

ANÁLISIS DE LA CULTURA INSTITUCIONAL DE UN JARDÍN MATERNAL Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA EDUCATIVO

ANALYSIS OF THE INSTITUTIONAL CULTURE OF A KINDERGARTEN AND ITS RELATIONSHIP WITH THE EDUCATIONAL CLIMATE

ESTEFANÍA ANDREA GAILLEZ
Universidad Católica de Cuyo, Argentina.
estefaniagaillez_86@hotmail.com

FRANCO BASTIAS
Universidad Católica de Cuyo, Argentina.
francobastiasstorres@gmail.com

Fecha de recepción: 6 abril 2017
Fecha de aceptación: 6 octubre 2017

RESUMEN

Los términos clima y cultura, originalmente asociados a las organizaciones empresariales, se utilizan cada vez con mayor frecuencia en el ámbito de la educación para el análisis de la compleja realidad de las instituciones educativas. Sin embargo, algunos estudios teóricos han advertido una controversia terminológica y conceptual entre ambos constructos, siendo incluso considerados por algunos autores como equivalentes mientras que, por otros, como diametralmente opuestos. El presente trabajo pretende contribuir a la articulación entre ambos términos realizando una caracterización del clima educativo a través del análisis de la cultura institucional. Se trata de una investigación descriptiva con carácter interpretativo y comprensivo desde un enfoque cualitativo que utiliza una serie de entrevistas a directivos y docentes de la institución y una observación participante durante un período de seis meses de los diferentes niveles de la cultura. Este estudio tiene lugar en espacios áulicos y espacios compartidos o de recreación con niños de 1-4 años de los turnos mañana, siesta y vespertino. Considerando los resultados, se reconoce la influencia mutua entre la cultura institucional y clima educativo. Se advierte que en la cultura convergen elementos, tales como, los valores explícitos e implícitos, la misión y la visión de la institución, entre otros; que asumen un rol de importancia en el desenvolvimiento de la institución y en su clima educativo. En este sentido, el análisis de la cultura y de sus elementos facilita y contribuye a la caracterización del clima educativo y a su comprensión.

PALABRAS CLAVE: Cultura institucional, clima educativo, jardín maternal, valores.

ABSTRACT

The terms climate and culture, originally associated with business organizations, are increasingly used in the field of education to analyze the complex reality of educational institutions. However, some theoretical studies have warned a conceptual and conceptual controversy between both constructs, being even considered by some authors as equivalent while, by others, as diametrically opposed. This paper aims to contribute to the articulation between the two terms by making a characterization of the educational climate through the analysis of the institutional culture. It is a qualitative descriptive research that uses a series of interviews with the institution's directors and teachers and a participant observation during a period of six months of the different levels of the culture. Considering the results, we recognize the mutual influence between institutional culture and educational climate. It is noticed that in the culture, elements, such as explicit and implicit values, the mission and vision of the institution converge, among others; Which assume an important role in the development of the institution and its educational climate. In this sense, the analysis of culture and its elements facilitates and contributes to the characterization of the educational climate and its understanding.

KEYWORDS: Institucional culture, educational climate, kindergarten, values.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo indaga acerca de ciertos rasgos del clima educativo identificados durante el análisis de los niveles de cultura institucional propuestos. Este estudio toma como unidad de análisis una institución educativa de nivel inicial de gestión privada, específicamente, un jardín maternal, de la ciudad de San Juan, Argentina.

En este sentido, lo institucional puede ser significado como el conjunto de normas, pautas y actividades agrupadas a partir de valores y funciones sociales que definen aquello que es legítimo y aquello que es ilegítimo dentro de un contexto determinado (Falcón, 2014). En esta definición se advierte que una institución se define a partir del contexto en el que está inmerso, en este sentido tanto la cultura de la institución como el clima educativo se configuran y se reconfiguran a partir de la función social que esta institución cumple y su intercambio con los actores sociales. El marco referencial que adopta este trabajo considera términos tradicionalmente estudiados en el ámbito de organizaciones productivas y los vincula con una institución educativa. Por tanto, se enfatiza que, para el caso que nos ocupa, “la educación” debe ser entendida como esencia y razón de ser del hombre como sujeto social, a la vez que “la organización” es interpretada como una clara referencia al ámbito de la escuela como institución, como organismo de existencia concreta (Falcón, 2014). En esta línea se abordan conceptos como clima educativo y cultura organizacional explorando su interconexión y articulación.

En primer lugar, se realiza un esbozo teórico de los constructos de clima educativo y cultura según diversos enfoques disciplinares, como el organizacional y el escolar, y su evolución a través del tiempo. A partir de un breve análisis de sus elementos comunes, se

logra la asociación de estos términos dadas las variables que los determinan e influyen en el plano institucional. Asimismo, se explican y caracterizan los tres niveles de la cultura institucional según Schein (1985). En segundo lugar, se presenta la metodología utilizada y, a continuación, se presentan los resultados referidos a la descripción de la cultura a partir del análisis de los tres niveles. Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo y las propuestas para futuras investigaciones.

2. CLIMA EDUCATIVO Y CULTURA INSTITUCIONAL

En las últimas décadas los profesores han tenido que reestructurar sus formas de trabajo, pasando de una acción centrada tradicionalmente en lo individual hacia el trabajo en equipo, la coordinación de acciones, los debates, y en su medida la cooperación (Becerra, 2006). Esto ha quedado evidenciado en las nuevas competencias que las instituciones escolares buscan en sus docentes. En palabras de Murillo y Becerra (2009): “el trabajo en equipo, la coordinación de funciones y procesos se constituyen en elementos esenciales del desarrollo institucional, por lo que las características del clima del centro van a influir de manera decisiva en la mejora del mismo” (p. 379). De esta manera, el clima educativo, llamado también “clima social escolar” (Arón & Milicic, 1999), debe generar las condiciones para que las personas, miembros del sistema escolar, se desarrollen armónica e integralmente (Becerra, 2006). El mismo se define como:

«el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos» (Cere, 1993, p. 30).

Ahora bien, en la configuración del clima educativo de una institución escolar participan tanto las relaciones de sus miembros entre sí, tales como profesores, gestores, directivos, personal de limpieza, entre otros; como también las relaciones que tienen lugar dentro de la comunidad educativa (López 1997). En esta línea, Murillo y Becerra (2009) señalan que: “Existen aspectos estructurales, institucionales y sociales que se relacionan con el clima que se vive en los centros educativos, que influyen en su configuración y que, por tanto, juegan un importante papel en los procesos de aprendizaje y desarrollo”. Se considera que, desde esta perspectiva, se subraya el carácter relacional del concepto clima educativo.

La aparición del concepto de “clima organizacional” se ubica en los años treinta con los estudios de Hawthorne que puso en crisis la noción taylorista de la organización y el “homo-economicus” (Persky, 1995). Más tarde, la escuela de las Relaciones Humanas capitaliza el descubrimiento de la dimensión socio-emocional de la organización. Específicamente, la primera definición de clima surge en 1938 por Kurt Lewin y Ronald Lippit y llamativamente está asociada a lo escolar. Niños de primaria participaron en un experimento que tenía por objetivo describir cómo afectaban tres estilos de liderazgo, de tres profesores distintos, en el comportamiento individual (Fernández, 2004). Sin embargo, la asociación del clima organizacional al ámbito escolar estuvo relegada hasta principios de los años setenta. En la década anterior se realizaron una gran cantidad de investigaciones sobre el aspecto humano en las empresas (McGregor, 1960) que consolidaron el término clima

organizacional, de hecho, algunos autores denominaron a este periodo “los mágicos 1960s”. Cuando estuvo legitimada la noción dentro de los estudios industriales, se hizo extensiva a otros tipos de organizaciones no productivas tales como bancos, agencias, hospitales y escuelas. Desde entonces numerosos estudios han señalado que el clima educativo se encuentra asociado con una gran cantidad de variables, tales como, rendimiento académico, equidad entre los alumnos, distribución social del conocimiento, el comportamiento, la violencia y el bullying, entre otros (Fernández, 2004). Se puede entender por clima organizacional a “las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja y que pueden afectar su productividad y eficiencia (Brunet, 2004). De acuerdo a esto, se puede inferir que en los estudios dentro de las organizaciones las diferencias entre clima y cultura son marcadas y destacadas. Con frecuencia el clima es visto como comportamiento, mientras que la cultura es vista como la comprensión de los valores y normas de la escuela u organización (MacNeil, Prater & Busch, 2009).

Ahora bien, una vez presentada la definición de clima educativo, se procede a ofrecer un concepto de cultura institucional y discutir su relación. La cultura de una institución es entendida como aquella que: “propone e impone no solo formas de pensar, sino comportamientos dentro de los establecimientos y de las aulas, de acuerdo con ciertas normas éticas y de intercambio social que regulan la interacción entre los sujetos y hasta los movimientos físicos de las personas” (Sacristán, 1997). Siguiendo a Pettigrew (2000) tanto clima como cultura son constructos que se han utilizados para entender un gran número de fenómenos relativos al comportamiento institucional. Más aún, del entramado de ambos constructos se deben rescatar aquellos factores tales como actitudes, percepciones y valores que los enlaza y pueden ser aplicados al interior de la institución en su función social. En esta línea, varios autores han propuesto esta integración conceptual entre “clima educativo” y “cultura institucional”, entre ellos se destacan Ashkanasy y Martin (2001); Schneider, 1985; Schneider, Bowen, Ehrhart & Holcombe, 2000. De hecho, en una revisión de la literatura Santana y Cabrera (2007), estos autores concluyen que “las supuestas divergencias entre el clima y la cultura y entre los diferentes enfoques empleados en el análisis de cada uno de los constructos aparecen como una consecuencia natural del propio carácter de los fenómenos estudiados” (p.306). En el presente estudio se propone una integración y convergencia de ambos constructos a los fines de encontrar en ellos elementos comunes.

Se puede señalar entonces que cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades a aquellos que actúan en ella (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992). En otros términos, se dice que la cultura institucional es, metafóricamente, el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución donde se despliegan los distintos roles, desempeñados en la institución educativa, por los actores que la atraviesan. En correspondencia, Stephen Robbins (2004) define cultura organizacional como: “un sistema de significados compartidos por los miembros de una organización, que la distinguen de otras”. Por otra parte, Souza (1998) expone que: “cultura organizacional es el patrón de premisas básicas que un determinado grupo inventó, descubrió o desarrolló en el proceso de aprender a resolver sus problemas de adaptación externa y de

integración interna y que funcionaron suficientemente bien a punto de ser consideradas válidas y, por ende, de ser enseñadas a nuevos miembros del grupo como la manera correcta de percibir, pensar y sentir en relación a estos problemas”.

Considerando la importancia que ha adquirido la mirada psicosocial del funcionamiento de las organizaciones, la cultura y el clima institucional son dos de los constructos que más vitalidad han mostrado en los últimos años de investigación. Sin embargo, en las investigaciones de los grupos humanos, constituyen unos de los términos de carácter más complejo y dinámico (Santana y Cabrera, 2007). A estos problemas conceptuales se suma un debate metodológico, pues los estudios sobre clima tradicionalmente han utilizado una metodología de naturaleza cuantitativa y los de cultura, un enfoque cualitativo. El presente trabajo pretende realizar un aporte a este debate realizando una aproximación al clima organizacional de una escuela de nivel inicial, a través de un análisis de la cultura institucional, desde un enfoque cualitativo.

2.1. NIVELES DE LA CULTURA

En la búsqueda de antecedentes se destacan algunos estudios que han buscado caracterizar la cultura organizacional o institucional (tomados como sinónimos) a través de los niveles de la cultura propuestos por Schein (1985). Éstos estudios (Bernal, Noriega & Torres, 2011; Vásquez, Giraldo, Torres & Serrano, 2015; Pedraza, Obispo, Vásquez & Gómez, 2015) describen la cultura de instituciones escolares superiores desde una mirada cualitativa. El presente estudio extiende el análisis desde los niveles de la cultura hacia el nivel inicial y busca caracterizar también el clima educativo.

El primer nivel, es el de los artefactos visibles. Éste comprende el ambiente físico de organización, su arquitectura, los muebles, los equipos, el vestuario de sus integrantes, el patrón de comportamiento visible, documentos, cartas, etc. Son realidades bastante accesibles para observar, pero difíciles de interpretar. El análisis de este nivel puede ser engañoso, ya que, muchas veces, no se consigue comprender el significado que subyace a estos datos. En este nivel podemos observar la manifestación de cultura, pero nunca podremos saber su esencia (Souza, 1998).

El segundo nivel, es el de los valores que dirigen el comportamiento de los miembros de la empresa. Su identificación, según Schein (1985), solamente es posible a través de entrevistas con los miembros claves de la organización. Un riesgo que se corre en la observación de este nivel es que él puede mostrarnos un resultado idealizado o racionalizado, o sea, las personas relatarían como les gustaría que fuesen los valores y no como efectivamente son (Souza, 1998).

El tercer nivel es el de los supuestos inconscientes¹, que revelan más confiadamente la forma como un grupo percibe, piensa, siente y actúa. Estos supuestos son construidos a medida que se soluciona un problema eficazmente. En un primer momento estas premisas fueron valores conscientes que señalaron el norte a los miembros de la empresa frente a los

¹ El concepto de inconsciente definido por Schein no es el mismo concepto psicológico de Freud, siendo únicamente algo que no es cuestionado, que se vuelve automático, naturalizado (Souza, 1998).

problemas de naturaleza tanto interna como externa. Con el pasar del tiempo, las premisas dejan de ser cuestionadas, constituyéndose “verdades inconscientes” del ideario cultural de la institución educativa objeto del estudio y su relación con el ambiente externo (Schein, 1985). En otras palabras, se verifican los supuestos que la institución educativa tiene sobre su misión principal en la sociedad, su “razón de ser”, el tipo de producto, el servicio ofrecido, su mercado, su clientela². Al mismo tiempo, cabe resaltar que toda institución educativa se expone a una supervisión externa; que más que subordinarlo a exigencias, implica a todo el cuerpo docente en la autoevaluación, evolución y renovación permanente.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo tiene como objetivo principal contribuir con la contrastación teórica a través de la práctica de la relación entre clima educativo y cultura institucional. Para ello se propone realizar una caracterización del clima educativo a través del análisis de la cultura institucional. Este análisis se lleva a cabo teniendo en cuenta la teoría de Schein (1985), quién habla de los tres niveles de la cultura: i) nivel de los artefactos visibles; ii) nivel de los valores; iii) nivel de los supuestos inconscientes.

La investigación fue de tipo descriptiva con carácter interpretativo y comprensivo desde un enfoque cualitativo. Se llevó a cabo una práctica profesional de seis meses de duración en un jardín maternal, para niños de 1-4 años, de la provincia de San Juan, Argentina. Durante este tiempo, se pudo participar de reuniones docentes, reuniones con directivos sobre planificación, excursiones o salidas fuera de la institución con alumnos y docentes, de asistencia a varias clases y de una jornada docente. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista, la misma se aplicó en varias ocasiones con la directora y docentes de la institución. Complementariamente, se realizó una revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de los legajos del alumnado, en algunos casos particulares.

4. RESULTADOS

Dado que la relación entre cultura y clima fue abordada por Schein, quién sostiene que normas, valores, rituales y el clima son todas manifestaciones de la cultura (MacNeil, Prater & Busch, 2009); a continuación, se analiza la cultura organizacional a partir de los tres niveles de la cultura propuestos por Schein (1985):

El primer nivel: artefactos visibles. En la institución educativa objeto de estudio se observa como artefacto de la cultura institucional, la existencia del documento llamado “Proyecto Educativo Institucional” (PEI). Este escrito de relevancia fundamental puede entenderse como una manera en que el proyecto social adquiere, en contextos de acción específica, rasgos de identidad propios según el modo en que se lo interpreta y se inscribe en una historia. Este nunca es neutral ni se reduce a cuestiones meramente técnicas y da cuenta

² Del mismo se constata son los ambientes importantes con los cuales tiene que mantener relaciones aun mismo que representen limitaciones porque al mismo tiempo ofrecen oportunidades (Souza, 1998).

de una posición ética, además incluye a los actores y destinatarios de la institución (Araya & Yuli, 2009).

Partiendo del conjunto de rasgos culturales característicos, objetivos institucionales y modos de trabajo, el PEI refleja y a la vez reconfigura la identidad y el estilo educativo de la institución. Al mismo tiempo, trata su responsabilidad última ante la sociedad, autoridades educativas jurisdiccionales, los directivos, los docentes, los padres, los alumnos, el personal administrativo y de maestranza. En el caso de esta institución educativa y en base a un criterio propio, la información que el mencionado documento contiene es de libre acceso al público, en primera instancia a padres, familia u otros actores sociales interesados. Precisamente, se destaca la accesibilidad que el documento tiene para la comunidad educativa y el reconocimiento de su presencia. En la entrevista el directivo refiere sus deseos de que la comunidad se interiorice sobre el PEI para que conozcan: “la institución a la que van sus hijos”. Similar conducta se aplica a otro tipo de documentación; por ejemplo: cada docente efectúa un “informe evaluativo” semestral de seguimiento del aprendizaje del alumno; el cual cuenta con aval del Ministerio de Educación. Éste comprende la descripción sucinta de lo particular de ese niño en su participación en el grupo, sus preferencias, su manera de trabajar, y desarrolla explícitamente los aprendizajes que realiza el niño en su escolaridad. No obstante, no solo describe, sino que expresa valorativamente los logros y dificultades referidos a un alumno, a un grupo, cuyo seguimiento ha sido realizado durante un determinado tiempo. En una de las entrevistas, el directivo señala que esto ayuda a generar los cambios necesarios para que el niño no sólo progrese en su aprendizaje, sino que también se “sienta cómodo”. Se aproxima esto último al concepto de clima educativo que refiere nuestro marco teórico.

Del mismo modo, con el propósito de garantizar un ambiente saludable para el grupo en general, como rasgo distintivo de la cultura institucional se destaca el cuidado de la salud del niño. En este aspecto, como requisito indispensable ante la incorporación del infante a la institución, se solicita a los padres la presentación de una evaluación médica completa del infante a título de su registro en un archivo/ficha personal. Esta información se complementa con una cartilla sanitaria conjunto a un informe médico y carnet/credencial de vacunas que se reconoce primordial y, por ende, de riguroso acceso institucional.

Por último, hay dos objetos particulares entre las pertenencias de los alumnos que se considera importante destacar. Primero, el cuaderno denominado “viajero” o de “comunicaciones” en el cual la docente, de forma diaria, plasma los mensajes o notas informativas que precisa enviar a los padres. Segundo, la “Carpeta de trabajos” que reúne todos los trabajos didácticos ejecutados durante el año escolar por los alumnos de salas de 1, 2, 3 y 4 años y que luego de finalizadas las actividades; se hace entrega al niño y su familia. En consecuencia, ambos operan como herramienta directa de expresión que actúa de nexo comunicativo permanente entre el jardín y el hogar. Lo aludido en párrafos anteriores habla, a nuestro entender, de una transparencia a cultivar, y muestra que además éste valor viene atravesado por otro que traspasa el que en la institución se quiere transmitir, aquel que viene dado desde la vocación, formación y compromiso personal, y que no es otro más que la ética y honestidad propia de sus miembros.

Con respecto a la arquitectura, en referencia al “espacio”, en un establecimiento educativo “el edificio conforma el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la vida institucional, representa uno de los temas alrededor de los cuales se realizan los movimientos en cualquier establecimiento escolar” (Brandi, 2006). De este modo, las condiciones materiales de la cultura institucional conforman un campo social que configuran su identidad institucional, puesto que “...la significación del espacio, las representaciones que los actores tienen sobre el mismo y como se sienten respecto de él, condicionan con fuerte intensidad el trabajo y la vida institucional” (Brandi, 2006).

Con respecto a la distribución interna del mobiliario, especialmente en los lugares donde el niño permanece la mayor parte de la jornada, se observan en las salas mesas redondas concentradas y una distribución conexas de las sillas entre sí. Esta integración grupal involucra un sentido de aproximación sin dispersión entre los niños, con el fin de generar compañerismo, unión que propicia vínculos de amistad y solidaridad entre los alumnos y ofrece la posibilidad de compartir en conjunto durante el desarrollo de las actividades, despojando así, de cualquier tipo de rivalidad, competencia o exclusión. Igualmente, la disposición referida permite que las actividades diarias no se produzcan de forma aislada ni fraccionada. De modo similar, esta iniciativa se traslada al trato amigable entre docentes y padres; lo cual habilita a un contacto fluido y estrecho de comunicación entre los mismos que aminora las relaciones casuales y, a su vez, facilita una “devolución oral” al término de cada jornada acerca del desenvolvimiento de cada niño. En resumen, estos aspectos evidencian a grandes rasgos, las características socio-ambientales a las que deben tener oportunidad de acceder los niños que concurren a un Jardín Maternal y que están en directa relación al clima educativo.

En la misma dirección, De Duprat & Malajovich (1987) explican que: “los lenguajes del ambiente vienen de hecho cifrados en códigos perceptivos, lógicos, científicos, verbales...que reproducen una realidad-estímulo en sintonía con los lenguajes habituales usados por el niño en los cuales, se reconoce y descubre su identidad” (p.21). En el ingreso a las instalaciones de la institución se observa un ambiente destinado a recepción-dirección, debidamente equipado en su interior para ofrecer comodidad y, al mismo tiempo, representa el “eje medular” que ensambla el resto de los espacios. En ellos la disposición del mobiliario se corresponde con la edad de los niños que concurren al mismo; por lo cual en las 4 (cuatro) “salas”, dada su acertada amplitud, se presentan mesas redondas y cuadradas con sillas pequeñas y livianas dispuestas para integración grupal de al menos 5 (cinco) niños, muebles de tamaño mediano para depósito de materiales, juegos didácticos (entre otros), percheros adaptados, accesibles y con ganchos pequeños para ubicar mochilas o prendas, un cesto de residuos en cada ambiente, aberturas grandes y flexibles, carteles vistosos elaborados artesanalmente con el objeto de exponer trabajos e información al público. De similar manera la existencia de un ambiente destinado a cocina, debidamente resguardada y equipada, pone de manifiesto la importancia de una correcta nutrición, cuidado y preservación de los alimentos. Asimismo, se observan dos sectores dispuestos para baños, acondicionados y equipados, acorde a la naturaleza y contextura física de los niños. Además, uno de ellos presenta un cambiador de pañales acorde a la función asistencial y de higiene que se brinda a los más pequeños. Sobre los espacios interiores de la institución, el directivo entrevistado realizar una analogía con una casa-hogar de familia debido al grado de contención que se

intenta brindar desde el jardín al niño. Bajo este concepto, se demuestra la preocupación por el medio social y natural que rodea al niño.

Se identifica la existencia de un espacioso salón de usos múltiples destinado a intervalos de recreo, descanso, juego y diversión de los alumnos. En el aludido además se llevan a cabo diversas actividades que implican el despliegue de destrezas físicas, cognitivas y emocionales. En otro amplio sector, ubicado en la parte trasera de la estructura, se halla un espacio verde destinado a “patio de juegos” por la función de socialización que, por naturaleza, posee una institución educativa de nivel inicial.

El segundo nivel: valores. Los directivos de la institución identificaron ciertos valores e ideales arraigados desde el inicio de las actividades como institución educativa. Tal marco axiológico se ha reafirmado con el paso del tiempo; entre otros componentes destacan los valores que se presentan a continuación. La descripción de los mismos se realiza también teniendo en cuenta las observaciones:

- *Respeto*: este valor se evidencia en el buen trato y predisposición de la institución hacia la comunidad educativa en general y en el genuino flujo de comunicación a través de permanentes canales de diálogo que posee con todos los actores con los cuales se vincula. Del mismo modo; se busca desarrollar esta valiosa actitud en el niño respecto al cuidado del medio ambiente y naturaleza en general, animales y plantas; por cuanto se incluye en todas las actividades didácticas planteadas, acciones tales como: reciclado de materiales y residuos, disposición de la basura, cuidado y aprovechamiento de los recursos naturales, entre otros.
- *Amor al Prójimo-Integración*: este valor se evidencia en la integración de niños con diversas capacidades especiales, enfermedades o patologías crónicas o tratamientos médicos prolongados con niños de su misma edad en cada sala, con objeto de favorecer el aprendizaje y adaptación de aquellos, aunque respetando sus alcances, tiempos y limitaciones. En ocasión de pérdida física de un alumno; la institución educativa tiene el gesto de seguir en contacto con la familia para brindar su completo apoyo y acompañar en esta triste e irreparable situación.
- *Solidaridad*: este valor se refleja en las numerosas acciones que la institución educativa emprende en beneficio de la comunidad e instituciones u organizaciones con las que se vincula. Por ejemplo: Campañas de ayuda para personas o instituciones que lo necesiten o eventos de catástrofe que lo requieran.
- *Voluntad y perseverancia*: se identifica estos valores a partir de relatos de las directoras y propietarias que atraviesan a la institución desde su fundación. Esta institución educativa se ha mantenido en el tiempo y ha crecido institucionalmente; inclusive cuando se han atravesado periodos desfavorables.
- *Cooperación mutua*: la institución realiza una serie de convenios con Institutos de Formación Docente, a través de los cuales los alumnos de dicha institución pueden realizar prácticas docentes dentro de las instalaciones del Jardín y con factores humanos y materiales a su disposición.
- *Trabajo en equipo*: a partir de lo observado se destaca la unión del grupo docente y de todo el personal no docente que pertenece a la institución, lo cual se refleja en el desempeño de las tareas que llevan a cabo. Las muestras de compañerismo se

evidencian no solo en el ámbito laboral sino también en las relaciones fraternas de amistad que se establecen dentro del grupo, por lo que este entrañable lazo las lleva a participar en momentos de su vida personal.

El tercer nivel: supuestos inconscientes³. A partir de la observación realizada, se desprenden que existen áreas de decisión que pertenecen al dominio de la realidad física que es verificable a través de criterios objetivos. Por ejemplo, pautas de trabajo desarrolladas por el Ministerio de Educación para el nivel inicial. Sin embargo, se observa una fuerte presencia de pautas que pertenecen al dominio de la realidad social, verificadas por consensos, teniendo como base opiniones, costumbres, dogmas y principios de los actores sociales vinculados al jardín. Se observan además otras pautas culturales vivenciadas en la institución que pertenecen a la realidad subjetiva, siendo una cuestión de opinión personal, disposición o gusto.

En este nivel se verifican los supuestos que la institución educativa tiene sobre su misión principal en la sociedad. En este punto, el Jardín Maternal cubre una necesidad social para las familias con niños pequeños a través del ofrecimiento de un servicio con características educativas y asistenciales. Se observa que la institución presenta con claridad su función ante la sociedad y el directivo manifiesta que aun cuando coexisten en esa zona con otros espacios de función similar, son reconocidos y muchas veces preferidos por la comunidad. Siguiendo las ideas propuestas por Souza (1998), predominan entre otros, los siguientes ejemplos del dispositivo cultural imperante.

a. Tradición: “Esto siempre fue hecho de esta manera”. La distribución de la jornada diaria incluye la tradicional “merienda”, momento este que refleja la integración grupal y pone de manifiesto valores que trascienden la simple ingesta de alimentos. Dada esta postura, se entiende que en este proceso: “la merienda (es) la ocasión para la adquisición de hábitos de higiene y aseo. Cada niño retira de su perchero o armario su toallita individual y en el lavabo, maneja los grifos o canillas, usa el jabón y aprende a secarse” (Harf et al., 1996). En este contexto; al niño se le inculca su propia responsabilidad social con respecto al uso y cuidado del recurso natural agua, específicamente, y del medio ambiente a nivel macro. Este momento es evidentemente educativo y formativo, que la docente debe aprovechar al máximo, otorgándole la importancia debida (Harf et al., 1996).

b. Religión/dogma/ moral: “Este es el camino correcto para hacer esto”; es lo que declara la autoridad directiva, al referirse al usualmente denominado “periodo de adaptación”. El mismo se inicia, ineludiblemente y sin excepciones, para todos los niños al comienzo de cada año escolar; o bien, cuando el alumno ingresa al jardín por primera vez y se extiende transitoriamente durante un término de 2(dos) semanas. A tal efecto, se estima y aconseja el acompañamiento de un adulto y, en principio, se reduce el horario habitual por lo que; día tras día, se va incrementando el tiempo, en horas, de forma proporcional. Esto obedece a que la concurrencia de los niños a un Jardín Maternal implica separarse de la madre, padre o persona a su cargo y de su hábitat, y lo obliga a ligarse afectivamente con

³ El concepto de inconsciente definido por Schein no es el mismo concepto psicológico de Freud, siendo únicamente algo que no es cuestionado, que se vuelve automático, naturalizado (Souza, 1998).

otros adultos, un grupo de niños de su misma edad y un nuevo entorno. Sin embargo, las docentes, de forma unánime, acuerdan con reconocidos pedagogos en denominar a este pasaje “*proceso de adaptación*” ya que; además de que se intenta que el niño desarrolle sentimientos de confianza y pertenencia, esta situación no se restringe a un momento dado, sino que, en algunos casos, se extiende un tiempo más e; incluso puede persistir durante todo el año. En este sentido “en realidad se trata de procesos individuales de adaptación que realizan los niños; a cada uno le llevará un tiempo determinado y logrará la adaptación de diferentes maneras, según su edad de ingreso y las características propias y familiares” (Moreau de Linares, 1993). Por tanto y continuando con una apreciación equivalente existirá una primera adaptación a la institución; luego podrán surgir otras situaciones, motivadas por circunstancias externas o por sentimientos del niño, que producirán “desequilibrios” o desajustes en la adaptación inicial (Moreau de Linares, 1993). Esto evidencia cuando desde las autoridades directivas se refieren a respetar los tiempos particulares y pautan que lo prioritario es velar por los intereses de sus pequeños alumnos y de toda la comunidad educativa en general.

c. Revelación a través de una autoridad, sea interna o externa a la organización: “Nuestro presidente quiere que hagamos las cosas de esta manera” “Nuestros consultores o especialistas recomendaron que deberíamos hacer de esta manera”. Se detecta una predominancia en la toma de decisiones por parte de las directoras como autoridades máximas de la institución.

d. Resolución conflictiva a través de seguidos debates. “Determinado comité analiza el problema y aceptamos la decisión tomada por ellos” En este sentido, suelen presentarse ciertas diferencias de opiniones respecto a la heterogeneidad de temas y contenidos que deben adaptarse, de forma articulada, a las particularidades de cada sala.

Al respecto, las autoridades directivas y el equipo docente se reúnen con frecuencia (cada quince días, aproximadamente) y, de modo conjunto y coordinado, toman decisiones vinculadas a las unidades didácticas, hecho que generalmente sucede con el aporte generoso de ideas para el desarrollo de las actividades. En efecto, aquellas se seleccionan a través de un acuerdo consensuado y se plasman en las planificaciones mensuales (tales se ejecutan cada 30 días). Cabe resaltar que “la planificación es una herramienta de trabajo indispensable. Permite proyectar, tener ideas, ponerlas por escrito, analizar de qué manera se pueden llevar a la práctica, cuál va a ser la secuencia, que recursos se van a necesitar para cumplir los objetivos previstos y cómo se va a evaluar posteriormente su grado de cumplimiento” (Moreau de Linares, 1993).

e. Tentativa a equívocos: “Nosotros permanentemente estamos proyectando cosas nuevas y eso nos lleva establecer vínculos con otras instituciones o entidades de la comunidad”. En el desarrollo de las actividades, como indica la directora en la entrevista, se plantean cosas nuevas y novedosas, diferentes a las que se vienen haciendo y que predisponen a vectores inusitados de aprendizaje. Generalmente, se planifican en forma de proyectos; por ejemplo: Proyecto “La verdulería”, en el cual los niños conocen la variedad de hortalizas existentes y aprenden, a partir de esto, su valor nutricional y el método económico de adquirir los mismos. Inclusive, para las salas de edades muy pequeñas, se las utiliza con el propósito de desarrollar los sentidos; por ejemplo: conocer los colores, texturas, aromas y sabores.

Este nivel, a su vez, se subdivide en Naturaleza del tiempo y Naturaleza del espacio. Asimismo, los supuestos de la organización temporal, así como su estructuración, son considerados cíclicos puesto que el año académico consta de 9 meses y se divide en dos periodos: marzo-julio/julio-diciembre. Los meses intermedios de julio, durante dos semanas, se destinan al denominado “receso invernal” y los meses de enero y febrero refieren al “receso estival”. Esta rutina institucional se repite año tras año.

Del mismo modo, el mencionado ciclo se aplica a la jornada educativa diaria en la que los niños concurren al jardín de lunes a viernes, exceptuando días sábados y domingos de acuerdo a los turnos, sujetos a elección paternal, mañana, siesta y vespertino y por un período reducido de 3 (tres) horas con horarios de 9.00 a 12.00hs.; 14.00 a 17.00hs. y de 17.30 a 20.30hs., respectivamente. Más aún, el aludido lapso temporal de duración no se supone azaroso o aleatorio, sino que se obtiene del Diseño Curricular para Educación Inicial, por cuanto “los niños deberán concurrir mínimamente tres horas diarias, tres veces por semana, aunque se insistirá en la importancia de su concurrencia diaria” (Moreau de Linares, 1993). Esto se dispone, en sentido fehaciente, porque toda institución educativa “para garantizar su funcionamiento necesita tener horarios compartidos por todos...debe ajustarse a un tiempo cronológico” (Harf et al., 1996).

De acuerdo a lo precisado, el horario de funcionamiento de una institución con las características presentadas está determinado por cada conducción o equipo directivo, puesto que se adecua a las necesidades laborales de los padres que hacen uso de él. En este contexto “algunas rutinas tales como la merienda, el momento del descanso o el intercambio diario de novedades, suelen ocupar alrededor del 50% del tiempo efectivo que el niño está en la escuela” (Harf et al., 1996). Por consiguiente, las sucesivas 3 (tres) horas se organizan en una especie de “itinerario” de la siguiente manera:

- Se realizan diversas actividades didácticas en cada sala, según lo estipulado en los objetivos institucionales-pedagógicos insertos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y las unidades didácticas planteadas en las planificaciones mensuales.
- Se destina media hora a compartir la “merienda” diaria, la cual consta de un alimento que debe cumplir con los aportes nutricionales y que es enviado desde el hogar por recomendación previa del jardín. A modo de ejemplo: día lunes: alimentos caseros (que durante el fin de semana pueden ser elaborados en familia); día martes: alimentos dulces (excepto golosinas); día miércoles: alimentos salados (excepto snacks, comida rápida, fiambres, entre otros.); día jueves: lácteos o jugos naturales y nutritivos (excepto gaseosas u otro tipo de jugos o bebidas con aditamentos artificiales); día viernes: alimentos para compartir (en ciertas ocasiones se solicita enviar una fruta desde el hogar y así elaborar en cada sala una “ensalada de frutas” comunitaria para compartir entre compañeros y personal de la institución educativa).
- El resto del horario, la docente de cada sala lo destina a esparcimiento en el patio de juegos o lectura y relato de cuentos en el salón de usos múltiples (SUM). Por tanto, el descanso necesario es el reposo en esta sala, argumento basado en que el pequeño niño está en continuo movimiento y poca resistencia física necesita un periodo, aunque breve, de total reposo (Harf et al., 1996).

En consecuencia, la dinámica horaria establecida, implica pasar de los tiempos individuales a un tiempo grupal de convivencia. A tal efecto, promovido por la institución y, en especial, por la docente a cargo de cada sala “se deberán dar pautas a los padres acerca de los tiempos de ingreso en el jardín y salida de él; esto debe estar acordado, porque no es conveniente que los niños lleguen o se vayan en cualquier momento”(Moreau de Linares, 1993). Asimismo, se sugiere la asistencia asidua y simultánea del niño; en tanto la infrecuencia e inconstancia en su concurrencia, además del perjuicio pedagógico-emocional, genera pérdida de ritmo didáctico, así como un desvío del plan y del cronograma organizacional dispuesto en cada sala. En este sentido, el diagrama temporal que se establece delimita las acciones a seguir por los miembros de la institución e impide que se altere el clima educativo.

Otra mirada en referencia al tercer nivel está dada por la visión de hombre que la institución educativa tiene. Siguiendo a Adriana Souza (1998): “el hombre puede ser considerado básicamente mal (perezoso, anti-organización) básicamente bueno (trabaja mucho, es dádivo, está en pro de la organización) o neutro (mixto, variable, capaz de ser bueno o malo) (...). Puede ser considerado fijo, incapaz de cambiar o mutable, presentando condiciones de desenvolverse y mejorar” (Souza, 1998)

Desde la expresión mencionada, se advierte que el Jardín Maternal, por ofrecer un servicio educativo a los niños pequeños; como alumnos en proceso de crecimiento y aprendizaje, tiende a interesarse por la persona como ser humano íntegro más que por el empleado como recurso humano en sí mismo. Al respecto, el proceso de selección de personal docente y auxiliar se realiza a través de una entrevista profunda con las autoridades directivas. Las posibles candidatas llegan por estricta “recomendación oral” de otra persona quien ya es miembro estable de la institución. Por esta razón se valoran aspectos personales más que su curriculum o formación profesional. La visión de ser humano que la institución educativa posee, en especial la mirada desde el equipo de conducción, hace referencia a una persona solidaria y gentil que actúa en pro de un clima interno distendido, procede en un ambiente relajado y se esfuerza por llevar a cabo una labor que requiere de sensibilidad. Bajo esta concepción el ser humano puede ser capaz de cambiar, mutar, presentando condiciones de desenvolvimiento y mejora en su lugar de trabajo.

Esta concepción laboral refleja la naturaleza de la actividad humana; en concreto se refiere a lo que es asumido como propio de los seres humanos frente a su ambiente⁴. El trabajo docente, sobre todo con niños de corta edad, es un trabajo demandante, no contempla descuidos, despreocupaciones ni mucho menos negligencias; por ende, la persona que allí se desenvuelve trabaja en forma permanente y activa. De allí se resalta la relevancia del desempeño docente e institucional en un clima educativo favorable.

⁴ El hombre puede ser pro- activo, estando por encima de la naturaleza, actuando para conseguir lo que quiere. Puede ser reactivo, estando subordinado a la naturaleza, aceptando lo que es inevitable (Souza, 1998)

5. CONCLUSIONES

Tanto el concepto de cultura organizacional o institucional como el de clima organizacional o educativo han presentado, a través del tiempo, una variabilidad importante. Además, esta controversia terminológica, en cada noción en particular, ha afectado la relación entre ambos. Más aún, se advierte que algunos autores toman a estos términos como equivalentes mientras que otros los consideran diametralmente opuestos. Otros, consideran al clima como una propiedad dentro de la categoría de análisis “cultura organizacional” o viceversa. Sin embargo, incluso en aquellos autores que ofrecen una diferenciación se observa cierto solapamiento entre los constructos. En este sentido, trabajos más recientes subrayan que ambos constructos son complementarios y pueden ser integrados (Santana & Cabrera, 2007).

En primera medida, concluimos que la utilización en el ámbito escolar de los conceptos clima y cultura, originalmente asociados a organizaciones con fines de lucro, es enriquecedora para el análisis de la compleja realidad de las instituciones educativas. Asimismo, habiendo presentado un estudio cualitativo para el estudio del clima y la cultura, se propone para futuras investigaciones un enfoque mixto con el fin de que los estudios sobre clima integren ambas perspectivas y se enriquezcan con la triangulación de técnicas, entre la encuesta y la entrevista.

A partir del análisis de los elementos de la cultura institucional utilizando el modelo de los tres niveles de Schein (1995) ofrecemos las siguientes conclusiones. El primer nivel, que permite el análisis de los artefactos, se vincula fuertemente con la noción de clima de Denison (1996). Este autor señala que clima organizacional alude a factores ambientales percibidos de manera consciente y sujetos al control institucional, incluyendo aquí también las normas explícitas y pautas de comportamiento observables. De manera que, esto parece indicar que la porción consciente de la cultura organizacional es aquella que se encuentra yuxtapuesta a lo que llamamos, con cierto consenso, clima. Por otro lado, los dos niveles siguientes, el de los valores y el de los supuestos inconscientes, parecen vincularse estrechamente con aquellas presunciones profundamente arraigadas y que se dan por supuesto, propia de la cultura de una organización o institución.

De hecho, a partir de la reflexión ofrecida podemos advertir que la controversia entre términos probablemente se explica mejor observando los orígenes del concepto de “cultura organizacional”. Este término surgió en principio como alternativa al de “clima organizacional”, el cual se había alejado de la importancia de aquello que los miembros de la organización “no pueden decir”, basando sus estudios en cuestionarios y en observación no participante. Vale decir que en aquel momento ya se consideraba una definición de cultura muy cercana a la de clima: “un conjunto de valores compartidos o creencias compartidas” (Santana & Cabrera, 2007).

En base a lo expuesto anteriormente se considera posible una integración de clima educativo y de cultura institucional. Además, resulta viable explorar el clima a través del análisis de la cultura. El modelo de los tres niveles de la cultura de Schein (1995) permitió una lectura de cómo estos constructos se superponen en cierto punto. Específicamente, el primer nivel de la cultura parece estar en mayor relación con clima organizacional y el

segundo y tercer nivel con lo propio de la cultura organizacional, asociado a los valores y a lo inconsciente.

Además de este solapamiento teórico se reconoce la influencia mutua entre la cultura y clima educativo. Se advierte que en la cultura convergen elementos, tales como, los valores explícitos e implícitos, la misión y la visión de la institución, entre otros; que asumen un rol de importancia en el desenvolvimiento de la institución y en su clima educativo. En este sentido, el análisis de la cultura y de estos elementos facilita y contribuye a la caracterización del clima educativo y a su comprensión.

Finalmente, se puede concluir, si se tiene en cuenta un estilo de cultura como la descrita, una escuela que crea una cultura acompañada de un clima escolar óptimo, es esencial dado que promueve y alienta el aprendizaje para mejorar los logros educativos de los alumnos (Hutabarat, 2015).

REFERENCIAS

- Arón, A., & Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
- Ashkanasy, N.M., Jackson, C.R.A. (2001). Organizational climate and culture. Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology, p. 398-415.
- Becerra, S. (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Revista Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 47-71.
- Bernal Giraldo, D., Noriega Serrano, P. A., & Torres Garzón, L. A. (2011). Caracterización de la cultura organizacional de la universidad de San Buenaventura Bogotá.
- Brandi, L.S. (2006) Conocimiento escolar y cultura institucional: la transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Tesis de doctorado de la Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Editores Miño y Dávila. Argentina.
- Cere (1993): *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- De Duprat, H. S. M.; Malajovich, A. Pedagogía del nivel inicial. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.1987.
- Falcón, M. I. (2014) “La institución como dispositivo”. Ponencia presentada en las “Primeras Jornadas sobre Gestión Educativa”. Potrero de los Funes, San Luis.
- Fernández, A. T. (2004). Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Frigerio, G., Frigerio, M., & Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Ediciones Santillana.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

- Harf, R., Pastorino, E., Sarle, P., Spinelli, A., Violante, R., & Windler, R. (1996). Nivel Inicial: aportes para una didáctica. *Buenos Aires: El Ateneo*.
- Hutabarat, W. (2015). Effect of learning culture and learning motivation toward learning outcomes of chemistry students. Recuperado de: http://sitsefmipa.unimed.ac.id/proceeding2015/sitse2015/09_Science%20Education/S-E22_Wesly%20Hutabarat.pdf
- Lopez, S., & Sokol, A. (1997). *Escuela Infantil: Una Institución Educativa de 0 a 5 Anos*. Ediciones Colihue SRL.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603120701576241>
- Moreau de Linares, L. (1993). *El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Murillo, P., y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes 89 y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350(3), 375-399.
- Muscará, F. (2010) “Transformación Educativa”. *Sistema Educativo. Historia-Política-Legislación. Tomo I. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Formación Docente. Educación Superior. Cátedra de Política Educativa. Mendoza*.
- Pedraza-Álvarez, L., Obispo-Salazar, K., Vásquez-González, L., & Gómez-Gómez, L. (2015). Cultura organizacional desde la teoría de Edgar Schein: Estudio fenomenológico. *CLIO AMERICA*, 9(17), 17-25.
- Persky, J. (1995). Retrospectives: The ethology of homo economicus. *The journal of economic perspectives*, 9(2), 221-231.
- Pettigrew, A. M. (2000). Foreword. *Handbook of organizational climate and culture*, p. xiii-xv.
- Ramírez Tello, L. M. (2012). Cambio de cultura organizacional con el empoderamiento de los colaboradores.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento Organizacional*. Ediciones Pearson Educación. Décima edición. México.
- Sacristán, J. G. (1997). *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial.
- Santana, P. J., & Cabrera, Y. A. (2007). Clima y cultura organizacional: ¿dos constructos para explicar un mismo fenómeno? In *Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: XX Congreso anual de AEDEM* (p. 19). Asociación Española de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- Schein, E. H., (1985). *La Cultura empresarial y el liderazgo: una visión dinámica*, Barcelona, Plaza y Janes Editores S.A. 1985.

- Schneider, B. (1985). Organizational behaviour. *Annual Review of Psychology*, 36, 573-611.
- Schneider, B., Bowen, D. E., Ehrhart, M. G., & Holcombe, K. M. (2000). The service climate: evolution of a construct. *Handbook of Organizational Culture and Climate*, Sage, Thousand Oaks, CA, 21-36.
- Souza, A. (1998). Cultura organizacional. *PA & Partners. Recursos Humanos*. Recuperado de: http://pa-partners.com/pa/articulos/Cultura_Organizacional%20-%20Adriana%20De%20Souza.pdf (Julio, 2014)
- Vásquez, J. F., Giraldo, D. B., Torres, L. A., & Serrano, P. N. (2015). Caracterización de la cultura organizacional de una institución de educación superior. *PSICO*

Estefanía Andrea Gaillez. Licenciada en Administración de empresas con orientación en recursos humanos de la Universidad Católica de Cuyo. Maestrando en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Doctorando en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan. Especializando en Educación Superior por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Cuyo. Docente de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Católica de Cuyo.

Franco Bastias. Licenciado en Psicología de la Universidad Católica de Cuyo. Maestrando en Psicología Cognitiva y Aprendizaje de doble titulación entre la Facultad de Latinoamericana de Ciencias Sociales y la Universidad Autónoma de Madrid. Becario doctoral co-financiado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), entre mencionado organismo, la Secretaría de Estado de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECITI) de la Provincia de San Juan y la Universidad Católica de Cuyo. Profesor de metodología de investigación en la Universidad Nacional de San Juan y de la Universidad Católica de Cuyo.