

ACTAS 2016

# I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo

25 y 26 de Agosto de 2016

**"Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos"**

**La complejidad de enseñar a enseñar en la universidad del siglo xxi, entre las múltiples demandas que interpelan y tensionan a la práctica académica universitaria**

ISBN 978-987-575-164-4

Liliana Quintero  
carinaquintero@hotmail.com  
Silvina Bresca

El enseñar a enseñar en la universidad del S. XXI. Estudio cualitativo orientado a la comprensión de la complejidad que atraviesa las prácticas docentes actuales.

Graciela Martins de Abreu (directora). Lorena Cruz (co-directora). Silvina Breca. Silvina Curetti. Liliana Quintero

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

## **Resumen**

Los docentes universitarios transitamos en un escenario cruzado por cuestiones políticas, culturales, usos y costumbres, historias institucionales, procesos de acreditación y evaluación, formación académica, requerimientos propios de la enseñanza que, en éste caso, tiene como objetivo la formación de formadores en simultáneo con otras funciones académicas que les son inherentes: investigación, extensión o vinculación y gestión. Las transformaciones en el ámbito de las políticas educativas universitarias de las últimas décadas han otorgado a la función docente nuevos y controvertidos sentidos, ampliando y resignificando el campo de intervención docente en particular y académica en general.

Desde el proyecto de investigación "El enseñar a enseñar en la universidad del Siglo XXI", situado en la FFyL de la UNCuyo y financiado por SeCTyP buscamos comprender este entramado de relaciones desde enfoques de investigación cualitativos que nos permitieran recuperar voces y rastrear sentidos y supuestos de esas prácticas.

## **Palabras clave**

docencia universitaria, funciones y prácticas académicas, formación docente

Nos situamos en este estudio en los cambios más significativos ocurridos a partir de los años '90, en cuanto a los lineamientos y políticas para el Sistema Educativo en general y el subsistema de educación superior en particular.

Los noventa se presentaron en Argentina como una época de grandes transformaciones, o por lo menos así se lo anunciaba, a partir de la sanción de la primera ley general de educación que tuvo el país, la ley 24.195 conocida como Ley Federal de Educación.

Un par de años después y como complemento de la Ley Federal de Educación, se sanciona en 1995 la ley N° 24.521 de Educación Superior con vigencia hasta la fecha, a pesar de la derogación, en 2006, de la Ley Federal de Educación y su reemplazo por la Ley N°26.206 de Educación Nacional.

Uno de los aspectos centrales planteado por la Ley de Educación Superior (1995) y que va a impactar de plano en la vida de las instituciones y de los académicos pertenecientes al sistema universitario de grado y de posgrado, es el que da inicio a una política de evaluación y acreditación de universidades y de carreras.

Este es uno de los puntos que marcan la tensión entre lo que en los 90 se va imponiendo desde lo legislativo y las realidades académicas cotidianas. Se da inicio a un proceso de evaluación de las universidades, a la par que se le demandan al docente otras funciones que antes no había vivenciado, entre ellas, la de investigación.

Voz: si me miro a mí mismo, desde los '90 en adelante nos cambió todo en la Universidad, nos cambiaron los tiempos, los requisitos, las demandas, las exigencias, incluso hasta nos cambiaron las leyes, los salarios y todo lo demás (...). (Profesor R.- con experiencia en diversos cargos de gestión en la Unidad Académica (UA) - entrevista en profundidad - mayo 2015)

La ley dedica el apartado III a la Evaluación y Acreditación de las instituciones universitarias, expresamente en los artículos 44° al 47°, entre los que se destacan los siguientes puntos fundamentales:

Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas (...). La evaluación abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria o entidades privadas constituidas con ese fin (...). Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público. (CNA -CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA-, 1995: Art. 44).

La Universidad Nacional de Cuyo, en el marco de esa política de evaluación permanente, cuenta con una trayectoria que, desde 1995, es atravesada por diversos recorridos evaluativos. Los mismos se han planteado en términos de la definición de políticas para la mejora, la innovación, la

transformación y la consolidación de acciones que se vieron plasmadas en los distintos planes estratégicos, producto de las evaluaciones internas y externas a que la institución se ha sometido.

El compromiso de asumir los principios de calidad, con pertinencia social, de inclusión, de innovación y de construcción participativa, colaborativa y democrática, ha consolidado en palabras de sus actores:

Voz: un procedimiento de trabajo al interior de la institución en función de los procesos de evaluación externa. (Profesor A, con alto cargo en gestión universitaria- entrevista informal- dic. 2013)

Voz: - la década del '90 nos propuso una nueva realidad, y nos propusieron por ley cambios, pero vos sabés que la ley no se cumple si no va acompañada de un proceso cultural, de aprendizaje, de insistencia (...) no dio resultado o no dio el resultado esperado, si lo que se pretendía era por ley te obligo, no ¿por qué? porque en el aula soy yo, en el aula hago lo que quiero y convengamos que tampoco en el sistema educativo argentino hay sistemas de controles, como lo hay en otros sistemas, donde si vos no servís, quedás fuera, acá a nadie se echa, más todavía, convengamos que tenemos una gran cantidad de docentes que no evolucionaron. (Profesor A, con larga trayectoria en cargos de gestión en la UA, entrevista en profundidad - febr. 2016)

Cada proceso de evaluación ha dado lugar a la formulación de proyectos y acciones tendientes a la mejora institucional, las que generalmente han venido de la mano de mayor financiamiento por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), lo que permitiría vislumbrar el interés de las instituciones universitarias por participar en las diversas instancias evaluativas, si consideramos el escaso presupuesto con el que cuentan en forma permanente las instituciones del nivel.

Nos seguimos preguntando en qué casos la participación viene de la mano de las necesidades e intereses de las unidades académicas o del financiamiento, que pone su propia agenda.

Nuestra pregunta, tiene anclaje en:

(...) corresponde al Estado nacional asegurar el aporte financiero para el sostenimiento de las instituciones universitarias nacionales, que garantice su normal funcionamiento, desarrollo y cumplimiento de sus fines. Para la distribución de ese aporte entre las mismas se tendrán en cuenta indicadores de eficiencia y equidad. (Artículo 58 de la Ley 24.521, de Educación Superior - 1995)

Al haber culminado la tercera evaluación institucional (2012) la UNCuyo define su Plan Estratégico 2021, en el que se delimitan líneas de acción a los efectos de mitigar aspectos débiles o debilitados en la institución y proponer una línea de crecimiento y fortalecimiento de la Universidad, así como la reformulación y adecuación a los nuevos tiempos de su Estatuto Universitario, en el que, a partir de una mirada reflexiva, producto de los procesos de evaluación detallados, la comunidad universitaria consensuó las formulaciones de su VISIÓN y MISIÓN, plasmadas en la reciente reforma del Estatuto Universitario:

La Universidad Nacional del Cuyo se ve a sí misma, actualmente, como:

Una institución que, en el ejercicio integrado de la docencia, la investigación, la vinculación y la extensión, articulando saberes y disciplinas; se involucra con la sociedad en el logro del bien común, en la construcción de ciudadanía y en el desarrollo socialmente justo, ambientalmente sostenible y territorialmente equilibrado del pueblo argentino, en un contexto de integración regional latinoamericana y caribeña, en el marco de los procesos de internacionalización de la Educación Superior". (Estatuto Universitario- Visión - 2014)

Y se define a sí misma con la siguiente MISIÓN:

(...) la construcción de ciudadanía y la formación integral de artistas, docentes, científicos, profesionales, tecnólogos y técnicos para una sociedad justa. Produce, desarrolla, transfiere e intercambia conocimientos, prácticas y tecnologías acordes con las demandas y necesidades sociales, con las políticas públicas nacionales y regionales y con el propio avance científico. (Estatuto Universitario- Visión - 2014)

En el mismo se le reconoce como inherentes al cuerpo docente:

(...) la responsabilidad de la formación ética, científica e intelectual del estudiantado.... Además debe propender a su propio desarrollo profesional y formación continua, como así también participar en actividades de investigación y extensión. (Estatuto Universitario- Visión – 2014, artículo 42)

Se desprende de lo antedicho que los docentes universitarios no solamente tienen la obligación de enseñar, sino que deben cumplir con las funciones de investigación, así como propender al propio desarrollo profesional y formación continua, y a la participación en actividades de investigación y extensión, todas las cuales se desarrollan en paralelo a la función estricta de docencia, vinculada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes en el marco de la formación ética, científica e intelectual de los mismos.

En la práctica y a partir de las voces de diversos docentes entrevistados en el marco del presente proyecto se rescatan vivencias diferentes en relación a la necesidad de cumplir con todas las funciones mencionadas, o solamente con algunas en relación a sus propios intereses:

Voz: Personalmente no (lo viví como una imposición), porque a mí la investigación siempre me atrajo, yo pude trabajar en equipos de investigación cuando era estudiante y eso me fue generando una inquietud particular, porque además siempre he pensado que la tarea del docente tiene que tener una base también en la investigación para no ser un mero repetidor de lo que los investigadores van creando en el campo de la educación.

Pero, entiendo que no todos los docentes sienten atracción por la investigación, después cuando la universidad eso lo pone como una función obligatoria, en realidad también está debilitando la verdadera investigación como debería ser, de hecho ustedes saben que la mitad de los docentes se mete en equipos de investigación para figurar como investigadores pero en realidad no hace nada, no produce nada. En el fondo no le interesa, para hablarlo mucho más claramente... (Profesor T, con experiencia en cargos docentes y de gestión, entrevista en profundidad- Mayo 2015)

Voz: En general, nosotros tenemos una muy fuerte dedicación, la gran mayoría de todos nosotros, a la docencia, ¿sí?, la investigación la han venido haciendo los profesores que nos antecedieron, algunos por iniciativa propia, otros impulsados por el advenimiento del programa de incentivos y entonces hubo una afluencia muy marcada de docentes que devinieron en docentes investigadores y nos fuimos sumando a un montón de demandas que venían desde el afuera. Pero por ahí, esto, me parece que es lo que ha ido llevando, y no sé quiénes tienen más experiencia en el tema, ha ido llevando a estos “como sí”. (Profesora Ana, docente investigador- relato autobiográfico-2015)

Voz: “Y con relación a la extensión yo siempre la he cumplido desde lo estrictamente docente ya sea cursos de capacitación, de perfeccionamiento, de actualización con docentes del medio. Pero para mí no ha sido una tensión, no la he vivido como una obligación externa sino en todo caso como una intencionalidad (...) porque me parecía que son complementarias del rol que como docentes cumplimos. (Profesor T, entrevista en profundidad – Mayo 2015)

Otro de los puntos de tensión que aparecen en las entrevistas es la dedicación y cargo que tienen los docentes, en relación a los cuales:

Voz: se van marcando también distintas actividades que uno piensa que tiene que cumplir dentro de la cátedra”. (Profesor T – entrevista en profundidad – Mayo 2015)

Un tercer punto de tensión se vincula a la evaluación de desempeño docente, en las que se regula qué aspectos son ponderables a la hora de la evaluación de títulos y antecedentes y se propone una grilla para la descripción, el análisis y la ponderación de los antecedentes y actuación de los concursantes, señalado en el Anexo II de la Ordenanza 23-10/CS, que contempla los criterios dando cuenta de que la investigación y la extensión son funciones con fuerza al momento de concursar y sostenerse en el cargo.

A continuación citamos los criterios de valoración que aparecen en la mencionada grilla. Universidad Nacional Cuyo, Ordenanzas 23-2010/CS y 39-2010/CS, sobre concursos efectivos para docentes titulares, asociados y adjuntos y la Ordenanza 91-2014/CS.

- Pertinencia de los antecedentes y títulos en función del perfil de tareas y funciones que implica el concurso.
- - “Trayectoria docente en la UNCuyo” de aquellos aspirantes que la tengan.
- Calidad y pertinencia de la producción de los aspirantes: publicaciones, material didáctico, trabajos científicos, de divulgación, de transferencia o extensión y/o profesionales.
- Calidad, consistencia y pertinencia de la propuesta del plan de actividades presentada por los aspirantes, según lo establecido en el Artículo 10 del presente Reglamento.
- Desempeño en la clase pública y el coloquio.

Traemos una de las voces a modo de ejemplo, para mostrar cómo se vivencian estos procesos:

Voz: porque además de tener que cumplir con estas funciones de docencia, investigación y extensión, el tema de los concursos exige que uno tenga que capacitarse de forma continua.” (Profesora Ana, relato autobiográfico, 2015)

La docencia, la extensión/vinculación y la investigación, van adquiriendo distintas formas, ya sea que los docentes lo vivan como una estrategia de supervivencia en el sistema o una función sustancial inherente y relativa a su cargo.

Voz: Cuando nos metemos, y esto sin ánimos de criticar a nadie, porque... porque a ver, nosotros somos un poco víctimas también de este proceso, ¿qué nos pasa a nosotros en particular? cuando empezamos con un proyecto donde queríamos transparentar estas cosas, nos damos cuenta que a nosotros mismos nos faltan los tiempos que requiere una investigación cualitativa y de repente viene el informe de avance y uno dice, y ¿qué tengo que informar, hasta dónde informo?, viene el informe final, y estamos todos locos el mes anterior, en general ¿no? Entonces uno ve que se dibuja mucho en investigación y se dibuja, a ver... se dibuja mal, se controla menos (Profesor A investigador- entrevista febrero. 2016)

Desde la reforma del sistema científico argentino y con el advenimiento del denominado *Programa de Incentivos* (Decreto 2427/93) aparece la figura de un nuevo actor social en las universidades, identificado por las políticas gubernamentales como docente investigador, a partir del denominado enfoque integrador de la carrera académica, según mencionan Leal, Robin y Maidana, dicho docente investigador es

(...) aquel académico práctico que participa de las tradicionales funciones (docencia, investigación y extensión) y de las nuevas (gestión y transferencia, venta de servicios). De modo que, para permanecer en el sistema, debe diversificar su trabajo, aún a riesgo de entorpecer la calidad de su desempeño profesional. (Lamarra y Marquina - 2012)

Lo anteriormente descrito es señalado por diversos actores entrevistados en el marco de nuestra investigación.

Fernández Lamarra y Marquina sintetizan la tensión entre las funciones de docencia y de investigación, en los siguientes términos:

(...) la promoción de la investigación fue planteada como una exigencia que obligaba a los académicos a acreditar docencia de grado, a la vez que a hacer gestión y transferencia. Situación que llevó a que los docentes que sólo enseñaban realizaran investigación y a los investigadores que se dedicaban en exclusivo a esta actividad, a hacer producción en investigación (transferencia de resultados, formación de recursos humanos, publicaciones) en tanto productos sobre los que se debe rendir cuentas permanentemente. En contraste, la función de enseñanza recibe menor atención por ser una actividad sobre la cual es más difícil materializar su producción.” (Lamarra y Marquina - 2012. pág. 232)

Las tensiones entre investigación y docencia, continúan diciendo los autores,

(...) también se explican por los sistemas de promoción a la investigación que para asegurar su efectividad se instrumentaron con recompensas monetarias a los docentes investigadores. Esto los impulsó a darle al sistema lo que este demandara (...) (Lamarra y Marquina - 2012. pág. 232).

En estos recorridos y desde nuestros diversos roles, observamos entonces, a partir de la investigación, diferentes *tipos* de docentes:

- Aquellos que solamente hacen docencia, es decir *enseñan*.
- Aquellos que fundamentalmente hacen investigación, es decir, generan conocimiento y enseñan como complemento a la investigación.
- Docentes que hacen docencia e investigación, pero privilegiando una de las funciones en detrimento de la otra, dependiendo del momento del año, del requerimiento institucional, de las convocatorias, etc.
- Docentes que, además de la docencia y/o la investigación, también realizan extensión universitaria.
- Docentes que realizan docencia, investigación y gestión universitaria.

Observamos y vivenciamos, como parte del contexto convertido en objeto de estudio, que las funciones de enseñanza, investigación y extensión, inherentes a la actividad académica, no siempre se encuentran debidamente equilibradas en términos de recursos, tiempos, incentivos, reconocimiento, posibilidad de desarrollo profesional, entre otros, lo que pone al docente universitario en la disyuntiva de tener que ir respondiendo a varias demandas al mismo tiempo, a veces, quitando tiempo a la vida, al ocio creativo, al descanso por intentar hacer *bien* las cosas, ser *profesional*.

¿Por qué? ¿Qué mueve a los docentes a hacer esto? ¿Por qué se acepta? ¿A qué le estamos quitando el tiempo? ¿Quién o quiénes sufren o sufrirán las consecuencias de estos cambios y mayores demandas hacia los docentes universitarios?

Voz: Esto, en nuestro caso particular se cruza permanentemente con otras exigencias que nos va planteando la profesión, si es que queremos permanecer en el sistema: la necesidad de la formación y actualización permanente, la necesidad de realizar y acreditar posgrados, investigación, divulgación, publicaciones, más publicaciones, publicaciones en revistas indexadas, presentación a concursos, revalidación de esos concursos, evaluación de desempeño, instancias de acreditación universitaria y /o de carreras, participación en jornadas, congresos, coloquios, foros, y varios etc. Y todo ello ¿para qué? Para poder sostenernos en los cargos o mejorar en la carrera docente a través de algún ascenso, lo que implicaría una mejora salarial.

Entonces, ¿cuándo y cómo hacemos con la investigación? Cuando podemos, como podemos, cuando pueden los colegas que nos iban a dar información (...) (Carla- Docente Investigador-relato autobiográfico -2015)

En relación a esto, Susana Vior señala que:

(...) la percepción es que el Programa de Incentivos fue reglamentando los tiempos del trabajo académico de los profesores de manera sutil: tiempos específicos para la formación académica, para la producción en investigación, docencia, extensión y gestión, para la formación de recursos humanos, además de las responsabilidades inherentes a las tareas

docentes. Frente a estas demandas, la conducta asumida por los docentes fue hacer economía de tiempo, es decir, hacer rendir mejor el escaso tiempo disponible para poder cumplir con dichas demandas. Más aún... el tiempo académico se ha ampliado, sale de la institución e invade los tiempos de la vida personal.” (Susana Vior y otros.2009. Página 130).

Observamos en los siguientes relatos lo expresado por la autora anterior:

Voz: estas formas de trabajo estuvieron atravesadas por, exigencias laborales e institucionales que hacen que uno vaya relegando aquello de lo que se nutre a modo personal e intelectual y que no tiene un beneficio económico, por aquello que te va demandando el día a día por el hecho de estar en la universidad o/y en ámbitos educativos.

Así me encontré en el 2013, 2014 y 2015 con capacitaciones y/o actualizaciones docentes en el área de la tecnología solicitadas y sugeridas por la unidad académica en la que me desempeño; actualizaciones y ajustes en los programas de cátedras, por movimientos del titular de cátedra y los miembros que conforman la misma; por ocupar una semiexclusiva, la incorporación de una cátedra nueva por extensión y lo que esto conlleva, adentrarme a otra grupo de trabajo con otros requisitos, modos, campo de estudio, programa, grupo de alumnos y una reorganización en la carga horaria; el de pertenecer a dos cátedras que se dictan anualmente con su planificación semanal de la clase, con la corrección de trabajos prácticos, la evaluación continua a los alumnos y la comunicación permanente con ellos en horas de consulta o virtualmente; con demandas administrativas, como el llenado de CVar, elaboración y revisión de programas, llenado de fichas del programa de incentivos a los docentes investigadores; con la participación en diferentes espacios institucionales (jornadas del ICE, reuniones de departamento, reuniones de cátedras, etc.); con exigencias propias de un docente universitario como es el de concursar en el 2015 el cargo de profesor adjunto de la cátedra( ...)”.

También hay otras obligaciones y tareas que cruzan y afectan los espacios y los tiempos de docencia, de la investigación (...) Las obligaciones familiares, los horarios de los hijos, la escuela, las tareas escolares, la vida social de ellos, la maternidad, los controles de salud, etc.

Los momentos de esparcimiento, de diversión, de distracción familiares, los compromisos sociales y todo aquello que uno hace por afuera de las obligaciones laborales y que también alimentan la formación personal y profesional. Son tiempos que suman y que uno no puede y no quiere delegar. (...) Esto genera en mí sentimientos de desborde, de pensar que es difícil cumplir con todo, o a veces tenga que dedicarle un tiempo menor a cada cosa e ir resolviendo el día a día sin poder pensar planificar y reflexionar en ello.” (Romina, relato autobiográfico, 2015).

En este sentido, E. Remedi en su texto “La institución: un entrecruzamiento de textos”, señala que:

(...) las prácticas que se despliegan en relación con una propuesta curricular, frecuentemente se obturan en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido, manifiesto en la historia y cultura institucional, tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan. (Remedi, E. 2004. Página 25)

(...) la crisis de los sujetos –centralmente los profesores- que en su quehacer cotidiano expresa sintomáticamente una práctica rutinaria que da cuenta de un empequeñecimiento de su espacio psíquico, producto del aislamiento, urgencia, balcanización, etc., en que desarrollan su actividad (...), esta condición presente en las instituciones, y no necesariamente consciente para los sujetos que ahí actúan, produce



diferentes niveles de sufrimiento que se expresa en los modos de asumir los tiempos ambiguos institucionales que se articulan en amalgamas y nudos del tejido institucional simbolizado en órdenes, proyectos, grupos, etc., proceso que diferencia lugares y donde la mayoría de los sujetos se encuentran perturbados en su capacidad de pensar, sentir, actuar.” (Remedi, E. 2004. Página 26)

En este complejo escenario, en el que la práctica académica transcurre, las diferentes voces provenientes tanto de las narraciones y entrevistas realizadas en el marco de esta investigación, como desde los diferentes autores consultados, entendemos que es necesario habilitar nuevas posibilidades para pensar la práctica académica, por ello recuperamos la siguiente voz:

Voz: (...) no vamos a volver a condiciones anteriores de trabajo en la universidad pero sí podemos plantear condiciones más amigables en función de lo que tenemos ahora. Me parece que esa sería la meta. ¿Qué pasa con la gente que no ha logrado adaptarse? Lo que pase insisto es una aplanadora, ¿Cómo te adaptás a una aplanadora? Porque... además, esto también y es algo que yo veo en el ámbito de las relaciones humanas, esto impacta sobre el físico, impacta sobre el ánimo. Esteeee, la persona es una sola...” (Profesor R, con larga trayectoria en gestión en la FFyL Entrevista- Mayo 2015)

En síntesis, poner la mirada sobre la docencia universitaria, implicó introducirnos en la complejidad de su rol. Un académico universitario asume su función docente en relación a sus otras funciones, la de investigación, la de extensión y la de gestión, cuando es convocado a la misma, también es cierto que la tarea cotidiana de enseñar es fuente constante de tensiones y retos que nos ponen cara a cara con la enorme dificultad que encierra la práctica docente universitaria frente a los desafíos y demandas que se le hacen hoy, desde la sociedad en su conjunto, a la universidad.

En este contexto, una de las actividades formativas que se desarrollan en la universidad está vinculada con el *enseñar a enseñar*. Es decir, enseñar a otros cómo enseñar. En este punto observamos que los marcos epistemológicos y teóricos de los docentes así como sus prácticas de enseñanza cotidianas, muchas veces entran en tensión con la complejidad y vertiginosidad de la vida en el aula. Las demandas de estudiantes, las académico institucionales y las sociales dificultan no sólo el ejercicio de la revisión y reflexión de, en y sobre las propias prácticas, sino también la búsqueda de nuevos tránsitos en estos escenarios cada vez más complejos y cambiantes.

Al considerar que las prácticas de enseñanza en los espacios de formación docente son formadoras en sí mismas, las *formas* que las mismas adquieren son contenido de enseñanza, esto en el marco del rol del docente investigador, *interpela y nos interpela* en relación al trayecto transitado: ¿Cómo se juegan las demandas académicas y personales en lo cotidiano?, ¿qué lugar damos a la docencia, cuál a la investigación?, ¿una es inherente a la otra?, ¿qué condiciones posibilitarían la concreción de ambas?, ¿qué espacio tienen en las políticas universitarias e institucionales?, ¿cómo se juega nuestra subjetividad docente en estas tensiones?

Estas son algunas de las preguntas e inquietudes que dieron lugar a la continuidad del proyecto de investigación por parte del equipo.

### **Bibliografía**

- BAXTER, P. & JACK, S. (2008) "Qualitative Case. Study Methodology, Study Design and implementation for novice researchers". The Qualitative Report, 33 (4), Florida, Nova Southeastern University, pp. 544559.
- CONEAU (2012) Universidad Nacional de Cuyo. Informe de Evaluación Externa. Bs As. CONEAU
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (1995) Ley 24.521 "De Educación Superior".
- CULLEN, C. (1999) Crítica de las razones de educar.
- Decreto 2427/93 de creación del Programa de Incentivos. Establece la necesidad de promover el desarrollo integrado de la Carrera Académica (Docencia, Investigación, Extensión y Gestión) en las Universidades Nacionales.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA M. (Comp.) (2012) EL futuro de la Profesión Académica (Desafíos para los países emergentes). EDUNTREF. Buenos Aires.
- LUBORSKY, M. & RUBINSTEIN, R. (1995). Sampling in qualitative Research: Rationale, Issues and Methods. Res Aging, 17 (1), 89113. doi: 10.1177/0164027595171005
- MARTÍNEZ SALGADO, C. (2012) "El muestro en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias". Ciencia & Saúde. 17 (3) 613619.
- MORSE, J. (2007). Qualitative Sampling. In: A. BRYANT & K. CHARMAZ (Ed.) The SAGE Handbook of Grounded Theory: paperback edition. Pp (229244). London: Sage Publications Ltd.
- ONWUEGBUZIE, A. y LEECH, N. (2007) "Sampling designs in qualitative research: Making the sampling process more public". The Qualitative Report. 12 (2) 238254.
- ORTIZ y Otros (2010) Enseñar en la Universidad. Dilemas que desafían a la profesión – Cuadernillo IV Año1. Nº 4. Marzo de 2006 Reconociendo los problemas educativos en la Universidad UNRC.
- Remedi, E. (2004) La institución: un entrecruzamiento de textos.
- STAKE, R. (1994). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). Handbook of Qualitative Research. California Sage.
- STAKE, R. (1995). The art of case research. Thousand Oaks, Sage.
- STAKE, R. (1998) Investigación con Estudio de Casos. Morata, Madrid.
- VAN WYNSBERGHE, R. y KHAN, S. (2007). Redefining Case Study. International Journal of Qualitative Methods, 6 (2), 8094.
- VIOR, S. y otros (2009) Formación de Docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Bs. As. Jorge Baudino Ediciones.