

La gestión pedagógica y la estructura de cátedras en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires

Jorge Luis Diodato ⁽¹⁾

Recepción 07|06|11 • Aprobación 30|08|11



(1) Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), maestrando en Ciencias Sociales (UNLu).
jorgeluisdiodato@yahoo.com.ar

Palabras clave:

cátedras · estatuto · gestión · docentes · contenidos

Resumen. Las categorías de docentes que componen las cátedras están reguladas por el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, cristalizan las relaciones y fijan sus procedimientos, dándole así coherencia al sistema. Esta cultura burocrática, necesaria para el funcionamiento institucional, tiende a trabar los mecanismos de su propia dinámica, lo que produce estancamiento y ciertas imposibilidades de cambio.

Este artículo es un avance del trabajo de investigación enmarcado en el Proyecto UBACYT FL 62 (IICE-UBA) titulado “La formación histórico-pedagógica en Ciencias de la Educación. El caso del Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González y la Universidad de Buenos Aires” y continuación de una ponencia presentada en las II Jornadas de Investigadores en Formación (IICE-UBA, noviembre de 2010), enriquecida por los aportes del debate allí generado, ampliado y corregido. Tiene el propósito de realizar un análisis crítico de la cátedra como organización académica desde una perspectiva histórico-social con una fuerte impronta en administración y gestión educativa, tomando como unidad de análisis la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, con relación a la estructura docente, sus alcances, límites y contradicciones, contrastándolo con la normativa vigente.

Pondremos en tensión la interrelación de las mismas y su vinculación con el departamento de la carrera. Tomaremos como ejemplo, los mecanismos de selección de contenidos y bibliografía. Analizaremos la vigencia del sistema de cátedras y propondremos alternativas para su superación.

Key words:

professorships · statute · management · teachers · contents

Abstract. The categories of teachers that make up the professorships are regulated by the statute of the University of Buenos Aires, crystallizing the relations and establishing their procedures; through this way giving coherence to the system.

This bureaucratic culture, necessary for the institutional functioning, tends to lock the mechanisms of its own dynamic, causing stagnation and certain impossibilities of change.

This article is a preview of the research project listed under the UBACYT FL 62 (IICE-UBA) Project entitled “The historical-educational development in Educational Sciences. The case of the Teacher Institute Dr. Joaquin V. Gonzalez and the University of Buenos Aires” and a continuation of a paper presented at the Second Conference of Researchers in Training (IICE-UBA, November 2010), enriched by the contributions of the debate generated there, enlarged and corrected. It intends to make a critical analysis of the professorship as an academic organization from a social historical perspective with a strong emphasis on educational administration and management. At the same time, holding the course of study in Educational Sciences at the Faculty of Philosophy and Letters of the UBA, as a unit of analysis. We relate this course of study to the teacher’s structure, its scope, limits and contradictions, contrasting it against the current regulation. We will stress the interrelationship among those things and their relationship with the course of study’s department. We will take as an example, the mechanisms of the selection of contents and bibliography. We will analyze the continuing validity of the system of professorships and propose alternatives for improvement.

Introducción.

Las categorías de docentes que componen las cátedras están reguladas por el estatuto universitario, que establece las normas generales de funcionamiento de la universidad: “Art. 25. El personal docente se compone de profesores y auxiliares docentes”.⁽²⁾ Cristaliza las relaciones y fija sus procedimientos, dándole así coherencia al sistema. Esta cultura burocrática necesaria para el funcionamiento institucional, tiende a trabar los mecanismos en su propia dinámica, lo que produce estancamiento y minimiza el espacio para cambiar estas relaciones.

(2) Estatuto de la Universidad de Buenos Aires de 1958 y sus modificatorias.

La revisión de la legislación universitaria pone de manifiesto la tensión histórica de la institución universitaria con distintos poderes sociales y políticos. Es lógico que ello ocurra dado que la esencia de la Universidad reside, desde su nacimiento en la edad media, en la autonomía, la libertad de expresión y de crítica, la formación superior, la investigación y la creación de conocimientos, la cual choca con otros intereses, a veces legítimos y otras no. Esta situación da lugar a casos extremos en los regímenes militares y totalitarios. Pese a la trascendencia de la función descripta la universidad, como toda institución humana, también incurre a veces en un excesivo corporativismo, corrupción, falta de transparencia y de responsabilidad financiera y social, ineficiencia, mediocridad e incapacidad de satisfacer las demandas de la sociedad. (Mignone, 1998:99)

Sin embargo, dicho Estatuto no fija la cantidad de profesores titulares, adjuntos, JTP o ayudantes. Su número fue consolidándose a lo largo del tiempo, desde la sanción del citado Estatuto, en 1958, a la actualidad, a través de los usos y costumbres de cada Facultad.

En la carrera de Ciencias de la Educación existen cátedras con un profesor adjunto, otras con dos, y lo mismo sucede con los JTP. Con relación a los ayudantes de trabajos prácticos, éstos fueron incrementándose en cantidad a medida del crecimiento de la matrícula. Lo que nunca sucedió es la existencia de más de un titular por materia.

Ante la virtual inexistencia de cátedras paralelas, justificada en parte por la falta de presupuesto, nos propusimos indagar el funcionamiento general

de las cátedras, tomando como ejemplo los mecanismos de selección de contenidos y bibliografía.

El enfoque histórico-social conjugado con una fuerte impronta en administración de la educación nos permitirá contextualizar y analizar críticamente la vigencia de este sistema de cátedras y proponer alternativas para su superación. Para ello realizamos entrevistas a integrantes de cátedras de todos los estamentos, que aquí no incluimos por cuestiones de espacio, pero en sus partes sustanciales se ven reflejadas en el texto del artículo. Asimismo, las analizamos y contrastamos la información obtenida con el Estatuto y la normativa vigente.

2. La Universidad y las políticas neoliberales.

La Universidad está inmersa en una sociedad donde distintos actores sociales pretenden legítimamente influir en las orientaciones de ésta. Fundamentalmente en la década del '90, con la pretensión de defenderse de las políticas educativas neoliberales, se cerró sobre sí misma y, más allá de la efectividad de este proceso de defensa, fue aislándose de la sociedad en general y por consiguiente de la comunidad a la cual pertenece.

Debemos tener en cuenta que el Estado perdió el monopolio del diseño de las políticas educativas, y que es necesario reinsertar a la Universidad en el medio social.

La aparición de nuevos actores sociales vinculados a la educación —las comunidades locales, los sectores productivos, políticos, sindicales, religiosos, etc.— ha llevado al sistema a una definición social de la política educativa. De esta manera, el Estado pierde el monopolio en el diseño (aunque no el de la decisión) de la política para pasar a una etapa de formulación concertada (Casassus, 1999:15).

La fantasía del paradigma neoliberal generó ilusiones acerca de la libertad total de los individuos y su poder de decisión, pero el Estado no ha perdido ni pretende perder los mecanismos de control. Es decir que, a pesar de la “libertad”, el control del Estado no desaparece ni desregula. El Estado neoliberal—

neoconservador siguió siendo la expresión de las relaciones sociales asimétricas de dominación capitalista, realizándolo a través de nuevas formas de control, las que entre otras cosas implica mayor libertad para los individuos (Munín, 1999).

Esto se ve reflejado en el art. 34 de la Ley de Educación Superior, aún vigente, donde dice:

Los estatutos, así como sus modificaciones, entrarán en vigencia a partir de su publicación en el Boletín Oficial, debiendo ser comunicados al Ministerio de Cultura y Educación a efectos de verificar su adecuación a la presente ley y ordenar, en su caso, dicha publicación. Si el Ministerio considerara que los mismos no se ajustan a la presente ley, deberá plantear sus observaciones dentro de los diez días a contar de la comunicación oficial ante Cámara Federal de Apelaciones, la que decidirá en un plazo de veinte días, sin más trámites que una vista a la institución universitaria. Si el Ministerio no planteara observaciones en la forma indicada dentro del plazo establecido, los estatutos se considerarán aprobados y deberán ser publicados. Los estatutos deben prever explícitamente: su sede principal, los objetivos de la institución, su estructura organizativa, la integración y funciones de los distintos órganos de gobierno, así como el régimen de la docencia y de la investigación y pautas de administración económico-financiera.⁽³⁾

(3) Ley de Educación Superior n° 24521 (1995).

La concertación puede contribuir a dinamizar el debate acerca de que educación queremos.

3. El análisis.

Nos proponemos analizar el sistema de cátedras en nuestra carrera, para contribuir a la producción de ideas superadoras del actual sistema vertical y verticalizante de cátedras.

Para ello, se entrevistó a un docente de cada estamento (profesores, JTP, ayudante, adscripto), de materias del ciclo general, elegido entre aquellas tres cátedras con mayor cantidad de estudiantes, y se lo indagó acerca de la estructura de cátedra y la selección de contenidos al interior de las mismas. Asimismo, se entrevistó a un consejero departamental y a un

consejero directivo para establecer los vínculos de las cátedras con las demás instancias de la carrera y de la Facultad.

El sistema de cátedras aparece a primera vista como una estructura vertical antipedagógica y antidemocrática. Antipedagógica porque no permite la circulación y el aprovechamiento de los saberes de todos sus integrantes, y antidemocrática, pues estas tienden a consolidarse como cátedras únicas, no permitiendo la pluralidad de enfoques teóricos académicos.

Las cátedras únicas tiende a monopolizar el saber en su cúspide y la organización jerárquica de las mismas refuerza este monopolio. Si bien la normativa existente colabora con esta jerarquización fijándola, las prácticas burocráticas acumuladas por años de gestión de la Universidad en general —y la Facultad y la carrera en particular— consolidan esta tendencia.

Veremos aquí cómo las normas establecidas (Ley de Educación Superior, Estatuto Universitario, Programa de la Carrera) prescriben los mecanismos de funcionamiento detalladamente en algunos casos pero a su vez, dejan espacios vacíos donde las prácticas burocráticas encuentran un lugar en el cual instalarse, se cristalizan estas relaciones de poder y no se permite la modificación de estructuras —por lo que aumentan las rigideces y se lleva a la carrera a convertirse en una sucesión de compartimientos estanco— que incluso aíslan al campo de conocimiento académico del resto de la sociedad.

Por ello, analizaremos también la gestión pedagógica de la carrera, teniendo en cuenta las relaciones existentes entre estructuras, actores y objetivos de la organización. “Podemos decir, que la gestión es una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada. O, dicho de otra manera, la gestión es la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea” (Casasus, 1999:17).

La gestión, entonces, debe aportar a reestructurar los espacios universitarios para adecuarse a las demandas de la población. El Departamento de la Carrera —que en la actualidad se limita a ser una oficina de trámites— debería realizar jornadas de estudio acerca de los fines y contenidos de la misma, como también debería coordinar acciones para la estructuración de contenidos mínimos para cada asignatura.

Es requisito indispensable que la universidad pública sustente su compromiso político con la sociedad. El tipo de conocimiento que debe generar la vida universitaria tiene que basarse en el pensamiento crítico. Es necesario recrear el espíritu de la Reforma Universitaria del '18, actualizando propuestas con similar creatividad; es imprescindible una política que genere un tipo de producción de conocimiento que armonice el valor universal del saber, con las necesidades de la estructura productiva y que influya en la vida social a favor del valor de lo público.

Este valor de lo público debe reinsertarse en la comunidad académica pues se encuentra hoy todavía amenazado frente a intereses y valores que generan una creciente segmentación y disgregación social, como producto de las políticas neoliberales llevadas a cabo en las reformas educativas de los '90. La problemática universitaria actual se encuentra entre el fuego cruzado de la primacía absoluta del mercado y el de un Estado que todavía no priorizó las instancias públicas en planificación educativa.

El desafío de adecuar la universidad a nuestro tiempo requiere abocarnos a una interpretación más profunda y estructural, donde el enfoque histórico social, la administración y gestión educativa tienen un rol importante a cumplir.

Es necesario prever mecanismos flexibles tanto en la estructura curricular como en la estructura de cátedras y priorizar la democratización de los claustros y de las decisiones con respecto a la selección de contenidos y bibliografía.

Pretendemos con este trabajo contribuir a abrir un debate profundo acerca de la estructura académica, tanto en ella como en otras universidades del país, que tienda a romper las trabas burocráticas, eliminar prácticas jerarquizantes, democratizar el acceso tanto al aprendizaje como a la enseñanza, ser un aporte para crear una “democracia universitaria”⁽⁴⁾ que garantice finalmente los postulados reformistas de cátedras paralelas y libertad de cátedra, entendiendo a éstos como un par dialéctico indisoluble que garantiza tanto la libertad del profesor para enseñar según sus propias convicciones como la pluralidad de enfoques teórico–metodológicos e ideológicos. La complejidad de las cuestiones aquí planteadas indica que no resultará fácil esta transformación educativa, en especial de su práctica, por las di-

(4) Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918.

ficultades que implica establecer procedimientos dinámicos en estructuras administrativas dominadas por el espontaneismo, el cortoplacismo, la fragmentación y el burocratismo.

Así, la estructuración académica de la carrera y su plan de estudios deben reconstruirse sobre la base de los intereses de la comunidad educativa en particular, y de la sociedad en general, como requisitos indispensables para el acceso y la democratización del conocimiento.

(5) El texto utilizado contiene las modificaciones aprobadas por la Asamblea Universitaria el 22 de julio y el 11 de noviembre de 1960, publicadas en el Boletín Oficial el 28 de julio y el 6 de diciembre de 1960, respectivamente, y vigentes, según ese orden cronológico, desde el 7 de agosto y el 16 de diciembre de 1960, y las aprobadas por el Ministerio de Educación y Justicia de acuerdo con lo establecido por el art. 6º inc. a) de la Ley nº 23068 y la reforma realizada el 17 de octubre de 2008. En ninguna de las reformas se modificó la asignación de docentes ni se estableció el sistema de cátedras.

4. El Estatuto de la UBA y su origen⁽⁵⁾.

La Universidad de Buenos Aires quedó, a partir de 1955, dirigida por un complejo grupo conformado por los sectores excluidos durante el peronismo. Esta heterogeneidad estaba integrada por aquellos que buscaban restaurar las bases de la Universidad reformista antes de 1930, y otros que demandaban cambios profundos que acompañaran los nuevos tiempos.

“Durante la década de 1960 existió una marcada tendencia economista entre los educadores desarrollistas. La educación era considerada un factor y un prerrequisito para el desarrollo y se hacía hincapié en reformas que tendieran a subordinar la educación a la economía” (Puiggrós, 1994:163).

El concepto de desarrollo era el del modelo de los países capitalistas avanzados, que se mostraba como natural, posible y deseable. En América Latina, este desarrollo había quedado obstaculizado por la falta de tres elementos centrales, el capital, la tecnología y la educación. Las sociedades debían tender a organizarse de manera industrial dentro de este paradigma de progreso triunfante y este “modelo” debía ser la meta a la tendrían que aspirar los países subdesarrollados. Los países centrales habían tenido una capacidad innata en el desarrollo de sus sistemas educativos, según esta teoría, y los países periféricos o subdesarrollados habrían carecido de esta capacidad y por eso mismo no pudieron crear sus propias instituciones educativas.

La pedagogía desarrollista se nutrió en la sociología funcionalista norteamericana y en la economía política burguesa (...); ambas le proporcionaron conceptos que funcionarían como ideas articuladoras de una educación subordinada a las metas de la penetración capitalista” (Puiggrós, 1994:136).

En este marco se sancionó el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires en el año 1958, y con algunos pequeños cambios llega hasta nuestros días.

Define, en sus “Bases”, a la Universidad como “una comunidad de profesores, alumnos y graduados” y es muy clara la impronta tecnocrática cuando en el mismo apartado dice que “forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país.”⁽⁶⁾

(6) Bases del Estatuto de la Universidad de Buenos Aires de 1958 y sus modificatorias.

Finalmente, en su articulado define las funciones de la Universidad y los docentes que estarán a cargo de las tareas de enseñanza.

5. La carrera de Ciencias de la Educación.

El Plan de Estudios vigente, que data de 1985,⁽⁷⁾ con algunas modificaciones menores en las materias electivas y algunos focalizados,⁽⁸⁾ establece que un estudiante debe cursar 31 materias, 2 créditos de campo, 2 créditos de investigación y 3 niveles de dos idiomas (uno latino y uno sajón). La carrera está estructurada por ciclos y las materias son cuatrimestrales:

- Ciclo Básico Común: 6 materias.
- Ciclo General (con sistema de correlatividades): 21 materias (17 obligatorias y 4 electivas).
- Ciclo focalizado: 4 materias y/o seminarios.

(7) Resolución Consejo Superior 1607/85.

(8) Resolución Consejo Superior 2479/07.

Dicho Plan de Estudios no fija contenidos mínimos que deban cumplir las asignaturas, y queda al total arbitrio de los profesores titulares los contenidos que se dictarán.

Así, por ejemplo, existen en la carrera dos materias didácticas: Didáctica I y Didáctica II, y los contenidos de las mismas se coordinan informalmente entre los profesores a cargo sin intervención del Departamento de la Carrera ni ninguna otra instancia de la Facultad. Los programas de las mismas

deben ser aprobados por el Departamento, pero sólo se realiza un control de requisitos formales.

Por otra parte, el Ciclo Básico Común está organizado por la Universidad, la que pauta las cátedras existentes.

En lo que respecta al Ciclo General, ninguna de las 17 materias obligatorias tiene cátedra paralela y se ofrecen en un solo cuatrimestre (solamente una materia ofrece dos modalidades de cursado, uno en cada cuatrimestre, pero desdoblando la misma cátedra). En el caso de las electivas, que pueden ser de la misma carrera —o de otras de la Facultad—, mayoritariamente también son cátedras únicas. Por lo tanto, se pueden elegir las materias pero tienen un solo enfoque.

El Ciclo Focalizado tiene 10 especializaciones distintas (historia, didáctica, psicología, formal, no formal, etc.) y se compone de una mixtura de materias y seminarios con un menú relativamente variado dependiendo de la elección del mismo.

Puede observarse claramente que en el núcleo duro de la carrera no existen distintas opciones de cursado.

En el Plan de Estudios, además, está inscripta una estructura de tres Áreas, a saber: Psicología, Didáctica y Sociohistórica. Las mismas agrupan diversas materias tanto del ciclo general como del focalizado y deben reunirse anualmente convocadas por la Dirección del Departamento. Dichas reuniones se realizan en el período estipulado pero a ellas sólo acceden los docentes que pertenecen al claustro de profesores, realizándose conversaciones informales acerca del funcionamiento de cada asignatura.

Este Plan no prevé funciones de estas áreas ni está prescripto en ninguna resolución cuál es la función de las mismas.

6. Los docentes y las cátedras.

Los cargos docentes, como decíamos, están fijados por el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, que prescribe las pautas, regulaciones, modalidades, y establece el acceso a ellas a través de concursos públicos y periódicos (de antecedentes y oposición), pero no fija su estructura ni su funcionamiento.

El art. 34, que habla de los profesores, nos dice:

Los profesores de la Universidad de Buenos Aires son de las siguientes categorías:

1°. Profesores regulares. a) Titulares plenarios, titulares y asociados; b) Adjuntos.

2°. Profesores consultos.

3°. Profesores contratados e invitados.

4°. Profesores eméritos y honorarios.

Con carácter ad honorem colaboran en la enseñanza los docentes autorizados y los docentes libres.⁽⁹⁾

(9) Artículo 34 del Estatuto de la Universidad de Buenos Aires de 1958 y sus modificatorias.

En tanto, el art. 65 fija tres clases de docentes auxiliares:

Los auxiliares docentes pertenecen a tres categorías, a las cuales se ingresa por concurso de acuerdo con la reglamentación que se fija para él: a) jefe de trabajos prácticos; b) ayudantes primeros; y, c) ayudantes segundos. Los auxiliares siguen la carrera docente definida en este Estatuto. En las Facultades con estructura departamental pueden ser designados con la sola mención del departamento y luego asignados a los profesores con quienes deberán colaborar, sobre la base de la reglamentación que dicte cada Facultad.⁽¹⁰⁾

En la Facultad de Filosofía y Letras no existe ninguna reglamentación que determine la cantidad de docentes por cátedra con relación a la cantidad de alumnos de cada materia.⁽¹¹⁾ El uso y costumbre estableció que cada 50 alumnos se nombre un ayudante de trabajos prácticos y cada 150 alumnos un jefe de trabajos prácticos, consolidando la estructura piramidal.⁽¹²⁾

(10) Artículo 65 del Estatuto de la Universidad de Buenos Aires de 1958 y sus modificatorias.

(11) Fuente: Dirección Administrativa de Profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

(12) Fuente: Secretaría Administrativa del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA).

Desde la creación de la carrera de Ciencias de la Educación, en el año 1957, la matrícula se ha desarrollado de manera creciente, fundamentalmente a partir de 1983. Respondiendo a esta demanda, se nombró mayor cantidad de docentes auxiliares para cada cátedra en vez de abrir otras nuevas, dado que su impacto presupuestario es mucho menor. Hoy un ayudante de primera con dedicación simple recibe un salario cinco o seis veces menor que un titular con dedicación exclusiva.⁽¹³⁾

(13) Fuente: Secretaría Académica de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

De esta manera, se reforzó la estructura existente y también se obtuvo la creación de cátedras paralelas.

En cuanto a la selección de contenidos, si bien se realizan algunas prácticas democráticas y horizontales de consulta reconocidas por todos los estamentos de las mismas, el debate permanente llega a su fin por la decisión en última instancia del titular de cátedra y del adjunto.

A veces más que un mecanismo de resolución de conflictos, lo que puede haber es que ciertas situaciones no se terminan de cerrar, si hay cuestiones que no se terminan de cerrar están las autoridades de la cátedra para darle en última instancia el último ajuste, pero es poco frecuente que se presente un conflicto que mantenga posiciones, que requiera resoluciones jerárquicas.⁽¹⁴⁾

(14) Entrevista n° 2. Ayudante de trabajos prácticos de la Cátedra A.

Esto es así por dos motivos: por un lado, por una cuestión reglamentaria respecto de quienes son los responsables del programa de la materia, y por otro, debido a la diferenciación real en tanto conocimiento.

Por lo cual uno podría decir si solamente el titular, adjunto o el asociado son responsables (del programa de la materia), está implícito en ese esquema que son los que en última instancia tienen la decisión acerca de cual va a ser la estructura final de un programa.⁽¹⁵⁾

(15) Entrevista n° 3. JTP de la Cátedra A.

Aquí se plantea también una evidente ausencia de gestión pedagógica debido a que la selección de contenidos y bibliografía se realiza al interior de la cátedra (en este sentido, coherentemente con la libertad académica), pero sin una coordinación institucional con referencia a otras cátedras, tarea que el Departamento de la Carrera no asume.

Como decíamos, el Departamento de la Carrera se encuentra hoy limitado a una oficina de trámites burocrático (asignación de aulas, horarios, etc.), y por ello que creemos que el mismo debería tomar en sus manos la conducción pedagógica, realizando jornadas de estudio, reuniones interclausuros; generar espacios de discusión de los contenidos de las materias, propiciar la estructuración de contenidos mínimos de las asignaturas y establecer mecanismos de colaboración y contralor de la actividad docente, respetando la libertad de cátedra.

Hoy en día, la única coordinación que existe son los vínculos informales entre los propios docentes.

Lo que hay, sí, son fuertes vínculos informales entre docentes (...) hay historias particulares de formación, de trabajo, etc. Incluso en algunos aspectos hay trabajo entre los miembros de una cátedra y otra en otros ámbitos que pueden ser ajenos a la facultad. Por lo cual existe una fuerte vinculación informal.⁽¹⁶⁾

(16) Entrevista n° 3. JTP de la Cátedra A.

La vinculación entre las cátedras y la Facultad radica, como decíamos, casi exclusivamente en cuestiones burocráticas, como: asignación de aulas para clases teóricas, teórico-prácticas y prácticas; asignación de franja horaria de estas aulas, de días de cursado (en un proceso de constante negociación con los profesores); utilización de recursos de audio y video, etcétera.

Según la información recabada, además de la asignación de rentas, la Junta Departamental y el Consejo Directivo de la Facultad intervienen juntamente con la cátedra en la designación de docentes interinos, y es el Consejo Directivo quien realiza los nombramientos.

Asimismo, no existen prescripciones curriculares (contenidos mínimos) justificado ello en la libertad académica (¿deben fijarse en el plan de estudios? o ¿es preferible un consenso básico con respecto a un núcleo duro por materia entre los profesores?).

Por lo recién señalado, se evidencian serios problemas de gestión y conducción educativa, de coordinación entre cátedras y de ausencia de pluralidad de enfoques teórico-metodológicos, ya que la tendencia central es a la constitución de cátedras únicas.

El funcionamiento de la Facultad en general y de la carrera en particular se realiza a través de mecanismos informales: —consultas interpersonales, “charlas de café”, etc.—, lo cual denota que no hay mecanismos formales—institucionales (o que son mínimos) que posibiliten una gestión apropiada de una carrera universitaria.

No está reglamentado ningún mecanismo, pero sí creo que debiera hacerse. El Departamento tendría que dejar de ser una oficina de trámites y tomar en sus manos la conducción pedagógica de la carrera.⁽¹⁷⁾

(17) Entrevista n° 5.
Ex consejero departamental y directivo.

7. La estructura de cátedras.

La estructura de las cátedras es una organización piramidal, jerárquica, jerarquizante y por estamentos. Fue fijada por una cultura burocrática acumulada durante años a través de regulaciones sociales, que no contradicen el estatuto universitario, pero que tiende a trabar los mecanismos de su propia dinámica, lo que produce estancamiento y ciertas imposibilidades de cambio.

Esta cultura organizacional se refiere a los valores, normas y creencias que comparten los integrantes de determinada organización. Incluso lleva a la existencia de presunciones básicas compartidas por gran número de miembros (Schein, 1988:6).

Así también, la configuración de los programas de becas o de investigación (UBACyT) tiende a generar una dependencia prebendaria de quienes ingresan recientemente a las mismas y quedan al arbitrio de los titulares de cátedra.

Ya que para realizar investigación en la universidad la voluntad de los directores que pertenecen al claustro de profesores es lo que prevalece, siendo que muchos de los auxiliares docentes son magísteres o doctores.⁽¹⁸⁾

(18) Entrevista n° 1.
Adscripto Cátedra C.

Ni la Facultad y ni la carrera han implementado otros mecanismos para incorporar a estos profesionales altamente calificados por fuera del sistema de cátedras.

Los programas de investigación de la UBA se han estructurado con los directores a cargo de ello (profesores titulares concursados), co-directores (profesores adjuntos o JTP concursados), investigadores tesistas o becarios (en general los ayudantes) y los estudiantes-investigadores, lo cual reproduce las jerarquías que hay en las cátedras.

Los UBACyT fueron organizados como mini-cátedras que reproducen las jerarquías que tienen en ellas y, para colmo, los directores necesariamente tienen que ser concursados; tengamos en cuenta que existe una falta crónica de concursos en la universidad.⁽¹⁹⁾

(19) Entrevista n° 4.
Ayudante de trabajos prácticos
Cátedra B y JTP de la carrera
de Historia (UBA).

Por otra parte, podemos afirmar que cuando se diseñó el Estatuto se estructuró en un macro modelo tradicional, inscribiéndose dentro de los esquemas clásicos de planeamiento y de gestión educativa. Se constituyó con una visión normativa, donde se veía el futuro como único y cierto.

La planificación entonces consistió en la aplicación de técnicas de proyección del presente hacia el futuro (...) desde el punto de vista cultural esta visión normativa se ensambla bien con la cultura normativa y verticalista del sistema educativo tradicional (Cassasus, 2002:19).

En las entrevistas pudimos observar cómo este modelo tradicional se replica en la estructura interna de las cátedras, tanto en su funcionamiento departamental como en la selección, transmisión y circulación de contenidos y bibliografía, lo cual hace que se siga trabajando en una “dinámica quieta”, que no da lugar a pensamientos, proyectos renovadores o apertura a los nuevos enfoques, algo que una carrera como Ciencias de la Educación tendría que propiciar.

Así, una cátedra funciona jerárquicamente con una distinción muy clara de tareas entre sus miembros y aunque algunas intenten horizontalidad, el propio sistema de cátedras, que es cerrado y monolítico, inhibe estas prácticas horizontalistas.

Queda demostrado de esta manera que, ante una situación de conflicto, el estamento profesoral es el que toma la decisión.

Este régimen se basa en una tradición tecnocrática y tradicionalista, y vuelve rutinarios y repetitivos los ámbitos de planificación, contribuyendo a cristalizar formas de acción y comportamientos.

Es por ello que inscribimos al sistema de cátedras dentro del paradigma “A”, al que se refiere Casasus. Dicha caracterización aporta una visión unidireccional, rígida y homogénea, que no da cuenta de los procesos de cambio del contexto donde se inscribe.

La visión paradigmática de tipo A representa un universo estable, en él, los supuestos acerca del ser humano son de tipo trivial y los referidos al contexto, son invariantes. (...) Estos supuestos, requieren de un cierto tipo de teoría y de prácticas gestionarias, caracterizada por una perspectiva de tipo técnico-racionalista-lineal (Cassasus, 2002:19).

(20) Artículo 4 del Estatuto de la Universidad de Buenos Aires de 1958 y sus modificatorias.

En tanto, el Departamento de la Carrera es un ámbito de decisiones burocráticas que sólo se dedica a ajustar cuestiones de trámites formales (seminarios, equivalencias, etc.), que aporta inadecuadamente a la coordinación entre cátedras y a la gestión pedagógica de la carrera, y desestima las tareas asignadas en el Estatuto de la UBA cuando nos dice: “Los departamentos mantienen la cooperación científica y de material de enseñanza y de bibliografía entre las cátedras que los forman. A través de los departamentos se coordina la enseñanza, se orienta la realización de trabajos de investigación y de seminario y se organizan cursos de extensión o perfeccionamiento”.⁽²⁰⁾

De este modo, por ejemplo, la circulación, producción y transmisión de conocimiento se encuentra acotada al arbitrio de unas pocas decenas de profesores, y no incluye de manera institucional a los docentes de otras categorías.

Vemos entonces que

la organización tiende a tornarse rígida, al carecer de la flexibilidad necesaria para enfrentar un cambiante mundo externo, debido, en gran medida, a la identificación ocupacional, porque los intereses creados, estrechamente definidos, se desarrollan resistiendo el cambio, en particular los cambios que amenacen el estatus del grupo. El grupo ocupacional se preocupa más por su propia supervivencia que por la de la organización. (Góngora, 1991:19)

Dada esta situación, creemos necesario la implementación de un nuevo sistema que dinamice el proceso de enseñanza–aprendizaje y democratice el acceso al estamento superior docente, de ayudantes y JTP, que en otras universidades han alcanzado el estatus de profesor,⁽²¹⁾ para generar un amplio debate al respecto de los programas de las materias, los enfoques teórico–metodológicos, y posibilitar así un proceso de democratización del conocimiento. Dicho proceso, creemos, será enriquecedor para todos los miembros de la comunidad universitaria.

(21) Varios de los docentes auxiliares entrevistados tienen títulos de posgrado (maestría o doctorado) y en universidades del Gran Buenos Aires son JTP e incluso profesores adjuntos.

8. Algunas propuestas.

A partir de lo analizado en el punto anterior, donde se observa claramente que la estructura de cátedra es vertical y verticalizante, organizada jerárquicamente y con prácticas que refuerzan esta jerarquía, consideramos necesario plantear la posibilidad de desestructurar este sistema tal cual lo conocemos hoy hacia un Sistema de Áreas.

Ese cambio es posible aun sin modificar el Estatuto de la UBA, ya que el mismo no prescribe la cantidad de docentes de cada categoría que deben componer una cátedra, no existe ninguna resolución de la Facultad que fije la estructura de cátedras, y el Plan de Estudios vigente ya estableció un sistema de Áreas. Deberían fijarse, entonces, las funciones de estas últimas en el marco de la reforma planteada, tomando como referencia una experiencia similar en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de esta Universidad.

Para poder llevarlo a cabo, habría que partir de una profunda reforma académica inspirada en los valores de la Reforma de 1918, rescatándola y actualizándola, no sólo en la perspectiva de generar pensamiento crítico, sino también como forma de revitalización de las estructuras universitarias que se encuentran cada vez más anquilosadas.

Así también la Universidad, y con ella la carrera, debe abrir sus puertas a la sociedad, vinculándose tanto a las estructuras productivas del país como a los distintos niveles que conforman el sistema educativo.

Para realizar esta reforma académica, debería llamarse a concursos masivos de profesores para cada área (actualmente se concursa por asignatura), y resguardar para éstos los cargos (rentas) que ya tenían, manteniendo la misma estructura económica pero con nuevas responsabilidades académicas.

Se generaría un trabajo de área donde un grupo de profesores, junto a un grupo de ayudantes, realizaría el dictado de la materia y un profesor coordinaría sus actividades.

Si tomamos como ejemplo disciplinar las materias de Psicología de la carrera (General, Evolutiva, Educacional y Teorías psicológicas, que se dictan cada una en un solo cuatrimestre al año), podemos pensar en un área con ocho profesores que ofrecerían estas materias con cuatro enfoques distintos y cada asignatura sería dictada en todos los cuatrimestres, e incluso las materias de mayor extensión bibliográfica podrían ser divididas en dos cursos de dos meses cada uno.

Se dictaría algo así como un curso a cargo de dos profesores y dos ayudantes, con un núcleo duro común de contenidos que deberían asumir en cada materia. Ese núcleo de conocimientos de cada materia sería discutido y acordado entre todos los profesores, con la coordinación de uno de ellos nombrado para tal fin.

Por ejemplo, un profesor que un cuatrimestre dictara Psicología Educativa, en el otro podría dictar Teorías Psicológicas o alguna de las otras.

Esto permitiría a los estudiantes elegir según sus propias inquietudes teóricas y aun por afinidad con cada profesor.

De esta manera, la cátedra desaparecería, desaparecería la estructura piramidal al haber tantos profesores como ayudantes, no se utilizarían más recursos económicos y se promovería una mayor pluralidad y, consecuentemente, más debates. Se crearía una masa crítica de profesores que estarían discutiendo temas en una misma área. Estos debates generarían una ruptura de las trabas burocráticas, instaurando una nueva dinámica de trabajo académico y garantizando la pluralidad de enfoques como lo hacen las cátedras paralelas pero sin replicar su estructura piramidal.

(22) Entrevista nº 6. Profesor adjunto Cátedra C.

No debemos crear cátedras paralelas como las que conocemos hoy, pues ello sería duplicar el problema. Si creo que podría irse hacia un sistema de áreas.⁽²²⁾

Esto haría factible, además, la promoción académica para docentes que hoy se desempeñan como auxiliares y podrían desempeñarse como profesores. Sabemos que existen innumerables casos de docentes con mucha experiencia, con estudios de posgrado realizados (maestría, doctorado, etc.) y formados en esta Universidad que, de no tener posibilidades, podrían emigrar y, esto no sólo ocasionaría que la Facultad se quedara sin muchos de sus mejores intelectuales, sino que sería una dilapidación de recursos ya invertidos en la formación de estos docentes.

(23) Ídem.

El Departamento de la Carrera y su director deberían estar a cargo de la coordinación general de las distintas áreas y ser a su vez el vínculo intra-institucional con la conducción de la Facultad a través de su Secretaría Académica.⁽²³⁾

El Departamento de la Carrera, como decíamos, se encuentra hoy limitado a una oficina de trámites burocráticos. El mismo debería asumir la conducción pedagógica, realizando jornadas de estudio, reuniones interclaustrales; generar espacios de discusión de los contenidos de las materias, propiciar la estructuración de contenidos mínimos de las asignaturas y establecer mecanismos de colaboración y control de la actividad docente, respetando la libertad de cátedra; y para que éste pudiera ocuparse de la coordinación pedagógico-académica, habría que dotarlo de un equipo de trabajo.

Sin embargo, esta nueva configuración deberá necesariamente tener una articulación mayor con las distintas instancias de la Facultad (Departamento, Secretaría de la Facultad y Consejo Directivo).

Para lograr este objetivo es imprescindible llevar adelante una política de concertación entre los distintos actores de la vida universitaria que permita elaborar la ingeniería necesaria para la puesta en práctica de este sistema de áreas, “se plantea así la necesidad de establecer acuerdos básicos y comunes que permitan avanzar horizontalmente en acuerdos sectoriales” (Lanza, 1995:311).

Esta concertación que, por definición, significa privilegiar los intereses generales por sobre los particulares, contribuirá a construir un proyecto viable a partir de políticas claras en materia educativa.

Referencias bibliográficas.

Casassus, J. (1999). *Acerca de la Práctica y la Teoría de la Gestión. En la Gestión en busca del sujeto.* Santiago de Chile: UNESCO.

——— (2002). *Problemas de la Gestión Educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y B).* Santiago de Chile: OREALS–UNESCO.

Góngora, N. (1991). *Administración y planificación educativa. Aportes organizacionales a los modelos emergentes.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección general de Planeamiento y Educación.

Lanza, H. (1995). “La concertación como una forma de gestión para la generalización de políticas Educativas.” *¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Mignone, E. (1998). *Política y Universidad.* Buenos Aires: Lugar editorial.

Munin, H. (1988). *La autonomía de la escuela: ilibertad y equidad!* Buenos Aires: Aique.

Puiggrós, A. (1994). *Imperialismo, educación y neo-liberalismo en América Latina.* Buenos Aires: Paidós, edición ampliada.

Raventós Santamaría, F. (1990). *Metodología comparativa y pedagogía comparada.* Barcelona: Boixareu Universitaria.

Schein, E. (1991). “La cultura empresarial y el liderazgo” (1988). Góngora, N. (1991). *Administración y planificación educativa. Aportes organizacionales a los modelos emergentes.* Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, Dirección general de Planeamiento y Educación.

Entrevistas.

Entrevista nº 1. Adscripto Cátedra C.

Entrevista nº 2. Ayudante de trabajos prácticos de la Cátedra A.

Entrevista nº 3. JTP de la Cátedra A.

Entrevista nº 4. Ayudante de trabajos prácticos Cátedra B y JTP de la carrera de Historia (UBA), ex consejero directivo.

Entrevista nº 5. Ex consejero departamental y directivo.

Entrevista nº 6. Profesor adjunto Cátedra C.

Legislación.

Estatuto de la Universidad de Buenos Aires (1958) y sus modificatorias.

Ley de Educación Superior nº 24521 (1995).

Documento.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria de 1918.