



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA
**AYUDANTES ALUMNOS Y TICS. ESTRATEGIAS DEL MUNDO ACADÉMICO.
UN ESTUDIO DE CASO EN LA FFYH.**

Directora: Maldonado, Mónica.

Co-directora: Pacheco, Marcela.

Alumnas:

Arévalo S., Jessica.

Simois, Gabriela.

AGRADECEMOS A:

Los ayudantes alumnos de las escuelas de Ciencias de la Educación y Filosofía por la predisposición en cada encuentro y permitirnos darle visibilidad a sus experiencias mediante este trabajo. A nuestra directora Mónica Maldonado por su reflexión constante, su lectura minuciosa y los continuos aportes. A nuestra co-directora Marcela Pacheco por su estímulo permanente en aclarar las ideas que se expresan en este trabajo. A los compañeros que leyeron, escucharon y aportaron desde el cotidiano. Finalmente a nuestras familias por el apoyo incondicional.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
LINEAMIENTOS TEÓRICOS.....	7
ESPACIO DE PRODUCCIÓN ACADEMICA	7
CAMPO, ESTRATEGIAS Y AYUDANTES ALUMNOS.....	10
LAS TECNOLOGÍAS.....	12
LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS.....	16
AYUDANTES ALUMNOS: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL MARCO NORMATIVO....	19
LAS ESCUELAS DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: PANORAMAS INSTITUCIONALES.....	28
PUNTOS DE PARTIDA: ALGO MÁS QUE AYUDANTE ALUMNO	33
EL IMPACTO DE LA DISCIPLINA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DEL AYUDANTE ALUMNO:	40
Límites del campo universitario: la enseñanza.....	41
Límites del campo universitario: la investigación.....	46
ENTRE LAS EXPECTATIVAS Y REALIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN LUGAR:	51
“Ser ayudante alumno de ciencias de la educación”.....	51
“Ayudante de...Filosofía”.....	57
“Yo acepto que ustedes me acepten si pueden hacer que tengamos reuniones de Cátedra...”	63
“El director del grupo que en este caso, es el ayudante alumno”.....	70
LAS TECNOLOGÍAS, “NUEVAS” REGLAS EN EL ESCENARIO ACADÉMICO.....	73
“La cantidad de cosas que se puede hacer con el Aula virtual y nosotros no sabemos cómo usarla o sea, no sabemos, y no tenemos Ayudante Alumnos”	77
“No entrar al aula virtual es no entrar a tu espacio”.....	86
A MODO DE CONCLUSIÓN: Las estrategias de los ayudantes alumnos para entrar al juego académico.....	88
BIBLIOGRAFÍA.....	96

“Precisamos, por ejemplo, observar muy bien, comparar muy bien, intuir muy bien, imaginar muy bien, liberar muy bien nuestra sensibilidad, creer en los otros pero no demasiado en lo que pensamos de los otros. Precisamos ejercitar la capacidad de observar registrando lo que observamos. Pero el registrar no se agota en el puro acto de fijar con pormenores lo observado tal cual se nos dio. También significa arriesgarnos a hacer evaluaciones críticas y evaluadoras a la que no debemos, sin embargo, prestar aires de certeza” Paulo Freire (2002: 76)

INTRODUCCIÓN

En este trabajo final de Licenciatura nos proponemos reconstruir los procesos y dinámicas que tienen que ver estrictamente con la vida universitaria cordobesa. Reflexionaremos e interpretaremos las diferentes estrategias de ingreso a la vida académica, poniendo énfasis en los recién llegados al campo, los ayudantes alumnos, y el lugar de las nuevas tecnologías como parte de sus estrategias para incorporarse al proyecto colectivo universitario desde el proyecto individual. Esto implica indagar los procesos de sociabilidad que se producen en el ámbito de la cátedra universitaria a partir de la incorporación de las TIC.

Podemos señalar que los principales debates que orientan el campo de la tecnología vinculada a la educación dirigen su mirada hacia los usos para la enseñanza, las condiciones y motivaciones que las TIC aportan al aprendizaje, las polémicas en torno a la educación a distancia, e-learning, blended e-learning, m-learning y el avance de los dispositivos móviles, producción de materiales, plataformas o sistemas de gestión del aprendizaje, entre otros. Cabe señalar que estos planteos están sustentados en su mayoría desde el enfoque de estrategias didácticas para el aprendizaje y la psicología cognitiva. Nuestros interrogantes nos han llevado a estudiar la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior desde una mirada socio-antropológica, centrando nuestro estudio en la dinámica, estrategias y sentidos sociales que los ayudantes alumnos de las carreras de Ciencias de la Educación y Filosofía les atribuyen.

Así en una primera instancia de este informe se da cuenta del marco teórico a partir del cual abordamos la problemática. Allí exponemos y analizamos parte de la bibliografía existente y los principales conceptos que retomamos en esta investigación. Hacemos referencia a la estructura y organización del campo universitario ya que es el lugar donde se juegan las prácticas de los agentes que tomamos como objeto de estudio. En este apartado también sostenemos que el proceso de incorporación de las TIC a la educación y específicamente a la educación superior, trasciende los procesos de enseñanza y

aprendizaje, esto se fundamenta en la mirada relacional de las nuevas tecnologías, “nunca aplicamos tecnología para cambiar nuestro medio sin ser cambiados nosotros mismos” (Burbules y Calister; 2001:21).

También describimos el encuadre metodológico a partir del cual abordamos la temática, haciendo referencia a las preguntas y decisiones metodológicas que acompañaron la investigación.

La segunda parte contiene los principales hallazgos de nuestro trabajo de campo. En una primer instancia proponemos una historización del marco normativo que regula el rol del ayudante alumno en la Facultad de Filosofía y Humanidades, la carencia de investigaciones destinadas a las trayectorias académicas de los ayudantes alumnos y su lugar en el campo universitario, implicó la necesidad de proponer la conceptualización de la categoría “Ayudante Alumno” ya que se constituye en eje central de esta investigación.

Otro de los puntos que abordamos se refiere a los condicionantes institucionales y curriculares donde se enmarcan las prácticas de los Ayudantes alumnos que seleccionamos para esta investigación. Allí indagamos sobre la dimensión demográfica de los ayudantes alumnos en referencia a la elección de la carrera y estructura curricular de cada una de ellas. Abordamos también la dimensión socio-educativa en la trayectorias de los sujetos para analizar el tipo de relación que existe entre las expectativas familiares y las aspiraciones que entran en juego al momento de ser ayudantes alumnos. En este sentido profundizamos en contenidos específicos que incluyen desde las relaciones sociales de reproducción hasta disposiciones subjetivas y concepciones de mundo.

Posteriormente describimos las razones que llevan a los estudiantes a ser ayudantes alumnos y cuál es su experiencia cotidiana en el desempeño de su rol. Luego abordamos la interacción de los ayudantes alumnos con los otros claustros que componen la cátedra, la organización, división de las tareas y las cuotas de poder que en ellas se identifican. Dentro de este apartado reconstruimos las estrategias de los ayudantes alumnos para incorporarse al mundo académico tomando como referencia la noción de Estrategias de reproducción proveniente del desarrollo teórico de Bourdieu que nos permite analizar las prácticas de los sujetos a partir de enmarcarlas en el juego social, darle historicidad, dinámica y “lógica” desde el sentido práctico.

En un tercer bloque analizamos el lugar de las TIC como generadoras de estrategias de acumulación específicas, centrandó nuestro análisis en una de las tecnologías: la plataforma moodle. En tal sentido retomamos la noción de tecnología como medios no

neutrales desde los cuales los agentes se valen para posicionarse en el campo académico.

Finalmente, en el último apartado retomamos algunas de las hipótesis que se derivan de nuestro trabajo empírico, en tanto este informe no pretende ser un punto de llegada, sino inaugurar nuevos interrogantes para futuras investigaciones.

LINEAMIENTOS TEÓRICOS

ESPACIO DE PRODUCCIÓN ACADEMICA

Analizar las prácticas y construcciones que en el mundo académico se despliegan, nos lleva a pensar en la configuración del sistema universitario argentino y las incertidumbres políticas que nos marcan como país.

La universidad se ha constituido en objeto de estudio hace relativamente poco tiempo. Varios autores mencionan que es en la década del 60 cuando las universidades se tornan objetos de reflexión, unidad de análisis (Kandel, 2005; Krotch, 2001; Carli, 2007). Una de las posibles interpretaciones de lo anterior, es que a partir de la década del cincuenta el sistema de educación superior comienza a complejizarse, se multiplican las instituciones, se produce el ingreso de nuevos sectores sociales al nivel. Entre otras transformaciones las universidades de la región, comienzan a concebirse a si mismas como universidades científicas, lo que va acompañado de políticas orientadas al desarrollo de la investigación como tarea de los universitarios. (Pedro Krotsch, 2001).

A nivel regional la producción de conocimiento en torno a la universidad como unidad de análisis se ve fortalecida; sin embargo en nuestro país el golpe del '66 marca el fin de la universidad como institución privilegiada de cambio, se desacredita lo académico como instrumento de transformación y además de la represión a los intelectuales de diferentes colores partidarios, se suma la proscripción de la autonomía del trabajo intelectual dentro de la universidad (Ortega Facundo; 2004). Estas décadas están marcadas por un contexto social y político de reiteradas dictaduras militares de corte liberal. Es así como las lógicas de gobiernos autoritarios, las disputas militantes de peronistas y antiperonistas marcan la historia de las prácticas universitarias de esa época.

Posteriormente el golpe cívico-militar de marzo del '76 marcó una de las rupturas más significativas en los lazos intergeneracionales de la sociedad argentina. Esto impactó en la universidad en la gran cantidad de debates teóricos, líneas de investigación y extensión que quedaron inconclusas, que sólo con la vuelta a la democracia, volverán a ser objeto de análisis y estudio (Achilli Elena; 2004).

Si bien nuestro interés no reside en hacer una historización de la universidad pública argentina, es pertinente mencionar las incertidumbres en cuanto a producción de conocimiento, las limitaciones de la autonomía intelectual y las rupturas de los lazos

sociales e intelectuales a las que diferentes generaciones de académicos argentinos se enfrentaron¹. Hacemos estas referencias ya que consideramos que con la vuelta a la democracia en el año '83, la universidad comienza a constituirse para muchos docentes en espacio de continuidad académica, lo que implica otro modo de proyectarse, de apropiarse y producir en el ámbito universitario argentino. Esto es relevante en tanto las generaciones de docentes que inician y las que vuelven y rearmen sus carreras académicas en la argentina pos-dictaduras, contarán con la posibilidad de retomar y construir nuevos lazos con las generaciones jóvenes que recién llegan al mundo académico. Esta nueva dimensión de continuidad académica del docente universitario juega un rol preponderante al momento de formar las nuevas generaciones de profesores, ya que tiene un impacto significativo en las relaciones de reproducción académica.

Identificamos a los profesores de largas trayectorias académicas, muchos de ellos integrantes de esta generación de docentes pos-dictaduras, definiendo las reglas de juego al interior del mundo académico al que pertenecen, no sólo por el tiempo prolongado en el campo sino por la legitimidad académica ganada. Así, es como esta generación, junto con quienes ingresan al mundo académico en la década del '80 se constituyen en referentes de sus campos disciplinares y juegan un rol clave en nuestro análisis ya que son quienes hoy se posicionan, en su gran mayoría, en la cúspide de la pirámide del campo universitario.

Si bien la continuidad académica del docente universitario se ve favorecida por la estabilidad democrática, es preciso mencionar cómo las lógicas neoliberales de la década del '90 se introducen en el sistema educativo. A partir de la sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior, se fueron generando e instalando modos de producción de conocimiento que modificaron y desestructuraron muchos de los aspectos de la tradición democrática, gratuita y autónoma de las universidades públicas (Achilli Elena; 2004). “Uno de los ejemplos más paradigmáticos de este proceso fue el programa de Incentivos a la Investigación que implicó la categorización-incentivos², que generó efectos importantes en

¹ Es significativo el número de intelectuales argentinos que desde la dictadura del '66 se exilian en diferentes países a raíz de persecuciones políticas que se agudizan a partir de esa década, posteriormente en los años 90' y se agrava en el 2001-02 se produce el fenómeno conocido como “Fuga de Cerebros” donde los egresados universitarios emigran a otros países en búsqueda de oportunidades fundamentalmente laborales. Con el fin de remediar la fuga de cerebros a partir del año 2003 desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva de la Nación se desarrolló y lleva adelante el programa de Repatriación de Científicos Argentinos al país.

² El programa de categorizaciones implica la presentación voluntaria de los docentes-investigadores a una evaluación de sus antecedentes según una grilla con puntajes determinados para los distintos aspectos de la producción académica. Del resultado de dicha evaluación (categoría a la que es asignado) depende, junto con la dedicación en el cargo docente, el monto del incentivo económico que perciben los docentes universitarios.

las dinámicas y estrategias colectivas e individuales de los docentes universitarios (Marcela Pacheco; 2004). Las relaciones de producción de conocimiento se reconfiguran a partir de esta “necesidad” de competir para ser categorizados, para dirigir algún proyecto ó becario que posibiliten mantenerse en el campo y disminuyan los riesgos de quedar excluidos del circuito académico (Achilli Elena, 2004).

Entre las transformaciones en el espacio de producción de los docentes universitarios, en el marco de la UNC, es ineludible hacer referencia a la reforma en la carrera docente (2008), esta modificación desde nuestro análisis potencia la continuidad académica de los docentes universitarios en sus cargos pero intensifica la competencias entre los que se quieren iniciar en la carrera docente, elemento no menor a tener en cuenta en el análisis que realizaremos sobre los ingresantes al mundo académico al momento de considerar las proyecciones que realizan sobre su recorrido académico deseable.

Desde un “análisis cultural de la universidad se ponen en evidencia los complejos procesos de interacción entre el estatuto de la ciencia, las profesiones y las disciplinas, el mercado del trabajo y las diferencias entre clases sociales. En este sentido, la universidad se construye como una instancia de producción, control y legitimación, en un contexto de tensión constante entre lo que la sociedad, el Estado y el mercado productivo le delegan y sus tradicionales funciones de producción y difusión de conocimiento” (Mollis Marcela; 2002).

En referencia a la organización de las actividades académicas Burton Clark plantea que las mismas se dividen y agrupan por la disciplina ó por el establecimiento. La Facultad de Filosofía y Humanidades tiene a estructurar su organización académica en torno a las disciplinas y en torno a ellas se proyecta la vida laboral del cuerpo de profesores, así la pertenencia disciplinar configura el perfil de los docentes y por extensión las aspiraciones de los recién llegados³.

En las universidades donde la organización de las actividades académicas gira en torno a las disciplinas, el trabajo docente suele regularse bajo la figura de cátedras. Estas “concentran las responsabilidades de la unidad académica en una sola persona, el catedrático. Éste individuo supervisa las actividades académicas en un ámbito laboral determinado, apoyado por personal subordinado” (Bourdieu; 1999: 78-79). En la mayoría de sus dependencias, la UNC organiza el trabajo académico según éste modelo, donde

³ Hacemos referencia con esta expresión a los Ayudantes Alumnos, ya que son los miembros de menor trayectoria al interior de las cátedras. Es pertinente aclarar, que nos centramos en los recién llegados que pertenecen al claustro estudiantil, ya que bien podría confundirse esta expresión para designar a los Profesores Adscriptos.

se reconocen y clasifican diversos actores: Profesor Titular, Prof. Adjunto, Profesores Asistentes, Profesores Auxiliares y Ayudantes Alumnos⁴. Lo señalado aquí es la estructura jerárquica de trabajo docente en su forma “ideal”, lo que no significa que en todas las unidades académicas y cátedras se cuente con este personal y sobre todo con las partidas presupuestarias requeridas para cubrirlos. Según esta pirámide de posiciones identificamos actores que cuentan con “la capacidad de actuar por una parte sobre las esperanzas- fundadas ellas mismas, por un lado, en la disposición a jugar y en la inversión en el juego, y por el otro, en la indeterminación objetiva del juego- y, por otra parte, sobre las probabilidades objetivas-particularmente, delimitando el universo de los posibles competidores-”(Bourdieu; 2008:120). Entre los actores con mayor capacidad de influencia en el escenario académico identificamos a los profesores titulares y adjuntos. Así, describir la multiplicidad de factores que complejizan el campo universitario nos permitirá analizar cómo los sujetos, entre ellos los ayudantes alumnos, resisten y reproducen posiciones tanto académicas como sociales.

CAMPO, ESTRATEGIAS Y AYUDANTES ALUMNOS

Partimos de mirar la universidad, específicamente la Universidad Nacional de Córdoba, como campo social “semejante a otros campos sociales. Es decir, como lugar de relaciones de fuerza, como campo de luchas donde hay intereses en juego (a pesar de que las prácticas de los agentes pudieran parecer desinteresadas), donde los diversos agentes e instituciones ocupan posiciones diferentes según el capital específico que poseen, y elaboran distintas estrategias para defender su capital -el que pudieron acumular en el curso de las luchas anteriores-, capital simbólico, de reconocimiento y consagración, de legitimidad y de autoridad para hablar de la ciencia y en nombre de la ciencia”(Bourdieu; 1999:16). Así el campo universitario, como todo campo es un espacio simbólico de lucha en el que los agentes compiten por diferentes capitales. Entre los bienes que están en disputa, el que define la actividad en la universidad es la generación y distribución de conocimientos en tanto portador de herencias ancestrales y prestigios diferenciales que ostentan, según la disciplina, lógicas internas propias y disponen de una tendencia hacia la autonomía que se observa en la institución, tanto en los espacios de gestión como en la organización del trabajo docente. En referencia a la organización formal del trabajo académico en la UNC, éste implica una “carrera en el tiempo” con

⁴ Resolución N° 01/07 Art. 44 de la Asamblea Universitaria UNC

niveles según la categoría y dedicación, a los que se ingresa y asciende por un sistema de competencia específico “el concurso”⁵ que selecciona a unos y deja fuera a otros. Quienes compiten, luchan en el campo, cuentan con un conjunto de predisposiciones colectivamente heredado que los hace ser jugadores “competentes”, portadores de un conocimiento implícito de las reglas del juego propias del campo académico y, sobre todo, de la creencia del juego en el que están implicados. “No se pueden comprender completamente los fenómenos de distinción en el campo universitario sin tomar en cuenta también la contribución que aportan los pretendientes, por efecto de las estrategias que los llevan hacia los patrocinantes más poderosos. Estrategias del habitus, y por lo tanto más inconscientes que conscientes” (Bourdieu; 2008). De acuerdo con este planteo se daría una suerte de complicidad y complementariedad, entre los profesores titulares, los profesores auxiliares⁶ y los ayudantes alumnos todos con apuestas específicas en el campo según el lugar que ocupan en la carrera académica-docente. En la lucha por el poder y por su legitimidad los agentes universitarios, generan y utilizan estrategias antagónicas profundamente opuestas en su lógica y en su principio. En nuestro análisis identificamos algunos indicios respecto a las diferentes estrategias que pondrían en marcha los ayudantes alumnos vinculadas a la posición relativa que ocupan al interior de las cátedras. Así algunos de ellos tienden a “desarrollar estrategia de conservación, que apuntan a asegurar la perpetuación del orden científico establecido al cual sienten pertenecer”(Bourdieu; 1999). En contexto del sistema universitario francés cuando Bourdieu hace referencia a los recién llegados⁷, menciona que pueden usar dos tipos de estrategias: *las estrategias de sucesión*, adecuadas para asegurarles, en el término de una carrera previsible, los beneficios prometidos a los que realizan el ideal oficial de la excelencia científica al precio de innovaciones circunscritas a los límites autorizados, o las *estrategias de subversión*, que son mucho más costosas ya que van en contra de los dominantes, e implican un aumento de inversiones propiamente científicas, sin esperar beneficios importantes, al menos en corto plazo, puesto que tienen contra ellos la lógica de todo el sistema.

En nuestra investigación identificamos a los ayudantes alumnos como los “recién

⁵ Resolución N° 01/07 Art.64 de la Asamblea Universitaria de la UNC

⁶ El caso de los profesores auxiliares, en este juego merece consideraciones particulares. Su lugar en la jerarquía de la cátedra los ubica en la máxima proximidad con los ayudantes alumnos, pero no tienen poder formal para intervenir ni en su selección ni aprobación de la ayudantía.

⁷ Bourdieu con la expresión “Recién llegados” hace alusión a los profesores que recién inician sus carreras, becarios de investigación y ayudantes de la docencia en la Universidad Francesa donde desarrolla su investigación.

llegados, ingresados” al campo académico, quienes perteneciendo al claustro estudiantil se inscriben a partir de sus “intereses académicos” e ingresan por selección a una Cátedra. El alumno desde este espacio va adquiriendo los conocimientos, practicas, saberes del quehacer académico.

La figura de “Ayudante alumno” está reglamentada en el ámbito de la UNC por cada dependencia y en la FFyH es considerada como el primer paso de la carrera docente, reconociéndose la antigüedad docente a quienes pasaron por este espacio académico. Para ello el estudiante debe cumplir ciertos requisitos entre los que se encuentra, al momento de la inscripción, el haber aprobado las materias del primer año de la carrera que se encuentra cursando. Posteriormente es evaluado por un tribunal, conformado por el profesor a cargo de la cátedra elegida por el alumno y dos profesores afines al área de conocimiento, donde se ponderan los siguientes antecedentes: promedio general de la carrera; otros antecedentes de importancia relacionados con la asignatura objeto de concurso, la calificación que se obtuvo en el examen final de la misma, las materias afines a la asignatura que el alumno haya cursado y cursos, prácticas, trabajos de investigación, experiencias. Sin embargo, el proceso de selección de ayudantes alumnos, más allá que la reglamentación dispone lo antes señalado, en la práctica se reconocen divergencias en el procedimiento de selección de los ayudantes alumnos al interior de las escuelas de la FFyH.

LAS TECNOLOGÍAS

Se parte de reconocer un progresivo proceso de incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación tanto en “prácticas como en instituciones sociales complejas que no siempre dependen de verdaderas elecciones, sino de una constelación de cambios” (Burbules y Callister; 2001: 14). Nos posicionamos desde la perspectiva que el proceso de incorporación de las Tic a la Educación y específicamente a la Educación Superior, trasciende los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reconociendo la relación de poder y conocimiento, reflexionamos sobre las tecnologías educativas cuestionando como, quien y con qué fines las usan.

Las definiciones en relación con las llamadas “tecnologías de la información y la comunicación”, “tecnologías digitales”, “nuevos medios” son diversas y polisémicas, al punto que es difícil encontrar un modo de nombrarlas (Armando, 2010). Recuperamos los aportes de distintos autores (Jenkys, 2008; Manovich 2006; Gitelman 2006) así, en vez de

hablar de las tecnologías de la comunicación y la información, las conceptualizamos como “medios”. “Esta denominación permite destacar el aspecto social y cultural de las tecnologías, su carácter de entorno comunicativo y ofrece por tanto posibilidades para la reflexión pedagógica sobre sus efectos y potencialidades educativas” (Armando; 2009: 4). De esta forma iniciamos un proceso de reflexión sobre la incorporación de Tic en la universidad y analizamos las mismas desde un lugar que no las reduzca a meras herramientas en las instituciones sino considerándolas desde un carácter amplio en tanto “artefactos sociales”, que abordan la actividad social en torno a los fenómenos de comunicación e información.

En el campo educativo se ha privilegiado la expresión Tecnología de la Información y la Comunicación, sin embargo se las suele incorporar sin una problematización, ni discusión teórica sobre los alcances de dicho concepto. Para romper con la visión instrumental de las tecnologías y sosteniendo la mirada relacional sobre ellas, centramos nuestro análisis sobre los cambios a nivel del entramado social; al reflexionar sobre tecnologías tal vez lo más nuevo no sean las tecnologías en sí misma sino los cambios que la acompañan. “Quienes abogan por este punto de vista desestiman la perspectiva de la panacea aduciendo que pretende demasiado de meras herramientas que pueden ser utilizadas con fines buenos o malos. Las herramientas no llevan consigo la garantía de su éxito o fracaso, del provecho o el daño que pueden provocar: todo depende del uso que hagan de ellas las personas sensatas. Toda herramienta modifica a su usuario, especialmente, en este caso, por el modo en que configura los objetivos para los que puede empleársela”. (Burbules y Callister, 2001: 22)

Ya lo menciona Bourdieu en La Reproducción cuando señala que “Sin llegar a determinar una reestructuración tan radical, las transformaciones de la tecnología pedagógica (medios audiovisuales, enseñanza programada, etc.) tienden a desencadenar en el sistema de enseñanza un conjunto sistemático de transformaciones” (Bourdieu y Passeron; 1996: 184). En tal sentido “nunca aplicamos tecnología para cambiar nuestro medio sin ser cambiados nosotros mismos” (Burbules y Callister; 2001:21).

La Educación Superior no queda fuera de este cambio, es así como en los últimos años dentro del sistema de Educación Superior se han institucionalizado programas de enseñanza a distancia, cuya principal expresión es la virtualización de la Educación. Lo anterior se materializa tanto en actividades de enseñanza y de aprendizaje como así también en las funciones de investigación, extensión y gestión universitaria.

La Facultad de Filosofía y Humanidades no es ajena a este proceso de incorporación de las Tic, aunque la forma en que se configura este nuevo sistema es variado, diverso y responde a múltiples cambios organizacionales y políticos de gran complejidad variando según los campos disciplinares y profesionales de que se trate.

En el año 2000 se crea el área de Tecnología Educativa, con la finalidad de apoyar las prácticas de los docentes universitarios de la FFyH a través de la producción de diversos recursos educativos. En cuanto a su incidencia en la formación de grado ésta promueve el uso de la plataforma moodle como complemento a la enseñanza presencial; la plataforma es un entorno virtual de enseñanza aprendizaje basada en los principios pedagógicos constructivistas y del software libre. Desde el área de Tecnologías Educativa se habilitan en la plataforma moodle los espacios virtuales como “aulas” que serán administradas y gestionadas por los diferentes equipos de cátedra. Frente a estas nuevas tareas que se suman al trabajo de las cátedras surgen varios interrogantes ¿Ingresan nuevas lógicas de organización y división del trabajo hacia el interior de las cátedras? ¿La incorporación y uso de tic modifica la relación entre sus integrantes?¿Incide la edad como variable en referencia al uso “experto” de las tic? Estas preguntas guían nuestro supuesto de investigación ya que postulamos que la incorporación de las Tic a la vida académica y la apropiación que hacen de ella los Ayudantes Alumnos, posibilita la generación de estrategias para posicionarse y reposicionarse dentro del campo académico. En tal sentido indagaremos el lugar de las Tic como “estrategias de acumulación específicas” por parte de los Ayudantes Alumnos para incorporarse al campo académico.

Respecto a la división del trabajo académico se juega la división del poder, en este sentido Bourdieu sostiene que en “la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, (de la división en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cuál cada quien debe mantenerse, donde cada quién debe ocupar su lugar”. (Bourdieu, 1990).

Una de las recurrencias que aparecen en los relatos de los ayudantes alumnos, en referencia a las tareas que realizan al interior de las cátedras, es la administración del aula virtual; en tanto son percibidos por el resto de la cátedra como jóvenes y por extensión en expertos en tecnologías. Para problematizar este planteo, nos resulta interesante retomar los aportes de Inés Dussel respecto a las categorías de nativos digitales (jóvenes-ayudantes alumnos) e inmigrantes digitales (adultos-docentes). En tal sentido esta autora menciona que “identificar a los nativos digitales como jóvenes

expertos en el manejo y uso de las tecnologías en contraposición de los inmigrantes digitales quienes no manejarían ni entenderían los códigos que proponen los nuevos medios trae aparejado explicaciones simplistas, ya que la noción de nativos digitales suele colocar en los jóvenes la iniciativa, el dinamismo y también la responsabilidad por las dinámicas que generan los nuevos medios, y suele exculpar y poner a un costado lo que pueden hacer los adultos para promover usos más ricos, más relevantes y más desafiantes de esas tecnologías” (Dussel, 2010). En tal sentido continuando con este debate pondremos discusión nuevamente el binomio nativo-inmigrante digital con el objetivo de dilucidar las generalizaciones respecto a la relación con las tecnologías tanto de los estudiantes como de los profesores.

LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS

La ausencia de trabajos destinados al análisis de la vida académica de los ayudantes alumnos, es un antecedente que nos lleva definir el carácter exploratorio de esta investigación. Como en todo estudio exploratorio pretendemos dar los primeros pasos para avanzar en el conocimiento sobre el tema, posibilitando la profundización del mismo en estudios posteriores.

La estrategia de investigación consistió en la elaboración de un diseño exploratorio interpretativo, para el que se seleccionó una muestra aleatoria de estudiantes que para el período 2007-2009 se encontraran designados como ayudantes alumnos en las escuelas de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Retomando para ello enfoque relacional que desarrolla Bourdieu, el cual se fundamenta en una ontología: “lo social existe de doble manera, en las cosas y en los cuerpos” (Gutierrez en Bourdieu; 2007:9), esta afirmación tiene derivaciones metodológicas en tanto analizar dialécticamente el sentido objetivo y el sentido vivido⁸ es indispensable para el investigador que quiere explicar y comprender las prácticas sociales. Para ello, debe aprehender, captar el sentido del juego social que hace vivir como “natural” el sentido objetivado en las instituciones. (Bourdieu; 2007).

Intentamos abordar los datos desde un análisis cualitativo buscando reconstruir el objeto de estudio de forma tal que permita desentrañar la producción humana, la producción cultural teniendo presente que se trata de representaciones de lo que los sujetos dicen (Vanella, 2004; Gewerc y Sanz Lobo, 1994) para comprender el comportamiento de los actores, las diferentes estrategias que ponen en juego en el entramado social. Buscamos indagar las experiencias que constituyen a los sujetos, de esta forma “la experiencia se convierte no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce” (Joan W. Scott: 1992, 9).

Tomamos como línea de corte los ayudantes alumnos que se encontraban con designaciones vigentes de las Escuelas de Ciencias de la Educación y Filosofía, así

⁸ Hacemos referencia aquí a lo conceptualizado por Bourdieu en donde explicita que el sentido objetivo rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas y con “sentido vivido” se refiere a las prácticas, percepciones, lo que los agentes piensan y sienten.

nuestra población quedó constituida por los ayudantes alumnos de la cohorte 2007-2009 de las escuelas mencionadas. Posteriormente seleccionamos aleatoriamente la muestra, que quedó constituida por 10 Ayudantes Alumnos, 5 de cada carrera.

Las entrevistas en profundidad fueron la técnica de recolección de datos. En cada entrevista se intentó dar la palabra, favorecer la producción del discurso del otro sobre la complejidad del tema-objeto de la investigación. “En la medida en que es un encuentro cara a cara, entran en juego las construcciones imaginarias que unos y otros se hacen de sus interlocutores. A quienes se habla, lo que se dice y lo que se silencia son condicionantes fuertes de la situación, en la que también interviene la fluidez del habla, sus dislocamientos, su interrupción, las imágenes que tiene el entrevistador del entrevistado, como se produce ese encuentro y como juegan los supuestos entre ambos” (Coria en Gewerc y Sanz Lobo; 1994: 6). Así analizamos a partir de los discursos de los ayudantes alumnos parte de sus mundos, de sus percepciones y prácticas. Nos propusimos, hacer el ejercicio de unir comprensión y lenguaje como vehículo de la construcción del mundo de significados (Gewerc y Sanz Lobo, 1994). Las entrevistas giraron en torno a los siguientes ejes: trayectoria, rol del ayudante alumno, consideraciones respecto a la tic, organización del trabajo docente y reproducción académica.

Una vez realizadas las entrevistas a los casos seleccionados, se llevó adelante la fase de desgrabación y transcripción de la mismas, tratando de ser lo más fieles posibles a todo lo acontecido allí. De forma tal de conservar todos los sentidos y significados que van más allá del lenguaje.

Además de las entrevistas en profundidad que fueron la principal técnica de recolección de la información iniciamos la búsqueda de documentación sobre la historia de reglamentación del espacio de ayudantías alumnos junto con otros datos necesarios para contextualizar la investigación en la facultad de Filosofía y Humanidades. De esta forma “la perspectiva del actor no está subsumida exclusivamente en el plano simbólico y en el nivel subjetivo de la acción, puesto que tomamos la acción en su totalidad, es decir, considerando el significado como parte de las relaciones sociales” (Guber, 2004: 75).

La estrategia de análisis es de carácter inductivo, es decir que las dimensiones que se proponen son el resultado de una interrogación permanente de los datos desde la revisión teórica previa.

Se procedió a la sistematización y análisis de la información recogida reconstruyendo las

trayectorias de los ayudantes alumnos, las estrategias que ponen en juego en el mundo académico a partir de establecer semejanzas y diferencias según las escuelas de procedencia.

AYUDANTES ALUMNOS: UNA APROXIMACIÓN DESDE EL MARCO NORMATIVO

A continuación presentamos un análisis de las regulaciones oficiales respecto a la figura de Ayudante Alumnos en la Facultad de Filosofía y Humanidades. En la revisión del marco normativo identificamos elementos estructurantes desde donde institucionalmente se les da entidad e identidad a los ayudantes alumnos. Centramos nuestro análisis en la figura de Ayudantes Alumnos de cátedras, por tanto la recopilación documental y todas nuestras referencias serán sobre esta figura.

Cabe mencionar aquí la dificultad de romper con las vivencias, con la proximidad del campo sobre el cual estamos reflexionando. “Al tomar por objeto un mundo social en el que uno se halla comprendido se obliga a tropezar, bajo una forma que podría llamarse dramatizada, con una cierta cantidad de problemas epistemológicos fundamentales, ligados todos ellos a la cuestión de la diferencia entre el conocimiento práctico del conocimiento erudito, y especialmente a la dificultad particular de la ruptura con la experiencia nativa, originaria, y la restitución del conocimiento obtenido al precio de dicha ruptura”. (Bourdieu: 2008,11)

La documentación institucional a la que tuvimos acceso se refiere a las diferentes resoluciones y ordenanzas que desde el año 1986 reglamentan la figura de los Ayudantes Alumnos⁹, sin embargo reconocemos que la Resolución N° 471/86¹⁰ no inicia el proceso de institucionalización de la figura de ayudantes alumnos en la FFyH. De la lectura y análisis del marco normativo concluimos que ésta resolución es el texto base sobre el que se realizarán todas las modificaciones y agregados posteriores hasta llegar a la actual reglamentación.

Los diferentes proyectos de modificación de la reglamentación desde el año 1986 que se proponen son iniciativas del Claustro estudiantil como constante y tanto el claustro de egresados como el docentes van plegándose a las propuestas coyunturalmente.

- Los proyectos de organización y funcionamiento de la Facultad de Filosofía y Humanidades presentados por los claustros de egresados y estudiantes y aprobados, con la participación de los docentes por asamblea del 29 de abril de

⁹ Ver anexo Res.471/86; Ordenanzas 1 y 6/89; Ordenanza 1/96; Res. 467/98; 248/99; Ordenanza 4/02 y Res. 464/05 vigente hasta la actualidad de la FFyH.

¹⁰La información a la que accedimos desde el Área Operativa de la Facultad de Filosofía y Humanidades, data de esa época.

1986. (Res. 471/86)

- Las resoluciones decanales 471/86 y 130/87 y el anteproyecto presentado por el decanato y la secretaria académica del centro de estudiantes.(Ord. 1/89)
- La nota presentada por los alumnos de las distintas escuelas de esta facultad por la cual solicitan se modifiquen la Ordenanza N° 1 de fecha 19 de Abril de 1989 del HCD¹¹, por la cual se establece el régimen de ayudantías de alumnos en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Humanidades.(Ord. 6/89)

Estos puntos dan cuenta de la injerencia que sobre sus espacios de formación académica tiene los estudiantes en tanto claustro y cómo la institución desde los órganos de gestión como del cuerpo de profesores, asignan importancia al espacio.

En referencia a la construcción de la noción de ayudante alumno a partir de la normativa identificamos puntos recurrentes a lo largo del tiempo que nos aportan importantes indicios en relación al lugar del ayudante alumno en el campo académico. A continuación traemos los puntos relevantes para el análisis:

- Los ayudantes alumnos se incorporarán y participarán como miembros de la cátedra, integrándose al equipo con el fin de colaborar e iniciarse en la docencia, investigación y servicio, compartiendo la dinámica que ese equipo desarrolle, conducente a lograr los objetivos propuestos por la asignatura y/o el área. (Art.15 Res. 471/86).
- Es necesario facilitar a los alumnos las posibilidades de iniciación en la docencia e investigación universitaria. (1º Considerando Ord. 1/89)
- Se estima conveniente contemplar entre las actividades del ayudante alumno, su interés por algún área en particular (docencia, investigación y extensión). (6º Considerando Res. 467/98)

Según estos puntos entre los fundamentos e injerencias del rol del ayudante alumno estarían contemplándose tareas formativas al interior de la cátedra centradas fundamentalmente en la docencia, a la vez que se le asigna importancia a las tareas de investigación y extensión. Posteriormente se crean ayudantías específicas para el área de servicios¹² e investigación¹³.

El Art.19 Res. 471/86 que plantea: “La designación del ayudante será considerada antecedente en la docencia, investigación y servicio” a pesar de múltiples modificaciones

¹¹ Honorable Consejo Directivo

¹² Ver Ordenanza 1/96

¹³ Ver Ordenanza 4/02

en la reglamentación, actualmente se encuentra en vigencia. En el campo académico la trayectoria y el capital acumulado por cada sujeto se “mide” a partir de los “antecedentes” en el campo, de allí inferimos la importancia que adquieren las ayudantías alumno como uno de los primeros bienes para el reconocimiento y legitimación en las futuras carreras universitarias. El antecedente de ser ó haber sido ayudante alumno lo identificamos como uno de los bienes valiosos para los estudiantes dentro del campo académico en tanto es apreciado, produce interés, ya que logra establecer cierta división de trabajo entre quienes lo producen y quienes lo consumen, entre quienes lo distribuyen y quienes lo legitiman (Gutierrez, 1994). Así “La creencia es a la vez derecho de entrada a un juego y producto de la pertenencia a un espacio de juego. Para que funcione un campo es necesario que haya gente dispuesta a jugar el juego, que esté dotada de los hábitos que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, que crean en el valor de lo que allí está en juego”(Gutierrez, 1994:40)

Entre los fundamentos de la Resolución 471/86 encontramos otros puntos que permiten analizar el perfil del espacio de ayudantías y los consideramos en el análisis ya que, como mencionamos, de esta reglamentación se derivan las posteriores:

- Es necesario desde pre-grado posibilitar la inserción del estudiante en prácticas que se aproximen al ejercicio profesional. Que el proceso de aprendizaje requiere se produzca la integración entre teoría y práctica. Que la formación docente debe constituir un proceso de abordaje del conocimiento a partir de la realidad. Es importante generar espacios donde el estudiante pueda transferir permanentemente estimulando el desarrollo de la creatividad. La FFyH debe considerar como una gran prioridad elevar permanentemente el nivel académico de sus claustros. (Considerandos 1º 2º 3º 4º y 7º Res.471/86)

Las ayudantías alumnos se constituyen desde la reglamentación en un espacio diferenciado de formación para los estudiantes, en este sentido podría sostenerse que desde su constitución las tareas del ayudante alumnos se ligan a la docencia universitaria, en tanto marca profesional específica para los futuros egresados de las carreras de humanidades de la FFyH.

En cuanto a los requisitos de inscripción y duración de las ayudantías, la Res.471/86 estipula como indispensable al momento de la inscripción tener aprobado el 1er Año de la carrera respectiva de esta facultad y en caso particular de otras escuelas y facultades, siendo la materia, objeto del llamo a concurso. Respecto a este artículo en la Ordenanza

1/89 se modifica éste requisito teniendo que tener aprobado como mínimo el 2do nivel ó año de la carrera incluida la materia objeto de ayudantía para poder inscribirse al concurso. Unos meses más tarde nuevamente este punto será objeto de controversia y se modificará a partir de una nota y reuniones de un grupo de estudiantes y una docente de la facultad con el HCD, así la Ordenanza 6/89 vuelve a referirse a las exigencias para postularse al cargo de Ayudantes alumnos quedando como requisito tener aprobado el primer nivel ó año ó 20 % de la carrera y aprobada la materia objeto de concurso siendo esta la redacción que prevalece hasta la actualidad. Las constantes negociaciones sobre los requisitos para postularse como ayudantes alumnos evidencia el lugar que adquiere el claustro estudiantil respecto a las disputas que entran en juego al momento de reglamentar normas que regulan sus pasos por la institución.

En referencia al proceso de selección de los ayudantes alumnos la Res. 471/86 estipulaba que el concurso se llevara adelante desde el área de Profesorado y concurso de la FfyH, que los candidatos estudiantiles a ser ayudantes serán evaluados por una comisión compuesta por el titular de la cátedra que se concursaba, 2 profesores relacionados con el área, 1 egresado de la comisión mixta asesora y 1 estudiante propuesto por el Centro de estudiantes que tendrá que tener aprobado el 50 % de la Carrera y la materia que se concursaba, la prueba de oposición consistiría en una entrevista personal de no más de 30 minutos sobre un tema específico del programa vigente de la asignatura, sorteado con 6 días de anticipación así como los intereses y razones por los cuales aspiran a la ayudantía. Este punto equiparaba el procedimiento del concurso para ingresar a una ayudantía con los concursos del cuerpo de profesores, sin embargo en la ordenanza 1/89 lo referido a la selección de ayudantes alumnos pasa a depender de las escuelas de la facultad y los puntos que se evalúan serán los intereses que el postulante manifieste en relación a la docencia, investigación y extensión universitaria y su comprensión de la tarea que le cabe al ayudante alumno. En este punto la Resolución 464/05 incorporaba como requisito opcional a ser evaluado la presentación de un esbozo de trabajo práctico ó de un teórico-práctico sobre un tema del programa vigente de la cátedra donde se concursaba. Estos apartados evidencian las presiones y tensiones por definir las pautas y criterios de ingreso a la carrera académica, en tanto campo de lucha de los diferentes sectores universitarios, específicamente este reglamento revela la posibilidad de influencia del sector estudiantil.

Otro de los puntos que el jurado evalúa además de las entrevistas y que está presente en

todas las resoluciones y ordenanzas que analizamos, son los antecedentes en referencia al promedio general de la carrera, calificación obtenida en la materia que se concursó y otros antecedentes de importancia relacionados con la asignatura, cursos, prácticas, trabajos de investigación, experiencias, etc.

De los puntos antes señalados es posible deducir que "el capital universitario se obtiene y se mantiene a través de la ocupación de posiciones que permiten dominar otras posiciones y a sus ocupantes, el poder sobre las instancias de la reproducción el cuerpo universitario asegura a quienes lo detentan una autoridad estatutaria, suerte de atributo de función que está mucho más ligado a la posición jerárquica que a propiedades extraordinarias de la obra o de la persona, y que se ejerce no solamente sobre el público de rotación rápida de los estudiantes sino también sobre la clientela de los candidatos a los doctorados, en el interior de la cual se recluta por lo común a los ayudantes, y que esta situada en una relación de dependencia difusa y prolongada" (Bourdieu; 2008: 114)

El Art. 16 de la Res. 471/86 plantea que el profesor de la asignatura conjuntamente con el equipo de cátedra, deberán realizar un informe anual evaluando las tareas realizadas por el ayudante alumno. Si bien se menciona la evaluación a la tarea desempeñada, no se amplía en cuanto a objetivos de dicho informe. A partir de la lectura de las posteriores reglamentaciones inferimos que la intención del informe es la evaluación para la posterior aprobación y certificación de la ayudantía. En referencia a este ítem la Ord. 1/89 incorpora que al final del primer año de desempeño como ayudante se elaborará un informe de avance de las actividades, y un informe final que deberá ser presentado en un plazo no mayor de 6 meses a partir de la finalización de su designación y luego en la Res. 467/98 se incorpora la necesidad de que en el informe que elabora el ayudante alumno sobre su desempeño incluya también la actuación del equipo de cátedra en relación a su formación y otras cuestiones que considere pertinentes. El texto vigente con respecto a este articulado se deriva de la Ordenanza 1/89 con la incorporación que mencionamos del año 1998.

En referencia a la aprobación y certificación de las ayudantías la reglamentación vigente se desprende de la Ordenanza 1/89, en este sentido sólo cuando los informes del titular ó adjunto a cargo de cátedra contengan evaluaciones positivas de la labor desarrollada durante los dos años de actividad se solicitará al decano que dé por aprobada la ayudantía y extienda el correspondiente certificado. Es pertinente mencionar que desde la Ord. 1/89 hasta la actualidad se encuentra en vigencia el artículo mencionado que el

docente en caso de que el estudiante no cumpla con la reglamentación vigente podrá realizar el pedido, frente a la dirección de escuela, de cese de las funciones del ayudante. La complejidad del campo universitario, se deriva de la relación entre posiciones y es a partir del itinerario del informe del ayudante alumno que es posible reconocer el poder de control y censura que se produce a raíz de la jerarquía universitaria. Ya que quien escribe para que su tarea sea reconocida tiene que decir algo de su proceso de formación pero también de cómo sus superiores se desempeñaron al respecto, quienes paradójicamente son los que otorgan el “reconocimiento”. Aquí se advierte como las instituciones y las estructuras que las sustentan hacen posible que el poder se ejerza no sólo con la complicidad más o menos consciente de los aspirantes.

En cuanto a la duración de las ayudantías la reglamentación vigente proviene de una modificación que introduce la Ordenanza 1/89 pasando a ser de una duración bianual, posteriormente la Ordenanza 04/02 incorpora un punto referido a la simultaneidad de ayudantías, quedando como límite el desempeño en dos espacios. Si bien en las ordenanzas no se explicitan los fundamentos de los puntos antes mencionados, al inferir que las Ayudantías implican la primera aproximación a la tarea docente, el incremento en la duración de la ayudantía podría estar vinculado con ahondar en la formación de la disciplina elegida por los estudiantes.

En la reglamentación del año 1986 se estipula el número de Ayudantes Alumnos con que podrá contar cada cátedra y se lo relaciona con la cantidad de alumnos por asignatura (1 Ayudante cada 50 estudiantes). Este punto se modifica en la Ordenanza 1/89 pasando a ser 4 el máximo de ayudantes alumnos por cátedra y excepcionalmente por solicitud del docente a cargo de la cátedra se podrá ampliar este número, siempre teniendo en cuenta la relación entre Ayudantes Alumnos, personal docente y alumnos inscriptos en la cátedra. Este artículo nuevamente es objeto de modificación en la ordenanza 6 del mismo año, quedando que la cantidad de ayudantes alumnos a ser designados será un máximo de 4 por cátedra y excepcionalmente un ayudante cada 30 alumnos. En el año 2005 en la Res. 464 se expresa que “Cada cátedra...presentará al Consejo respectivo, previo llamado a inscripción para la convocatoria anual a aspirantes a ayudantes alumno, el número de ayudantes a cubrir, teniendo en cuenta la disponibilidad del personal a fin de prever una adecuada formación de quienes se integrarán como ayudantes alumnos. La dirección y el consejo respectivo considerarán dichos pedidos y con su autorización se darán a conocer el número posible y disponible de ayudantías”. A partir de la lectura de las

reglamentaciones realizamos una diferenciación respecto a éste artículo entre las reglamentaciones de los años 1986-1989 y la vigente del año 2005. En las resoluciones de los años 80 el énfasis en la incorporación de ayudantes a las cátedras estaba puesto en superar las deficiencias de personal docente encargado de llevar adelante el dictado de los trabajos prácticos. Esta afirmación se sostiene a partir del ítem B del 3º considerando de la Ord. 6/89 donde se expone: “la gran desproporción existente entre el número de docentes y de alumnos, lo cual no contribuye a la adecuada formación de los estudiantes; y por considerar, al trabajo en grupos reducidos a cargo de ayudantes alumnos una solución al alcance de esta facultad, en la actual situación de crisis económica para contribuir a poder garantizar a la sociedad ante la cual es responsable, la idoneidad de los profesionales que de ella egresan”.

En la reglamentación vigente se refuerza la idea de que el estudiantes que es ayudante alumno en una cátedra está para formarse allí, siendo el número de ayudantes proporcional a la cantidad de docentes con que cuenta la cátedra para su formación.

Entre los puntos que introduce la Ordenanza 1/89 uno se refiere a las obligaciones tanto de los ayudantes alumnos como de los profesores. Es interesante mencionar que el término “obligación” en la reglamentación establece una suerte de contrato entre el docente y el estudiante, donde cada parte tiene que dar algo. Se genera desde esta visión “un engranaje de obligaciones que engendran las obligaciones, de una acumulación progresiva de poderes que llama a las solicitudes generadoras de poder” (Bourdieu; 2008:131).

En relación a las obligaciones del Ayudante Alumno de una cátedra se establece que el Alumno debe asistir a las clases teóricas, teórico prácticas y prácticas. Durante el primer año hacerse cargo del dictado de una clase ya sea práctica o teórico práctica, esto ha incrementarse en el segundo año, elaborar un informe durante el primer año y luego un informe final al término de su ayudantía.

Por su parte las Obligaciones de los Profesores Titulares o Adjuntos de la cátedra hacia las tareas de los ayudantes alumnos son: integrarlos a todas las actividades del equipo de cátedra, orientar, dirigir y supervisar todas sus actividades. La resolución 467/98 también incorpora modificaciones en relación a las obligaciones del Profesor Titular o Adjunto, que son las siguientes: promover la integración de los ayudantes alumnos y su máxima participación en el equipo de cátedra en lo referido a los criterios y metodología de enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos y bibliografía, cronograma, atención de

alumnos, fijar criterios de evaluación, además de orientar, dirigir y supervisar sus actividades de formación en la docencia, investigación y extensión respetando los intereses del ayudante alumno en referencia a un área específica.

Esta reciprocidad de obligaciones entre profesores y ayudantes alumnos, resume una de las oposiciones que se establecen entre los ocupantes de dos polos opuestos en el campo universitario, así su estructura es el estado de la relación de fuerzas entre los agentes, entre los poderes que ellos detentan a título personal. (Bourdieu; 2008)

En el año 2005 a partir de la Resolución 464 se incorpora la prórroga para los ayudantes alumnos que se vieran beneficiados con una beca o intercambio fuera del país. La propuesta tiene su origen en la inquietud de los Ayudantes Alumnos de carreras de la Facultad, que cursaron el seminario de formación docente para Ayudantes Alumnos en el área de Coordinación General del Curso del Nivelación de la Facultad. (1º Considerando Res. 464/05). Esta iniciativa nos permite analizar como los propios ayudantes alumnos identifican sus necesidades académicas y se posicionan en la definición de su espacio para no perder “beneficios”, además este artículo da cuenta del circuito de intereses académicos de los ayudantes alumnos y como la posesión de diferentes capitales (sociales, económicos) entran en juego en el campo universitario.

Contemplando todas las modificaciones en la reglamentación de Ayudantías Alumno, hay un artículo referido al reconocimiento del carácter remunerativo de las tareas desempeñadas por los ayudantes alumnos acompañado por la cláusula “transitoria” que prevee su implementación inmediata Ad honorem. Al retomar este artículo nos interesa dejar planteadas dos cuestiones, por un lado reconocer que esta cláusula se debe a que originalmente el ayudante alumno era rentado y es a partir de la vuelta de a la democracia con la masividad y la falta de presupuesto que la figura de ayudante alumno se hace insostenible; en segundo lugar, centramos el análisis en las apuestas que hacen los estudiantes en el campo universitario por sobre el debate del espacio como lugar de trabajo. La noción de *illusio* entendida como “el hecho de estar llevado a invertir, tomado en el juego y por el juego. Estar interesado, es acordar a un juego social determinado que lo que allí ocurre tiene un sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser percibidas”(Bourdieu y Wacquant; 1995: 92) aporta elementos para comprender los beneficios especialmente simbólicos y de reposicionamiento que los ayudantes alumnos intentan alcanzar. Que la posición del ayudante alumnos en la jerarquía docente no esté atada a bienes económicos podría relacionarse con que los sujetos que acceden al cargo

ayudantes alumnos cuentan con más tiempo para invertir en el estudio y la formación académica producto de sus trayectorias sociales.

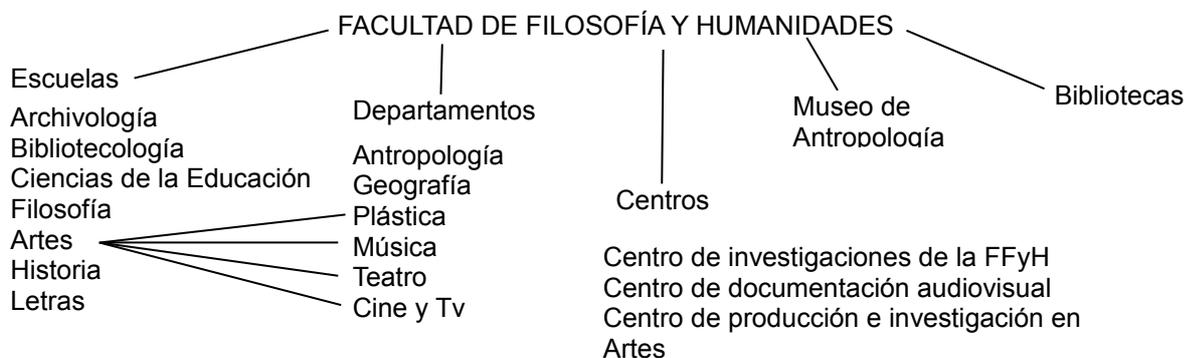
LAS ESCUELAS DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: PANORAMAS INSTITUCIONALES

Esta parte del trabajo tiene como finalidad poder introducirnos a las diferentes lógicas institucionales que se sostienen en las escuelas de Filosofía y Ciencias de la Educación, espacios donde cotidianamente se desempeñan los ayudantes alumnos que tomamos como objeto de estudio. Analizamos el campo académico como campo de lucha y como lugar donde se juegan diferentes disputas, la mayoría de ellas referidas a las posiciones en las jerarquías propiamente intelectuales ó científicas (Bourdieu, 2008), que ponen en evidencias las procedencias sociales y las disposiciones construidas en otros campos.

En cuanto a la organización del trabajo académico Burton Clark (1992) sostiene que tanto el establecimiento como la disciplina ejercen una fuerte influencia sobre la organización académica. El organigrama de la Facultad de Filosofía y Humanidades, según nuestro análisis, responde al modelo que Burton Clark denomina “basado en la disciplina”, en donde es la disciplina la forma especializada de organización y los institutos de investigación tienden a estar fusionados con las cátedras, en virtud de ser éstas las posiciones primordiales de las estructuras universitarias después del nivel de facultad. La disciplina, no la institución tiende a ser la fuerza dominante en la vida laboral de los académicos.

Siguiendo este modelo la Facultad de Filosofía y Humanidades está organizada por escuelas, departamentos, centros de investigación y producción. La escuela de Artes es un caso particular en el organigrama de la facultad, ya que cuenta con autonomía en lo administrativo y actualmente se encuentra en proceso de facultarización.

A continuación describimos el organigrama de la FFyH:



En la estructura institucional de la FFyH se observa como la organización del conocimiento bajo la forma de la disciplina, se traduce en la organización del establecimiento y del trabajo académico. La disciplina es una forma especializada de organización, por campos de conocimiento y agrupa a los profesionales, la disciplina y no la institución tiende a ser la fuerza dominante de la vida laboral de los profesores (Burton Clark; 1992). Se reconoce en cada disciplina una tradición de conocimiento, categorías de pensamiento y diferentes “códigos”, así en el campo con base en tareas intelectuales distintivas se genera una “forma de vida” a la cual son incorporados gradualmente los nuevos miembros. (Becher Tony; 1992)

A continuación describimos las plantas docentes de las escuelas de Filosofía y Ciencias de la Educación a fin de analizar si las decisiones sobre el cuerpo de profesores inciden en la formación de los ayudantes alumnos.

Planta docente Escuela de Filosofía¹⁴:

Condición	Cargo/Dedicación	Exclusivo	Semi-Exclusivo	Simple	TOTAL
Concursado	Titular	5	-	-	22
	Adjunto	5	3	-	
	Asistentes	5	4	-	
Interino	Titular	2	2	-	20
	Adjunto	2	3	-	
	Asistentes	-	11	-	
TOTAL		19	23	-	42

Planta docente Escuela de Ciencias de la Educación:

Condición	Cargo/Dedicación	Exclusivo	Semi-Exclusivo	Simple	TOTAL
Concursado	Titular	5	1	-	64
	Adjunto	3	13	1	
	Asistentes	2	20	19	
Interino	Titular	-	4	1	33
	Adjunto	1	7	-	
	Asistentes	-	11	7	
	Ayudante A	-	1	-	
	Ayudante B	-	1	-	

¹⁴ Datos aportados por la Secretaría Académica de la FFyH para el año 2010

TOTAL	11	58	28	97
-------	----	----	----	----

De la lectura de estos datos observamos que la escuela de Ciencias de la Educación posee una planta docente que duplica en número a la de la escuela de filosofía. Sin embargo, respecto a las dedicaciones docentes, la escuela de Filosofía concentra todas las dedicaciones entre exclusivas y semi- exclusivas, un dato no menor es la inexistencia de docentes con dedicación simple. La constitución de la planta docente de esta escuela podría derivarse de una política institucional tendiente a la concentración y mejora de dedicaciones, en este sentido, es posible inferir que los profesores de la escuela de Filosofía tienen como ocupación central el trabajo universitario, ya que la dedicación exclusiva ó semi-exclusiva se traducen en horas disponibles para la producción en el ámbito universitario.

Respecto a la distribución de cargos docentes en la escuela de Ciencias de la Educación se observa una pirámide con una gran base de Profesores Asistentes(59) junto con dos profesores auxiliares, hacia la cúspide los docentes Adjuntos(25) y Titulares(11) respectivamente. En cuanto a las dedicaciones de los docentes la mayoría es semi-exclusiva y continúan según la frecuencia los cargos simples. De esta distribución se infiere que son pocos los docentes de esta escuela que tienen como único trabajo la docencia universitaria.

Las plantas docentes de las escuelas evidencian una historia de decisiones políticas que se derivan de criterios disímiles. Otro dato interesante que nos permite analizar las proyecciones de los docentes de las escuelas y con ellas las carreras deseables y probables para los ayudantes alumnos, es el número de docentes acreditados en la carrera de investigadores por el CONICET¹⁵ junto con los docentes de dedicación exclusiva tienen que realizar obligatoriamente actividades de investigación.

Docentes Investigadores exclusivos y/o CONICET

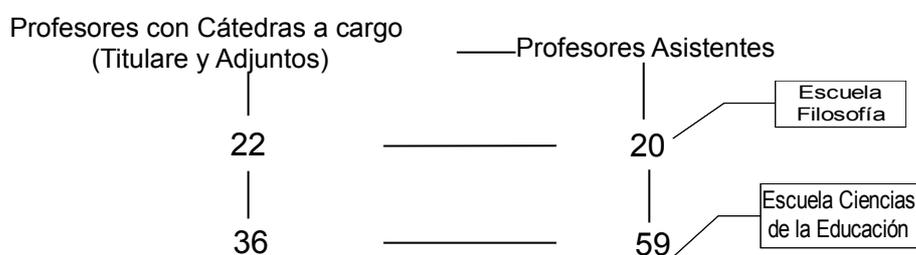
Escuela/ Docente Investigadores	Filosofía	Ciencias de la Educación
Cargos Exclusivos	19	11
Investigadores de Conicet	5	-
Total	24	11

¹⁵ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. La secretaría de Ciencias y Técnica de la FFyH nos brindó la información sobre la cantidad de investigadores de la facultad al año 2011.

En tal sentido, si tomamos sólo los cargos de docentes exclusivos más los de investigadores Conicet y los comparamos con la planta docente total de la escuela de filosofía resulta que el 57% de sus docentes desarrolla tareas de investigación, mientras que en la escuela de ciencias de la educación, según la misma relación, los docentes investigadores representan el 11% de su planta docente. Podemos inferir que no sólo los docentes de filosofía concentran su trabajo en el ámbito universitario sino que dentro de sus tareas la investigación tiene un lugar preponderante a diferencia de lo que ocurre con los docentes de la escuela de ciencias de la educación.

A continuación exponemos la siguiente relación:

Cantidad de profesores Titulares y adjuntos en relación a profesores Asistentes por escuela



Del esquema anterior se deduce que en la escuela de filosofía por cada cargo titular ó adjunto existe un profesor asistente y en la escuela de ciencias de la educación la relación es por cada profesor titular o adjunto dos asistentes. Si bien las dedicaciones de los docentes en cada escuela es diferente, el número de espacios curriculares no difiere demasiado, es así que consideramos pertinente recordar que la reglamentación de las ayudantías estipula que cada cátedra debe informar al consejo respectivo el número de ayudantes a cubrir, teniendo en cuenta la disponibilidad del personal, a fin de prever una adecuada formación de quienes se integrarán como ayudantes alumnos, a partir de esto: ¿La cantidad de docentes por cátedras en cada escuela tendrá relación con el número de ayudantes alumnos respectivo? ¿Influirá esto en las tareas que desempeñan los ayudantes alumnos de una escuela a otra?

Los sujetos construyen su subjetividad en determinados espacios vividos, con sentido de pertenencia colectiva, con significados compartidos, mitos fundacionales, estilos de vida y sistemas de comportamiento. La “identidad institucional” se construye al interior de las instituciones a partir de disposiciones, de referentes simbólicos y distintos sistemas de acción (Landesmann Segall y Otros; 2004) por ello, pensar a los sujetos en el entramado

institucional, en la particular historia colectiva de las instituciones, implica analizar las diferentes dimensiones que atraviesan a los ayudantes alumnos y el particular espacio que ocupan.

PUNTOS DE PARTIDA: ALGO MÁS QUE AYUDANTE ALUMNO

Es pertinente iniciar este apartado retomando las palabras de Bourdieu “en el nivel de la enseñanza superior, la desigualdad inicial de las diversas capas sociales ante la educación se muestra ante todo en el hecho de que están muy desigualmente representadas”(Bourdieu;2009:13). A partir de este fragmento se nos plantean varios interrogantes, en principio sobre las características de los sujetos que efectivamente ingresan a la educación superior pregunta que, posibilita avanzar sobre el análisis de las disposiciones que llevan a algunos agentes a ocupar los lugares más privilegiados en la jerarquía universitaria dentro del claustro al que pertenezcan. Continuando con esta línea argumentativa exponemos el número de estudiantes matriculados¹⁶ en las carreras de ciencias de la educación y filosofía para la cohorte 2000-2008 y el número de ayudantes alumnos para el período 2007-2009¹⁷ de cada escuela:

Matriculados cohorte 2000-08

Año	Escuela de Ciencias de la Educación	Escuela de Filosofía
2000	691	567
2001	587	481
2002	804	528
2003	807	566
2004	698	627
2005	730	690
2006	925	813
2007	765	685
2008	877	717
Promedio	764,98	630,4

¹⁶ CUDAP-UNC: 0011043/2009 N° ORIGINAL EXPTE. 12-96-03441 (Ver anexo). Nos resulta pertinente referirnos a que trabajamos con el total de alumnos matriculados y que ello no implica ingreso efectivo; a los fines del presente trabajo la descripción y relaciones que establecemos nos resultaron esclarecedoras.

¹⁷ La línea de corte fueron los ayudantes alumnos que tengan designaciones vigentes en el momento de recolección de los datos.

Ayudantes Alumnos 2007-09

Escuela/ Año	AA Ciencias de la Educación	AA Filosofía
2007	5	16
2008	13	36
2009	18	29
Total	36	81

A partir de estos datos es posible establecer el porcentaje frente a la población total de estudiantes que representan los ayudantes alumnos de las carreras trabajadas. Así los ayudantes alumnos de ciencias de la educación y filosofía en relación al promedio de estudiantes matriculados de cada carrera representan el 5% y el 13% respectivamente. Según estos porcentajes la experiencia universitaria de participar en una cátedra como ayudante alumno no se constituye como un espacio masivo de participación académica entre los estudiantes.

Situar a los ayudantes alumnos frente al conjunto de los estudiantes de sus carreras, en tanto estudiantes universitarios implica realizar un primer ejercicio sobre sus trayectorias sociales, familiares, económicas y en función de ello analizar los puntos de partida que posibilitaron sus incorporaciones al entramado académico-institucional. Esto nos lleva a indagar al sujeto en tanto ser social, bajo la premisa “que la opción por los estudios universitarios no se circunscribe al momento preciso del ingreso a la universidad, sino que remite al proceso de socialización que se desarrolla inmerso en las estrategias de reproducción social articuladas en los núcleos domésticos, y que son construidas siguiendo algunos caminos y códigos que ofrece la experiencia social de cada individuo y grupo en las diferentes redes y escenarios en los que participa, y en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias”(Salord,2000:13). Así quienes eligen y son elegidos para convertirse en miembros de una cátedra, “tienden consciente ó inconscientemente a conservar o aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura” (Bourdieu, 1991:122).

Las trayectorias sociales de los sujetos constituyen un sistema de rasgos pertinentes que proporcionan posibilidades o desventajas en el campo académico, mencionamos esto sin plegarnos a posturas deterministas que ligan el origen social con el futuro educativo. En tal sentido “escapar de la visión mecanicista que reduciría a los agentes a simples

partículas arrojadas a campos de fuerza re-introduciendo no sujetos racionales que trabajan por realizar sus preferencias dentro de los límites de las coacciones sino agentes socializados que, aunque biológicamente individuados, están dotados de disposiciones transindividuales, y por ende llevados a engendrar prácticas objetivamente orquestadas y más o menos adaptadas a las exigencias objetivas, es decir, irreductibles tanto a las fuerzas estructurales del campo como a las disposiciones singulares” (Bourdieu, 2008:195)

A continuación presentamos una breve descripción de las características familiares socio-educativas de cada ayudante alumno con los que trabajamos en la investigación. Para profundizar, en el anexo se adjunta el cuadro N°2.

<p>Entrevistada AA 1 Ciencias de la Educación 25 Años</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Interior de la Provincia de Córdoba</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación de:</u></p> <p><u>Abuelos:</u>---</p> <p><u>Padre:</u> Contador Público, trabajo independiente</p> <p><u>Madre:</u> Bióloga- Doctorado Investigación Educativa, Docente IFD</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Privada, orientación Gestión y administración</p> <p><u>Otros Estudios:</u> Inglés.</p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2005- Inicia la Carrera de Matemática en el Famaf pero abandona en 2006</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u> 2005</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010:</u> 6 años</p> <p><u>Trabajo:</u> Sí, pero jornada de menos de 8 horas. No costea sus estudios con este ingreso.</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltera</p>
<p>Entrevistada AA 2 Ciencias de la Educación Edad 25 años La menor de 2 hermanos</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Interior de la Provincia de Córdoba, viaja cotidianamente para estudiar.</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación de:</u></p> <p><u>Abuelos Paternos:</u> Abuelo escritor y titiritero reconocido internacionalmente, la abuela actriz.</p> <p><u>Abuelos Maternos:</u> Abuelo trabajador rural y abuela ama de casa, vivían en una provincia del litoral.</p> <p><u>Padre:</u> Superior Incompleto UTN, Director Artístico. Trabaja en Centro Cultural en Bs As y en pareja con una escritora y actriz.</p> <p><u>Madre:</u> Actualmente cursa Licenciatura en Historia UNC, Empleada Administrativa-sindicalista</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Privada Confesional</p> <p><u>Otros Estudios:</u></p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2005, durante 2006 inicia Licenciatura en Psicología pero no continuó lo deja ese mismo año.</p>

	<p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u> 2005</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010:</u> 6 años, cursa 5º año de la carrera pero tiene finales de años anteriores sin rendir.</p> <p><u>Trabajo:</u> Sí, sólo los fines de semana en atención al público en la ciudad turística que vive. No costea sus estudios con este ingreso.</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltera</p>
<p>Entrevistada AA 3</p> <p>Ciencias de la Educación</p> <p>22 Años</p> <p>La mayor de ocho hermanos y única mujer.</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Córdoba Capital</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación de:</u></p> <p><u>Abuelos Maternos:</u> Abuela maestra posteriormente licenciada en Ciencias de la Educación UCC y el abuelo obrero fábrica de aviones, posteriormente en automotriz.</p> <p><u>Abuelos Paternos:</u> Abuela maestra (el padre de ella también maestro) y el abuelo lo desconoce ya que abandona la familia cuando el padre de la ayudante alumno tenía 14 años aproximadamente.</p> <p><u>Padre:</u> Analista en Sistema, trabaja en un Banco.</p> <p><u>Madres:</u> Profesora Plástica UNC, docente.</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Privada Confesional</p> <p><u>Otros Estudios:</u></p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2006</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u> 2006</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010:</u> 4 años</p> <p><u>Trabajo:</u> No</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltera</p>
<p>Entrevistada AA 4</p> <p>Ciencias de la Educación</p> <p>25 años</p> <p>La mayor de tres hermanos.</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Córdoba Capital</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación de:</u></p> <p><u>Abuela Materna:</u> Docente</p> <p><u>Padre:</u> Terciario en Comercio Completo, trabaja en empresa familiar.</p> <p><u>Madres:</u> Docente, ejerció la profesión poco tiempo ya que se dedicó a la familia. Trabaja en la empresa familiar.</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Privada confesional con orientación en Ciencias Sociales.</p> <p><u>Otros Estudios:</u> Inglés</p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2004</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u> 2004</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010:</u> 7 años</p> <p><u>Trabajo:</u> No</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltera</p>
<p>Entrevistada AA 5</p> <p>Ciencias de la Educación</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Córdoba Capital</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación de:</u></p>

<p>24 años</p> <p>La mayor de tres hermanos</p>	<p><u>Abuelos Maternos:</u> Abuelo bancario y abuela ama de casa.</p> <p><u>Abuelos Paternos:</u> Abuelo chofer de colectivo, posteriormente comerciante y la abuela costurera.</p> <p><u>Padre:</u> único universitario por parte de la familia. Licenciado en Psicología, es Profesor Adjunto y Asistente en la Facultad de Odontología UNC también trabaja en una Fundación Familiar.</p> <p><u>Madre:</u> Todos sus hermanos universitarios, ella médica Especialización Pediatría, atiende en UEPC-PAMI y consultas privadas también trabaja en una Fundación Familiar.</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Privada confesional-Laica con orientación en Ciencias Sociales especialización Recursos Humanos</p> <p><u>Otros Estudios:</u> inglés.</p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2005</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u> 2005</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010 :</u> 6 años</p> <p><u>Trabajo:</u> Sí, pero jornada de menos de 8 horas. No costea sus estudios con este ingreso.</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltera</p>
<p>Entrevistada AA 6</p> <p>Filosofía</p> <p>22 años</p> <p>Son 4 hermanos, ella es la tercera.</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Córdoba Capital</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación de:</u></p> <p><u>Abuelos Paternos:</u> Abuelo Ingeniero Civil y abuela profesora de francés, ambos universitarios.</p> <p><u>Abuelos Maternos:</u> Abuela sin estudios, ama de casa rural. Abuelo no comenta nada.</p> <p><u>Padre:</u> Ingeniero Civil</p> <p><u>Madre:</u> Lic. Ciencias de la Educación, Dra. en Educación. Docente universitaria.</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Privada Laica, orientación Ciencias Sociales.</p> <p><u>Otros Estudios:</u></p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2007</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u>2007</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010:</u> 4 años</p> <p><u>Trabajo:</u> No</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltera</p>
<p>Entrevistado AA 7</p> <p>Filosofía</p> <p>25 años</p> <p>El mayor de dos hermanos.</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Córdoba Capital</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación de:</u></p> <p><u>Abuelos maternos:</u> Empleado gas del estado, escritor de literatura aficionado y la abuela docente reconocida de la FFyH.UNC</p> <p><u>Abuelos Paternos:</u> Abuelo abogado, nunca ejerció se dedicó al periodismo y</p>

	<p>la abuela ama de casa.</p> <p><u>Padre:</u> Cursando estudios de posgrado, Maestría en Administración Pública.</p> <p><u>Madre:</u> Dra. en Biología. Docente de la UNC.</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Colegio pre-universitario UNC orientación economía. Todos los tíos por parte paterna fueron a este colegio.</p> <p><u>Otros Estudios:</u> Idiomas y cursos varios de computación.</p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2004</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u>2004</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010:</u> 7 años.</p> <p><u>Trabajo:</u> No</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltero</p>
<p>Entrevistado AA 8</p> <p>Filosofía</p> <p>+ de 60 años</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Córdoba Capital</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación:</u></p> <p><u>Abuelos:</u>---</p> <p><u>Padres:</u>---</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Colegio pre-universitario UNC</p> <p><u>Otros Estudios:</u> idiomas y cursos en el exterior</p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> Realiza otra carrera universitaria con anterioridad.</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u> 2002</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010:</u> 9 años</p> <p><u>Trabajo:</u> Jubilado</p> <p><u>Situación civil:</u> Casado, tres hijos.</p>
<p>Entrevistado AA 9</p> <p>Filosofía</p> <p>23 años</p> <p>Menor de dos hermanos.</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> proviene de una provincia de la región Cuyo</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación:</u></p> <p><u>Abuelos:</u>---</p> <p><u>Padre:</u> Secundario Incompleto, trabajo Inmobiliario por comisión.</p> <p><u>Madre:</u> Secundario Completo, ama de casa.</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Escuela provincial programa escuelas Experimentales orientación Humanidades.</p> <p><u>Otros Estudios:</u></p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2006</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u> 2006</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera al 2010:</u> 5 años</p> <p><u>Trabajo:</u> No</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltero</p>
<p>Entrevistado AA 10</p> <p>Filosofía</p> <p>21 Años</p>	<p><u>Lugar de Procedencia:</u> Sur de la Provincia de Córdoba.</p> <p><u>Nivel Educativo y Ocupación:</u></p> <p><u>Abuelos:</u>---</p>

<p>Mayor de tres hermanos el primero de la familia en iniciar estudios universitarios</p>	<p><u>Padres:</u> Trabajan en una cooperativa de productos agropecuarios</p> <p><u>Educación Secundaria:</u> Escuela Técnica.</p> <p><u>Otros Estudios:</u> Inglés</p> <p><u>Año de Ingreso a al Universidad:</u> 2006 Inicia conjuntamente filosofía y Ciencias económicas, abandona esta última en el primer año.</p> <p><u>Año de Ingreso en la Carrera:</u> 2006. Abanderado de la UNC</p> <p><u>Tiempo de Permanencia en la Carrera 2010:</u> 5 años</p> <p><u>Trabajo:</u> No</p> <p><u>Situación civil:</u> Soltero.</p>
---	---

Entre las características comunes del grupo de ayudantes alumnos podemos mencionar:

- ✦ La edad varía entre los 21-25 año en ambas carreras, excepto uno de los caso en la escuela de filosofía donde el ayudante tiene más de 60 años.
- ✦ La mayoría menciona ser soltero y no necesitar trabajar para costear económicamente sus carreras universitarias.
- ✦ La mayoría vive en la ciudad de Córdoba con sus familias, quienes son del interior viven con sus hermanos menores; salvo un caso que no reside en Córdoba y viaja cotidianamente para llegar a la universidad.

A partir de estas características podemos inferir que este grupo de ayudantes alumnos cuenta con la posibilidad de dedicar tiempo a ser “estudiante”, tiene “tiempo disponible” que se traduce en horas de ayudantías, participación a congresos, horas de grupos de debate, participación política, etc. Son doblemente favorecidos al concentran a partir de este privilegio el reconocimiento académico producto del acceso a estos espacios.

En referencia a la trayectoria familiar educativa los ayudantes alumnos de filosofía son segunda ó tercer generación de egresados de nivel superior, muchos de ellos hijos de docentes universitarios a diferencia de los ayudantes alumnos de ciencias de la educación quienes mencionan ser primer ó segunda generación de universitarios. Si bien estas consideraciones marcan una diferencia entre las trayectorias familiares de los ayudantes alumnos de ambas carreras, en los itinerarios familiares, la mayoría, han tenido un acercamiento a la vida universitaria que les aporta la posibilidad de hacer otras lecturas sobre lo universitario. Sin ser una afirmación ni una generalización sobre todo el universo de ayudantes alumnos, tienden a ser son un sector privilegiado entre los privilegiados.

EL IMPACTO DE LA DISCIPLINA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DEL AYUDANTE ALUMNO:

Analizamos los lineamientos curriculares contenidos en los planes de estudio de la Licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación, en tanto referentes de formas textualizadas, con valor normativo donde se condensan los horizontes, proyecciones, expectativas de cada institución para analizar cómo estos se incorporan en la construcción de habitus académicos.

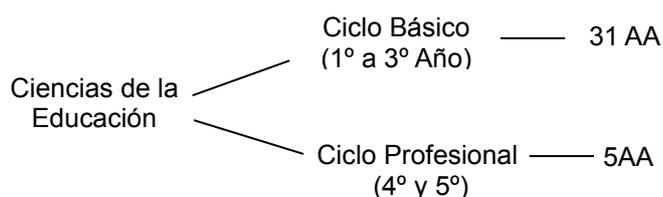
Desde estas consideraciones teóricas, indagamos los itinerarios y la distribución de los 81¹⁸ ayudantes alumnos de la escuela de filosofía que se registran para el período 2007-2009. A continuación exponemos los rasgos que consideramos interesantes para el análisis:

- ⤴ 3 ayudantes se desempeñaban en dos cátedras simultaneas,
- ⤴ 9 renovaron sus ayudantías durante este tiempo,
- ⤴ 1 ayudante alumno renovó durante el periodo los dos espacios en los que participaba simultáneamente,
- ⤴ 2 estudiantes a la vez que renuevan sus cargos rinden concurso en otra cátedra.

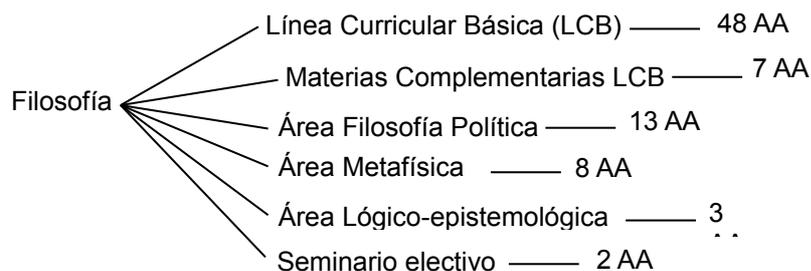
Podemos observar que del total de ayudantes alumnos en la escuela de Filosofía (81), 15 concursaron en dos o más cátedras.

En la escuela de Ciencias de la Educación para el mismo período (2007-09) se registra un total de 36 ayudantes alumnos y según los datos analizados sólo se observa una renovación en el cargo. Sin embargo a partir de las entrevistas en profundidad, accedemos a la información de que se producen otras renovaciones o segundas ayudantías que no quedan registradas durante la cohorte 2007-2009.

Continuando con el análisis presentamos la cantidad de ayudantes alumnos por espacios curriculares y/o ciclos según el plan de estudio de la carrera correspondiente:



¹⁸ Ver anexo Cuadros 3 Y 4 en referencia la cantidad de AA con designaciones vigentes para el período 2007-09 de las Escuelas de Ciencias de la Educación y Filosofía.



De los datos expuestos, concluimos que en ambas carreras se produce una concentración de ayudantes alumnos en los primeros años, lo que podría derivarse de que en ambos planes de estudio este trayecto es donde se concentran las materias troncales en la formación disciplinar. En tanto las disciplinas son poderosas fuentes de creencias, cada disciplina cuenta con “supuestos”, un conjunto de lenguajes, símbolos, relatos, modos de hacer, identidades a partir de los cuales se socializan los diferentes agentes que allí entran en juego. Entre las formas de proyectarse en la institución de los ayudantes alumnos identificamos ciertas continuidades y réplicas, esto es posible de observar en el caso de los ayudantes alumnos de la escuela de filosofía que al igual que el cuerpo de profesores tienden a ocupar y concentran varios espacios curriculares.

A continuación indagamos si estas particularidades intervienen en las construcciones que los ayudantes alumnos de ciencias de la educación y filosofía ensayan sobre sus roles.

Límites del campo universitario: la enseñanza

“Te daban tu lugar para que vos tuvieras tus momentitos de docencia y a su vez escuchaban cuando vos te querías poner del lado del Alumno. Eso es lo que más me gusta.”(Entrevistada AA 5)

El plan vigente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación data del año 2003, este introduce la cuatrimestralización de las materias y establece un sistema de correlatividades por ciclo. En este plan de estudio no se explicita en un apartado específico el “perfil del egresado” sino que lo inferimos a partir de la unión de 4 grandes bloques que contienen: habilidades a desarrollar, conocimientos, actitudes y tareas a desempeñar. En tal sentido se espera que el egresado sea capaz de “dar conocimientos relativos a las Ciencias Sociales y Humanas relacionados a la educación; que aborde problemáticas educativas actuales desde una perspectiva histórico-contextual en los niveles local, regional, nacional e internacional; que cuente con habilidades para elaborar propuestas de intervención pedagógica para distintas situaciones de la realidad educativa generando espacios abiertos a la comunicación y el diálogo para el trabajo con el

conocimiento; conformar equipos de trabajo valorando los aportes interdisciplinarios y el intercambio de distintos conocimientos y experiencias en la producción colectiva; diseñar, usar materiales didácticos y recursos tecnológicos aplicados a la educación.

En cuanto a la inserción laboral el Licenciado en Ciencias de la Educación puede trabajar en los distintos niveles del sistema educativo formal realizando asesoramiento pedagógico, formación inicial y continua de los docentes, planeamiento educativo, evaluación de proyectos y propuestas educativas, como así también trabajar dentro del ámbito de la educación no formal”¹⁹.

Desde estos lineamientos se advierte una marcada tendencia hacia la formación del “profesional”, el cual tiene la posibilidad de intervenir en todos los niveles del sistema educativo y realizar una multiplicidad de tareas que se expresan en la amplitud de espacios de inserción laboral. De esta forma la institución construye un imaginario de lo que espera lograr de cada uno de sus estudiantes.

Este punto es relevante por la carga de sentidos y expectativas que los ingresantes construyen sobre su futuro, sobre lo que planifican “ser” en referencia al ámbito profesional-laboral. Es significativa esta relación en el siguiente relato:

“(…) tenía que ver con eso de que me parecía alucinante la tarea docente. Eso lo sigo sosteniendo: que tiene un valor inconmensurable que no es reconocido como tal (...) Pero bueno, en realidad cualquier carrera que tuviera formación pedagógica me hubiera interesado en su momento”. (Entrevistada AA2)

El énfasis en cuanto al futuro laboral está puesto en la tarea docente como una predisposición al momento de elegir la carrera, el imaginario de esta alumna equipara ciencias de la educación con formación docente y esto, parecería ser lo primordial al momento de la elección de la carrera. Esta misma representación aparece y se refuerza en los decires de otras ayudantes.

“Siempre de chica jugaba a enseñar o explicarle las cosas a mis compañeros o mis amigos, que se yo, siempre me gustó eso”. (Entrevistada AA4)

“Y bueno de elegir la carrera, también, bueno: la típica que de chiquita siempre jugaba a la maestra”. (Entrevistada AA5)

Podemos inferir que la mayoría de los ayudantes alumnos de ciencias de la educación al momento de elegir la carrera vincularon su futuro profesional con el rol docente.

Otras expectativas al momento de la elección de la carrera se relaciona con:

¹⁹ Plan de Estudio Licenciatura en Ciencias de la Educación. Ver Anexo

“...trabajos en otros tipos de espacios, no solamente institucionales por ahí, que yo lo veía como mucho más ligado a la educación como proceso educativo en la escuela y fuera de la escuela”. (Entrevistada AA3)

Aquí vemos que también entra en consideración la intervención como rol del licenciado en ciencias de la educación, sin embargo esta estudiante considera que no es uno de los puntos principales, que se valoran desde la institución al momento de la formación de grado.

En referencia al campo disciplinar el paso de la pedagogía a las ciencias la educación, del singular al plural no constituye simplemente un detalle en la denominación, posee un sentido y alcance específicamente epistemológico.

“Nunca llegue a entender muy bien esto de la pedagogía al día de hoy me planteo... o sea, como que encontré en la antropología, en la sociología, en la política, en la psicología incluso, bases sobre las cuales pisar más firme para pensar lo educativo”. (Entrevistada AA1)

La complejidad del debate epistemológico se reproduce cotidianamente entre los estudiantes, a partir del fragmento anterior se evidencia la diversidad de contenidos de las ciencias de la educación, “la incompletud como campo disciplinar, la baja codificación respecto a otras disciplinas, la heterogeneidad y dispersión de sus preocupaciones y que todo ello explica cierta inespecificidad disciplinar, así como cierta tendencia a la sustitubilidad profesional” (Carranza; 2000). Así múltiples disciplinas contribuyen de un modo u otro a la formación del egresado en ciencias de la educación y se traduce en los lineamientos curriculares del plan de estudio vigente en dicha carrera.

Desde esta constitución epistemológica los diferentes espacios curriculares y en ellos las disciplinas que constituyen el campo de las ciencias de la educación, se configuran como lugares de elección para los ayudantes alumnos.

“Y bueno creo lo que me generó mucha fuerza el año pasado fue Historia Social como que me dio vuelta la cabeza (...) fue lo que este año me llenó. A mitad de año me meto en la cátedra, me meto a full a esto, que es lo que me interesa”. (Entrevistada AA3)

Este planteo se repite en las diferentes entrevistas realizadas, así las disciplinas y su cuerpo de profesores se presentan como referentes teóricos que los ayudantes alumnos identifican al momento de abordar “lo educativo”. Se establece una relación compleja entre el “perfil” del egresado y las disciplinas que constituyen las ciencias de la educación,

lo que configura una doble adhesión, en este caso, para los ayudantes alumnos. Desde nuestras aproximaciones, algo de esta relación se juega las percepciones y expectativas de los ayudantes alumnos de esta carrera.

A continuación trabajamos sobre lo que los ayudantes alumnos mencionan como sus proyecciones al momento de elegir participar desde este lugar en una cátedra.

“Era más que todo estar en contacto con tus compañeros, con los alumnos y darle un apoyo en lo que no entendieran o bueno, más que todo en relación con los alumnos”. (Entrevistada AA4)

En este fragmento se reconocen a otros estudiantes a quienes orientar, favorecer, “ayudar y acompañar” en su paso por la cátedra; según el ayudante que habla, todos sus esfuerzos se destinan a este “otro”.

“Me gustaba ayudar a los otros, acompañarlos en el proceso de aprendizaje; yo he estado más posicionada por ahí porque el papel está entre el docente y el alumno”. (Entrevistada AA1)

Aparece aquí el lugar de “mediador” del ayudante alumno entre estos “otros estudiantes” y los docentes de la cátedra a la que él también pertenece. En otra de las entrevistas esta idea se pone nuevamente de manifiesto:

“Me parecía que podía ser útil, haciendo así, digamos, esa intermediación. Esa como primera cosa. Después como segunda cosa: el tema de poder transmitir mi experiencia como Alumna. Era como yo, por ahí había vivido bastantes cosas como Alumna, y que les podía ayudar como bastante a los que venían”. (Entrevistada AA 5)

Además de centrar el rol del ayudante alumno en la mediación entre docentes y estudiantes se incorpora la idea de transmitir “experiencia” ligada al “oficio de alumno” que permita sortear todos los obstáculos. Se destaca la proximidad de lo vivido entre estudiantes y así se pone el acento en la posibilidad de establecer relaciones de mayor “confianza” entre los ayudantes alumnos y los estudiantes.

Entre otras de las reflexiones de los ayudantes alumnos de ciencias de la educación traemos el siguiente relato:

“Para aprender cómo funcionaba la supuesta planificación pedagógica, eso por un lado y también para poder ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. (...) aprender de esa cuestión más académica, establecer una relación con los Alumnos, facilitarles su trayecto un poco ¿no?”. (Entrevistada AA2).

Identificamos una continuidad en el sentido que le atribuyen los ayudantes alumnos a su ingreso a las cátedras; en la mayoría de los relatos se refuerza el supuesto de “facilitarles”, “aliviarles” a los estudiantes su proceso de aprendizaje en el espacio curricular y la noción del rol docente del ayudante alumnos se intensifica al mencionarse las tareas a desempeñar. Otras de las expectativas de los estudiantes ligadas al rol del ayudante alumno es:

“Y aparte obviamente por los beneficios porque se supone que es una práctica docente la ayudantía, en el reglamento es un cargo docente. Mucho de docencia no aprendes, o sí. Bueno, esto de que hay que planificar, de que hay que coordinar. Cosas que no se hacen y cosas que se hacen que uno puede aprender para hacer más adelante” (Entrevistada AA2)

Se pone de manifiesto en primera instancia el reconocimiento de la ayudantía alumno como antecedente en la docencia desde lo formal, a la vez que se lo valoriza como espacio de aprendizaje del quehacer docente, actividades a rescatar en un futuro. Así se busca a través de la ayudantía no sólo tener un primer acercamiento y conocimiento al trabajo de una cátedra universitaria, a la tarea docente, sino que la principal motivación a la que hacen referencia los ayudantes alumnos de ciencias de la educación es la potencial relación con los estudiantes, el lugar del acompañamiento en los procesos de aprendizaje rescatando el hecho de haber vivido la experiencia de cursado.

A continuación traemos un relato que sintetiza las proyecciones que hacen los ayudantes alumnos de ciencias de educación al momento de constituirse como tales.

“Cuando yo ingresé fue porque me gustaba, aunque suene altruista, me gustaba ayudar a los otros(...)yo me sentía más avocada cuando ingresé, a acompañarlos a los alumnos, que bueno... y a lo largo de la carrera se sabe que es una de las materias como más temerosas(que inspiran miedo en los estudiantes). Entonces, fue más bien acompañamiento también terapéutico, imagínate quitarle los fantasmas, que hasta el día de hoy en los mails, en las consultas, empezar a quitar un poco los fantasmas, como para empezar un poco después a acompañarlos en el proceso de aprendizaje”. (Entrevistada AA1)

Esta ayudante aporta desde su discurso el concepto de altruismo, el cual atraviesa la mayoría de las reflexiones que realizan los ayudantes alumnos de esta carrera. A partir de la importancia que adquiere en los discursos de los ayudantes alumnos el procurar el bien ajeno sin esperar “aparentemente” nada a cambio, nos preguntamos sobre los atributos

que son reconocidos, por lo tanto valorados, por los docentes de la carrera. En tanto las inversiones se organizan en la mayoría de los casos en referencia a una anticipación-consciente ó inconsciente- de las posibilidades medidas en beneficios (que se especifican también en función del capital detentado), las tomas de posición estéticas ó ideológicas se ligan a una categoría determinada en un momento determinado como puede ser en este caso, lo expresado por los ayudantes alumnos de la carrera de ciencias de la educación en referencia a la importancia que le asignan al grado en sus discursos.(Bourdieu; 2007)

Límites del campo universitario: la investigación

“yo soy estudiante solo de la Licenciatura o sea no hago el Profesorado, yo nada que ver con la vocación docente”

(Entrevistado AA10)

Con la vuelta a la democracia, posteriormente en el año 1986 en la escuela de Filosofía se lleva a cabo la modificación del plan de estudio de la carrera, ya que era una necesidad la actualización de contenidos, la reformulación de asignaturas, el repensar la estructura de materias obligatorias, lo cual se tradujo en la cuatrimestralización de las materias. El plan de estudio vigente data del año 1986 pero se encuentra en momento de reformulación (Ferrero, 2009). Según este plan de estudio, lo que se espera de los egresados es que logren “aplicar una metodología rigurosa al análisis e interpretación de las fuentes de la filosofía, llevar a cabo proyectos personales de investigación en filosofía, participar en equipos de investigación y en proyectos de investigación interdisciplinarios, integrar equipos de diseño y evaluación de investigación, brindar asesoramiento a los organismos gubernamentales de distinto nivel en planes de investigación y todo proyecto que suponga análisis epistemológicos, antropológicos, culturales, sociológicos e insertarse en la Carrera Docente Universitaria”²⁰. Así podemos observar que el perfil del egresado de la Licenciatura en Filosofía pone énfasis en un futuro laboral orientado al desarrollo de la investigación y docencia universitaria. Según estos lineamientos curriculares, los cargos y dedicaciones docentes de la escuela de filosofía, es posible inferir que el perfil profesional de la institución se realiza en su cuerpo de profesores.

En el perfil del Licenciado en Filosofía la investigación aparece como el eje estructurante en la formación de grado, de esta manera como analizaremos más adelante, hay una relación entre los imaginarios de los ayudantes alumnos y los lineamientos curriculares de la carrera. Así a partir de las proyecciones que elabora la institución respecto al futuro de

²⁰ Plan de estudio carrera Licenciatura en Filosofía. Escuela de Filosofía. FFyH. UNC

sus egresados, indagamos las expectativas que mencionan los ayudantes alumnos al momento de elegir la Carrera:

*“Yo participe de las Olimpiadas de Filosofía en el Secundario (...) los pensadores que a mí me presentaban eran tipos que habían pensado algo relevante para la naturaleza humana, y además que intervenían en la sociedad y demás”.
(Entrevistado AA9)*

Existe una percepción generalizada entre los ayudantes alumnos, al momento de reflexionar sobre su elección de la carrera, en considerar a la filosofía como “la disciplina” conformada por reconocidos pensadores que han realizado grandes aportes a la sociedad, comparten la creencia de los avances filosóficos y se sienten atraídos por esos modelos

Junto a las experiencias en el nivel medio en relación a la disciplina, en algunos casos, las influencias familiares muy ligadas a la vida universitaria, son relevantes al momento de la elección.

“Y en el último año (secundario) yo tuve una materia, que se llamaba Epistemología, que trataba todas estas problemáticas con respecto a las Ciencias, y me pareció muy interesante. Y ya como a mitad de ese año, la acompañé a mi mamá a un Congreso que se hizo acá sobre la educación en Biología, en la que ella exponía en una mesa sobre Epistemología, porque ya, obviamente, durante todo ese cuatrimestre habíamos estado charlando y me había contado un par de cosas. Y ahí me terminó de enamorar la idea de la Filosofía”. (Entrevistado AA7)

En este sentido y tomando los aportes de Bourdieu: “El principio unificador de todas las prácticas y, en particular, de esas orientaciones que se describen comúnmente como “elecciones” de la “vocación”, cuando no como efectos de la “toma de conciencia”, no es otra cosa, que el habitus sistema de disposiciones inconscientes que es el producto de la interiorización de las estructuras objetivas y que, en tanto que lugar geométrico de los determinismos objetivos y de una determinación del porvenir objetivo y de las esperanzas subjetivas, tiende a producir prácticas y, por ello, carreras objetivamente ajustadas a las estructuras objetivas”(Bourdieu; 2007: 42)

Ligado a los lineamientos curriculares y las proyecciones de los ayudantes alumnos al momento de la elección de la carrera, analizaremos los argumentos que esbozan estos estudiantes al ingresar a una cátedra como ayudantes alumnos:

“Bueno yo en la cátedra que elegí ser Ayudante, es muy distinta al resto de las

materias de la carrera. El objetivo de la materia es que los chicos escriban o realicen su primer trabajo de investigación en Filosofía. Y para mí fue una de materia que disfruté mucho.

Y bueno, parte de mi decisión de entrar en la ayudantía, digamos fue justamente no perder el contacto, con ese aspecto.” (Entrevistado AA 7 A ²¹)

Este es uno de los casos donde se explicita el “deseo” desde el estudiante de participar en la cátedra como ayudante alumno, rescatando como motivación el objetivo que tiene la materia en torno a la producción de ensayos de investigación. En este sentido, la elección de la asignatura se liga fundamentalmente al interés del futuro ayudante alumno por la producción de escritos para la investigación.

Al mencionar que este ayudante alumno de la escuela de filosofía es uno de los pocos en manifestar el interés de participar en la cátedra, ponemos de relieve los múltiples modos de ingreso a las ayudantías de cátedra, que se presentaron entre los casos entrevistados. Continuando con este planteo retomamos el siguiente fragmento:

“No es porque nosotros nos presentamos para ser ayudantes alumnos, sino que cuando estábamos terminado la materia XX dijo que el grupo le había gustado, que estaría bueno que se armaran grupos de discusión, y con XXI nos re copamos con esa idea, entonces fuimos desde marzo a romper las pelotas a XX8 cuando nos íbamos a juntar y más o menos en mayo empezamos a juntarnos, a discutir textos tranca. Y a raíz de eso salió la idea de hacer la ayudantía.” (Entrevistada AA6)

Aquí aparece como primera consideración la iniciativa de la docente en formar un grupo de discusión, debate y estudio de textos, propuesta ante la cual un pequeño grupo de estudiantes que habían pasado por la materia (entre ellos la entrevistada) acceden sin ninguna duda. Estas estudiantes luego toman la iniciativa y son quienes finalmente inician las tareas para poner en marcha el grupo de discusión y es a partir de esta ágora que la docente invita y abre la posibilidad de participación en su cátedra.

Entre las experiencias de ingreso a las ayudantías de cátedras retomamos el siguiente fragmento:

“Cuando rendí XX, yo me acababa de sumar como Ayudante en un Proyecto de Investigación. Y bueno, como parte de las funciones del Proyecto, nos sumamos a la cátedra”. (Entrevistado AA7 B)

²¹ Este ayudante alumnos se desempeña en dos asignaturas y en este trabajo haremos referencias a sus dos experiencias. Indicando cuando mencionamos relatos referidos a una y otra experiencia referenciándolo de la siguiente manera: Entrevista 7 A y Entrevista 7 B.

Inferimos a partir de este relato cómo el profesor a cargo del equipo de investigación y de una cátedra en el grado tiende a la unificación los espacios de ayudantías de investigación y cátedra, e instala a la enseñanza como una “función” dentro de las tareas que desarrolla el investigador. Ante esto, como hemos analizado, la normativa establece una diferenciación en cuanto a tareas, obligaciones, etc. y especifica que son ámbitos universitarios complementarios pero diferentes; una no es consecuencia de la otra ni viceversa.

De lo anterior deducimos que son las tareas de investigación, respondiendo al perfil profesional y las posibilidades laborales que marca la institución, hacia donde se orientan las prácticas de los ayudantes alumnos de la escuela de filosofía; ya que la mayoría de los ayudantes se incorporan a los equipos de cátedra a partir del trabajo en los equipos de investigación o de los espacios de discusión extracurriculares, en este sentido el lugar de la investigación y del “filosofar” como prácticas de los “pensadores” concentra las proyecciones de estos ayudantes en contra partida la docencia se presenta como una actividad universitaria subalterna.

También es posible advertir con cierta claridad el protagonismo del cuerpo de profesores en la política de reclutamiento, el modo de reproducción académica en la búsqueda de perpetuación de lo que se consideran productos legítimos (fundamentalmente la investigación) a partir de la jerarquía absoluta, el lugar que se le concede sobre cualquier otro criterio de selección y cooptación del cuerpo de ayudantes alumnos. Lo anterior se expresa en la relación docentes y ayudantes alumnos específicamente en lo que hace a la participación de estos últimos en la tareas de la cátedra y el perfil que adquiere se rol.

“yo creo que es formativo, no tanto la tarea del docente, bueno da clases y expone no sé programas y demás, acá es como una tarea casi previa, casi como inicio a la investigación (...) dicen “venga cuando quieran” supongamos, “si quieren preparen una clase” y demás, pero a lo sumo lo que uno hace es eso en verdad, un día preparas una clase sobre un tema de lo que estas investigando, el profe te da la oportunidad, digo en general, me parece que es así y dan la libertad de asistir o no a la materia, porque la idea no es tampoco repetir la materia, el cursado de nuevo.”(Entrevistado AA9)

En el discurso de este ayudante alumno se analiza cómo las funciones docentes se perciben como el “paso previo” a las tareas de investigación, cómo para él la enseñanza siempre le cede lugar a la investigación. Reforzada esta construcción por el cuerpo

docente quienes, aparentemente, brindan todo tipo de contemplaciones a los ayudantes alumnos respecto a las tareas que estos tienen que realizar en el aula, el mismo ayudante alumno menciona:

“Muchos profes tienen sus ayudantes alumnos, los hacen ingresar (...) a su grupo de investigación, los invitan, en general los van formando desde el grupo de investigación y la participación en la cátedra resulta curiosamente siendo por ahí bastante anecdótico”. (Entrevistado AA9)

Se refuerza aquí la preponderancia del lugar de la investigación por sobre el resto de las tareas de los universitarios y en este sentido es posible encontrar ciertas continuidades entre las expectativas de los estudiantes al momento del ingreso a la carrera, las proyecciones de la institución y finalmente la reproducción del habitus académico del “buen filósofo”.

Es posible advertir por otra parte, “el ejercicio del poder académico en tanto aptitud y propensión, ellas mismas socialmente adquiridas, para jugar con las posibilidades ofrecidas por el campo: la capacidad de tener alumnos, el hecho de tenerlos bien ubicados, tal vez supone ante todo un arte de manipular el tiempo de los otros, ó, más precisamente, el ritmo de sus carreras, de su corrida, de acelerar ó de diferir realizaciones. Y, a cambio, este arte, que es también una de las dimensiones del poder, a menudo sólo se ejerce con la complicidad más o menos consciente del aspirante”, en este caso, los ayudantes alumnos. (Bourdieu; 2008)

ENTRE LAS EXPECTATIVAS Y REALIDADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN LUGAR:

“Ser ayudante alumno de ciencias de la educación”

Entre las proyecciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre sus tareas como ayudantes alumnos de cátedras, es recurrente el rol de mediador entre docentes y estudiantes. En tal sentido esta construcción destaca su doble pertenencia, en primera instancia al claustro estudiantil y luego como miembros de un equipo de cátedra. Estas proyecciones, expectativas que los ayudantes alumnos expresaron sobre su futuro rol como integrantes de las cátedras se re-definen en el cotidiano. En el discurso de los ayudantes alumnos se infiere como reinventan su lugar en las cátedras la mayoría de las veces en referencia al lugar de un otro-docente. A continuación transcribimos algunos fragmentos que sintetizan estas cuestiones:

“Al principio cuando entré a la Cátedra, nadie me incluía en absolutamente nada, uno estaba medio ahí. Yo pensaba: Me voy a tener que construir un espacio yo, con lo que me den, con lo que no me den, y haré yo lo que tenga ganas. Y veré que hago con eso y yo aprenderé tratando de hacer algo y de integrarme”.
(Entrevistada AA2)

A partir de este relato se evidencia cómo la ayudante alumna requiere del otro-docente para pertenecer, para ser y sentirse integrante del equipo de cátedra. Con la expresión *“uno estaba medio ahí”* es posible inferir la inespecificidad del lugar y como ese estar ahí adquiere sentido de no-lugar²². A partir de esa experiencia la ayudante alumna se reconoce como protagonista en la construcción de “su” espacio poniendo en primera persona todo lo referido a su participación como ayudante alumna siempre pensando en formar parte de ese grupo al que siente no estar “integrada”.

En referencia a la especificidad dentro de las cátedras del “lugar” del ayudante alumno otra de las entrevistadas menciona:

“Que tampoco el otro sabe muy bien qué hacer con vos y vos no sabes muy bien que hacer y cómo tratar con el otro, como no ser impertinente ó cuestiones que así que, fueron tareas que uno construyó alrededor de, cuestiones incluso

²² Con esta expresión hacemos referencia a la falta de claridad y límites en las tareas y vínculos del ayudante alumno con el resto de los integrantes de la cátedra.

extracurriculares que no tienen que ver con la disciplina en sí, como mandados al ministerio, como traducciones de libros, como una forma de pago de derecho de piso.” (Entrevistada AA1)

Esta Ayudante Alumna pone de manifiesto la complejidad del vínculo entre ayudantes alumnos y docentes, en primera instancia en cuanto a la verticalidad de la relación y luego producto de lo que ella considera la inespecificidad de las tareas que le competen. Otro de los puntos a considerar es la realización de tareas por fuera de lo que estipula la reglamentación de las ayudantías alumno en la FFyH como una forma de comenzar a construir legitimidad en el grupo, como un punto de iniciación para posteriormente ocuparse de otras cosas.

En relación a la construcción del “lugar” ayudante alumno al interior de la cátedra y los vínculos con el cuerpo de profesores otra ayudante menciona:

“Estuvo bueno que entrara una Profe nueva a la Cátedra (...) es un Ayudante Alumno mucha bola no le dan: “Bueno, es un Ayudante Alumno” No es jerárquico. Cuando entra un nuevo Profe es necesario ponerlo en sintonía con la Cátedra, de cuál es el estado del arte en la Cátedra, por así decirlo. Que haya una Profe, me permitió a mí que me integraran más, que me hicieran más preguntas sobre ciertas cuestiones metodológicas sobre cómo trabajar las clases, sobre cómo trabajar con los Alumnos.” (Entrevistada AA2).

En este relato la ayudante hace referencia a la relación jerárquica que se establece entre los integrantes de las cátedras, sin embargo se define por fuera de la misma. Así la ayudante alumna ingresa a la cátedra y comienza a construir su espacio a partir de las posibilidades que el equipo de cátedra le brinda, también de los lugares que se le “niegan” y desde allí establece la comparación con los movimientos que se producen en el trabajo cotidiano de la cátedra cuando se incorpora una nueva docente. En tanto el lugar de los docentes está claramente definido, es imprescindible integrarlos al trabajo cotidiano, así desde el ingreso de una nueva docente a la cátedra, la ayudante se suma a las actividades y aprovecha las diferentes instancias de incorporación del otro-docente para integrarse. Se visibilizan “las luchas por determinar las condiciones y criterios de la pertenencia y la jerarquía legítima, es decir, las propiedades pertinentes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos en el campo”(Bourdieu; 2008) y a partir de ello, la reformulación en las estrategias de la ayudante alumna para posicionarse y constituirse como un interlocutor legítimo, aprovechando la integración y

apertura de la cátedra hacia la nueva docente. La ayudante alumna al esforzarse por su reconocimiento, trabaja por “modificar las leyes de formación de los valores característicos en el mercado universitario y por acrecentar de esa manera sus posibilidades de beneficios.”(Bourdieu; 2008)

Es recurrente en los discursos de los ayudantes alumnos el esfuerzo por construir un espacio, definiendo los límites en el campo universitario, respecto a ello traemos la siguiente reflexión:

“Si uno quiere hacer cosas y no resulta, no sólo por los Estudiantes, sino porque si la Cátedra no te habilita a que vos tengas un lugar. Yo creo que siendo Ayudante, en ninguna Cátedra, te va a habilitar a tomar decisiones contundentes a nivel académico. Convengamos que yo tampoco es que dejé todo por ser Ayudante. No, yo lo hice como una actividad más, que me parecía interesante. Y sí hacía cosas, y me preocupaba de ir haciendo, que eso, era Ayudante. Ir construyendo ese lugar. Cuando uno ve que no hay respuesta o que verdaderamente no rinde lo que estás haciendo y que no se abren lugares. Porque uno sólo puede hacer cosas, pero hasta por ahí nomás. Si no te abren otro espacio vos te quedaste ahí y listo. Y obvio que te vas a cansar y no vas a querer hacer nada.” (Entrevistada AA2)

La indeterminación del lugar del ayudante alumno puede traducirse en la ambigüedad de tareas, actividades a desarrollar en la cátedra y la desvalorización que perciben sobre su posición, nos recuerda, como lo hace la ayudante alumna en este fragmento, que “el grupo que otorga reconocimiento tiende siempre a reducirse al conjunto de profesores que más acumulación tienen en cuanto a recursos y reconocimiento en el campo” (Bourdieu; 2007). Así se refuerza la noción que la participación del ayudante alumno no debe ser sólo importante para él sino que también y fundamentalmente ser importante para los otros-docentes. En tanto “lo que es percibido como importante e interesante, es lo que tiene posibilidades de ser reconocido como importante e interesante por los otros, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros”(Bourdieu; 2007: 79).

Otra ayudante menciona:

“Creo que el lugar del ayudante está bueno para trabajarlo, que no está muy definido, y que es tan común, y que por ahí es un lugar que siempre queda: bueno son ayudantes! Incluso, también ligado a soy “ayudante de tal”. Y así eso no es, a mí me parece terrible, porque un ayudante no es ayudante de los alumnos y

tampoco ayudante de los docentes, en ese sentido el lugar, tampoco el nombre me parece”.(entrevistada AA3)

Es recurrente la idea de que cada ayudante construye su espacio, lo que nos lleva a imaginar las disputas, negociaciones y estrategias que se ponen en práctica para lograr desarticular un escenario y desde la impronta personal de cada ayudante hacerse un lugar. Pero aparece aquí también la noción de la “definición” ligada a la denominación, en tal sentido el ser “ayudante alumno” o “ayudante de tal” parece producir una anticipación en las tareas, perfiles de quienes participan en el espacio y esta ayudante se plantea ó por lo menos aspira a quedar fuera de estas asociaciones.

Continuando con las reflexiones de los ayudantes sobre su cotidiano, traemos el siguiente fragmento:

“mi espacio no sé, creo que se desconoce tanto de un lado como del otro (docente como estudiantes), muchas de las cosas que hago ó que hice. (...) de alguna manera, sí fue hasta cierta parte un rol que se construye...por una parte la lealtad y ese derecho de piso, la cuestión de lo administrativo en términos de organizar y esta mediación entre alumnos y docentes; docentes entre sí”. (Entrevistada AA1)

Aparece aquí nuevamente la percepción del desconocimiento del trabajo cotidiano del ayudante, también se evidencian las concesiones ligadas a tareas que realizan por fuera de lo estipulado en el reglamento de la facultad que suelen expresarse en actividades que reafirman o demuestran “lealtad” al docente. En tal sentido la ausencia o la incoherencia del lugar del ayudante alumno hace que se construya el espacio cuasi aleatoriamente entre las características vinculadas al individuo y las características objetivas del cargo, lo que puede conducirlos a colocarse sólo en una situación de dependencia respecto del docente.

Otra de las ayudantes nos relata su experiencia de la siguiente forma:

“tengo una participación activa. Tomamos coloquios, yo participo de los coloquios, podemos hablar, podemos decir lo que pensamos, lo que no nos gusta, lo que nos gusta, o sea, en eso si tenemos mucha libertad para decir qué es lo que queremos. A ver, antes de entrar, yo si sabía lo que no quería ser como ayudante alumna, teniendo en claro que no iba a ser un florero de nadie, ni iba a participar en las clases de tomar asistencia, las cuestiones administrativas, que las había visto en muchas cátedras y que no me gustaba ese lugar. Mi idea era, justamente, esa, o sea, de entrar en la cátedra con intenciones de participación activa como

ayudante.” (Entrevistada AA3)

A partir de esto se reafirma la idea de negociación entre lo que el ayudante espera y lo que el equipo docente proyecta sobre ese espacio. Esta ayudante rescata los márgenes de “libertad” y reconocimiento logrados en el cotidiano del trabajo de cátedra, lo que desde nuestro análisis, es producto de su claridad sobre lo que espera del espacio a partir de reconocer tareas no-deseadas en experiencias de otros ayudantes. Esta posibilidad de anticiparse le permite establecer un límite en las tareas a negociar y así desde la negativa logra especificar sus futuras tareas, situación que no se presenta en todos los casos.

En referencia a las tareas a desempeñar traemos el siguiente fragmento:

“bueno me gustó, me metí en esa cátedra primero, porque me habían dicho que la profe era re abierta y te dejaban hacer, te hacía participar en muchas cosas y eso me gusto. Y cuando estuvimos ahí, estuvo bueno pero era como que hacía mucho administrativo, llevar las listas, poco de ver de la parte pedagógica.” (Entrevistada AA 4)

Es posible identificar las expectativas de trabajo, participación con las que ingresa la ayudante, sin embargo nuevamente termina realizando las tareas denominadas “administrativas”. A lo largo de los fragmentos analizados es constante la demanda por formación y participación de los ayudantes hacia el equipo de cátedras como así también el rechazo hacia las tareas administrativas que muchos expresan hacer.

“Yo pensaba y sigo pensando que era más que todo estar en contacto con tus compañeros, con los alumnos y darle un apoyo en lo que no entendieran, más que todo en relación con los alumnos, en realidad es así la función de uno. Pero en el caso de la primera ayudantía lo viví como muy alejado, porque no tenía tanto contacto con los alumnos más que ver el tema de las faltas o cosas así administrativas, no para ver, “no entendí tal autor, me puedes ayudar con esto?”, No” (Entrevistada AA4)

La ayudante continúa expresando como en su primer ayudantía ingresa imaginado que su tarea sería la de acompañar a los estudiantes en sus aprendizajes, estas expectativas son la muestra de una continuidad y recurrencia de las proyecciones al momento del ingreso de la mayoría de los ayudantes alumnos y tal como expresa en el fragmento anterior su tarea quedó relegada a lo puramente administrativo. Es oportuno detenernos aquí para especificar lo que varios ayudantes nombran como tareas administrativas, así a lo largo de estas páginas se las identifica con: llevar listas de asistencia de los teóricos y trabajos

prácticos, pasar notas, en definitiva las tareas que al finalizar la cursada de los estudiantes posibilita discriminar quienes y en que condiciones terminan la materia. Estas tareas más ligadas a los papeles que a las intervenciones con los estudiantes ó con la disciplina, en la mayoría de los relatos es lo que produce un rechazo y se confunde con el periodo de “pago de derecho de piso” que mencionan los ayudantes alumnos de la escuela de ciencias de la educación. “El poder sobre los mecanismos de reproducción, que se evidencia en la posibilidad de establecer una división de tareas y a través de ello determinar el porvenir del cuerpo, no se puede comprender completamente sin tomar en cuenta la contribución que aportan los pretendientes, entre ellos los ayudantes alumnos. Así los grados de reconocimiento varían considerablemente según los agentes y algunas propiedades que unos podrían poner en primer plano y reivindicar públicamente, serán percibidas por otros como estigmas que implican la exclusión”.(Bourdieu; 2008)

El cargo de ayudante alumnos en el ámbito de la FFyH tiene vigencia por dos años y en referencia al tiempo, los ayudantes alumnos mencionaron lo siguiente:

“Después, el segundo año hubo una instancia de mayor aproximación, mejor convocatoria...a las reuniones porque tampoco había muchas reuniones y encuentros entre la cátedra y a partir de ahí, siento como que se me fue dando como cierto reconocimiento”(Entrevistada AA1)

Es durante el segundo año de ayudantía donde se identifica un cambio en el trabajo del equipo de la cátedra y a partir de ello esta ayudante se comienza a reconocer como miembro, siempre desde la mirada de los otros docentes quienes son finalmente quienes legitiman su lugar.

Otra ayudante que inicia su ayudantía nos mencionaba lo siguiente:

“En tanto uno tiene experiencia en un montón de cosas en la escuela y es lo que estás buscando y puedes guiar de alguna manera que le va pasando al otro en ese momento. Y eso es lo bueno, que hoy intento hacer como ayudante pero no en un primer cuatrimestre de ayudantía completo, me siento que estoy empezando a pisar, a ver, cómo me voy ubicando, cómo empiezo a trabajar”.(Entrevistada AA3)

Así podemos inferir las percepciones de la ayudante alumna sobre su lugar cuando menciona que recién después de un tiempo (1 cuatrimestre) se siente con posibilidades de trabajar y cumplir lo que se proponía al momento del ingreso al espacio.

Continuado con esta apreciación otra ayudante nos relata lo siguiente:

“A mí me parece que en estas materias de segundo año, de los primeros años,

depende mucho del Ayudante Alumno regular esa relación. Vos podés ser un Ayudante Alumno, al margen. Un Ayudante Alumno “Cátedra adentro”, como le digo yo: te manejas re – bien con la Cátedra y con los Alumnos directamente nada, o bueno, por el aula, ponele que le des bola al aula virtual. No es mi estilo. Yo ahí al contrario. Es como que siempre traté de mostrarme, te digo, “cada vez con más graduación. Al principio no, porque no me animaba. Porque también dije: que pueden pensar: “¡Ay, que me viene a decir ésta! ¡Qué se cree! Que porque hizo la materia el año pasado, ahora...” Y ahora sí me siento como con toda la seguridad de sentarme al lado de ir y decirle, “Mirá, esto es así. Esto yo me acuerdo cuando la hice me sirvió así, ahora cambió un poco pero...” Yo ahora me siento, me noto, mucho más suelta en eso y me encanta. Como que lo disfruto aún más.”
(Entrevistada AA5)

De este fragmento es posible retomar la categorización que realiza la ayudante en referencia al trabajo cotidiano y la construcción de diferentes perfiles de ayudante alumno. Así ella identifica lo que podrían ser tres “estilos” diferentes de participación de los ayudantes alumnos:

- ⤴ Los ayudantes alumnos “al margen” ó “cátedra adentro”, quienes se desempeñarían muy bien en el trabajo interno del equipo de cátedra pero con los estudiantes no tienen contacto.
- ⤴ Los ayudantes “del Aula virtual”
- ⤴ y los que priorizan el contacto en las clases presenciales.

En todos los casos lo que determina el lugar, las tareas y experiencias de los ayudantes alumnos es la particular relación con el cuerpo de profesores, muy vinculado a las disposiciones de cada sujeto. Si bien es posible identificar ciertas continuidades, los ayudantes alumnos de ciencias de la educación se perciben como artífice de su participación, generándose tantas experiencias académico-institucionales como ayudantes alumnos se registran.

“Ayudante de...Filosofía”

Con la impronta de la filosofía como disciplina de “lo universitario/investigación”, más las expectativas de los estudiantes al momento de inscribirse a la carrera y posteriormente a una ayudantía, analizamos si estos condicionantes previos se refuerzan en la construcción cotidiana del “rol” del ayudante alumno en las cátedras de dicha carrera.

Una de las cuestiones que fueron surgiendo de las entrevistas se relaciona con el lugar de los ayudantes alumnos en las cátedras, a continuación analizamos los fragmentos más significativos respecto a este punto:

“el profe se compromete con sus ayudantes de una forma muy generosa, ya nos empiezan a formar. Eso es la idea, en realidad uno entra a una cátedra motivado en parte porque no por el mero contenido, sino me parece por el tipo que lo da y vos decís bueno, “acá puedo llegar a aprender cosas” y uno tiene que seguir contento con ellos. Me parece que eso es generalizado, pero depende mucho del lugar que te de el profe, cómo entiende el profe eso, qué posibilidades tiene él de seguir con la formación, qué se yo, involucrarte con un profe y demás, está bueno. Pero quizás la falencia sigue un poco de cuál es la relación del ayudante y el alumno, curiosamente. (Entrevistada AA9)

Aquí este ayudante alumno pone de manifiesto cómo su interés por ingresar a la ayudantía, no se vincula a elección de la disciplina sino por el profesor, estableciéndose una relación entre el profesor y el ayudante alumno de carácter formativa, inferimos una apuesta por parte del ayudante alumno hacia su formación con ese profesor en particular, así “la elección del “patrocinante” que por su ubicación universitaria, puede aparecer en el momento considerado como el más filósofo de los profesores de filosofía”(Bourdieu, 2008) se deja en evidencia la complicidad y complementariedad entre el que elige y es elegido. Una problemática que plantea el ayudante alumno es la inespecificidad en relación a su lugar en la cátedra y a partir de ello los vínculos que establecen con los estudiantes, en referencia a ello también los ayudantes alumnos de ciencias de la educación mencionan lo complejo que es determinar el rol del ayudante alumno al interior de las cátedras. Si bien existe un reglamento donde están pautados los fundamentos de las ayudantías y el rol ha de desarrollarse dentro de las cátedras, el modo en que realmente parecen suceder las cosas en las escuelas analizadas varía considerablemente.

Sobre las tareas que desempeñan los ayudantes alumnos mencionaban lo siguiente:

“Nosotros lo que hacemos en la ayudantía, es manejar distintos grupos de discusión. El método de la cátedra es: un día teóricos; un día de prácticos con el JTP, que en realidad es mucho más teórico que otra cosa, pero con los textos en mano y, que se yo; y nosotros, los miércoles, tenemos siempre preguntas que los chicos tienen que responder antes de venir, y se arman los grupos de discusión entre 8 y 10 alumnos, y cada uno maneja un grupo” (Entrevistada AA6)

Aparecen aquí actividades que desarrollan los ayudantes alumnos en una suerte de comisión de debate, si bien se señala la figura del Profesor Asistente quien es el encargado de llevar adelante los trabajos prácticos más parecidos a un teórico según el relato, son los ayudantes alumnos aparentemente los encargados de mediar en los grupos de discusión que se conforman en la cátedra.

La misma ayudante continúa su relato:

“Este año tenían 8 prácticos y 6 para regularizar, 7 para promocionar, y como se alargaron las clases siguieron dando prácticos, entonces iba a cambiarse todo el programa, y tenías que tener más para promocionar, más para regularizar. Entonces no, planteamos nosotras, parate, dejemos de dar prácticos y empecemos a laburar sobre el plenario. Porque a fin de año se hace un plenario, donde los chicos escriben algo, profundizan sobre un tema que les haya gustado de la materia, y lo presentan como un mini congreso, muy pequeño de “XXX”. Entonces en vez de seguir dando prácticos se usaron esos miércoles para que los chicos presenten, más o menos, lo que tenían escrito, a dónde iban, si podíamos ayudarlos con bibliografía. Eso estuvo muy bueno”. (Entrevistada AA6)

Se refuerza en este caso, el rol del ayudante alumno realizando un seguimiento minucioso en la formación de los estudiantes al cumplir tareas de corrección de la escritura y re escritura de textos para ser expuestos entre los pares y ante la cátedra. Esto implica un ejercicio y socialización con la producción de conocimiento, con actividades específicas del rol docente que se le asignan a los ayudantes alumnos de filosofía que se distancian de las prácticas que le son delegadas a los ayudantes alumnos de ciencias de la educación. El siguiente fragmento esclarece lo que venimos mencionando:

“no, es que en realidad es raro para esta materia porque el profe de trabajos prácticos da teóricos sobre los clásicos, la profesora que daría los teóricos da los teóricos sobre contemporánea. Y nosotros damos los prácticos”(Entrevistada AA6)

Así la definición de tareas docentes que se le asignan a los ayudantes alumnos de filosofía borra la incertidumbre sobre su lugar en la cátedra, sin embargo es pertinente mencionar que estas prácticas están por fuera de la reglamentación de la facultad. Y lo que puede percibirse como definiciones claras y participación estudiantil podrían estar funcionando como tareas paliativas de déficit en la planta docente en dicha escuela.

Entre las otras experiencias los ayudantes alumnos hacen referencia a:

“está bueno que los Ayudantes Alumnos sirvan como un interlocutor, hacerle una

pregunta al docente para que explique si los chicos no lo hacen, bueno lo hacíamos alguno de nosotros cosa de explicar, de que el profe se explicara más en algún aspecto. Después, bueno como te decía, las clases ya cuanto más avanzada era la materia, era más bien teórico-práctica. Entonces por ahí había una parte en la materia, de la clase en la que se indicaba algún tema y después se hacían los ejercicios. Que ahí, bueno, era esto de ir circulando por el curso y ver si resolver alguna duda puntual revisando los ejercicios con los chicos". (Entrevistado AA7)

Este ayudante alumno le asigna al su rol el lugar de interlocutor entre el profesor y los alumnos, en el sentido de hacerle preguntas al profesor para que se explique en algunos puntos que no quedaban claros en el dictado de la clase, como también el de interactuar con el grupo de estudiantes que cursaban las materia resolviendo dudas que estos podían llegar a tener. Continúa haciendo la siguiente referencia:

"(...) lo que me entusiasmaba con ésta materia en lo particular, era justamente la posibilidad de interactuar más directamente con los estudiantes. Ver, en general no hago más que sentarme a leer lo que los chicos escriben y corregir algunas aspectos de redacción, de gramática y como intentar esclarecerles lo que ellos piensan e intentan plasmar en el papel, porque es muy distinto lo que uno tiene en la cabeza, que bueno, a la hora de escribirlo, dice unas cosas que no tienen nada que ver". (Entrevistado AA7)

Nuevamente en este fragmento se mencionan tareas de acompañamiento a los alumnos en los trabajos que desarrollan que hacen suponer el cumplimiento de tareas de apoyo a la docente encargada del curso, en tal sentido esto podría tomarse como una de las variables que influyen en la mayor precisión que evidencian los ayudantes alumnos de la escuela de filosofía respecto a su rol en el trabajo cotidiano de las cátedras.

Entre la variedad de experiencias de los ayudantes alumnos sobre la construcción de su espacio, el ayudante alumno del que extraemos el siguiente fragmento es quien hace referencia a preocupaciones sobre el rol docente futuro:

"por una parte en el caso del cursillo, lo que me motivó, creo que me gustó la idea de exponer en una clase, yo quería exponer en clases, bueno de tener la oportunidad de dar algún contenido a un público interesado y que fuera digamos, más o menos coherente y sostenido por un buen tiempo, porque creo que es parte de la formación y parte de lo que uno va hacer cuando se reciba y además yo estaba con otro ayudante y una profesora y ella nos daba la oportunidad de dar

clases y lo bueno es que ahí la idea es que uno es ayudante alumno y ese sería el lugar al estudiantado, digamos, eso pasaba de hecho, o sea, uno en realidad sentía que servía. Digamos yo diría con ciertas consultas no tanto de contenido sino metodológicas, me parece que esa es una tarea que hicimos ahí, que estuvo buena, más allá de dar clases o no, apoyar en ese sentido. Los tipos te decían: “que bueno, no sé cómo empiezo a escribir”, “cómo expongo una idea”, “qué debo diferenciar”, “que debo”..ó “leeme...que tal?...consideras que es coherente el discurso” y tratar de pasarle en ese caso la experiencia que uno ha tenido de esos momentos”. (Entrevistado AA9)

Este ayudante claramente vincula su espacio con la docencia y es partiendo del rol docente desde donde se suma a la ayudantía al considerarla como una instancia de formación pedagógica. También señala las tareas de consultas “metodológicas” definidas por el ayudante alumno como aquellas actividades en donde se ayuda al alumno a escribir un texto, a corregirlo, al igual que los otros ayudantes alumnos.

Otro de los ayudantes alumnos menciona su rol en la cátedra a partir de lo siguiente:

“Bueno dimos un par de clases con temas más bien clásicos de la Lógica. No eran parte de la currícula, del programa, específicamente (...) y bueno, la clase consistía en darles reflexiones de fulano de tal y explicar por qué era relevante en ése contexto. Me parece una buena manera de retomar algunos temas o algunas discusiones que por ahí uno las dejó, porque ya cursó la materia y se olvidó. Y bueno sí, esto de la docencia me gusta bastante.(Entrevistado AA7)

En este caso el ayudante alumno también da cuenta de haber dado clases en la cátedra donde se desempeñaba, pero curiosamente no de contenidos propios del programa sino de autores clásicos, lo que puede interpretarse como temas ampliatorios y que para los estudiantes no tienen mayor importancia. Sin embargo este ayudante rescata la experiencia y refuerza la idea de apostar a la docencia. Otro de los sentidos que le otorga al ser ayudante es la posibilidad de retomar temas que él ya ha visto, pareciera que considera esta instancia más en términos de formación personal ya que en ningún momento, como lo mencionamos, los temas que da tiene que ver con el programa de la cátedra. Inferimos que la clase a la que hace referencia este ayudante es la que se encuentra pautada en el reglamento de la facultad. En referencia a este punto otra ayudante comentaba lo siguiente:

“no dimos ninguna clases eso me quedó pendiente. Dar la clase teórico práctica,

me quedó pendiente. Pero si en realidad, si nos juntamos todos nos juntábamos todos los miércoles a discutir con los pibes, los pibes nos planteaban todas las dudas que tenían sobre los textos, me parece que eso quedo en la balanza”(Entrevistada AA6).

Aquí se plantea como una cuestión que quedo pendiente la de dar una clase teórica y la ayudante se refiere claramente a lo que aparece en el reglamento como una de sus funciones, si bien es una queja de la ayudante considera que esta función fue compensada al ejercer la función de coordinadora del debate en los pequeños grupos.

En los siguientes fragmentos los ayudantes alumnos hacen referencia al rol docente y al espacio de la ayudantía como lugar de “entrenamiento de habilidades para dar clases”:

“Me parece una buena manera de entrenar habilidades para dar clases. Me parece que todos los que estamos en alguna carrera de éstas: Ciencias, Historia, Filosofía, Letras eventualmente vamos a terminar dando clases. Sea nuestro interés principal o no. Pero bueno, como primera salida laboral es quizás lo que está más a mano, tiene este doble valor, primero te formas como docente, en particular como Ayudante te formas más como docente.” (Entrevistada AA6).

“Bueno la Ayudantía te abre la puerta y ver cómo funciona el otro lado me permitió a mí, por lo menos participar más, o sea, ver cómo funciona el “backstage” de las clases: cómo es...te da una visión más global de cómo funciona todo.” (Entrevistado AA7)

Aparece el rol del ayudante alumno vinculado a la tarea docente, pero bajo la definición de espacio de “ejercicio” docente, donde desarrollar habilidades para en un futuro ejercer la docencia y aquí se puede mencionar la diferencia con los ayudantes alumnos que se acercan al espacio de la ayudantía también buscando realizar tareas docentes, pero la mirada no está tanto sobre si mismos sino más en el compañero que aprende.

A pesar de presentarse más definido el rol del ayudante alumno en la escuela de filosofía, es constante el planteo sobre la doble filiación del espacio, tal como lo plantearan reiteradamente los ayudantes alumnos de ciencias de la educación. A propósito un ayudante mencionaba:

“Qué hace uno, porque uno se involucra con la cátedra, puede dar la clase y demás, pero no sé qué estamos aportando en general, yo soy alumno también. Que te está aportando es difícil, se debería dar una participación más en términos de no sé, bueno hagamos las clases de consulta la hacemos nosotros, como te

mencionaba hace un rato o creo que debe ser un intercambio más fluido si es que vamos a ser ayudante alumnos, porque si no, no sé.”(Entrevistado AA9)

Aquí al tiempo que hace referencia a su lugar en la cátedra resalta su condición de estudiante, bajo el interrogante de que aporta en términos generales a la cátedra, este punto lo retomaremos más adelante. Pero también deja planteada la demanda por mayor precisión sobre sus tareas.

Si bien la mayoría de los ayudantes alumnos de filosofía inician sus ayudantías de cátedra por “añadidura” a otros espacios en los que venían participando y sus intereses centrales no residían en un primer momento en la enseñanza, se percibe por parte del cuerpo docente de la carrera una definición más clara sobre el lugar de los ayudantes y parece no dejarse nada al “azar”. Los ayudantes tienen lugares definidos ya sea cumpliendo tareas específicas de apoyo a la docencia ó lo estrictamente reglamentado en el ámbito de la FFyH.

“Yo acepto que ustedes me acepten si pueden hacer que tengamos reuniones de Cátedra...”

La organización jerarquizada en la que se incorporan los ayudantes alumnos, donde ellos se ubicarían en la base de la pirámide y los profesores titulares ó adjuntos en la cúspide, nos lleva a preguntarnos sobre las posiciones y luchas que se llevan al interior de estos espacios. En la clasificación de los sujetos está en disputa nos sólo quien está legitimado para participar del juego sino también quien habla de la ciencia y en nombre de ella.

Pero la división en el campo universitario se funda fundamentalmente en “el poder propiamente universitario que está basado en el dominio de los instrumentos de reproducción del cuerpo profesional, en la posesión de un capital que se adquiere en la universidad y vale casi exclusivamente en la universidad. Este poder produce la división entre quienes lo detentan, en su mayoría profesores de más edad y más consagrados académicamente y los más jóvenes en el campo quienes se definen por la negativa de estos atributos”. (Bourdieu, 2008)

Respecto a la relación que se establece en el trabajo cotidiano de las cátedras, donde participan y se generan diversas dinámicas de relación entre los integrantes de las cátedras. Los ayudantes alumnos hacen referencia a:

“Sí, mi intención en términos de pensar la cátedra, la pensaba mucho mas integral y finalmente te das cuenta que cada uno tiene su función y cada quien construye

su espacio, como te decía, veces por la relación que estas te abre (referencia a los docentes de la cátedra), pero también sólo” (entrevistada AA1)

Lo que plantea la ayudante alumna es la clara división de tareas que percibe al interior de la cátedra donde se desempeña, donde cada quien ocupa un lugar. Ella menciona que incluso su espacio tiene mucho de construcción individual y detrás de “*cada quien construye su espacio*” se puede inferir la lucha por la búsqueda de un lugar, del reconocimiento mutuo entre los diferentes integrantes de la cátedra.

Otra ayudante menciona su experiencia de trabajo en el siguiente relato:

“Son ideas que vos tenes. Y nadie te escucha. No hay cátedra. Supongo que la idea de cátedra tiene que ver no solamente con preparar un espacio curricular, sino que supone que son personas diferentes, que están en la universidad y que muy probablemente cada docente tenga su perspectiva de trabajo su forma de investigar y de entender el conocimiento, y de entender todas las categorías educativas de cómo se aprende, y miles de cosas, eso no está, no hay idea de Cátedra. Digo todo esto de la diferencia porque se supone que si vos participas en un espacio de trabajo en equipo, más allá de todo eso, se deberían consensuar algunas cosas básicas. Yo no digo que existe el consenso unánime, pero bueno. Que haya ciertos parámetros comunes y que funcione la Cátedra.”(Entrevistada AA2)

En las palabras de esta ayudante alumna se evidencia una crítica sobre la concepción de trabajo, en referencia a la organización cotidiana de las actividades de todo el grupo. Es recurrente la mención a “no hay cátedra”, al mal funcionamiento del equipo en tanto no tiene la experiencia de trabajo en conjunto, de discusión de criterio y al no posibilitarse este espacio de trabajo la ayudante también experimenta desasosiego respecto a su lugar, que queda evidenciado en el “nadie te escucha”. En este contexto no existe posibilidad de ingreso a nada desde el lugar de ayudante alumno, ya que los intercambios indispensables para generar complicidades, pertenencia a una red de relaciones se encuentran fuera de su alcance. Esta es una posibilidad desde donde también interpretar el reclamo de esta ayudante.

Esta vivencia del trabajo de cátedra es común con otra ayudante que menciona:

“En ésa Cátedra se nota más cómo, en el momento del Teórico, la Profe da el Teórico de una manera; en el momento del Práctico, depende de con que Profe vayas, lo regula más de una manera al Práctico, o de otra. El práctico es práctico;

el teórico es teórico; y lo que es investigación es investigación. Yo creo que eso influye mucho en el trato que se tiene con los Ayudantes.” (Entrevistada AA5)

Al igual que el primer fragmento se evidencia la dislocación entre los espacio de la cátedra y vuelven a mencionar la clara división de tareas entre los docentes, frente a la dificultad del ayudante de integrarse al trabajo cuando la lógica que prevalece es de “cada uno por su lado”.

La misma ayudante en referencia a otra cátedra nos decía:

“Y además ellas tienen otra manera de regular los Teóricos y los Prácticos. No obstante lo tienen bastante en claro: yo pensé que iba a entrar y que iba a ser como medio cualquier cosa, y en ese sentido es como muy bueno. O sea: si el reglamento dice que vos como Ayudante vas a dar un Teórico o un Práctico ¡lo vas a dar mamita! No me importa si te sentís preparada, o no”. (Entrevistada AA5).

A diferencia de la experiencia que relata esta ayudante anteriormente, la claridad sobre su trabajo y las pautas de trabajo interno en ésta cátedra hacen que ella viva como gratificante su experiencia de ayudante en este espacio.

En cuanto a la relación entre los integrantes de la cátedra y el ayudante alumno, traemos este fragmento:

“Bueno en parte después la relación se fue abriendo con otros docentes(más allá del titular) de la misma cátedra que me apoyaron, que me aportaron bibliografía, que de alguna manera también yo buscaba eso, como que muestras otras miradas, no a repetir y ver, escuchar y siempre el mismo discurso, no?” (Entrevistada AA1)

Podemos analizar cómo esta ayudante hace referencia a la posterior apertura de la cátedra, a la posibilidad de interactuar con el resto del equipo docente rescatando las experiencias de intercambio de conocimientos más allá de la repetición del cursado de la materia.

Respecto a la experiencia de trabajo con el resto de la cátedra cuando indagamos si volverían a ser ayudantes alumnos, una estudiante nos dice:

“Sí pero con otras condiciones. O sea yo sería la que pondría las condiciones en la entrevista: “Yo acepto que ustedes me acepten si pueden hacer que tengamos reuniones de Cátedra; si hay planificación en los Prácticos, porque se supone que esa es la intervención en la que uno más espacio tiene; que haya verdaderas consignas para los Ayudantes de la Cátedra” (Entrevistada AA2)

Consideramos que este fragmento sintetiza la mayoría de las experiencias de los

ayudantes alumnos de cátedra de la escuela de ciencias de la educación. En tal sentido la demanda y hasta la crítica al trabajo docente puede ser analizada desde dos dimensiones conjuntamente: como una rotunda crítica al trabajo docente a partir de una definición centrada en lo que se consideran las “buenas prácticas pedagógicas” y también la búsqueda de reconocimiento, ingreso a los rituales a través de los cuales se hace necesario reafirmar su valor ante el grupo, desde donde legitimar su lugar.

Otra ayudante en referencia a su trabajo cotidiano, a su experiencia en la cátedra nos comentaba:

“o sea el espacio lleva un tiempo creo, lleva un tiempo, bueno primero es de alguna manera la lealtad a la disciplina que está manifiesta en la lealtad a una persona(...)en algún momento sí, como incentivando a hacer aportes pero yo esperaba como que el otro me dé el ok para poder aportar y decir algo”
(Entrevistada AA1)

En este fragmento la posición dominante en la jerarquía se evidencia y se reconoce por parte del ayudante alumno, en tanto identifica no sólo a quien habla en nombre de la disciplina sino prácticamente como la manifestación de la misma. En tal sentido desde esta legitimidad que aporta la ayudante, reproduce la jerarquía lo que supone el mantenimiento de las distancias, con ello, el orden de las sucesiones en que se encuentra involucrado. Conjuntamente a ello, se expresa la necesidad y de la legitimación constante del otro-docente para reafirmar el lugar de pertenencia a la cátedra.

“En realidad no hubo un interés de tipo académico, de empezar y decir quiero hacer carrera en la facu (...) Me parece que, o sea no tenía, pese a que en la facultad creo que existe una fuerte tendencia a la auto-reproducción y academicista creo que en el momento no lo pensé como tal, es un planteo que quizá me hago más ahora ,que cuando ingresé a la cátedra. Que uno podría pensar bueno, ingreso para hacer carrera, después adscripción, después esto y subir eh...bueno, entonces como que eso se va reviendo en la marcha y son circunstancias”
(Entrevistada AA1)

Esta ayudante aporta su lectura sobre lo que considera “subir”, haciendo mención a la reproducción del cuerpo de profesores, identificando entre el paso a seguir en la jerarquía docente la realización de una adscripción. Si bien manifiesta que “hacer carrera en la facu” no fue su motivación al momento de ingresar a la cátedra como ayudante alumna, al momento de la entrevista se reconoce en otra posición más próxima a ser egresada y en

esta circunstancia es una posibilidad a tener en cuenta iniciar la “carrera” de docente universitaria.

Otra ayudante respecto esto nos decía:

“Simplemente quería probar ese lugar de Ayudante Alumno, porque además no me veía, no me interesaba la Facu. Cuando me empieza a interesar es recién éste año. Cuando entro a XX, que es como que digo: Realmente si a mí me gustaría dar clases en la Universidad, sería en los Trabajos Prácticos. Los Prácticos son como el espacio que más me interesa, o sea, sí voy a tener que hacer alguna carrera o trayectoria. Porque si no, no hay forma de entrar. Entonces, recién este año lo empecé a pensar como ámbito posible de inserción mío, la Facu, la Universidad”.
(Entrevistada AA5)

Al igual que la otra ayudante, el ingreso a la cátedra no lo relaciona con la carrera de docente universitaria para el futuro, sin embargo cuando realiza su segunda ayudantía también más próxima a ser egresado, es donde afirma su interés por la continuidad en el desempeño como docente universitaria. Es a partir de este momento que proyecta un futuro laboral ligado a la docencia universitaria y se constituye así en algo deseable. Esta ayudante redobla la apuesta con la siguiente afirmación:

“Para mí la Facu definitivamente no fue ni es un lugar de paso. Es un lugar de permanencia y así lo he vivido cada año. Por más de que yo diga éste año me gustó más. No, es un lugar en el que cada día que he venido es algo”.
(Entrevistada AA5)

Se comparte la visión que es a partir de la participación como ayudante alumno donde se refuerza el sentido de pertenencia institucional y se pasa a la condición de permanencia, el ya no estar de paso.

“estoy haciendo carrera como una carrera docente (...) mi formación, lo económico acá no prima para nada, de hecho como ayudante alumna ad honorem porque nunca recibimos nada más que formación, o sea, que sí, sí, me gustaría seguir”
(Entrevistada AA4)

Se parte de una apuesta que va más allá del rédito económico a corto plazo, se proyecta sobre las reglas de sucesión y se estima, que idealmente, las inversiones de tiempo se traducirán en la incorporación al campo. Es posible identificar en este relato algunos elementos característicos de lo que podrían ser “estrategias de sucesión en donde los recién llegados realizan inversiones circunscriptas a los límites autorizados”(Bourdieu;

2007)

Continuamos reflexionando respecto a lo que otra ayudante considera potenciales ventajas que le brindó la participación en una cátedra.

“Hoy por hoy, uno lo puede mirar así, pese a que no fue la idea original, la idea original fue abrir puertas al conocimiento que en realidad no estaba en su momento vinculado con abrir puertas con otras personas vinculadas al conocimiento no?(...) Creo o sea definitivamente sí, me parece que abre puertas a como me decías vos ó me preguntaste, a adscripciones, a cuestiones como de gobierno universitario, cuestiones sobre cómo se maneja la cuestión universitaria pero bueno, depende de tus intereses y de las oportunidades que te brinden o que te coarten”(Entrevistada AA1)

Rescata las posibilidades que brinda la ayudantía de conocer, de generar una red de relaciones académicas por fuera de vínculos específicos del equipo de cátedra que permiten un conocimiento de “lo universitario” más allá de lo puramente vinculado a una disciplina.

En referencia a su incorporación como ayudante alumna al “mundo académico” nos decía:

“el impacto fue lindo en el sentido de que uno de alguna manera se hace la vivencia no sólo como un estudiante, se abre una puertita de hacerse una especie de trabajador, en el sentido de que no sos el estudiante que va, viene, estudia que se yo, sino que ya tenes otras interacciones, y de alguna manera los otros también te posicionan distinto” (Entrevistada AA1)

Reconoce la experiencia como integrante de un equipo de cátedra y se identifica como trabajadora que se diferencia de los estudiantes que están de paso, se considera parte de la institución, vivencia que se refuerza por la legitimidad que otorgan lo “otros” en las interacciones cotidianas ya sean docentes como estudiantes. Continúa diciendo:

“sí, me permitió conocer la escuela, conocer otros movimientos que no conocía, conocer reformas, dinámicas, políticas, cuestiones que tienen que ver con la vida universitaria y la construcción del otro, que bueno, como estudiante por ahí uno no se comprometía tanto. Pero realmente pude ver lo jugado que es estar también en una cátedra, en plantear una propuesta de aprendizaje y en cómo las concepciones previas y las filiaciones que uno tiene como se juegan, o sea, aprendí que la educación fundamentalmente es política”(Entrevistada AA1)

Nuevamente aparece el lugar de la ayudantía como vínculo con la institución, como

generadora, a partir de las relaciones que posibilita, de un sentido pertenencia institucional. También deja planteado las formas de luchas inseparablemente políticas y científicas por la legitimidad científica y cómo ello varía según según la distribución del capital que detentan los sujetos involucrados en la lucha. A partir de ello otra ayudante comenta:

“el ser ayudante es una vía de información de otras cuestiones que no hacen a la cátedra, sino que hacen a las cuestiones institucionales que exceden el plano particularizado de las cátedras y fragmentado” (Entrevistada AA3)

Desde su incorporación a la vida académico-institucional el ser ayudante alumno se constituye como un nexo entre la institución y los estudiantes, posibilitando una comunicación menos fragmentada. Aquí se rescata la interacción y se centra la mira en el ayudante alumno como parte de la institución.

En referencia al lugar docente se comenta lo siguiente:

“Uno como docentes (la ayudante hace referencia al los docentes de la cátedra donde participa), yo creo que acá en la universidad se cuida mucho ó resguarda mucho su espacio y el lugar del intercambio interdisciplinario como fue pensado el plan no es tal, en el sentido de sentarnos y realmente bueno, yo desde lo que conozco lo apporto. Bueno, como que esperaba un poco más, quizás mayor apertura. ” (Entrevistada AA1)

En este fragmento se da cuenta de las estrategias de conservación por parte de los docentes en tanto centran sus prácticas en la perpetuación de su espacio, en el orden científico establecido al cual pertenecen (Bourdieu; 2007).

“Es como estar en dos lugares al mismo tiempo. Sos Alumno y aparte estás en una Cátedra, por lo tanto estás con un pie de cada lado. Es como medio el ideal de universitario de la XXX (nombre de docente), y por un lado es sumamente enriquecedor el trabajo, si fuera un poco más allá de que no lo es, tiene sus beneficios. Como instancia de aprendizaje, de contenido y pedagógica. Por otro lado es sostener un poco el status quo. Vos me preguntaste hace un rato: si yo me proyectaba como Docente Universitario, y yo te decía que no. Entonces que ridícula, para qué haces la ayudantía. O sea, pensaría alguien. Porque en realidad es empezar por el primer paso de la jerarquía de cómo está pensado el ingreso a la Universidad para los Docentes”. (Entrevistada AA2)

Queremos referirnos a varios elementos presentes en la reflexión anterior, en primera

instancia se reitera la doble filiación del espacio de ayudantes alumnos, al tiempo que los estudiantes también son integrantes de una cátedra lo que aparece como una tensión a lo largo del relato. Otra de las tensiones se refiere al ocupar el espacio ya que lo relaciona con mantener el “*status quo*”, como si el estar en el espacio generaría unilateralmente estrategias de sucesión, si bien parece identificarlo así ella se posiciona por fuera de estas relaciones, intentando llevarnos a interpretar que no posee intereses sobre el ingreso a la vida académicas.

“El director del grupo que en este caso, es el ayudante alumno”

Teniendo en cuenta el análisis que venimos realizando de la planta docente en la escuela de Filosofía, la constitución de la cátedra con profesores con dedicaciones full y las tareas que desempeñan los ayudantes alumnos, nos preguntamos sobre la participación de esto en las distintas aristas que hacen a la organización de la cátedra, teniendo en cuenta el marco normativo en donde se sostiene que los profesores deben integrarlos en todas las actividades del equipo.

Estas son las respuestas dadas por los ayudantes alumnos:

“En XXX era diferente la dinámica, ya que ahí se dividían después en grupos y se llevaba a lo largo de todo el curso en forma paralela un trabajo, que al final del curso se presentaba. Entonces había 4 ayudantes creo, y en el curso eran 100 ponele, entonces eran 4 grupos de 25, había un texto que lo daba el profesor, y se trabaja alrededor el texto. Cada uno de los ayudantes tenía criterio propio para ver cómo enfocarlo, si quería vincularlo a la materia al trasfondo teórico de la materia, o si quería trabajar, específicamente el tema del libro. Y luego, una vez por semana, o cada 15 días se reunía el grupo, se discutía, el director del grupo que en este caso es el ayudante alumno, por lo general llevaba más o menos una temática para dirigir el grupo, sino era un tema muy dado a la discusión libre, entonces tenías que mantenerlo acotado sino te vas por las ramas, vinculado a la parte ética, a la parte evolutiva, se mezclaban varias cuestiones, no? científicas, morales y filosóficas. Lo cual da lugar a diversas opiniones y donde intervienen hasta las ideologías de los individuos, lo cual necesita que lo manejes con un poquito más firme porque sino perdés mucho tiempo y, las clases son pocas, o sea, es muy lindo discutir en un bar o en un horario sin límites”.(Entrevistado AA8)

Lo que sostiene este ayudante alumno resulta muy significativo ya que da cuenta de como

se establecía la organización de la cátedra y las respectivas divisiones de tareas. El Profesor titular es el encargado de llevar adelante las clases teóricas mientras que los ayudantes alumnos se hacen cargo de las comisiones de los trabajos prácticos, teniendo la plena libertad de establecer los criterios para llevar adelante los mismos, nuevamente volvemos a analizar como los ayudantes alumnos realizan tareas docentes por fuera del reglamento y cómo claramente en este caso recaen sobre ellos los déficit institucionales en cuanto a dotación docente, como hemos visto no por falta de partidas presupuestarias sino por las decisiones políticas en la distribución de las mismas.

Las consideraciones anteriores se evidencian nuevamente en el siguiente fragmento:

“Para la clase práctica-teórica, que dábamos nosotros, había material extra y bueno elegíamos el material que nosotros usamos” (Entrevistado AA7)

El ayudante alumno también señala como en las clases teóricas-prácticas que a él le correspondía dictar podía seleccionar el material a trabajar. Parecería ser, que aparte de la formación en investigación en la carrera de filosofía se tiende también, como lo plantea su plan de estudio, a la docencia universitaria. El siguiente relato esclarece lo que venimos mencionando:

“Uno en la Universidad da una materia específica, uno no da Filosofía como puede dar en el secundario, sino da Lógica o Filosofía de la Ciencia” (Entrevistado AA7)

“pero creo que es fundamental la formación porque lo que uno hace acá es especializarse, está el profe de Estética, el profe de... y el profe del secundario debe manejarse en un amplio de lectura”. (Entrevistado AA9)

Se infiere de estas respuestas que otras de las perspectivas a futuro que los ayudantes alumnos imaginan es la docencia a nivel universitario, y que en la delegación de tareas al interior de las cátedras, al hacerse cargo ellos de las comisiones de trabajos prácticos lo reivindican como “el” espacio que los estaría formando.

“Sí, sí, sí, todos los miércoles que nosotros veníamos nos juntábamos todos en el bar a hacer una charla de media hora sobre cómo iba el grupo más o menos, que tenían flojo los pibes que no, cómo les fue en el parcial, por ejemplo” (Entrevistada AA6)

Esta Ayudante Alumna da cuenta de la participación activa en las reuniones de cátedra, en donde conversaban acerca de cómo iban los grupos que ella tenía a cargo.

“Sin embargo había mucha posibilidad de meter mano, digamos: proponer algún trabajo práctico nuevo, proponer alguna bibliografía, sacar bibliografía, proponer;

hubo un año en el que cambiamos, que se cambió de un tipo de trabajo a hacer otro más monográfico. Y siempre nos juntábamos en reunión de Cátedra o era vía Correo Electrónico.”(Entrevistado AA7)

Este otro ayudante alumno sostiene la posibilidad de intervenir en el armado de trabajos prácticos, sugerir bibliografía o cualquier otro tipo de recomendaciones que van sido tenidas en cuenta por la cátedra y llevados a cabo.

Estas respuestas dadas por los Ayudantes Alumnos, nos han permitido construir algunas aproximaciones en torno al lugar del ayudante alumno en las cátedras de la Escuela de Filosofía. Si bien la participación activa en las distintas tareas que hacen a la cátedra, ya sea dando *una* clase teórica; *una* clase teórica- práctica como así también el ser incluidos en las reuniones, llevar adelante propuestas que ellos han elaborado. A partir de los diferentes relatos, estos ayudantes alumnos parecen dar cuenta que desde un comienzo se le delegan tareas de profesores asistentes. En estos casos no nos preguntamos sobre la relación de los ayudantes con el resto del equipo de cátedra, porque tal como queda expuesto son los ayudantes alumnos fundamentalmente el equipo de cátedra, quienes llevan adelante las tareas cotidianas en referencia al cursado del estudiantado.

LAS TECNOLOGÍAS, “NUEVAS” REGLAS EN EL ESCENARIO ACADÉMICO

En este trabajo “los jóvenes” aparecen en su rol de ayudantes alumnos y como expresamos anteriormente entre las características comunes aparecen:

- ⤴ la edad, donde la mayoría nace entre los años 1985-1989,
- ⤴ Solteros y sin hijos
- ⤴ La mayoría de los padres con estudios superiores completos.
- ⤴ Residir en la ciudad de Córdoba, viviendo la mayoría en la casa familiar.
- ⤴ No “necesitar” trabajar para costear sus estudios universitarios
- ⤴ Ser ayudantes alumnos de la FFyH.

Frente a estos elementos comunes, indagamos sus prácticas en referencia a las tecnologías de información y comunicación a fin de problematizar, sin negar algunas marcas generacionales que pueden existir en relación con las experiencias y usos tecnológicos, las nociones de “brecha generacional” y “nativos digitales”.

En tal sentido es imposible analizar las “transformaciones” que entran en juego al escenario académico de la mano de la tecnologías de la información y la comunicación sin tener en cuenta los particulares contextos familiares y sociales de los sujetos, que generan desiguales contextos de recepción.

Procuramos obtener datos en referencia a los consumos y vínculos que los ayudantes alumnos establecen como “nueva” generación de universitarios frente a las tecnologías de la información y la comunicación y los vínculos entre-generaciones que se establecen como consecuencia de ello.

Respecto a su vínculo con las tecnologías un ayudante alumno de filosofía nos comenta:

“Bueno, en casa siempre hubo, desde que yo me acuerdo, hay computadora. Por ejemplo: desde que yo me acuerdo de que existe Internet, hay Internet. Mi viejo es un tipo al que le interesa mucho y siempre ha estado a la altura, al alcance de él y de lo que puede, accediendo a todas esas cosas, a todas esas cuestiones más tecnológicas. Bueno, y un poco medio, lo heredé yo también. Me acuerdo haber, usado computadora desde muy chico. Usé Internet, desde muy chico también; digamos desde los diez años”. (Entrevistado AA7)

La experiencia de acceso y aprendizaje informático de este ayudante se presenta como

algo cotidiano, no son “nuevas” las tecnologías que se designan como nuevas tecnologías. En su relato hace referencia a la socialización del entorno familiar con la computadora e internet lo que posibilita una socialización temprana con estos medios. El acceso en la casa desde temprana edad a las tecnologías genera una experiencia de uso casi “natural” que hace significar la construcción cultural familiar como algo heredado. Lo que se pone de relieve en este sentido es cómo las trayectorias de los sujetos permiten la acumulación de capitales específicos, que posteriormente son reconvertidos según los contextos por donde se mueva el sujeto.

“A medida que fui creciendo fui haciendo cada vez más cosas; en algún momento supe diseñar Páginas Web, bastante humildes, en lo que son ahora”. (Entrevistado AA7)

Este ayudante quien tiene un acceso temprano a las tecnologías, no sólo es usuario experto sino que se posiciona frente a ellas como productor y administrador de las mismas en su vida cotidiana. Respecto a su experiencia como estudiante universitario y las tecnologías reflexiona:

“Y yo creo que son muy valiosas. Más que nada ahora, sobre todo desde que irrumpió Internet en la Computación, a gran escala. Siempre es una herramienta de doble filo: la podés usar para perder mucho tiempo o para aprender mucho. Yo, por ejemplo, leo mucho en Internet: leo muchos artículos, leo muchos blogs, leo los diarios por Internet. Me gusta...cuando tengo alguna duda con algo, busco Wikipedia y consulto algunas otras fuentes. En ese sentido es muy, es una herramienta, creo yo, que es muy valiosa”. (Entrevistado AA7)

La incorporación de la computadora, de internet en la producción de conocimiento, como herramienta de información tiene un lugar clave en construcción de saberes que realiza este ayudante alumno. Menciona ser un lector del mundo digital y considera las TIC como una herramienta valiosa. En este relato es posible inferir lo que el estudiante considera un “buen uso” entre los que reconocemos la lectura de artículos, diarios, blogs, consultar buscadores por dudas puntuales, quedando por fuera de esto y en contraposición a ellos las posibilidades del “usar para perder mucho tiempo”. El centro de su relato está en lo que consideramos el “carácter social del entorno digital, que implica la necesidad de administrarlo y regularlo” (Doueihi; 2010).

En referencia a estos puntos otro ayudante alumno menciona:

“yo hasta segundo año, hasta bien entrado segundo año no tuve computadora, o

sea, laburaba en un ciber o le pedía a mis compañeros o que se yo, desde ese tiempo me quedó el hábito de escribir todo, todo lo que hago lo escribo en un papel después lo paso. Ahora sí tengo computadora, tengo una notebook, y el hábito quedó, manejo los programas básicos y uno se va interiorizando, cosas útiles para la carrera, por ejemplo un programa de citas y en cuanto a internet para acceder a material bibliográfico es una mina de oro total! Si uno de estar ahí, de intentar conseguir bibliografía, conseguís no sé, cosas que ni siquiera están publicadas ó que están en vías de publicarse, hasta videos de conferencias, que por ahí dio cierto profesor que te gustaba, programas de producción, por ejemplo que son también muy útiles para manejar, manejo muy poco, pero son realmente muy útiles y las tareas de producción en general son tareas bastantes difundidas y es importante, a mí me parece muy importante”. (Entrevistado AA9)

Este ayudante relata su experiencia en cuanto a su producción de textos universitarios, al acceder a la computadora personal cuando ya transcurrieron prácticamente dos años de su ingreso a la vida universitaria genera modos de producción que lo anclan a la cultura escrita pero en papel, para luego pasarla al formato digital. La repetición de esta práctica de producción se hace hábito y se sostiene en el tiempo, aun actualmente que cuenta la posibilidad de generar sus producciones directamente en soporte digital. El incorporarse a la “cultura digital” exige formas nuevas y siempre cambiantes de alfabetización por la que este ayudante está transitando al iniciar su acercamiento a nuevas formas de hacer y conocer. La “cultura digital está compuesta por modos de comunicación y de intercambios de informaciones que desplazan, redefinen y remodelan el saber en formas y formatos nuevos, y por métodos para adquirir y transmitir dicho saber” (Doueihí; 2010). Es necesario no limitarse a la simple manipulación de las herramientas disponibles para romper con la llamada “brecha digital”. Este concepto que se ha vuelto un lugar común al momento de analizar el impacto de las tecnologías en la sociedad, pero “cuando se la analiza sólo desde la dimensión socioeconómica se corre el riesgo de equipararla a la brecha que existe entre los que tienen acceso a los diversos componentes del entorno digital y los que no lo tienen” (Doueihí; 2010).

“El conocimiento típico ¿sí? que manejas el paquete de Office, que manejas bien... Bueno, yo ahora estoy haciendo una pasantía, por ejemplo. También me ayudó bastante éste año, a trabajar más con el Aula a saber qué cosas se pueden hacer. Como que te da más idea, de que si en un lado funciona así, acá capaz funciona

así. Antes por ahí no me animaba ni a tocar el Aula, porque digo: Ya veo que me la mando (Risas) y hago cualquiera. En cambio este año estoy más mandada”.
(Entrevistada AA5)

Son variadas las experiencias de los ayudantes alumnos en referencia a usos y acceso a las tic en ambas escuelas. Sin embargo al momento de las entrevistas una de las percepciones entre los ayudantes alumnos de filosofía es que la mayoría de los estudiantes cuenta por lo menos con una computadora familiar:

“Cuando yo cursé la materia, en dos mil cinco, en Primer Año, había una de las clases semanales que era en el Laboratorio de computadoras. Ahora ya casi cada vez son más escasas las clases, porque cada uno tiene compu en la casa. Ahora, como te digo, como casi todo el mundo tiene computadora en su casa, es como un tanto trivial. O sea, cuando las clases se hacían todas las semanas en el laboratorio, por ahí era medio molesto para los chicos tener que venir y usarlo acá, siendo que era algo que lo podía hacer en la casa”(Entrevistado AA7).

Se exponen varios indicios sobre cómo fueron cambiando las prácticas en las clases desde que el acceso a una computadora se fue extendiendo a la mayoría de los estudiantes. La materia en la cual se desempeña este ayudante alumno realiza ejercicios semanales desde un software, para ello durante los primeros años se encontraban todos en los laboratorios de informática de la facultad para desarrollar los prácticos, posteriormente al año 2005 los nuevos grupos de estudiantes revelan contar con la posibilidad de realizar tales ejercicios en su casa, sin necesidad de trasladarse a la institución con lo cual se suma esta posibilidad a la propuesta. Sin embargo otro ayudante del mismo espacio curricular nos decía:

“La computadora, es constante su uso, leo textos de ahí, reviso el mail, facebook. Bueno, pero lo que sí note en XX (nombre materia donde es Ayudante) es que hay muchos estudiantes de primer año que son grandes, adultos de más de 45 años, que sí necesitan ayuda con el uso de la computadora”.(Entrevistado AA10)

En este fragmento se establece una diferenciación entre las habilidades de usos del ayudante alumno y las de un grupo de ingresantes, en donde la característica diferenciadora es la edad. Sin embargo, enfatizar y sostener el carácter de nativos digitales de los jóvenes oponiendo sus capacidades a las dificultades y resistencias de los adultos en relación con el dominio de medios digitales es un riesgo que otros autores (Dussel y Quevedo, 2010) ya han señalado. Estas breves reflexiones en el plano de la

incorporación de máquinas y conectividad de los ayudantes alumnos son el punto de partida para los análisis en referencia al trabajo cotidiano que se realiza en las cátedras a partir de la incorporación de tecnologías a la enseñanza.

“La cantidad de cosas que se puede hacer con el Aula virtual y nosotros no sabemos cómo usarla o sea, no sabemos, y no tenemos Ayudante Alumnos”

En las entrevistas, los ayudantes alumnos identifican la incorporación de tecnologías a la enseñanza con el uso de la plataforma moodle. Esta última es una herramienta que incorpora el área de tecnología educativa de la Ffyh como complemento a la enseñanza presencial, es en esta plataforma donde se habilitan espacios virtuales como “aulas” para ser administradas por las cátedras de la facultad.

Al inicio de este trabajo planteamos algunos interrogantes respecto a la organización y división del trabajo hacia el interior de las cátedras a partir de la incorporación de tic. Los ayudantes alumnos nos comentaban al respecto:

“en esto de las construcción de espacios, el aula era mi espacio en el sentido como propio, porque de otra manera vos estas como ayudante en referencia a alguien, en referencia a un profesor. El aula era mi espacio porque muchos, la mayoría que son docentes no la conocen, no están inscriptos, no la manejan, era mi espacio de relación con el alumno y como te dije, ahí era un espacio de consultas administrativas, pedagógicas, qué temas entran, que temas no van, también se trata de colgarles alguna información anexa, qué paginas virtuales consultar”
(Entrevistada AA1)

En la experiencia de esta ayudante es ella quien en la construcción de espacios y división de tareas en la cátedra asume el aula virtual como propia. El aula virtual se constituye en su espacio dentro del equipo de cátedra. En tal sentido el aula virtual aparece en la experiencia de esta ayudante como el lugar de encuentro y posibilidad de intercambio con los estudiantes. Desde el aula virtual considera que logra despejarse de la referencia que todo ayudante tiene con el docente a cargo de la cátedra, reforzada esta percepción por el no ingreso de los docentes al aula virtual de la materia. En este fragmento también consideramos interesante mencionar cómo la ayudante contrapone su experticia en el manejo de la herramienta al tiempo que menciona el desconocimiento al respecto de la mayoría de los docentes con los que trabaja.

Esta misma ayudante relata cómo termina haciéndose cargo de la administración del espacio virtual de la materia en la que se desempeña:

“Pero el espacio no recuerdo tampoco, o sea, fue como que se me delegó en realidad este espacio así como entre comillas, como es la palabra cuando te incentivan a algo, como que a mí se me inserto en el equipo de investigación y también se me mando de alguna manera a ese espacio, creo que en este sentido no hubo tampoco mucha negociación, es más, los docentes en vez de ir y fijarse al aula virtual, me mandan un mail y me dicen XX subí esto al aula, XX exponé esto en el aula, XX en vez de ir y decir bueno, XX cómo se maneja esto, como puedo, tampoco hubo una pelea por el campo (risas) fue como totalmente, pero sí creo que forma parte de la división de tareas que hace una cátedra.(Entrevistada AA1)

Según este fragmento al momento del ingreso a la cátedra a la ayudante alumna se le “delega” la tarea de administrar el aula virtual, dentro de la división de tareas que las cátedras realizan, a ella como integrante de la misma le “tocó” esta actividad. Si bien aquí parece vivirlo como una imposición, un lugar al que se la mandó sin previa negociación, analizamos en el párrafo anterior como ella luego se apropia del espacio al punto de considerarlo propio. Respecto a cómo trabaja desde el espacio virtual nos decía:

“la autonomía sigue siendo relativa, más allá que los docentes como te digo en general no entraran. En el sentido que uno piensa, no voy a colgar lógicamente, que se yo, algo que a mí me gustaría o que me llama la atención o que tengo afiliación ideológica, que de repente decís o sea, para los alumnos va a ser contradictorio en el mensaje que larga uno vía presencial y vía virtual.

También tratar de mantener una coherencia con la postura original para que la propuesta, por lo menos a la visibilidad de los alumnos, no sea tan contradictoria”
(Entrevistada AA1)

La ayudante alumna se reconoce integrante de la cátedra y como tal las jerarquías en la que está involucrada, sobre todo al momento de pensar los mensajes y propuesta virtuales para los estudiantes. Esto es posible identificarlo a partir del reconocimiento de autonomía relativa que menciona en el relato y el constante “cuidado” sobre las publicaciones que realiza desde lo virtual en pos de no enviar mensajes contradictorios con lo que se sostiene desde la cátedra en los espacios presenciales.

En referencia al ingreso del aula virtual a la propuesta de una la cátedra de la carrera de filosofía, un ayudante alumno nos decía lo siguiente:

“Nosotros se lo propusimos, antes usaban otros como grupos de yahoo o como grupos de Google, pero no daban resultado. Me parece que no dieron los resultados que daba el aula virtual. Además, como el aula virtual lo provee la Facultad, le da cierto estatus más académico, por así decirlo. De alguna manera hace que los estudiantes se motiven un poco más o se esfuercen un poco más a la hora de escribir. Me pareció que en las experiencias anteriores no se daba. Y creo sí, como te decía, a mí me gusta la forma en que lo usaba XXX, en que lo usa XXX (docente de otro espacio). Y me pareció un buen ejemplo a seguir, y que da mucho, que puede dar muchos frutos, para los alumnos y para los docentes”
(Entrevistado AA7)

El aula virtual se incorpora a las tareas del equipo de cátedra como iniciativa de los ayudantes alumnos, quienes fundamentan la propuesta en su experiencia con el recurso en otra materia. Desde la cátedra se usaban otras herramientas virtuales que según palabras del ayudante “no daban resultado”; al habilitarse desde la facultad la plataforma moodle se establece con los estudiantes otra interacción con el recurso. La institución al incorporar moodle como complemento a la enseñanza presencial legitima el recurso y en palabras del ayudante, lo reviste de “estatus académico” en contraposición al resto de las herramientas que circulan en la web que utilizaba la cátedra.

“A mí me parece que Aula virtual hubo recién el año pasado que volvió XXX (11), y siguió este año, no sé, tendría que averiguar bien, y que no se usaba mucho. Porque cuando yo empiezo ¡¿Cómo será que yo con el poco manejo que tengo soy la que más lo maneja dentro del equipo de cátedra?! Soy la que más entra al Aula. Entonces yo cuando entré no tenía nada, estaba el Aula vacía. Había una foto chota, así que, ni siquiera sé si lo habían puesto ellos. No tenía nada nada.
(Entrevistada AA5)

El aula virtual era una herramienta que no se utilizaba a pesar de tener habilitado un espacio en la plataforma. Hasta el ingreso a la cátedra de esta ayudante, quien comenta ser la que más ingresa al espacio y quien a pesar de no considerarse “experta” en el manejo del recurso es la que dentro de la cátedra la administra.

“¡Ah! Y yo (nada que ver) el año pasado fui a un Congreso a Salta de Historia, unas Jornadas de Historia de la Educación, y ahí, sorpresivamente me la encontré a la XXX (docente). Eso también como que me marcó, como para decir: “Sí, animate a meterte en la Cátedra” Me terminó de decir: “No seas tonta, vení” Y en una de esas

charlas que teníamos, ella me decía: La cantidad de cosas que se puede hacer con el Aula y nosotros no sabemos cómo usarla, o sea, no sabemos y no tenemos Ayudante Alumnos que... Entonces como que yo ya entraba en la Cátedra, también como que una de las cosas mías, iba a ser el tema del Aula. Entonces de echo entré y estoy, digamos, o sea, todavía estoy con eso". (Entrevistada AA5)

Cuando a esta ayudante alumna la invitan a sumarse al equipo de cátedra, desde antes de su ingreso, mencionan el aula virtual como un espacio de los ayudantes. La docente que la invita menciona que ellos no saben usar el recurso incentivando a que la estudiante al momento de su ingreso a la cátedra se apropie de ese espacio. Claramente la ayudante en ese momento anticipa cuál sería su lugar en la división de tareas y menciona continuar actualmente siendo quien administra el aula virtual de la cátedra. En este caso parece predominar entre el equipo docente lectura que este nuevo espacio virtual que se habilita como apoyo a las clases presenciales es tarea de los ayudantes.

"(...) acá tenemos, acá nosotros empezamos a hacer el aula virtual de XXX (disciplina), los propios ayudantes. Porque está bueno, está muy bueno el aula virtual, aparte te facilita un montón de cosas". (Entrevistada AA6)

Es el grupo de ayudante alumnos quienes crean el aula virtual imaginando los posibles usos del recurso, a los que posteriormente haremos referencia. Otra de las ayudantes nos comentaba:

"Y en la Materia, yo diagramé el Aula. Era un desastre, ahora estamos tratando de modificarla. Yo como había cursado Tecnología Educativa y me enseñaron cómo usar el Aula Virtual, le dije a la (profesora titular): esta aula no puede seguir así, porque no estaba bien diagramada, estaba todo, se veía. Estaba mal hecha. Entonces le dije a la (profesora titular): "Si no te molesta, a mí se me ocurrió hacer tal y tal cosa", "Sí, hace lo que quieras". Bueno, armé los bloques como a mí se me dio la gana, puse los dibujitos que yo quise, y después obviamente vamos colgando, que sé yo, encontramos páginas en Internet con libros que pueden bajar los chicos de ciertas cosas, con las otras ayudantes y las subimos. La profesora asistente también administra el aula y colgamos cosas en novedades, y les mandamos cosas por Internet para buscar o sea de todo, invitaciones para hacer cosas que la (profesora titular) nos manda". (Entrevistada AA2)

Nuevamente quien resuelve las decisiones respecto a la propuesta virtual que la cátedra presenta a los estudiantes es la ayudante alumna. Aparentemente el aula virtual se

encontraba habilitada pero según palabras de la ayudante “era un desastre”, es en la charla que mantiene con la titular donde relata la aparente negociación sobre la administración del aula virtual y luego la apropiación de la ayudante alumna del espacio al manifestar luego armar el aula virtual como a ella le parecía. También comenta como entre las ayudantes y la profesora asistente se dedican a la actualización del aula virtual y si bien en un primer momento la ayudante alumna parece contar con toda la autonomía sobre el espacio, el equipo docente mantiene un conocimiento de sobre las publicaciones que se realizan desde el aula virtual de la cátedra.

Sin embargo entre las interacciones sobre todo de los docentes de la escuela de ciencias de la educación con los estudiantes, el aula virtual se encuentra en segundo plano ya que la mayoría que utiliza la vía virtual prioriza los correos personales.

“manda mails, porque lo único que sabe hacer es mandar mails y generalmente manda mails a los alumnos”. (Entrevistada AA3)

En este relato se refuerza la idea de que algunos docentes utilizan más su correo personal porque no se encuentran familiarizados con la herramienta moodle. Esta ayudante continúa comentando:

“Y por ahí la profesora asistente tiene ganas de hacerlo pero no tiene idea de cómo se hace y bueno, por ahí ella es la que más te hincha, “nos juntemos hacer lo del aula” y participemos todas haciéndolo. Pero la profesora titular ni se involucra con el aula, porque no la puede manejar o sea, entra, ve y sale”. (Entrevistada AA3)

Se identifica que son las ayudantes alumnas las que poseen el conocimiento y las habilidades para administrar el aula virtual, frente a un grupo docente que “no tiene idea”. Sin embargo en este equipo docente, los profesores asistentes toman la iniciativa y comienzan instancias donde aprender los usos de la plataforma. Los ayudantes en este caso se convierten en los “expertos” del manejo del aula virtual y parecen vivir la propuesta de la docente de juntarse a trabajar todos en el aula virtual con mucha molestia. En cambio, la docente titular no se involucra en las actividades referidas al aula virtual y la ayudante manifiesta que esta docente no puede manejarla, como imposibilitando que pase a otra instancia de “entrar, ver y salir” lo que podrá analizarse como un límite que la ayudante inventa frente a lo que considera su espacio.

“Que la profesora sea tan desordenada. Porque es verdad que está bueno que no le interesen los plazos y que no le preocupen las cuestiones formales, pero el otro extremo de la informalidad total, de que no importa esto, no importa lo otro, no

importa, no importa, a mí me exaspera. Entonces yo estoy ahí como medio como: “Bueno, ¿Y cuándo es el examen? ¿Y cuál es la unidad? ¿Y cuál es esto, y cuál es el otro? Entonces yo me encargo de subirlo al Aula. Profesora titular subí eso al Aula y no lo sube. Llega el lunes, el martes tenemos clases prácticas y nadie lo subió, entonces yo lo subo, y después los chicos no saben y se arman unos líos bárbaros”. (Entrevistada AA2)

En este fragmento la ayudante alumna se opone a lo que considera la informalidad de trabajo de la titular de la cátedra, si bien manifiesta que a veces tiene sus ventajas. Lo percibe como falta de pautas claras y ella intenta pautar algunas reglas, el aula virtual, desde nuestro análisis, funciona allí como un espacio de “estabilidad” donde ir dejando una hoja de ruta del trabajo tanto para la cátedra como para los estudiantes. Así la ayudante alumna frente al modo de trabajo de la cátedra, toma el aula virtual como un espacio donde ella pueda “organizar” y establecer en la medida de sus posibilidades otro modo de trabajo.

“En la cátedra vieja, no estaba incorporada y la incorporamos nosotras. Y en esta que estoy ahora, si, hace mucho que la tienen y como pasó bastante tiempo desde que me volví a incorporar a la ayudantía, me olvidé un montón de cosas de cómo usarlo, así que estoy por hacer un curso con la otra profe donde nos va ir explicando cómo hacer, porque la usan todo el tiempo(..)Todo el tiempo están usando el aula virtual”. (Entrevistada AA4)

Aquí si bien la ayudante alumna fue quien incorpora el aula virtual en la materia en la que anteriormente se desempeñaba, actualmente al haber pasado tiempo de esa experiencia no es quien administra en la nueva cátedra el espacio virtual. Ésta es una de las pocas experiencias donde se menciona a los docentes de ciencias de la educación como administradores del aula virtual y que además ocupa un lugar central en el desarrollo de la asignatura. La misma ayudante continúa diciendo en referencia a la participación de los docentes en el aula virtual:

“todos participan, la mayoría bueno, hay algunos que no como en todos lados. La mayoría si, entra. Hay muchos que cuelgan ellos mismos cosas o mirá encontramos tal cosa y lo suben. Está buenísimo, participan muchos” (Entrevistada AA4)

A diferencia del resto de los relatos de los ayudantes alumnos de ciencias de la educación en esta cátedra la mayoría de los profesores participan activamente de la construcción del

espacio virtual de la asignatura.

“De a poco se usa cada vez más. El primer recuerdo que yo tengo, es cuando cursé el Seminario Metodológico (debe de haber sido el año dos mil seis), que estaba, justamente XXX, tenía su aula virtual, o sea, una plataforma Moodle, alojada en un servidor propio y fue la primera experiencia que tuve con un Aula Virtual, por ejemplo. Y fue una experiencia muy grata. Permitía mucho intercambio entre los compañeros. Yo lo cursé con los chicos que no eran con los que yo había entrado, así que me permitió, bueno ¿Viste que por ahí en el aula cuando no se conoce a la gente es más complicado? Bueno, el aula virtual en ese sentido es más laxa. Pero además servía para mantener, o sea, tenía un, era como un componente bastante central del curso para mantenerlo, el curso organizado. Que es más o menos lo que yo, lo que yo, como ayudante de (disciplina) lo empecé a procesar más o menos con el Aula Virtual, en (disciplina) tomando todo ese acopio de enseñanza. Porque después fui Ayudante (disciplina), después de que la cursé, y después en la asignatura que estoy actualmente”. (Entrevistado AA7)

En la escuela de filosofía el primer acercamiento del ayudante alumno con la plataforma moodle es desde el cursado de una materia donde claramente el docente es quien se posiciona como “experto”, quién incluso aloja la plataforma en un servidor que no pertenece a la facultad. A partir de esta experiencia de uso, el ayudante alumno reconoce la posibilidad de intercambios con los compañeros y traslada lo que aprendió en ese ámbito a la cátedra donde se desempeña actualmente como ayudante alumno, siendo en ella él quien está del lado de los “expertos”.

Más allá del vínculo entre profesores-ayudantes alumnos y aula virtual, nos interesa indagar la particular relación que se establece, cuando existe un grupo de ayudantes en la cátedra y la división de tareas al interior de este sub-grupo en referencia a la administración del aula virtual.

“En XX (nombre de la disciplina) se ocupaba la XXX (otra ayudante)(Risas) No. En, XX (nombre de la disciplina) me acuerdo que cuando apenas entramos en la ayudantía ahí nomás fuimos con la XXX (otra ayudante) al Área de Tecnología y aprendimos. O sea, fue como muy ahí al toque. Dijimos: “Tenemos que aprender” Yo por lo menos me decía que justo el año anterior me había manejado bastante con el Aula, y estaba manejando otras materias con el aula, entonces yo decía: “Como Ayudante quiero poder” Fuimos y aprendí a usarla. Pero sí tengo el

recuerdo de que la aprendí a usar y ya está. Y la usé, y hoy por hoy la retomo por ahí. Digamos, me pongo a estudiar y la puedo usar. Pero es como que se encargó la XXX (otra ayudante) de eso. Entonces, el primer año ni la toqué al Aula, yo. Pero sí había un muy buen manejo, en XX (nombre de la disciplina) siempre yo creo que hubo; desde que yo la cursé. Y hasta hoy por hoy sigue habiendo un muy buen manejo del Aula Virtual. Además, aunque yo no me haya encargado de eso, sí se usaba mucho”. (Entrevistada AA5)

Entre el grupo de ayudantes se da una división implícita de tareas, si bien la ayudante que centraliza el uso y administración del aula virtual es quien la lleva a la al área de tecnología de la facultad para que se familiarice con la herramienta continuará siendo la antigua ayudante quien cotidianamente se encarga del aula virtual. Mencionando la entrevistada que durante todo su primer año de ayudante a pesar de haber aprendido a utilizar el aula virtual no “toco” el espacio virtual de la cátedra. Así mismo esta ayudante identifica el aprender a usar el aula virtual con la posibilidad de construcción de un espacio de poder que en principio se disputa entre los ayudantes, sin embargo como menciona es la otra ayudante quien conserva este “privilegio”. Es de mencionar que luego la ayudante entrevistada es quien en otra cátedra administra el aula virtual.

En referencia al ayudante que pone en marcha el aula virtual otra ayudante menciona:

“él sabe de tecnología...ja! Ja! yo de eso no!(...)cómo se arma una aula virtual, no, no tengo idea”.(Entrevistada AA6)

Si bien al momento de dar inicio al aula virtual esta ayudante mencionaba que fue iniciativa del grupo de ayudantes alumnos, claramente no es ella quien realiza las tareas de administración y uso cotidiano del espacio, reconoce a unos de sus compañeros como el que “sabe de tecnología”.

Otro de los ayudantes cuando preguntamos sobre quien administra el aula virtual nos comentaba lo siguiente:

“Medio que lo hago yo y la nueva profesora asistente. Pero porque las otras ayudantes, bueno, la XXX (otra ayudante) medio que está ahí. Entró como administradora del aula, pero no terminó Tecnología. O sea, como que la única que sabe más o menos como funciona soy yo, pero porque hice Tecnología”. (Entrevistada AA2)

En este caso la ayudante alumna se legitima frente al resto de las ayudantes a partir de lo que considera el cursado de una materia que le permitió aprender y conocer la

herramienta moodle. A partir de eso es ella quien se posiciona del lado del saber y parece fundamentar su posición, más cercana a la profesora asistente que al resto de las ayudantes.

Otra ayudante de la escuela de ciencias de la educación en referencia a su trabajo en la cátedra nos decía:

“el aula virtual, es un espacio, que yo no lo manejo, en realidad, porque no sé, porque nunca tengo tiempo, porque internet para mí se constituye como algo muy... qué me parece que está re bueno usarlo en ciertos momentos, pero que me olvido, no soy constante. Me parece que no está bueno eso, me parece uno en el vínculo virtual, de alguna manera, necesita cierta constancia de trabajo y de estar y verlo, ver la información que te viene y poder darla. O sea, yo soy re-re inconstante así que no trato de, no hacerme cargo de ese espacio. Entonces yo me encargo, por ejemplo, de estar en todos los teóricos y en los prácticos y de acercarme, de preguntar, de que se me acerquen y entonces siempre el contacto en realidad, es mucho más personal, de hablar y de eso”. (Entrevistada AA3)

Esta ayudante menciona no ser quien maneja el “vínculo virtual” y hace referencia a que para hacerlo es necesaria cierta constancia de trabajo que ella no tiene. Es posible reconocer como esta ayudante frente a no ser quien “dirige” el vínculo virtual de la cátedra con los estudiantes redimensiona el espacio presencial en donde ella sí participa cotidianamente, bajo el supuesto que es más cercano y personal. Sin embargo continúa relatando:

“Por ejemplo, yo tengo momentos de trabajo con lo virtual, por ejemplo, a mí me gusta, por ejemplo de mandar mail (...) mandar mail personales de: “mirá yo pensé que”, “bueno, preséntense”, “che, como van”, “mandame un mail”. Pero es como un momento, no es durante el transcurso de la materia o de cuando puedo o sea, cuando ya no puedo verlo más, digamos, cuando ya el vínculo cara a cara se acaba, porque no los veo más, apelo al vínculo virtual”.(Entrevistada AA3)

Es posible advertir que esta ayudante centra sus intercambios virtuales con los estudiantes por fuera del aula virtual centrándose, aparentemente, en el argumento de fortalecer el vínculo personal y dando a entender que el aula virtual no favorece este tipo de intercambios. Según parece esta ayudante deslegitima el lugar del aula virtual en la propuesta de la cátedra a partir de poner en práctica otras vías alternativas de comunicación con los estudiantes.

“No entrar al aula virtual es no entrar a tu espacio”

Es posible situar a la mayoría de los ayudantes alumnos como usuarios frecuentes y a un gran porcentaje de ellos, como administradores del aula virtual de las cátedras donde participan. En referencia a ello indagamos la valoración que realizan los ayudantes alumnos del aula virtual y lo que significa para ellos en el posicionamiento al interior del equipo de cátedra.

“bueno yo creo que ahí es uno de los lugares más visibles del estudiante.. yo en algún momento te dije que existe una tendencia a situar al ayudante como parte de una de las tareas administrativas entre comillas, el aula virtual comenzó a convertirse en una herramienta de consultas, de tareas administrativas, administrativas llamo de organización, pedagógicas, de secuenciación, de contenidos, no directamente de una clase, yo creo que en cuanto a la visibilidad del ayudante alumno está bastante en juego ahí, en responder o no mails, porque también son opciones que uno podría tener...”(Entrevistada AA1)

El aula virtual es el lugar desde donde estos ayudantes consideran que se visibilizan tanto para los estudiantes como hacia el interior de la cátedra. Es interesante cómo el aula virtual comienza siendo un lugar de respuestas administrativas y en tanto la mayoría de los ayudantes cumplían estas tareas en lo presencial, el aula virtual en un primer momento parece una extensión de estas actividades. Sin embargo muchos ayudantes significan ese espacio como propio y una de las ayudantes menciona:

“el aula virtual es mi lugar, si uno no quiere no entra; no entrar al aula virtual es no entrar a tu espacio” (Entrevistada AA1)

El aula virtual es reconocida por muchos ayudantes como el espacio propio, donde cuentan con cierta autonomía. Al ser la incorporación del aula virtual una propuesta que muchas cátedras ponen en marcha a partir de la iniciativa de los ayudantes alumnos, estos últimos la viven como su espacio, donde ellos concentran todos los “poderes”. Al referirnos a que los ayudantes alumnos tienen todos los “poderes” ponemos énfasis en el hecho de que la mayoría están habilitados como “profesores editores” en el aula virtual de la cátedra en contraposición a los docentes habilitados como “profesores”, categoría que les impide realizar ediciones en el espacio virtual de la materia.

Al ser en la mayoría de los casos los ayudantes alumnos quienes desarrollan y ponen en marcha las aulas virtuales, han valorado esta herramienta en relación a la propuesta presencial, a los usos potenciales y reales que realizan.

“el aula virtual representa la actualización, representa lo que es estable y permanente, o sea si vos nunca venís a clases (...) creo que el aula es el lugar de lo estable, de lo actualizado y sobre todo de brindar información y apoyo”.
(Entrevistada AA1)

En palabras de esta ayudante el aula virtual representa lo estable, permanente y actualizado, además de brindar información y apoyo. Cuando analizamos estas representaciones es posible inferir que las realiza en contraposición a la propuesta presencial. En tal sentido el aula virtual cuenta con la posibilidad de al instante comunicarse con todos los estudiantes mediante un foro, colgar documentos para el desarrollo de la materia a los que los estudiantes pueden acceder en el momento que lo consideren sin otra mediación más que el acceso a una computadora conectada a internet. En el aula virtual se posibilita un intercambio cotidiano con los estudiantes, ya que la comunicación no se limita estrictamente a los espacios presenciales.

A MODO DE CONCLUSIÓN: Las estrategias de los ayudantes alumnos para entrar al juego académico.

A lo largo del informe hemos intentado abordar el tema del ingreso a la vida académica de los ayudantes alumnos y el lugar de las TIC entre las estrategias que ponen en marcha para posicionarse al interior de las cátedras universitarias. Así analizamos las relaciones que se juegan en las cátedras universitarias y a partir de ello, las dinámicas, sentidos sociales, estrategias de los AA de las carreras de Ciencias de la Educación y Filosofía a partir de la incorporación de TIC. Privilegiamos, en principio, especificar la categoría de Ayudante Alumno para posteriormente complejizar el análisis. Así en una primera instancia pudimos analizar el marco normativo que regula el rol de AA e identificar el espacio como uno de los bienes de reconocimiento universitario que está en disputa, sobre todo para quienes pertenecen al sector estudiantil. Así las constantes luchas de dicho sector visibles en las reiteradas iniciativas por definir el espacio del ayudante alumno en el concierto de la facultad, nos lleva a sostener que el antecedente de ser o haber sido AA es uno de los bienes valiosos para los estudiantes dentro del campo académico en tanto es apreciado, produce interés y legitimidad a quienes lo “adquieren o acumulan”. En tal sentido las ayudantías se constituyen en un espacio diferenciado de formación para los estudiantes, que aporta beneficios especialmente simbólicos y de reposicionamiento en la estructura universitaria. Si bien los AA se ubicarían en la base de la pirámide de la jerarquía de trabajo docente universitario, lo que disputan es la legitimidad, ser reconocidos para ingresar y participar del juego universitario, por la posesión de un capital que se adquiere en la universidad y vale casi exclusivamente en la universidad.

Los AA de ciencias de la educación y filosofía nos permitieron hacer visibles sus experiencias, desde este trabajo sostenemos que “no son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición la experiencia se convierte entonces no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce” (Scott J.W.; 1992: 50).

A lo largo de estas páginas pudimos comprender que la participación en el espacio

académico desde la posición de estudiante es compleja, que se plasman desde allí modos de ser académicos que responden a la pertenencia disciplinar y a las intencionalidades político-académicas de la institución, que las orientaciones curriculares y fundamentalmente las concepciones del equipo docente a cargo de las materias ejercen influencias en las formas de constituirse en y como AA. Analizar las prácticas de los sujetos a partir de enmarcarlas en el juego social, darle historicidad, dinámica y “lógica” desde el sentido práctico, nos permitió identificar algunos indicios respecto a las diferentes estrategias que pondrían en marcha los AA, vinculadas a la posición relativa que ocupan al interior de las cátedras. Así nos detuvimos en la reconstrucción de lo que podrían leerse como contradicciones y tensiones del lugar de AA o desde las cuales plantean sus estrategias para ingresar al campo académico:

Desde la pertenencia disciplinar y las decisiones político-académicas:

Uno de los elementos institucionales que ejercen una fuerte determinación en el perfil del AA y que diversifica las estrategias de ingreso al campo académico son las orientaciones curriculares que cada escuela plasma en sus planes de estudio. Así al comparar los perfiles de ambas carreras una de las diferencias que aparece es el lugar de la investigación en la formación de sus estudiantes. En la licenciatura en ciencias de la educación la investigación educativa figura como un ítem más, dentro de las tareas a desempeñar por los futuros egresados y dentro de las posibilidades de inserción laboral aparecen múltiples tareas posibles que potencian la intervención en otros niveles del sistema educativo. Así el perfil de ciencias de la educación está fuertemente marcado por el profesionalismo docente y la intervención pedagógica en el sistema educativo, en esta línea, los AA ingresan al espacio como una primera instancia de trabajo docente traduciendo la intervención en apoyo a la enseñanza. En filosofía en cambio, la investigación ocupa un lugar central entre las tareas a desarrollar por los futuros egresados, quedando sus posibilidades laborales orientadas fuertemente a dicha tarea. Estos lineamientos curriculares impacta en los modos de ingreso que pudimos reconstruir en una y otra escuela, así el ingreso de los estudiantes como AA en la escuela de filosofía se produce vía los equipos de investigación o grupos informales de discusión teórica. Aquí se identifica una de las diferencias que marcan los imaginarios de los AA de ciencias de la educación y filosofía y como el contexto institucional en el cual se forma produce marcas identitarias. De modo tal que analizamos como desde el primer acercamiento a la

producción académica las vías de ingreso se diferencian según los lineamientos curriculares, así en el caso de ciencias de la educación con claras orientaciones a la intervención pedagógica los ayudantes AA se incorporan directamente como ayudantes de cátedra postulando entre sus tareas centrales la docencia y en la escuela de filosofía orientada a la formación de investigadores el ingreso a al campo académico es vía los equipos de investigación para posteriormente incorporarse a las ayudantía de cátedra. Sin embargo para poder comprender las proyecciones sobre las carreras deseables para los AA no basta con considerar los lineamientos curriculares sino que decidimos complejizar el planteo analizando los panoramas institucionales de ambas escuelas, derivados de las decisiones político-académicas en referencia sus plantas docentes. Así la escuela de filosofía tiende a establecer criterios de concentración de cargos y mejoras de dedicación, no existiendo docentes con dedicación simple, de lo que derivamos que su cuerpo de profesores tienen como ocupación central las tareas universitarias. En la constitución de su planta, la escuela de ciencias de la educación, estableció criterios disimiles a los de filosofía, de esta forma se observa una gran dispersión de cargos y dedicaciones de lo que se inferimos que son pocos los docentes de esta escuela que tienen como único ámbito de trabajo la universidad. Sumado a este análisis si tomamos en cada escuela la cantidad de docentes exclusivos más los docentes investigadores Conicet concluimos que no sólo los docentes de la escuela de filosofía concentran sus tareas en el ámbito universitario sino que dentro de sus tareas la investigación tiene un lugar preponderante, a diferencia de los docentes de la escuela de ciencias de la educación que por las características de los cargo y dedicaciones se insertan en ámbitos de trabajo fuera de la universidad.

De este ítem se deriva que las estrategias de los AA al momento del ingreso e incorporación a la vida académica responden, en la mayoría de los casos, a la construcción de una subjetividad institucional orquestada por los diferentes mitos fundacionales, referentes simbólicos, pertenencias disciplinares que ejercen influencia ya sea, desde los lineamientos curriculares o desde las estructuras de pertenencia establecidas.

Desde las proyecciones sobre su rol de ayudante alumno:

Otro de los ejes que retomamos para complementar nuestro análisis fue el de las anticipaciones que los ayudantes alumnos realizan sobre su rol. En ellas se hacen visibles

las influencias que ejercen las orientaciones curriculares, las proyecciones institucionales y los habitus académicos que se derivan de ello, definiendo así modos de pensarse que se ajustan a las posibilidades ofrecidas por el campo. Viene bien mencionar que desde lo anterior no derivamos un planteo determinista respecto a los sujetos de las instituciones estudiadas.

Los AA de ciencias de la educación parten para definirse desde el reconocimiento de un “otro estudiante” a quien acompañar en su paso por la materia, a quien transmitirle la “experiencia”, el “oficio de alumno” que le posibilite seguir en carrera. Centran su rol fundamentalmente en el lugar de mediador entre estudiantes y docentes destacando la proximidad generacional, las vivencias de ser estudiante y para ello ejercitan una suerte de distanciamiento de las jerarquías que los posicionan como integrantes del equipo de cátedra. En el caso de los AA de filosofía, en referencia a las proyecciones que realizan sobre su rol identificamos una continuidad entre el perfil profesional y los modos de ser académicos que desde la escuela se conciben. El protagonismo del cuerpo de profesores en la política de reclutamiento de los AA a partir de concederle a la investigación un lugar privilegiado entre los criterios de selección y cooptación del cuerpo ejerce una influencia que se evidencia en las anticipaciones de los estudiantes respecto a su ingreso a la academia.

Nuevamente identificamos entre las estrategias de ingreso a la vida académica de los AA como las anticipaciones que estos realizan respecto a su rol se ajustan a las posibilidades y lugares estratégicos del campo en en caso de ciencias de la educación la importancia de la docencia del grado y en filosofía las tareas de investigación y del “filosofar” como práctica de los “pensadores”.

Desde la “denominación” Ayudante alumno:

Desde la denominación del espacio se inicia un arduo trabajo de lucha por el sentido que se le asigna al rol, de forma tal que: ser ayudante AA entendiendo que se es ayudante “de” los alumnos no es lo mismo que definir el lugar comprendiendo que se ingresa a la cátedra desde la posición estudiantil. Dentro de la primer significación podemos identificar, en su mayoría, los relatos de los AA de ciencias de la educación donde el rol de mediador “entre” es el lugar que privilegian para definirse, mientras que en la segunda acepción identificamos a los AA de la escuela de filosofía. Pero aparece aquí también la noción de “ayudante de tal” en donde ser ayudante de “tal docente” produce una anticipación en las

tareas e incluso en los perfiles de quienes participan en la cátedra, en esta acepción se liga e identifica la elección de la disciplina con la del profesor. Esta última denominación refuerza nuestra idea sobre la reproducción académica en cuanto a patrones estéticos y teóricos en los que ingresa el AA, sobre el lugar privilegiado que adquieren ciertos patrocinantes en referencia a su ubicación universitaria quedando en evidencia la complicidad y complementariedad ente quien elige y es elegido como AA. En referencia a la denominación pudimos analizar como según el espacio y los interlocutores los AA se identifican con alguna de estas denominaciones según las propiedades que sean pertinentes, apropiadas para resaltar. Sin embargo como mencionamos al inicio, se evidencia una tendencia a definirse como ayudantes “de los” alumnos entre los ayudantes de ciencias de la educación y las otras denominaciones son lugares estratégicos para definirse desde donde se tienden a posicionar los AA de filosofía.

De las expectativas y relaciones en las cátedras:

Otro de los ejes que genera conflicto e incertidumbre es la indefinición del rol del AA relacionado con la falta de especificidad de las tareas a realizar en las cátedras universitarias. Pero uno de los puntos centrales a partir de donde se definen los AA es en referencia a las relaciones con un otro-docente que los sostiene, los legitima en para ser y sentirse integrante del equipo de cátedra. En este contexto, los recién llegados que se incorporan como integrantes de los equipos de cátedra sostienen desde el discurso un reclamo hacia las estructuras jerárquicas de trabajo docente y ponen de manifiesto la complejidad del vínculo entre AA y docentes, la verticalidad que se evidencia en esa relación que se refuerza en algunos casos por las diferencias generacionales. Este particular vínculo suma incertidumbre en el cotidiano, lo que redundo en falta de definiciones claras sobre el lugar del AA en el trabajo cotidiano de la cátedra. La ambigüedad sobre las tareas, actividades y lugar en la cátedra de los AA frente a la especificidad en las tareas que realizan el cuerpo docente, genera la puesta en marcha de diferentes estrategias por parte de los AA con el objetivo que el grupo que otorga reconocimiento perciba que su lugar es importante. Frente a ello los AA de ciencias de la educación optan por construir un espacio propio donde entran en disputas y negociación los los imaginarios del AA, su impronta personal y las definiciones del cuerpo docente respecto al lugar que se le asigna en la cátedra al AA. En estas negociaciones se evidenciaron concesiones ligadas a la realización de tareas administrativas que se

definieron como “derecho de piso”, tareas en busca de reafirmar o demostrar “lealtad” a docente. Relacionado a lo anterior los AA de la escuela de ciencias de la educación se comprometen a revertir las dinámicas de trabajo y fundamentalmente las definiciones que sobre las tareas del AA se sostienen, resaltando en algunos casos, la carga positiva del ser “nuevos -jóvenes” en el campo académico. Aquí hay un doble juego entre las características que le son atribuidas desde el claustro docente y las que rescatan para identificarse los AA.

En cuanto a este eje los AA de filosofía al iniciar sus ayudantías de cátedra por extensión a espacios de investigación formales e informales, centran sus expectativas en la construcción, logro de sus conocimientos y las relaciones de cátedra no son puestas en discusión de forma central como en el caso de ciencias de la educación. Esto puede deberse a la claridad que le aportan los docentes al lugar del AA en la cátedra siendo el seguimiento minucioso en la formación de los estudiantes o la continuación de sus tareas de investigación, así los AA tienen tareas específicas estén o no consignadas en la reglamentación de la FFyH.

Así desde los relatos de los AA de ciencias de la educación identificamos indicios de estrategias de subversión que ponen en tensión las relaciones docentes, las definiciones sobre el rol del AA mientras los AA de filosofía ponen en marcha estrategias de sucesión más orientadas a dar continuidad a las relaciones que se sostienen y al lugar que se les asigna, para comprender estas estrategias necesitamos analizarlas atravesadas por la particular constitución de los equipos de cátedra en cada escuela.

Desde la incorporación de tic en las carreras:

En tal sentido identificamos una generalización por parte de algunos docente en referencia al grupo de AA en donde a partir de clasificarlos como jóvenes se le atribuye también la categoría de expertos en tecnología y aquí volvemos a cuestionar este posicionamiento de determinación mutua entre estas categorías y con ello el planteo desde donde se sostiene la conceptualización de nativo digital como marca generacional. A lo largo del trabajo hemos dejado planteado varios argumentos que pondrían en cuestión este posicionamiento, si bien es innegable la existencia de grupos minoritarios de jóvenes que producen con mayor experticia objetos culturales haciendo uso de TIC, reconocemos que quizás estos jóvenes sean, siguiendo a Buckingham (2008), los “sospechosos habituales”, hacedores de diversas y abundantes formas de capital. En este

trabajo analizamos como un grupo de ayudantes alumno se apropia de las TIC y sostiene a partir de ello que encarnan lo nuevo, lo novedoso, lo innovador. En estos casos los AA no sólo buscan posicionarse como el sector poseedor de un saber sino que además monopolizan ese conocimiento y es esta acción la que deriva en estrategia específica para posicionarse al interior de la cátedra. Al reconocerse los AA en la posibilidad de monopolizar el uso de la moodle al interior de las cátedras, reposicionan en sus discursos la herramienta en lo referido a la producción de conocimiento y así la confrontan con las viejas estructuras y hasta, en algunos casos con los profesores. Así los modos de incorporación de las tics al trabajo de las cátedras se origina, en muchos casos, por iniciativa de los AA siendo utilizada como herramienta para resolver tareas administrativas en referencia a plazos y condiciones de cursado. Sin embargo ya en una segunda etapa el trabajo con moodle como herramienta tecnológica de apoyo a la enseñanza de grado, se establece como una política institucional y a pesar de algunas resistencias, de no ser una práctica extendida entre los docentes, éstos inician cursos para aprender a utilizar la herramienta o al interior de la cátedra realizan un acercamiento a los AA con dicho objetivo. ¿Comenzará la iniciativa de trabajo con tecnología a desplazarse de los AA al cuerpo docente? Esta transformación en los usos y apropiación de las TIC entre los miembros de las cátedras ¿Marca una suerte de transición en la apropiación de las TIC en la ffyh? ¿Qué otras estrategias pondrán en marcha los AA que monopolizaban el uso de las tic? Si bien entre el grupo de ayudantes que comparten un espacio curricular el uso y administración de moodle se evidenciaba como un espacio de poder al interior de la cátedra este espacio comienza a visualizarse como un lugar clave por todo los integrantes del equipo. En tal sentido ¿El uso de tic como monopolio de algunos AA se derivarán en estrategia colectivas?

Más allá de las estrategias puestas en marcha por los AA de una u otra escuela pudimos analizar que la experiencia de participación académica que implica acceder a una ayudantía no es un lugar deseado para la mayoría de los estudiantes. Frente a ello analizamos las características del grupo de ayudantes de cada escuela. Así los AA en general comparten algunos rasgos como la edad, ser solteros y mencionar no necesitar trabajar para costear sus estudios. Sin embargo en referencia al nivel educativo encontramos que los AA de filosofía segunda o tercer generación de egresados de nivel superior, muchos de ellos, hijos de docentes universitarios a diferencia de los AA de ciencias de la educación quienes mencionan ser primer o segunda generación de

universitarios. En referencia lo anterior nos preguntamos ¿El resto de los estudiantes de estas carreras, compartirá estas características? ¿Estos rasgos en el nivel educativo familiar será un rasgo distintivo del grupo de AA de cada escuela?

Si bien estas consideraciones marcan una diferencia entre las trayectorias familiares de los AA de ambas carreras, en los itinerarios familiares, la mayoría, cuenta con algún tipo de conocimiento sobre la vida universitaria que le aporta otras lecturas posibles sobre el nivel. En tal sentido contar con las posibilidades materiales y simbólicas de acceso al espacios de AA marca una diferencia entre estos estudiantes para quienes la universidad no significa un lugar lejano ni de paso sino que cuentan con habitus culturales que potencian el sentido de pertenencia; en esta línea los sujetos que acceden al cargo de AA poseen más tiempo para invertir en el estudio y la formación académica producto de sus trayectorias sociales. Mientras tanto, para la mayoría de los estudiantes la universidad es más un lugar de paso donde se obtiene el título universitario que el espacio en donde apostar por una carrera académica futura, vinculada con la obtención de reconocimiento universitario.

BIBLIOGRAFÍA

- Armando, J. (2009). Aportes del campo de la Tecnología Educativa en la formación del Licenciado en Cine y Televisión. Ponencia de concurso de antecedentes y oposición de la Cátedra Tecnología Educativa del Departamento de Cine y TV. FFyH. UNC. Córdoba. Argentina.
- Buckingham, D. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules N. C. y Callister T. A. (h) (2001) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Bs. As. Granica
- Bourdieu (1990) Sociología y cultura. México. Editorial Grijalbo
- Bourdieu P. y Loïc J.D. Wacquant. (1995) Respuestas por una Antropología Reflexiva. México. Editorial Grijalbo
- Bourdieu P. y Passeron Jean-Claude (1996) La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza. Barcelona. Editorial Laia
- Bourdieu P. (2007) Intelectuales, política y poder. Bs As. Editorial Eudeba
- Bourdieu P. (2008) Homo Academicus. Bs.As. Siglo XXI Editores
- Bourdieu P. (2009) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Bs.As. Siglo XXI Editores
- Burton Clark, R. (1986) The higher education system - Academic organization in cross-national perspective (Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press).
- Carli, Sandra (2007) Conferencia “La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad”. Graduados de la Facultad de Odontología. Organizada por el Programa de Evaluación, Acreditación e Innovación, Subsecretaría de Grado de la Secretaría de Asuntos Académicos de la UNC.
- Coria, A; Armando J; Pacheco V; Saddi M (2007) El uso de las tecnologías en el campo de las Ciencias económicas. Un estudio exploratorio de las interacciones virtuales. VIII Congreso de Educación a Distancia CREAD Mercosur.
- Cuadernos de Educación.(2004) La Universidad como espacio público. Córdoba. Ferreyra Editor
- Doueih, M.(2010) La gran conversión digital. Sección de obras de ciencia y

tecnología. Fondo de cultura económica. Bs AS

- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación Santillana. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6965>. Consultado el 02-07-2010.
- Ferrero, F (2009) Trabajo final de Licenciatura: La integración de las nuevas tecnologías en relación con los contenidos disciplinares. Un estudio de caso. Escuela de Ciencias de la Educación. FfyH-UNC
- Freire, P (2002) Cartas a quien pretende enseñar. 1º edición 4º reimp. Siglo veintiuno editores. Bs As
- García Salord, S . -Coord-(2000) ¿Cómo llegué a ser quién soy? Una exploración sobre historias de vida. Ediciones del CEA-UNC
- Geertz, C. (1987) La interpretación de la cultura. Cap. 1 y 2. México. Geidsa Editorial
- Giordanengo, G. (2008) Entornos virtuales en la extensión universitaria. Un estudio de caso de los programas de capacitación extensionista de la FfyH de la UNC. Proyecto Beca SCyT
- Gutiérrez (2005) Las prácticas sociales: un introducción a Pierre Bourdieu. Córdoba. Ferreyra Editor
- Heller, A. (1985) Historia y Vida Cotidiana. México. Editorial Grijalbo
- Jenkins, H (2008) Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Paidós Comunicación.
- Krotzsch, P. (2001) Educación Superior y reforma comparada. Bs. As. UNQ Editorial.
- Litwin, E. (2005) Ponencia. Tecnología Educativa en tiempos de internet. Bs As. Amorrort.
- Mollis, M(2002) Cap. La geopolítica de las reformas en la Educación Superior: el Norte da créditos, el Sur se “acredita” en Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior. Serie Universidad Contemporánea. España. Netbiblo
- Neumann, F., M (1996) *Authentic. Achivement: restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, Josy-Bass citado en Trabajar con/contra la globalización en educación. Henry M, Lingarg B, Rizvi F. y Taylor S. En Bonal, X., A. Tarabini-Castellani y A. Verger. (compiladores) (2007)Globalización y Educación. Textos

fundamentales. Bs As. Miño y Dávila.

- Pacheco, M. (2008) Anteproyecto de Maestría. Reconfiguraciones de las prácticas académicas e incorporación de las Tic en la UNC. Un estudio de caso. Trabajo inédito.
- Reguillo Rossana (1997) “La clandestina centralidad de la vida cotidiana”, en Causas y Azares. Bs. As
- Rockwell, Elise (1985) “Como observar la reproducción”. Ponencia presentada en el Congreso “La práctica sociológica”. UNAM, México DF.
- Scott Joan W. (1992) “Experiencia” del libro *Feminists Theorize the Political*, editado por Judith Butler y Joan W. Scott, reproducido con el permiso de Routledge, Inc., que es parte del Grupo Taylor & Francis. Traducción de Moisés Silva.
- Willis, Paul (1988) Producción Cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, tampoco es lo mismo que reproducción, en “Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera”. Madrid. Akal