliza a través de la planificación de su producción y difusión, homogeneizando los saberes y estandarizando los contenidos. De este modo, el conocimiento se concibe a partir de normas especializadas de producción, destinando en su elaboración un mínimo de espacio a la creatividad y originalidad de sus autores. Por otro lado, a tono con la misma lógica, el desarrollo de la *imagen universitaria* implica el despliegue de diversas estrategias capaces de diferenciar su producto en el mercado, convocando a figuras que, en virtud de su reconocido desarrollo profesional, permitan otorgarle a la universidad su buscado “sello distintivo”. Actores, músicos, periodistas, productores y demás personalidades de dudosos o nulos blasones académicos, le prestan su cuerpo y su mente a la UX (previo acuerdo de un estipendio) a fin de promocionar diversas jornadas, charlas y seminarios de capacitación, recreando un clima en donde la información se divulga en “formato espectáculo”, por demás atractivo.

Las estrategias empleadas por la UX se orientan prioritariamente a la producción simbólica vinculada a una imagen universitaria que se erige como

su capital fundamental. Esta particular lógica finalista prevalece por sobre cualquier otra lógica: institución-empresa, padres-clientes y los propios alumnos se inscriben en un singular imaginario en el que el capital simbólico responde a “resultados sin proceso”. Es decir, como un producto que, aún caliente, es expulsado de la línea de montaje, se pretende que los alumnos realicen una serie de trabajos por asignatura en la que los resultados queden plasmados en forma unívoca, más allá de cómo se hayan desarrollado los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los errores y rectificaciones cometidos, de las dificultades inherentes a todo proceso educativo, o de los contenidos de dichos trabajos.

EL CONTRATO COMERCIAL Y EL CONTRATO PEDAGÓGICO

Una complicada *doble relación* se establece entre la institución y los alumnos: por un lado, son *clientes* de una empresa comercial que vende servicios educativos y, de otra parte, son *alumnos* de una institución educativa de nivel universitario. Aunque analíticamente separados, ambos polos de la relación se funden en el imaginario que sobrevuela la universidad. Sobre todo en el caso de los alumnos ingresantes, son los padres quienes suelen decidir el destino educativo de sus hijos. “Pago por bueno” pareciera ser la premisa guía. En una época particular de la historia argentina en la que las instituciones públicas se han visto menoscabadas en el discurso y en los hechos por las ideas del “libre mercado” y en que la eficiencia devino en la “varita mágica” que resolvería los problemas estructurales y de larga data que padece el conjunto de la sociedad, el pagar por educación se vislumbrará como el modo racional de saltar el cerco imaginado de la ineficiencia de la Universidad Pública, de evitar los conflictos que en ella se manifiestan a diario, de rehuir a los niveles de exigencia y rigurosidad que allí se imponen y, finalmente, de garantizar la finalización de los estudios frente a la incertidumbre constante que pesa sobre los calendarios académicos. Adicionalmente, las universidades privadas se inscriben aceitadamente en el discurso de la “antipolítica”: allí no se va a perder tiempo haciendo política —cosa que sí ocurriría en la Universidad Pública— sino que se va a *estudiar*, a desarrollar las potencialidades contenidas en el individuo en beneficio del individuo y su entorno más cercano; frente a un ambiente percibido como amenazante, frente a la posible incapacidad de procesar y contrarrestar al interior del núcleo familiar las tendencias a la anomia imperantes en la sociedad, el refugio amurallado de la educación privada es entendido como solución. Es por ello que las tendencias sociales a la individuación de los sujetos, los cuales se perciben a sí mismos como desligados de todo colectivo que no se encuentre articulado por el mercado, una institución en particular, o una marca, cobran forma manifiesta en la UX: la relación es un convertible *uno a uno* con la institución, sin que la asociación entre estudiantes tenga allí espacio; la ley de la oferta y la demanda determinará, en última instancia, los acuerdos y desacuerdos que en el seno de la relación sucedan; siempre habrá espacio para la discusión, qué duda cabe de ello, pero en el fondo del asunto un desacuerdo mayor —el desmedido aumento de la cuota, por ejemplo— se resolverá como las leyes mercantiles ordenan: aquí no hay asociación de alumnos-consumidores ni centro de estudiantes; aquí hay sólo individuos que aisladamente interactúan entre sí.

LA LÍNEA DE MONTAJE

En la raíz de estos dilemas se halla la disolución del vínculo tradicional entre Estado y Ciudadano, en el cual se otorgaba a la educación pública la función de dispositivo fundamental capaz de promover la igualdad de oportunidades, el conocimiento y la integración social progresiva. En ese largo proceso, la educación va dejando de constituir un derecho inalienable para pasar a integrar el universo disponible de mercancías culturales. Al transmutar desde la esfera pública a la privada, la educación adopta nuevas características, manifestadas tanto en su organización como en sus efectos sociales. La UX incorpora en su esquema de producción de alumnos-conocimiento una rutina homologable a la de la línea de montaje industrial. En este esquema, la estandarización de los trabajos, de los contenidos académicos y de la administración de los tiempos se combinan, como en una cinta transportadora, con la evidente división del trabajo que la UX establece al asignarle a cada miembro de la institución una función específica.

El lugar del docente parece ser claro: es un “cliente interno”, un empleado desde el primer día en que pisa el edificio; nada se le exige por fuera de sus horarios establecidos y, si así fuera, en un adicional salarial se verá reflejado. Como empleado, no participa ni de las ganancias ni de las pérdidas de la empresa; su participación es pura y exclusivamente académica. Y es esa la relación que establece y debe establecer con los alumnos, impartiendo los contenidos de su asignatura, evaluando continua y permanentemente el desempeño de los alumnos, controlando rigurosamente la asistencia de los estudiantes a las aulas y garantizando su presencia ante el curso frente a cualquier contingencia. Y aquí una observación interesante: el docente debe conformar un equipo en caso de requerir de reemplazos, puesto que, antes que nada, debe asegurar la continuidad de la materia. El equipo se conforma con colegas de confianza, sean o no docentes, sean o no profesionales; ello queda a criterio del docente titular. Así, la institución-empresa “asegura” a los alumnos el cumplimiento del calendario estipulado por los contratos comercial y pedagógico. Los tan denostados paros de actividad, tomas de edificio por unas u otras agrupaciones políticas, ausentismo docente y/o asuetos decretados por múltiples razones son evitados de una manera en apariencia sencilla: pagando una cuota. Como en una cinta industrial, el orden asegura el resultado y la institución-empresa garantiza que ninguna alteración de ese orden o la ruptura de un eslabón de la cadena tengan lugar. La UX exhibe públicamente este “logro diferenciador” en su intento por competir con su rival más importante — en términos cualitativos y cuantitativos—, la Universidad de Buenos Aires⁴.

Al mismo tiempo, los docentes son estimulados a producir trabajos que luego serán publicados por la UX. De hecho, la institución tiene una política editorial amplia, en sentido cuantitativo. Es decir, tanto los escritos de los docentes (cualquiera sea la calidad o pertinencia del trabajo) como los trabajos finales de los alumnos (cualquiera sea el nivel de la carrera en que se encuentren) hallan

un canal de publicación. La UX cuenta además con periódicos por carrera en el que se informan novedades, nuevas incorporaciones, nuevas graduaciones, avisos de pasantías en empresas con las que tiene convenio y avisos referidos al calendario académico.

Por otro lado, el lugar del estudiante resulta bastante ambiguo, ya que la función que desempeña como alumno se combina con la que ejerce como cliente. Como alumno, su función se reduce a asistir regularmente a las clases, realizar una serie de trabajos prácticos diseñados desde la universidad y presentarse en las instancias de exámenes finales para pasar a la próxima etapa de la cadena productiva. Pero las consignas no son claras en cuanto al tiempo material que los alumnos han de dedicar a sus actividades académicas; no existe ningún tipo de supervisión sobre las estrategias didácticas y pedagógicas desarrolladas por el docente, ni sobre la adecuación de los contenidos, ni sobre aquello que los alumnos “hacen” en las aulas; el docente es concebido como el principal “administrador de las formas” dispuestas por la universidad, mientras que el contenido —lo que se aprende y se enseña, y la calidad del conocimiento construido en las aulas— se relega a un plano subsidiario.

En la “compulsión por las formas” se produce un fenómeno significativo: los alumnos suelen incurrir en el plagio parcial o total. Crean que —y en alguna medida esa es la señal que emite la institución— el trabajo anillado con su carátula exhibiendo la marca UX, con un texto impreso en buen papel conteniendo fotografías, ordenado en capítulos o subtítulos, prolijo y acorde a las normas de presentación académicas, es condición suficiente para la aprobación. El esfuerzo se desplaza de la producción de conocimientos a la forma en que éstos se presentan, independientemente de cuál sea el contenido y la fuente de dichos conocimientos. Este comportamiento no es exclusivo de alumnos ingresantes, los que pueden “arrastrar vicios” de la escuela secundaria, sino que se extiende a alumnos que se encuentran a punto de finalizar sus carreras y que deben presentar un proyecto de graduación que oficialaría las veces de “mini-tesina”⁵. Sea por resignación docente, sea por dificultad en la detección de tales comportamientos reñidos con los axiomas elementales de la construcción del conocimiento científico, el hecho es que el graduado de la UX no halla contradicción entre el plagio y la práctica profesional. Tiene claro que en el mundo en que se ha desenvuelto en los últimos años prima la forma por sobre el contenido y que el producto final será adecuado en tanto y en cuanto respete las formas establecidas. Los contenidos quedan así subordinados, trastocándose el sentido del estudio universitario. La primacía de la marca y del producto son indiscutibles.

En este sentido, la UX establece, para el desarrollo de las cursadas, la realización de al menos cuatro trabajos prácticos por parte de los alumnos. Las evaluaciones presenciales, individuales y escritas constituyen raras excepciones que la institución desalienta (aunque algunos docentes, contra todo consejo, insistimos en incorporar). Por detrás de la elección de esta metodología de evaluación, la universidad manifiesta uno de los rasgos fundamentales de su currículum oculto: todos los estudiantes, mediante procedimientos de ensayo y error, deben estar en condiciones de llegar a la

instancia del examen final, el cual es siempre oral. Pareciera ser que la simple predisposición para la elaboración de los trabajos exigidos en cada asignatura es suficiente; no importa si manifiestan o no una acabada comprensión de los temas en cuestión, o si logran abordajes originales con respecto a los diversos fenómenos de la realidad; lo que sí importa es que los alumnos produzcan constantemente para no detener la cadena productiva.

Sin embargo, por su doble naturaleza de alumno-cliente, los estudiantes también son interpelados a través de diversos canales de comunicación dispuestos por la universidad-empresa con la finalidad de conocer sus gustos y necesidades. La UX, mediante una elaborada estrategia de *marketing* se lanza a la detección de las necesidades del mercado estudiantil para adecuar su oferta educativa a los requerimientos de sus actuales o potenciales clientes. Con este fin, en ocasiones el dictado de clases puede interrumpirse inesperadamente para administrar a los alumnos un cuestionario que intenta medir el grado de satisfacción que sienten frente a los servicios educativos que brinda la UX. Por otro lado, los secretarios académicos atienden las consultas que acercan los alumnos a través de un trato fluido, accesible y directo capaz de responder con eficacia a sus inquietudes. A su vez, el sitio *web* universitario se erige como uno de los canales principales de comunicación, a través del cual los estudiantes no sólo pueden consultar cuestiones relativas a su condición de alumno, sino también informarse acerca de la amplia gama de servicios que, como clientes con la cuota al día, pueden adquirir.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FRONTERA ENTRE DOS IMAGINARIOS

El sociólogo-docente graduado en UBA no puede dejar de sorprenderse y, simultáneamente, reflexionar sobre el lugar que le cabe en el esquema hasta aquí descripto. La sólida formación académica, política e ideológica que ha recibido y discutido en los años de cursada, los conflictos propios de una institución pública, dinámica y requerida de cambios, los debates en los que ha participado activamente, en donde el entorno social se abre paso irrefrenablemente al interior de la burbuja de lábiles paredes que otorgan particular consistencia a la Facultad de Ciencias Sociales, constituyen para el sociólogo-docente el marco intelectual de referencia desde el cual se posiciona para analizar y *estar* en el mundo. Conciente de la naturaleza conflictiva del mundo socio-cultural, los procesos que llevan a la individuación de los sujetos despiertan en él la reflexión crítica constante, reflexión que *debe y no debe* hacer explícita en una institución-empresa como la UX. Consustanciado íntimamente con el modelo científico de construcción del conocimiento, el cual reconoce en los conceptos de racionalidad, objetividad, falibilidad, verificabilidad y la posibilidad de explicación de los fenómenos —el abecé de la teoría y práctica cotidiana— el imaginario social que opera en el sustrato de las conductas institucionales de la UX constituye una barrera clara que delimita uno y otro universo, pero sobre el cual, sin embargo, debe operar. De otro modo, la tarea docente se tornaría quimérica.

¿Cuáles son las estrategias a desplegar en la frontera entre ambos imaginarios? O mejor dicho, ¿de qué modo insertarnos en una institución-

empresa sin perder aquello que portamos como capital académico, sin resignar un milímetro nuestras convicciones coincidentes con los postulados que estructuran el conocimiento científico? ¿Es posible encontrar puntos de contacto entre una y otra cultura académica? ¿Qué hacer en el aula?

Como ya se ha dicho, la casi inexistente supervisión sobre los contenidos dictados en clase otorgan al docente una libertad particular, regulada únicamente por el requerimiento institucional de cumplir el calendario de cursada y presentar las notas resultantes de los trabajos parciales que proponga a los alumnos. Por otro lado, la condensación de los contenidos en un breve espacio de tiempo (muy especialmente en las materias introductorias) fuerza al docente a comprimir todo el acervo de conocimientos de una disciplina en forma tal que la materia finalmente dictada deviene en un resumen de su trayectoria profesional y saber disciplinar. Así, los alumnos incorporan en su formación retazos de saber que no logran —salvo en casos excepcionales— articularse en un conjunto sintético: cierta suerte de liviandad sobrevuela los claustros y cátedras de la UX.

Al no haber instancias de evaluación hacia los docentes (la única referencia que la institución-empresa tiene sobre su trabajo son los trabajos de producción de los alumnos que entrega al final del cuatrimestre, las notas de cursada y examen final, y la ocasional encuesta que se realiza en cada curso en donde son los alumnos los que evalúan el desempeño del docente), la institución solo interviene en el caso de situaciones particulares asociadas con las diferencias insalvables que puedan presentarse entre los alumnos y el docente. Poco y nada se entera la institución-empresa del desenvolvimiento de un docente que, para ocupar su puesto, apenas ha atravesado por un proceso de selección basado en el estudio de sus credenciales académicas⁶.

En estas condiciones, y sin que los alumnos y padres lo sepan, la decisión final sobre cuáles contenidos se abordan en clase y cuáles no, sobre las metodologías de trabajo y los modos de evaluación empleados, recae sobre la responsabilidad casi absoluta del docente. Aquí, superando los prejuicios hacia la empresa, hacia el público que consume esos servicios educativos, hacia el ámbito general en el que prevalece la liviandad de las formas por sobre los plúmbeos objetivos, el sociólogo-docente encuentra un resquicio por el cual colar sus puntos de vista particulares respecto de la realidad histórico-social.

MODIFICACIONES EN LOS OBJETIVOS PROPUESTOS

En un primer cuatrimestre de cursada, el docente tiene una complicada tarea: debe empaparse de la temática a dictar en el aula a la vez que arribar a un diagnóstico que le permita trazar fielmente un perfil del alumno de la UX. Quienes suscribimos el presente artículo atravesamos por esa experiencia cargada de exigencias personales, así como de requerimientos institucionales rayanos al absurdo para quien se ha formado en un ámbito tan particularmente distinto como lo es la UBA⁷. Sobre la base de un programa general por asignatura, los docentes deben modelar a su criterio los contenidos a trabajar en el aula. Las especificaciones de los programas generales varían de una

asignatura a otra, siendo muy completos en unas y reduciéndose a dos o tres líneas de texto orientativas en otros. Para el caso de nuestra materia, el programa general orienta bastante al docente que recién ingresa.

El tiempo de trabajo invertido en el primer cuatrimestre de ejercicio otorga al docente una perspectiva integral de cuáles han sido sus aciertos y cuáles sus errores en su desempeño frente a los alumnos. Ello permite que el diseño de la cursada del segundo cuatrimestre, ya con otros alumnos, pueda ser ajustado en torno a lo que se percibió como dificultad.

La experiencia personal permitió reconducir la práctica hacia objetivos que viraron desde el dictado de contenidos específicos de la materia a la búsqueda de originalidad en la producción por parte de los alumnos. La materia “Proyecto de Investigación” guarda en su formulación original un lejano parentesco con la señora “Introducción al Pensamiento Científico” dictada en el Ciclo Básico Común de la UBA; es decir, propone una primera aproximación a la historia del pensamiento y las características determinantes del conocimiento científico. A su vez, introduce elementos de la Epistemología y de Metodología de la Investigación (técnicas cuantitativas y cualitativas). La principal limitante de la materia que se dicta en la UX es, como ya se ha dicho, la escasa extensión temporal que obliga a una notable compresión de los contenidos, convirtiéndolos en una especie de *zapping* en relación con lo que un sociólogo incorpora en cinco o seis cuatrimestres de su vida universitaria. En este contexto, de los objetivos originales solo van quedando jirones, puesto que el nivel del alumnado así lo impone; no tiene sentido creer que podamos dar Introducción al Pensamiento Científico en un ámbito en el que, en virtud del carácter bifacético de la institución-empresa, el nivel base de los alumnos y el carácter de las carreras que en esa facultad se dictan⁸, no se tiene en cuenta la necesidad de comprender cómo el conocimiento científico se construye.

¿Qué puede el sociólogo-docente hacer en este contexto, sin “traicionar” las razones que lo llevaron a dedicar su vida a la sociología y a la docencia?

En primer lugar, el diagnóstico de la situación obliga a poner en marcha un plan alternativo que responde a una serie de objetivos que no se explicitan en el programa:

- ◆ Que los alumnos lean.
- ◆ Que los alumnos comprendan que el camino elegido no es necesariamente el definitivo, sino que el ingreso a una carrera es un primer paso para comenzar a autoconocerse.
- ◆ Que asuman la responsabilidad propia de un estudiante universitario. Pagar una carrera, que la paguen sus padres o que sus padres hayan decidido sus destinos académicos, no los exime de responsabilidad alguna.
- ◆ En consonancia con lo anterior, que se tornen partícipes activos de su propio proceso de aprendizaje, manifestando dudas sin temor a la reacción del grupo o del docente.
- ◆ Que sepan acudir a diferentes fuentes de información, no limitándose exclusivamente a la búsqueda en Internet.

- ◆ Que sean originales: siempre será preferible una mala redacción personal que el mejor *copia-pegar* de materiales *web* o de otras fuentes. De una redacción se aprende, siempre se puede mejorar; una copia no aporta en absoluto al desarrollo personal y profesional.
- ◆ Que puedan comenzar a familiarizarse con el lenguaje académico.
- ◆ Que logren saltar el cerco de la individuación, reconociéndose sujetos de un proceso colectivo más amplio.
- ◆ Que logren trascender el minúsculo espacio de la UX comprometiéndose, desde la profesión que ejerzan, con el desarrollo integral de la sociedad.

Como se ve, lejos están estos objetivos de los específicamente estipulados para una materia que pretende introducir a los alumnos en técnicas de investigación... o no tan lejos. Ellos surgen y cobran entidad en la actividad desarrollada en la *línea de frontera* entre dos imaginarios, en el punto en que ambos se tornan irreductibles, en el que la empresa con fines de lucro se revela como lo que realmente es frente a la Universidad que debe necesariamente ajustarse a los postulados del conocimiento científico, guiada por la lógica del logro frente a la adscripción, demarcando el hecho de que sin los principios de falibilidad, racionalidad y objetividad, una Universidad solo es un ilusorio castillo de naipes vulnerable ante la primera brizna de realidad.

Llevar adelante una materia orientada por estos objetivos implícitos no es tarea imposible. En el “código genético” del sociólogo-docente, aunque éste no lo sepa, anidan las claves para la mejor comprensión de la situación y la puesta en práctica de una estrategia que permita despertar en los alumnos el interés por la ciencia y el conocimiento en general. Los alumnos que puedan incorporar en sus esquemas cognitivos el error y la duda, y que desarrollen cierto gusto por lo arduo, meditarán profundamente, tanto en su proceso formativo como en su práctica profesional, antes de incurrir en el plagio abyecto, en la desvalorización personal y en la incomprensión de las razones del pensar y actuar del *otro*. En definitiva, postulamos que el pensamiento crítico no debe circunscribirse al micromundo de la reflexión sociológica, sino que ha de ampliarse a las esferas aun menos pensadas. Del sociólogo-docente depende que ello sea posible.

A modo de ejemplo

Amén de la planificación clase por clase sobre la base de los contenidos mínimos de la materia, en un contexto adverso en el cual la evitación del plagio aparece solo en el campo de lo declamativo, la tarea indelegable del docente es guiar a los alumnos en su proceso de aprendizaje incorporando técnicas de análisis y redacción que permitan la construcción de un texto propio. Aquí no hay recetas, solo la intuición y la experiencia de habernos formado en una no muy remota época en la que los medios electrónicos aún no estaban desarrollados y en que la referencia obligada para cualquier estudiante aún seguía siendo —desde la lejana Alejandría a esta parte— el espacio de la biblioteca. Sin dejar caer en el menosprecio a las fuentes de información electrónicas, se impone la necesidad de diseñar estrategias que conduzcan a

los alumnos a espacios que tal vez ni siquiera hayan experimentado en su formación media.

Recientemente hemos optado por proponer a los alumnos trabajos prácticos que requieran de la recolección y análisis de datos secundarios cuya única fuente reside en el archivo hemerográfico. El hecho de haber organizado una serie de visitas a la sección hemeroteca de la Biblioteca Nacional operó como un estímulo que, con el correr de las clases subsiguientes y en la presentación de los informes de visita que tuvieron que redactar, se demostró más que adecuado: sustraerse del ámbito restrictivo y privativo de la UX (al cual se accede atravesando una línea de molinetes accionados por tarjetas magnéticas personalizadas) e internarse en uno completamente público; descubrir que los escenarios comúnmente denostados pueden constituir espacios de trabajo para muchos lectores que a diario consultan material diverso; tomar conciencia de que el mundo universitario no comienza ni termina en la UX, sino que existen otros terrenos en los cuales un estudiante puede (y debe) deslizarse y aprender; sumergirse en la lectura de diarios que, en algún caso, pueden superar el siglo de antigüedad, comprendiendo que éstos están allí esperando que un inquieto lector remonte vuelo en el tiempo y los relea a la luz de las coordenadas del presente; en definitiva, comenzar a descubrir que no todo ha sido siempre igual, que no todo lo que puede considerarse como “dato” es natural sino que es el producto de la acción dinámica de los seres humanos y que, como ellos hoy, antes también hubo jóvenes con gustos, inclinaciones, aspiraciones, esperanzas y frustraciones particulares, producto de su época.

Los diseños de investigación hemerográficos permiten la comparación de dos fenómenos homólogos distanciados en el tiempo. Requieren de la lectura paciente de los materiales en reiteradas visitas, puesto que la información que resulte insumo para el análisis no suele encontrarse —salvo que se trate de un acontecimiento puntual cuya fecha es conocida por el investigador— “a flor de piel”. Por otra parte, cuando se trata de alumnos ingresantes que no suelen tener plena conciencia de cuál es la trayectoria formativa y la futura competencia profesional dentro de su campo de saber disciplinar, el trabajo de exploración orientado a dicho campo permite que los alumnos puedan construir una definición personal de su profesión. Un estudiante de publicidad, por ejemplo, puede encontrar en el archivo hemerográfico la historia de la publicidad en medios gráficos sin intermediaciones, comparar en torno a variables simples y formular hipótesis de trabajo que permitan establecer el devenir de cierto fenómeno a través de la publicidad: consumo de bienes, publicidad institucional, propaganda política, tratamiento de género, de la infancia y ancianidad, diferenciación de producto de acuerdo a clases sociales, evolución de la relevancia de los asuntos regionales, etc. Los temas que surgen de la exploración paciente suelen ser muy abarcativos y es función del docente orientar al alumno en la delimitación de los fenómenos, en la factibilidad, fundamentación y pertinencia del trabajo. De algún modo, con un sesgo determinante hacia una forma de ver el mundo, el sociólogo-docente puede acercar a los estudiantes de carreras técnicas al campo de lo social, espacio casi siempre elidido de su formación.

La estrategia pedagógica encarada puso el foco de atención, como ya se ha mencionado, en el análisis de información y redacción de informes. Claro está que cuando se trabaja con estos materiales, los alumnos no encuentran la posibilidad de copiar y pegar información de fuentes electrónicas sin que el docente lo detecte con relativa simpleza. Textos con “trabajosas” introducciones en las que los alumnos comenten los errores propios de quien nunca ha escrito ni leído demasiado suelen continuar con párrafos cuya prosodia delata el hecho de no haber sido producido por el alumno, quien, al ser consultado, no es capaz de definir palabras que imprimió en su propio trabajo. Al verse en la obligación de redactar sobre temas históricos cuya fuente es la prensa escrita no digitalizada, no le queda otra opción que la producción original. En el camino, los alumnos van delimitando y precisando los temas, los objetivos, las preguntas de investigación, consignando fuentes documentales, arriesgando hipótesis y arribando a conclusiones. La orientación docente es clave: temas de publicidad, turismo, organización de eventos, diseño gráfico, textil e industrial, pueden ser abordados desde una perspectiva sociológica, sin que los alumnos sean muy concientes de ello. Es el método encarado el que permite a estudiantes de tan distintas carreras aproximar análisis de tinte sociológico, siendo los resultados en el primer cuatrimestre del “experimento”, satisfactorios: los alumnos poco comprometidos con el estudio o de dudosa responsabilidad ni siquiera concurren a la actividad realizada en la hemeroteca de la Biblioteca Nacional; por otra parte, los temas abordados fueron originales en relación con los temas promedio que circulan en la facultad (de ellos dan cuenta las múltiples publicaciones a las que se aludiera anteriormente); finalmente, los informes y monografías presentadas por los alumnos fueron de su propia autoría (el bajo grado de *copia-pegar* permitió detectar y orientar a los alumnos que incurrieron en esa práctica), los cuales articulaban los resultados del análisis de los datos secundarios con los contenidos teóricos trabajados en clases, y que refieren al carácter específico del conocimiento científico.

CONCLUSIONES

Las experiencias y percepciones respecto de una institución en particular no deben desligarse del contexto histórico del que ella es manifestación palmaria. Nuestro punto de vista no pretende desconocer la relación existente entre los sujetos y las estructuras sociales, en adhesión acrítica a lecturas individualistas en boga que desvinculan las acciones particulares de los procesos socio-históricos en los que éstas se enmarcan.

En este sentido, las tendencias manifiestas en la UX pueden explicarse si se tiene en cuenta la consolidación de una cultura pecuniaria, hedonista e individualista que modela las relaciones sociales e impulsa a las instituciones a reorganizarse en torno a nuevos ejes. Cuando el capital monetario deviene en el punto cardinal de la felicidad personal; cuando el placer y la satisfacción egoístas son demandados sin que medie demasiado esfuerzo, en un espacio social donde se interpela al individuo como el único responsable y hacedor de su vida, desligado de cualquier destino colectivo, no sorprende que instituciones-empresa como la UX manifiesten y reproduzcan en su seno

dichas tensiones. Afirmar que la Universidad de Buenos Aires constituye una burbuja, en este contexto, implica reconocer que, aun sumida en crisis y contradicciones, centro de debates y escenario de pujas políticas y sociales, constituye uno de los últimos bastiones que ofrecen cierta resistencia a la progresiva mercantilización omnímoda de la sociedad.

La imagen lo es todo, y no sólo en el caso aquí analizado. El énfasis depositado en las formas se manifiesta en múltiples ámbitos de la realidad: desde el extrañamiento de los sujetos que no reconocen a sus cuerpos más que como “cosas” modificables en el altar de la cirugía estética hasta la producción, por parte de renombradas agencias publicitarias, de la imagen “respetable y vendible” de figuras públicas; nada de casual hay entonces en el auge —manifestado en una considerable explosión de la matrícula en diversas instituciones educativas— que, durante los últimos años, experimentan las carreras terciarias y universitarias vinculadas al *design*.

Forma e imagen se han constituido en los valores liminares de la sociedad en detrimento de los *contenidos*, que han pasado a ocupar un lugar subalterno en la consideración de los sujetos. ¿Cuál es el sentido práctico de invertir arduos esfuerzos en pos de la incorporación de los contenidos del conocimiento cuando es posible adquirir su imagen y forma en las góndolas del “supermercado educativo”? Las consecuencias de este cambio cultural profundo son impredecibles e incalculables.

Se torna imprescindible la reflexión crítica sobre estos fenómenos al momento de plantear los objetivos que orientarán nuestra práctica docente. De otra manera, ¿cómo impartir los rudimentos básicos de las Ciencias Sociales sin tener en consideración los discursos y las prácticas que modelan la subjetividad de nuestros alumnos?

En un mundo en el cual las esferas económicas subsumen a los espacios políticos, educativos y culturales regionales, en el que los medios de comunicación devienen en una fundamental instancia de socialización de los sujetos, el desarrollo científico-técnico contribuye a la contracción del mercado de trabajo, y las identidades tienden a conformarse en derredor de pautas de consumo estratificadas, enfrentamos el desafío de favorecer en nuestros alumnos el desarrollo de la capacidad crítica fruto de la investigación de los fenómenos de la realidad, de fomentar el cuestionamiento permanente de aquello que se percibe como perenne, natural, instituido e inalterable, con el fin de lograr que se produzca en ellos un enroque entre la pasividad derivada de la inmediatez de las formas y la actividad de los contenidos pensados.

¹ A los fines del presente artículo, son privadas las universidades en las cuales el pago de un arancel mensual es requisito excluyente para el ingreso y permanencia de los alumnos a cátedras que en ellas se dictan.

² Se hace aquí referencia a las nuevas formas de organización social, política y económica instauradas de a la par del debilitamiento de las instituciones responsables de la cohesión social, fundamentalmente el Trabajo y el Estado.

³ Carteles distribuidos estratégicamente por toda la facultad anuncian las ventajas de adherirse al débito automático para efectuar el pago de la cuota mensual: *“Adhiriendo al débito automático de la tarjeta de crédito QQ,, de lo único que te vas a tener que preocupar es de rendir bien los exámenes finales”*.

⁴ Sin lugar a dudas, un logro liliputiense que, sin embargo, no debe ser soslayado, y que en algún modo interpela a aquellos que nos formamos y desarrollamos actividades en la Universidad Pública.

⁵ Suelen encontrarse en los trabajos de los alumnos introducciones con una redacción ardua, confusa, inexperta, seguidas de capítulos en los que la redacción cobra un vuelo inesperado; el portal *google* permite hallar la fuente de esos textos, pero obliga al docente a trabajar casi exclusivamente en la tarea de detectar la fuente de información.

⁶ La realidad es que en los últimos años, con la reactivación general de la economía, la demanda del público por esta institución en particular ha explotado de un modo que ni siquiera sus directores y propietarios suponían, incrementándose la matrícula de modo sustancial, generando la necesidad de contratación de nuevos docentes y produciendo una situación de virtual hacinamiento en los edificios que ocupa la UX.

⁷ En forma periódica se organizan reuniones, jornadas de reflexión, *brunches*, charlas, así como es obligación del docente recibir y completar papeles de toda laya.

⁸ Esta consideración debería ser revisada, puesto que la Facultad de Diseño y comunicación de la UX propone carreras que pretenden competir con carreras afines dictadas en la UBA